

CONHECIMENTOS DE MARIA: CURRÍCULOS, CULTURAS E CONHECIMENTOS COTIDIANOS¹

*Nivea Andrade*²

Muro alto, portão pequeno. Era assim a escola que visitei, na região da Penha, Rio de Janeiro, para conversar com uma professora de matemática. Logo que entrei, fui recebida cordialmente por uma funcionária que me levou até a professora. Luciana Getirana preferiu conversar em sua sala. Sala de matemática. Mesas organizadas em grupo e uma estante com vários jogos. Sala acolhedora que acompanha a voz doce e pausada daquela professora que passa longe do estigma tradicional do *carrasco de matemática*, como são muitas vezes vistos estes professores pelos estudantes.

A escola de muros altos e portão pequeno tem uma sala sempre aberta para quem quiser aprender matemática. Nela, alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos trabalham com números, crochê e marcenaria, para lerem as matemáticas do papel quadriculado, das formas geométricas do *tangran*³, das lógicas do *sudoku*⁴ e tantas outras.

Das conversas com Luciana, encontrei caminhos para pensar as relações entre currículos praticados e currículos oficiais, entre saberes cotidianos e saberes científicos nos *espaçostempos* escolares. Desta conversa, nasceu a urgência de uma questão presente nos cotidianos de muitos professores: qual o papel da escola? Complexificando a

¹ Parte deste texto foi publicado na Revista Penser l'éducation, número 30, ano 2011, com o título *Um train peut en cacher un autre: cultures e connaissances quotidiennes*.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Vice-coordenadora do Laboratório de Ensino de História – FEUFF. E-mail: niveandrade1@gmail.com.

³ Tangran é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças com as quais é possível formar várias figuras.

⁴ Sudoku é um quebra-cabeça numérico muito difundido no Japão.

questão, os que pesquisam os cotidianos se perguntariam: qual o sentido da escola (ALVES & GARCIA, 2008)?

Para pensar estas questões, conversei com as minhas leituras de textos de Elizabeth Macedo, Alice Lopes, Home Bhabha, Boaventura de Souza Santos, mas as minhas principais interlocutoras foram a professora Luciana e sua aluna, Dona Maria.

1. Saberes Cotidianos e Científicos

Maria veio do sertão da Paraíba com 17 anos e 15 cruzeiros para trabalhar como empregada doméstica no Rio de Janeiro. Tinha um roçado que arrendou por um cruzeiro para seu tio. Perdeu mãe, pai e irmão na miséria cotidiana do sertão.

Na cidade grande, trabalhou como babá, ganhando 10 cruzeiros por mês. Foi demitida porque conversou com outras babás em uma praça do Leblon. Insistente com a vida, Maria foi trabalhar como faxineira e passou a ganhar 15 cruzeiros. Conhecendo mais gente no Rio, conheceu aquele que seria seu marido e conheceu também mais um emprego. Ganhava 25 cruzeiros, mas largou o trabalho na casa dos outros para cuidar do trabalho da sua casa e dos 5 filhos.

Quando seu marido perdeu o emprego, Maria, sem ter comida para dar aos filhos, insistiu novamente com a vida e foi procurar uma agência de empregadas domésticas. Até encontrar uma patroa fixa, Maria pagava uma taxa por dia ao agenciador.

Hoje, com 5 filhos criados e a lembrança doída da morte do mais velho, Maria trabalha há 30 anos numa *casa de família*. E começando a frequentar a Escola, na sala da Professora Luciana, Maria faz todas as contas de cabeça, mas pede: *Professora, eu quero fazer as contas igual a você, no quadro.*

Luciana lhe diz que acha bom fazer a conta de cabeça como ela, e que gostaria de ter aprendido como Maria aprendeu. Maria, insistente, lhe diz: *Quero fazer a conta como você faz no quadro.*

