

ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS, CONVERSANDO COM MEU FILHO  
SOBRE CURRÍCULO

SGARBI, Paulo – UERJ

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: CAPES

Cada um de nós tem, com toda certeza, muitas e muitas histórias para contar, causos que, na maioria das vezes, nos remetem a momentos de grande aprendizado. Eu não fujo à regra, e tive oportunidade de contar alguns dos meus causos num artigo onde narro um pouco da minha trajetória de me tecer professor.

A história com que começo esta minha reflexão sobre currículo e sua relação com os conhecimentos do cotidiano aconteceu em 1994, quando meu filhote Pedro e eu vínhamos caminhando pelo Boulevard Vinte e Oito de Setembro, em Vila Isabel, no Rio de Janeiro, a caminho da minha casa. Estávamos naquele papo de pai coruja com filho descobridor de coisas quando, de repente, Pedro me ataca com a seguinte e inesperada pergunta:

– *Pai, como nascem os buracos negros?*

*Atônito por alguns segundos, disse-lhe com a maior segurança:*

– *Filho, você está reprovado.*

– *Reprovado, pai! O que é isso?*

É. Eu estava ali meio atordoado com um filho de pouco menos de 4 anos que, apesar de querer saber como nasciam os buracos negros, nada sabia sobre o que era ser reprovado. Pacientemente, criei na hora algumas situações através das quais tentei explicar-lhe o significava essa tal de reprovação.

– *E então, filho, entendeu o que é estar reprovado?*

– *Entendi, pai. Mas porque eu estou reprovado?*

– *Meu filho, existe um livro que ensina os pais a serem pais. Ele foi escrito a partir da experiência de milhares de mães e pais que, durante muitos anos, relataram o que os filhos perguntavam a cada idade. Esse livro me disse que, quando você tivesse essa idade, você me perguntaria como nascem os bebês. Sobre isso, eu sei tudo, mas sobre os buracos negros eu não sei nada. E você está reprovado porque não me fez a pergunta certa.*

– *Pai, o que é a pergunta certa?*

Bom, nosso diálogo foi nesse ritmo até chegarmos em casa, o que, felizmente para mim, não demorou muito. Nos sentamos ao computador, adentramos a Internet e fomos pesquisar sobre os buracos negros.

Creio não ser necessário dizer que Pedro, hoje com 12 anos, sabe muito mais de buracos negros que eu. Talvez ele possa reescrever esse tal livro dos pais e incluir que, aos quase 4 anos, uma criança pode perguntar como e porque acontecem fenômenos como os buracos negros. Ou, mesmo que esse livro não seja reescrito, o meu neto terá um pai que, além de saber como nascem os bebês, saberá como nascem os buracos negros. Mas talvez o meu neto lhe pergunte uma outra coisa que sequer tangencie esses assuntos. Afinal, o que é a pergunta certa?

### **AFINAL, O QUE É A RESPOSTA CERTA?**

Penso que um primeiro requisito para que uma resposta possa ser considerada como certa – melhor seria dizer pertinente, já que procuro evitar a dicotomia certo/errado – é o fato de estar respondendo a uma pergunta feita. Se o conteúdo da resposta está correto ou não, isto é uma outra conversa que podemos ter mais adiante. Mas não creio que uma resposta, mesmo que apresente coerência de conteúdo, seja pertinente se tentar responder a uma pergunta não formulada.

Ainda para ficar um pouco nos causos, lembro-me de uma conversa com meu amigo Filé sobre nossas maneiras de fazer em sala de aula, e acabamos falando de currículo; depois de longo tempo discutindo mil coisas a respeito, ele me perguntou:

– *Afinal, o que é um currículo?*

Ao que lhe respondi:

– *Da maneira como muitos dos currículos são praticados hoje, eles são uns montes de respostas a perguntas que não são feitas.*

Entendo, como Paulinho da Viola, que *as coisas estão no mundo, só que é preciso aprender*. Mas entendo, também, que aprender compulsoriamente pode não ser um bom método, já que a história da humanidade tem mostrado que a curiosidade é uma das molas propulsoras da tessitura de conhecimentos.

Minha intenção, neste texto, não é revisitar os estudos sobre currículos, as teorias críticas, não-críticas, revisionistas ou ortodoxas, mas sim a de pensar um pouco como, cotidianamente, professores e professoras se relacionam com essa questão aparentemente muito simples: perguntas e respostas. Um pouco mais, tentar

compreender como, cotidianamente, os currículos são feitos e refeitos através de perguntas não previstas, tanto dos alunos quanto dos professores. Um pouco mais ainda: como questões relativas ao conhecimento e à cultura são perguntadas e respondidas pelos currículos postos em prática, assumindo, como ponto de partida, que há recorrências bastante visíveis na maioria das escolas que, obedecendo aos preceitos oficiais e “quase naturais” de que todos os alunos e as alunas devem saber basicamente as mesmas coisas para serem “aprovados” nas escolas por onde passam, recebendo certificados que “garantem” uma vida mais feliz e promissora, praticam currículos bastante desvinculados das realidades das pessoas.

Esta reflexão parte, também, de algumas gravações de conversas de sala de aula com minhas alunas professoras do CPM<sup>1</sup>, na disciplina *Avaliação da aprendizagem escolar*, espaço tempo em que elas trazem a cotidianidade de suas práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental e da pré-escola. Entendo que discutir avaliação da aprendizagem implica necessariamente aprofundar questões outras, principalmente no que se referem aos currículos praticados nas escolas, em que as concepções de conhecimento e cultura se tornam bastante visíveis, dentre outras concepções que, mesmo sendo importantes, não serão aprofundadas neste texto.

Silva (1995, p. 4), ao analisar a dimensão cultural dos currículos, diz que

nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. Conseqüentemente, também o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações.

Essa colocação de Tomaz Tadeu encontra ressonância em algumas falas de minhas alunas professoras, que, trabalhando em realidades sociais em que a carência é a principal marca, dizem que os currículos que devem praticar – mesmo os que resultam de propostas oficiais “inovadoras” que lhes são impostas – não condizem em nada com a realidade vivida por elas e seus alunos. Nas palavras de uma delas,

o currículo que tenho de dar para os meus alunos é oposto aos interesses que eles têm. Não há uma correspondência com a dinâmica real da vida dos

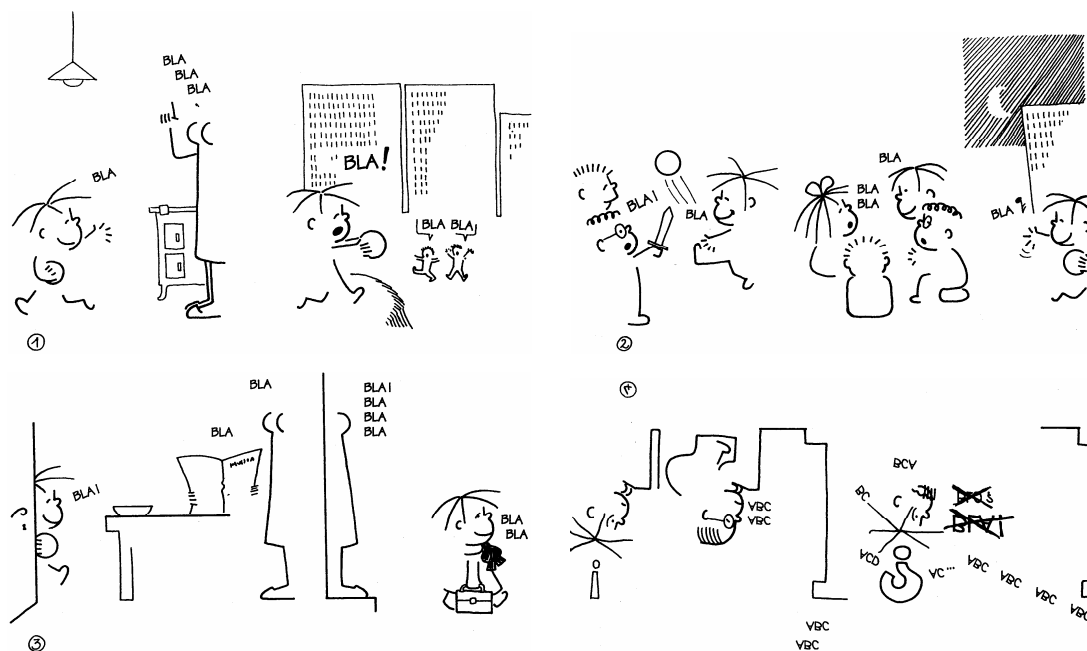
---

<sup>1</sup> Curso oferecido pela Faculdade de Educação da Uerj, há 12 anos, e que equivale a um Curso Normal de nível superior, e que tem como característica importante ter como alunas (99%) professoras do ensino fundamental, com um contingente muito grande em regência de turma em pré-escolas e escolas das redes municipal e privada no município do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.

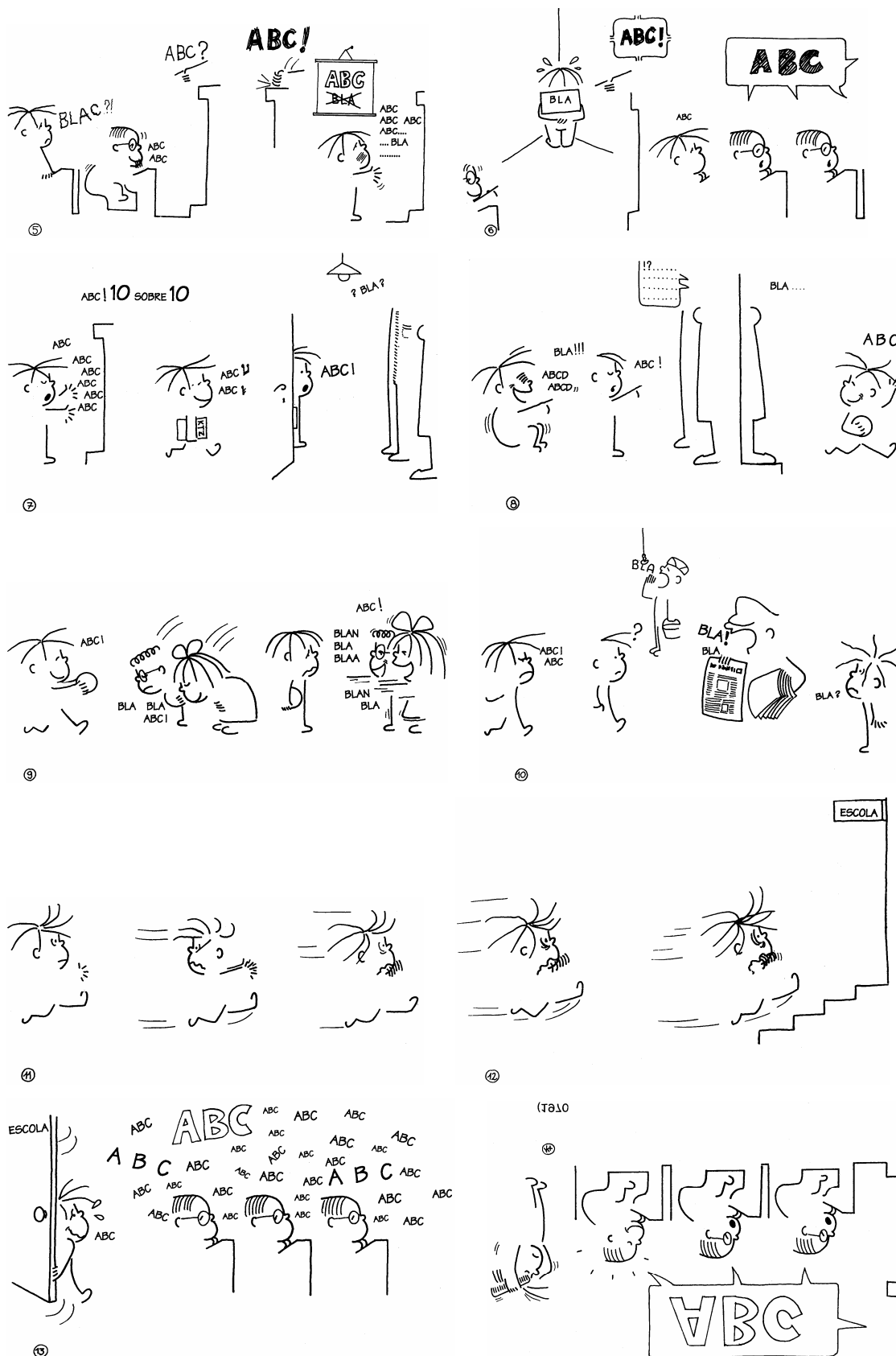
meus alunos. O currículo me chega, efetivamente, como uma listagem de conteúdos que tenho que dar, independente de para quem estou dando aula. Aí, os alunos ficam desinteressados, pois não percebem nenhuma relação com sua vida real. Então, na escola, eles têm que ter como se fosse uma segunda vida.<sup>2</sup>

Um dos pontos de convergência das duas falas – uma da teoria e outra da prática – é o entendimento de que, mais do que listagem de conteúdos, os currículos trazem embutidas as concepções de que a sociedade é estática e o indivíduo é um receptor passivo dessa listagem. Desta maneira, os “conteúdos” apresentados pelos currículos representam um “conhecimento” cuja função principal é tornar-se questões de provas ou propostas de trabalhos. Neste sentido, os conteúdos passam a ser respostas a perguntas não formuladas pelos alunos, que eles devem, no entanto, guardar para darem como respostas quando, em provas ou trabalhos, as perguntas lhes forem feitas. Que não se veja nesta colocação um menosprezo aos “conhecimentos oficiais” (Apple, 1995) que, de formas diferentes, estão presentes no cotidiano das pessoas, mas sim uma crítica – muito antiga e constante, por sinal – às maneiras mais recorrentes de como esses conhecimentos são organizados e transmitidos pela maioria das escolas e as relações com as vidas das pessoas que se perdem por essa “inadequação metodológica”.

Ora, todos bem sabemos que nem a realidade é estática, assim como as pessoas não são receptoras passivas de conteúdos, de informações. Mas todos sabemos, também, que a formação escolar exerceu/exerce uma influência muito grande em todos nós. Uma compreensão desta influência encontramos em Tonucci (1997):



<sup>2</sup> Em função da qualidade da gravação, não foi possível identificar a autora da fala.



Tonucci nos mostra, com rara felicidade, uma certa disparidade entre a linguagem do senso comum, utilizada para a maioria das comunicações entre as

peças, e a “exigida pela escola”; Crato, o personagem do cartunista italiano, apresenta um conflito muito comum, e já apontado por alguns estudiosos, do bilingüismo da mesma língua, ou seja, a linguagem “ensinada” pelas escolas está muito afastada da utilizada cotidianamente pelas pessoas. Assim, a avaliação – como instrumento sistemático de controle da aprendizagem – se pauta por exigir que alunos e alunas saibam coisas que, segundo as escolas, têm de ser representadas por uma linguagem bem diferente da que usamos em nosso dia-a-dia.

Os conhecimentos escolares são organizados em disciplinas que, por sua vez são organizados currículos em, herança da evolução do próprio conhecimento, que é baseado na cultura escrita. A esse respeito, Sívio Gallo (1995) nos mostra que

a palavra disciplina apresenta, porém, um duplo sentido: tanto induz à delimitação de um campo específico como à hierarquização e ao exercício do poder. O processo de **disciplinarização do saber** já foi extensamente analisado por Foucault, tanto em seu aspecto de produção/organização em *As Palavras e as Coisas*, quanto no aspecto de hierarquização política, em *Vigiar e Punir*. Em ambos os casos, fica explícita a íntima relação do saber organizado em disciplinas – Foucault chega a falar, n’A *Arqueologia do saber*, em **arquivo** – com as tecnologias intelectuais suscitadas pela escrita. (p. 3)

O que temos até aqui? Os currículos são as “entidades” que guardam os inúmeros conhecimentos que as escolas devem transmitir aos que a procuram (e devemos lembrar que a procura também é obrigatória, prevista em lei e passível de punição para os que a descumprem<sup>3</sup>); a dinâmica curricular está muito distante da dinâmica da realidade; os conhecimentos “listados” nos currículos não são significativos para a realidade de todas as pessoas, que se desinteressam pelas escolas; os conhecimentos escolares pressupõem uma linguagem que não é a linguagem praticada no real das pessoas; o processo de “disciplinarização do saber” apresenta uma relação forte com a questão do poder e da hierarquização e, por conseguinte, dos movimentos

3



Esta tirinha de Quino (1992, p. 18-19) expressa bem o alerta que Houssaye (1999, p. 62-63) faz em relação à escola obrigatória e, como coloca o educador francês, “do poder como violência simbólica).

de inclusão e exclusão de pessoas a partir da consideração de certo e errado de uma maneira de ver o mundo e a vida, as relações entre as pessoas, as diferenças e divergências tão características da humanidade, entre muitas outras relações que podem ser feitas a partir daí..

Os currículos, nesta dimensão, efetivamente se aproximam da conceituação de ser um monte de respostas a perguntas que não foram feitas, o que nos faz retomar uma das questões levantadas pelo meu filhote:

### **O QUE É A PERGUNTA CERTA?**

Penso que um primeiro requisito para que uma pergunta seja considerada certa – talvez seja melhor dizer pertinente – é o fato de ser feita, de expressar o desejo de alguém em saber alguma coisa, independente de o conteúdo da pergunta ser considerado lógico ou não a partir de um pressuposto teórico dado. Podemos dizer que todas as perguntas feitas estão certas tão somente pelo fato de ter sido formulada e publicizada de alguma forma. A questão é: as respostas organizadas nos currículos respondem a todas as perguntas? Parece-me que a resposta óbvia é não, na medida em que as respostas contidas nos currículos correspondem a uma ordem específica de conhecimentos, a dos validados pelas estruturas hierárquicas, pelo poder instituído, pelas forças políticas que dizem o que deve ser ensinado nas escolas e para que se devem ensinar este ou aquele conhecimento.

Mas também não quero, neste texto, adentrar pelas filosofias e políticas que interferem na educação. São importantes? Sim, com certeza. O que quero realmente trazer são algumas situações cotidianas que entendo podem estabelecer uma relação diferente entre perguntas e respostas. Primeiramente, devo declarar algumas crenças minhas. As duas primeiras trago de Carl Rogers, citado por Barbosa (1980, p. 3), que são os dois primeiros princípios que o educador e psicólogo teceu para a educação:

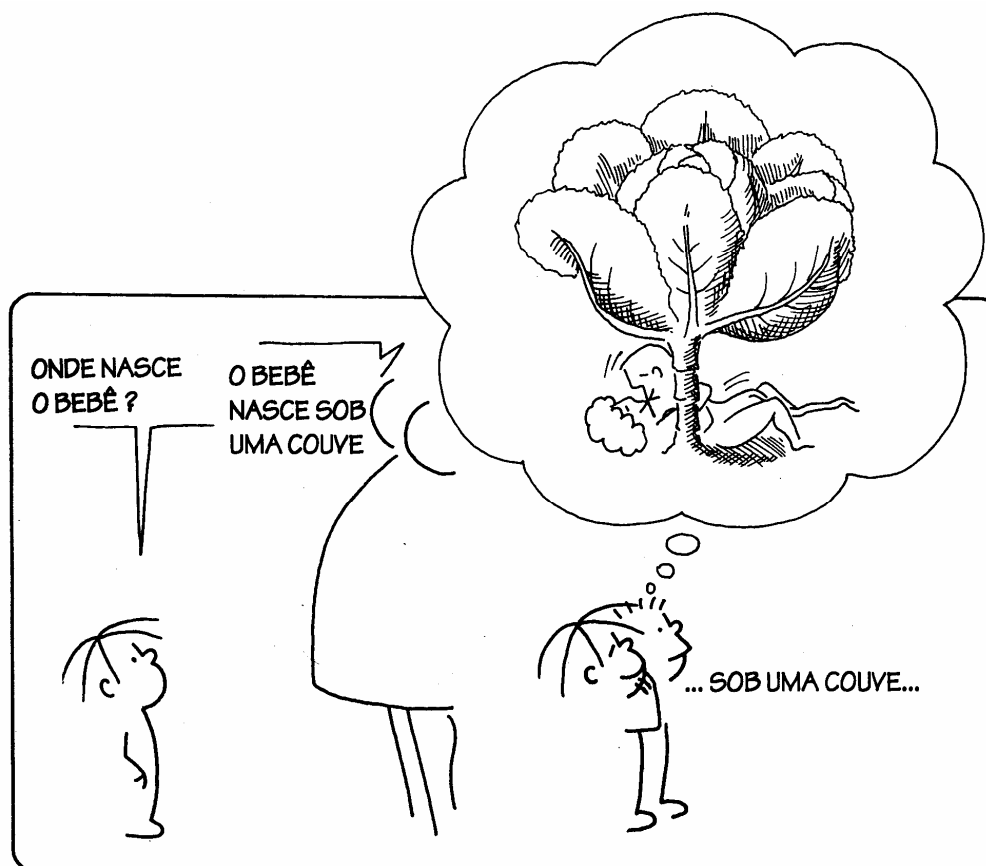
1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
2. A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.

Mais uma vez me vem à memória a pergunta do meu filho Pedro:

*“– Pai, como nascem os buracos negros?”*

Para mim, o filhote não apenas mostrou sua potencialidade para aprender, através da pergunta, como também, e principalmente, me disse sobre o que queria saber ou saber mais. Mesmo que minha cabeça adulta não possa perceber que objetivos ele tinha com esta pergunta, é certo que ele os tinha, que aquele conhecimento, naquele momento, fazia parte do seu projeto infantil de vida, e era importante que ele adquirisse esse conhecimento. Como disse, ao chegar em casa, fomos para a Internet pesquisar. A maioria dos artigos que conseguimos acessar eram escritos em inglês e traziam informações que nem mesmo eu conseguia entender direito. Mas fomos tentando; eu traduzia o texto e tentava traduzir para ele as informações. E acredito que o que estávamos tecendo naquele momento era um bom currículo, porque as respostas que procurávamos estavam a serviço de responder a uma pergunta feita.

No entanto, muitas vezes, como nos mostra Tonucci (op. Cit., p. 52), as perguntas são boas – e não necessariamente tão inusitadas – mas as respostas podem ser mal ditas.





Doce ilusão a nossa! A grande maioria dos conhecimentos já não é domínio exclusivo da ciência ou dos currículos escolares. Ao contrário, muitos e muitos conhecimentos, por não circularem com frequência pelos currículos, acabam circulando de múltiplas e variadas formas nos espaçostempos escolares e nos não-escolares. Muitos de nós, pais e mães e professores e professoras, criamos a ilusão de que temos o controle absoluto sobre os conhecimentos dos nossos filhos e filhas/alunos e alunas, de que podemos, através de respostas escamoteadoras, ou mesmo mentirosas, “poupar” nossos pequeninos de informações que, julgamos, estão fora do seu alcance de compreensão. Mas não temos o controle e nem conseguimos poupá-los, como nos mostra mais uma vez Tonucci, pelo exato motivo de não serem eles, como nós, receptores passivos de informações e de conhecimentos (ib., p. 60):



(1969) ... ele nem pensa nisso...

É fundamental que pensemos currículo de uma maneira muito diferente da concepção de listagem de conteúdos, pois a mídia, enfaticamente a televisão, coloca diariamente muitas informações que são processadas cotidianamente pelas crianças e se

transformam nos seus conhecimentos a partir desse processo de leitura. Dito de uma outra forma, é preciso que as propostas curriculares sejam invadidas pela curiosidade, pelas perguntas que surgem dos conhecimentos que, informalmente, as crianças vão tecendo em suas cabecinhas. Com toda a certeza, os conhecimentos oficiais estão presentes nos não oficiais (e vice-versa). Mas a crença de que esses dois tipos de conhecimento são opostos, que um anula o outro, tem feito com que os currículos escolares não interessem tanto aos alunos. E a avaliação da aprendizagem tem sido um instrumento muito forte de controle do que se aprende e para que se aprende, quer pela marca conceitual que imprime, quer pela exigência de expressão através de uma linguagem muito afastada da linguagem do senso comum.

Tonucci (ib., p. 69) é quem me ajuda ainda nesta reflexão:



(1980) O fim de um mito

Não tem adiantado muito tentarmos esconder dos miúdos certas realidades. O lobo mau, personagem fundamental nos meus medos infantis, se torna um alento em face de duras realidades sociais e políticas a que estamos submetidos. Muitas vezes, os

currículos podem ser vistos como lobos maus que, inutilmente, tentam meter medos aos miúdos. Escondemdisfarçam as coisas que já sabemos de outras fontes. Simulam realidades inexistentes e revestem de “verdades inquestionáveis” algumas mentiras do mundo moderno.

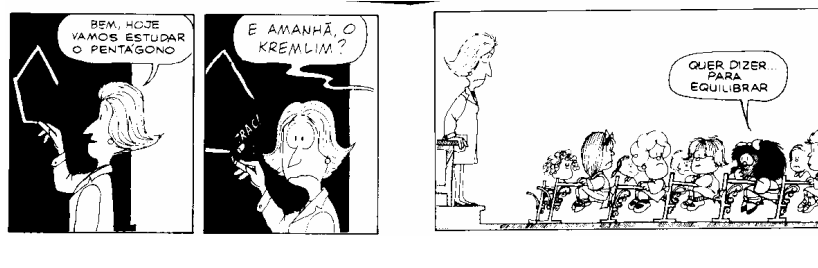
[Espaçotempo de rir um pouco com a percepção do senso comum sobre esta questão:

*Mãe e filha de 5 anos passando por um pátio. A mãe avista uma cartela de comprimidos e exclama: – Oh! Uma cartela de pilulas anticoncepcionais perdida no pátio. Ao que a filha pergunta: – Mamãe, o que é pátio?*

Outra:

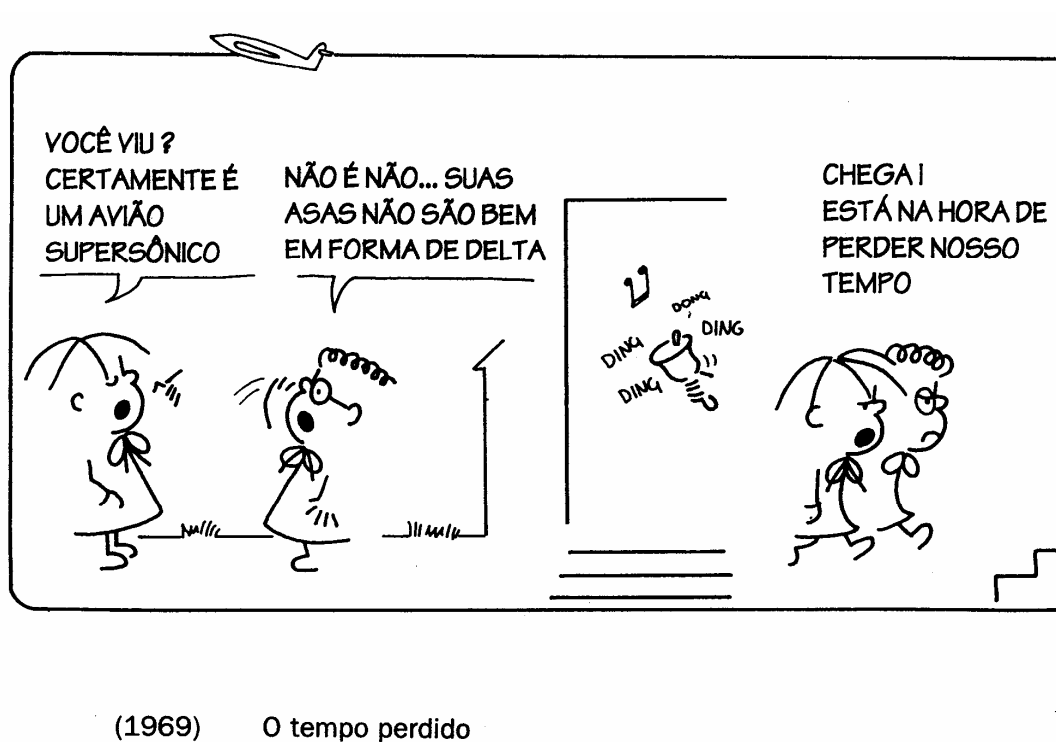
*Mãe e filha de 5 anos passando por um pátio onde um menino de mesma idade, também acompanhado de sua mãe, fazia xixi. A mãe da menina se dirige à mãe do menino indignada dizendo: – Isto é um absurdo, como é que a senhora deixa seu filho fazer uma coisa dessas num lugar público, onde meninas inocentes como a minha passam? A menina dá uma cutucada na sua mãe e diz baixinho: – Mamãe, ele é judeu.*

Só mais uma da Mafalda (Quino, 1992b, p. 88-89), que mostra, com a ironia bem característica dos cartuns, a questão do conhecimento das crianças.



Tenho muita clareza de que devemos estar sempre incentivando o potencial criativo e imaginário das crianças, de que devemos mostrar para as elas todas as “coisas boas” que existem e que nos beneficiam e que nos fazem viver melhor. Mas não podemos esconder, por outro lado, todas as mazelas porque estamos passando, e acredito que esses conhecimentos – não oficiais do ponto de vista da validação acadêmica e que não aparecem nos projetos educacionais *estrategicamente* (Certeau,

1994) concebidos e colocados compulsoriamente em prática – devam fazer parte das conversas de alunos e professores, para que as escolas não signifiquem uma perda de tempo, como mostra Tonucci (p. 78):



Até porque sabemos que tanto alunos como professores têm as suas táticas para enfrentar essas situações. Como nos coloca Oliveira (2001, p. 53), “as relações com as regras e com o uso dos espaços escolares se alteram de acordo com o ‘lugar’ ocupado na lógica da instituição, mas a produção de ‘lances’ subversivos permanece em nossas memória e práticas. Aceitamos as regras e com elas atuamos sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento do nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas”.

Uma outra maneira de pensar sobre isto nos propõe Tonucci (op. Cit., p. 123 e 150), quando aponta maneiras de serfazer de alunos e professores:



(1971)



(1976) "Adotei um livro"

Ao mostrar a escola como um lugar de “bla bla bla”, ou ressignificar o conceito escolar cristalizado de “adotar um livro”, Tonucci anuncia que a *quebra de regras* é uma das maneiras de tornar possível a convivência das pessoas com a instituição escolar. Sempre é bom lembrar que essas figuras do cartunista italiano estão expressando “situações-modelo recorrentes”, e não uma generalização absoluta que marca de maneira inquestionável os espaçotempos escolares.

## DE CONHECIMENTO E DE CULTURA, PERGUNTAS E RESPOSTAS TECEM CURRÍCULOS

Abrir uma discussão sobre as relações entre conhecimento e cultura é importante, mas não é nossa intenção e nem faz parte do projeto deste estudo. O que pretendo é tão somente declarar que tanto conhecimento como cultura fazem parte dos currículos escolares, explícitos ou ocultos, oficiais<sup>4</sup> ou alternativos, praticados realmente ou inteligentemente flexíveis para conter a complexidade do mundo.

Compreender currículo, qualquer que seja, como resultado de um processo da razão humana é fundamental, pois evidencia o espaçotempo escolar como de conflitos, já que a razão humana, por sua trajetória histórica, apresenta muitas diferenças e divergências. Uma concepção curricular construída a partir de uma determinada

<sup>4</sup> Estou adjetivando de “oficiais” os currículos impostos pela ação governamental aos sistemas de ensino, sem perder a dimensão de que alguns currículos “alternativos” aparecem pela mesma ação.

racionalidade – a dos poderes instituídos, por exemplo – conflitua com a concepção forjada a partir de uma outra – a dos governados pobres, por exemplo e para ser bem específico.

É preciso que compreendamos, como Alves (2002, p. 13-14), que

a construção do conhecimento escolar, especialmente nos dois últimos séculos, coerente com todo o processo como se pensava e se *construía* a sociedade, desenvolve-se dentro da grafia da árvore, permitindo a organização de estruturas sociais hierarquizadoras e fragmentadoras, tais como: a *seleção* (dos mais e dos menos “aptos”); a *hierarquização* (dos que “!podem” mais e são “superiores” aos que podem “menos” e ocupam lugar inferior); a *disciplinarização* (com as disciplinas teóricas sempre entendidas como as mais importantes e as práticas sociais ignoradas ou secularizadas como *espaçotempo* de criação de conhecimentos); a *normalização* (permitindo o surgimento dos normais e dos anormais, que deveriam ser excluídos dos processos comuns e colocados em lugares especiais); a *grupalização* (a sociedade passa a ser vista como grupos isolados de pessoas, tais como: os homens, as mulheres e os homossexuais; as crianças, os jovens, os adultos e os velhos; os que sabem e os que não sabem; os que trabalham com as mãos e os que trabalham com a cabeça). Nesta forma de pensar a sociedade, os processos e as relações são superados pela necessidade de estruturação dessa hierarquização e separação. No entanto, os processos e as relações existem e, apesar de ignorados, são múltiplos e complexos, não permitindo que essa estruturação aconteça sem lutas.

E é óbvio (pelo menos para mim) que estas questões apontadas por Nilda Alves aparecem incorporadas aos currículos com a intenção de que esses elementos façam parte inquestionável da maneira de pensar das pessoas; mas, como a autora coloca, este processo não acontece “sem lutas”. Mafalda (Quino, 1992, p. 82-83) diz isso à sua maneira:



“Que bando de ingênuos” é ótimo! Realmente não se pode confiar, pois os aprendizados do cotidiano nos trazem muitas e variadas surpresas, mesmo que não aceitos e contemplados na instituição currículo. No espaçotempo escolar, convivem as diversas culturas dos que freqüentam; de uma outra forma, podemos dizer que não

existe “uma” cultura escolar, mas muitas, tantas quantas forem as escolas, as salas de aula, os pátios, as quadras de esporte, as bibliotecas, os auditórios, os banheiros...

Tento dar continuidade ao texto, mas não me sai da cabeça o caso de Rosa e Cíntia, narrado por Aldo Victorio Filho (2002, p. 61-62), e os comentários que ele faz. A necessidade de dar completude ao meu texto é maior que a prudência de não abusar de citações, por isso, vamos ao caso:

“Professora, a senhora está com a camisa do lado do avesso”, avisou solidária Cíntia a Rosa. Vendo que de fato havia vestido a camiseta do lado errado, Rosa perguntou a Cíntia, sua aluna de 10 anos da segunda série do ensino fundamental, qual seria o problema em vestir a camiseta pelo lado do avesso. “A senhora vai sujar o sutiã”, explicou Cíntia.

Rosa levou um tempo para apreender o sentido dessa explicação. Com algumas conversas, Cíntia esclareceu que, quando a roupa está bastante suja, usa-se seu lado avesso.

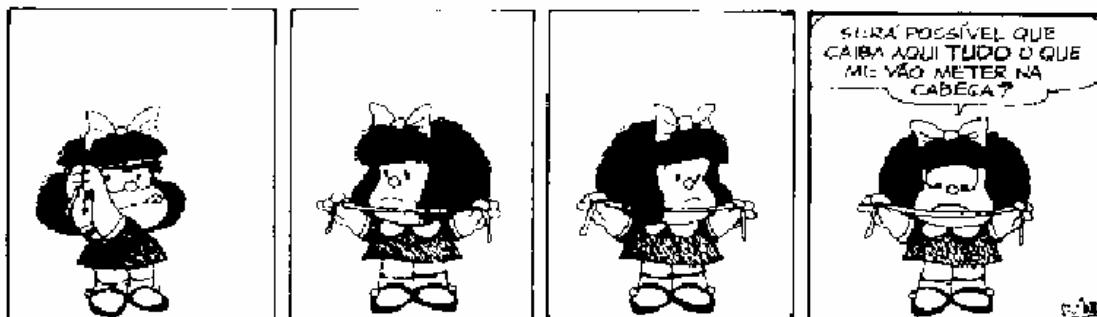
Rosa, como grande parte dos professores, trabalha operando como suposta transmissora de uma cultura que pretende ser hegemônica e que traz suas inúmeras normas e regras de convivência em nome da montagem de uma realidade ideal. Portanto, o discurso que Rosa e eu, professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, devemos levar para nossos alunos, ou melhor, fazer com que dele se apropriem, e, mais do que isso, que a ele se rendam, não contava com essa, nem com outras. Não conta a cultura de que somos portadores, com as artimanhas das redes invisíveis do cotidiano dos nossos alunos, nem de suas enormes possibilidades de nos capacitar a melhor lidar com o(s) mundo(s). Um cotidiano muito distante do nosso e muito próximo também, que envolve nossas pernas – alterando nossa movimentação – e nosso coração, exigindo de nós efetiva ação afetiva.

Um caso simples e que, em sua simplicidade, nos mostra que devemos, os professores, exercitar um sentir mais crítico em relação ao que reproduzimos dos currículos que nos impõe os poderes instituídos e, no mínimo, tentarmos compreender os conhecimentos cotidianos que nos trazem nossos alunos. Há pouco<sup>5</sup>, conversava ao telefone com Verônica, amiga da Uff<sup>6</sup> que está terminando de escrever sua dissertação de mestrado, que aborda, entre outras coisas, um festival de pipas acontecido em sua escola, e ela me dizia da dificuldade de algumas pessoas entenderem as pipas e todos os conhecimentos que nela circulam como algo curricular, ou seja, como um assunto através do qual se podem estudar muitos outros assuntos. Às escolas cabe outra esfera de conhecimentos, os teóricos e superiores e não os práticos, como nos colocou Nilda Alves. No entanto, para fazer e soltar uma pipa, são necessários conhecimentos como

<sup>5</sup> Dia 01-03-2003, aproximadamente às 21h.

<sup>6</sup> Universidade Federal Fluminense.

proporção, equilíbrio, direção e força dos ventos, misturas químicas para fazer cerol, dentre muitos outros. Só que, para política oficial, esses mesmos conhecimentos só são reconhecidos se apresentados no formato aceito e fixado nos currículos, o que, talvez, justifique a pergunta que Mafalda faz (Quino citado por Gottlieb, 1996, p. 118):



Será que tudo que vão meter na cabeça da Mafalda a tornará competente para fazer coisas? Será que se Mafalda fizesse e soltasse pipas e refletisse sobre essas práticas não seria uma maneira de os conteúdos listados nos currículos entrassem em sua cabecinha sem que fosse necessário metê-los à força? Essas e outras questões têm sido pensadas, por exemplo, quando a política educacional apresenta a noção de competência. No entanto, discute Macedo (2002, p. 120),

tendo em vista a indissolúvel relação entre competência e situações contextuais, as competências seriam construídas na prática social concreta. Parece simples imaginar como os sujeitos se tornam, pela prática partilhada, competentes em diferentes domínios de atividades cotidianas. A dificuldade parece residir em como experiências escolares podem ser planejadas para construir competências situacionais.

Mas tenho um grande alento histórico: é o de que nunca, em nenhum espaço, normas e regras foram cumpridas por todos, e exatamente isso é que fez com que o mundo caminhasse. Penso que sempre existiram Cíntias que disseram a Rosas que colocar camisetas do avesso suja sutiã; sempre existiram Pedros que queriam saber de buracos negros e não de nascimento de bebês; sempre existiram Galileus que disseram que a Terra gira em torno do Sol; e sempre existiram “inquisições” que repreendem Cíntias, reprovam Pedros e queimam Galileus.

Será que podemos estabelecer fronteiras bem delineadas, entre os inúmeros contextos sociais, para demarcar inícios e fins das culturas ali existentes? Parece-nos que não, da mesma forma ... que não podemos – ou pelo menos não devemos – separar com segurança um *conhecimento especificamente escolar* de um *conhecimento estritamente cultural*. (Oliveira e Sgarbi, 2002, p. 13)



## PERGUNTAS E RESPOSTAS: NÓS DE UMA MESMA REDE

A noção de rede relacionada a currículo (Alves, 1998, 1999, 2001; Azevedo, 2001; Ferraço, 2001) tem ganhado corpo nos últimos anos, principalmente porque *buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais* (Alves, 2001, p.17). O que os outros já viram e institucionalizaram está nos currículos, que são monolíticos, e é preciso ter claro que *o pensamento monolítico impede que se conheça* (Azevedo, 2001, p.60).

O que está em jogo, no processo educacional, é muito mais que alterar a forma de organizar os conhecimentos; é rever o conceito mesmo de conhecimento, na medida em que os *movimentos cotidianos apontam para a necessidade de se superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação* (Ferraço, 2001, p.96-97), base histórica da conformação dos nossos currículos, quaisquer que sejam as correntes conceituais.

As escolas vão continuar sendo os espaçotempos privilegiados na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e validados pela ciência, até porque esses conhecimentos fazem parte de nossas vidas e são da maior importância. No entanto, outros conhecimentos produzidos cotidianamente têm importância também, e percebo isso com clareza quando as minhas professorasalunas declaram as suas diferentes maneiras de, por exemplo, trabalhar com os PCNs, a partir de uma leitura de quem são os seus alunos e o que eles trazem de conhecimentos não-escolares.

É fundamental que os professores e professoras tenhamos com clareza que os currículos com base apenas na oficialidade de conhecimentos tentam impedir que outros conhecimentos que circulam nas escolas à nossa revelia sejam discutidos e tratados como conhecimentos.

Não sei se essa postura pode ser chamada de utópica. Mas desejo que, em breve, ela possa ser estudada como história, porque hoje foi um dia que veio depois de outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras*. In VICTORIO FILHO, Aldo e MONTEIRO, Solange

Castellano Fernandes (orgs.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Tecer conhecimento em rede*. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro : DP&A : SEPE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *A tessitura do conhecimento em redes*. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

BARBOSA, Eda Coutinho. *A abordagem rogeriana*. In **Revista Tecnologia Educacional**, julho/agosto, 1980, nº 35.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

GALLO, Sílvio. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Caxambu : 18ª Reunião Anual da ANPEd, 1995 (CD-Rom).

GOTTIEB, Liana. **Mafalda vai à escola: a comunicação dialógica de Buber e Moreno na educação, nas tiras de Quino**. São Paulo : Iglu : Núcleo de Comunicação e Educação : CCA/ECA-USP, 1996.

HOUSSAYE, Jean. *As facetas do poder*. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e competência*. In LOPES, Alice Casimiro e MACEDO Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação*. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

**educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

QUINO. **Mafalda 5**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mafalda 6**. São Paulo : Martins Fontes, 1992b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade cultural: novos olhares*. Caxambu : 18ª Reunião Anual da ANPED, 1995 (CD-Rom).

SGARBI, Paulo. *Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra*. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e SGARBI, Paulo (orgs.). **Redes culturais, diversidade e TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

VICTORIO FILHO, Aldo. *A formação contínua no cotidiano*. In VICTORIO FILHO, Aldo e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.