Luciana ensina. E ensina com prazer. Adora as contas preenchendo o quadro. Os números pulsando em suas lógicas, desvendando enigmas. Matemática tem um pouco de arqueologia, descoberta de sentidos, um pouco de investigação. Mas se sente um pouco *vendida* ao priorizar um conhecimento formal enquanto que a matemática da vida, aquela que sabe muito bem o que é subtração, torna-se esquecida num canto da sala, como um casaco ou um guarda-chuva que a gente só pega quando vai para a rua. Mas Luciana ensina, dando um jeitinho para facilitar. Aquele jeitinho de professor que fala: *vai um, pede emprestado, vira de lado e muda de sinal...* E se irrita quando lembra que muitos matemáticos reclamam dos jeitinhos dados pelos professores. Eles dizem: *isso não é matemática!!! Não é uma mágica que faz mudar de sinal! Matemática não é mágica!*

Bordados ou papel quadriculado? Marcenaria ou geometria? Que conhecimento tecemos nas escolas? Quais conhecimentos devemos valorizar?

Alice Casimiro Lopes estudou o conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano. Defendendo o pluralismo da cultura e da razão, Lopes propõe que o conhecimento científico rompe com os princípios e com as formas de pensar no cotidiano. Já o conhecimento escolar, ao ser constituído como uma seleção de uma cultura que passa por um processo de transposição (mediação) didática, acaba por se constituir no embate com os demais conhecimentos. Segundo a autora, além da função de socializar o conhecimento científico, *o conhecimento escolar ao mesmo tempo nega e afirma o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é sua própria constituição* (LOPES, 1999, p. 137).

Neste sentido, a autora defende a impossibilidade de se produzir conhecimento científico na escola, ressaltando, porém, que a escola é um espaço de produção de um outro tipo de conhecimento, o conhecimento escolar. Ao se diferenciar do cotidiano e da ciência, o conhecimento escolar evidencia a pluralidade da razão afirmada pela autora. Lopes chama atenção para a prática de muitos professores que, para *facilitar* o aprendizado do conhecimento científico, usam a *razão cotidiana*. Segundo a autora, o uso da forma de pensar cotidiana ou do senso comum, ao contrário de *facilitar* a

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

compreensão dos alunos em relação ao conhecimento científico, impede que a compreensão ocorra. *Um dos mecanismos de se manter a ciência como um conhecimento obscuro e inacessível é, justamente, transmiti-la como um refinamento do senso comum* (LOPES, 1999, p.120).

A produção de conhecimento na escola não pode ter a ilusão de construir uma nova ciência, ao deturpar a ciência oficial, e constituir-se em obstáculo ao desenvolvimento e compreensão do conhecimento científico, a partir do enaltecimento do senso comum. Ao contrário, deve contribuir para o questionamento do senso comum, no sentido de não só modificá-lo em parte, como limitá-lo ao seu campo de atuação (LOPES, 1999. p.24)⁵.

Ao ver o trabalho de Luciana, me parecia que estas diferenças entre um saber cotidiano, outro científico e outro escolar não eram tão nítidas. Resolvi perguntar-lhe sobre o assunto e a nossa conversa foi tecida por muitas outras questões:

- Não acho que na sua prática, os saberes cotidianos e científicos estão tão diferenciados...
- Chega num processo em que eu acho que sim. A minha angústia é até que ponto eu quero 'dominar'. Até que ponto o aluno, na prática escolar, abre mão do seu saber cotidiano e passa a aprender o saber escolar. Quando eu ouço a Maria falar para mim: – eu quero saber fazer conta igual a senhora faz no quadro! – Entendo que este é um saber escolar, não é um saber cotidiano. Fazer conta no quadro... Vai um ou pede emprestado... Não é. E por que ela tem que fazer isso? E aí eu me vendo. Eu ensino a ela a fazer conta como no quadro.
- E porque que ela não tem que saber também?
- Então não é o mesmo saber. Existe um saber escolar e um saber cotidiano. Por que ela tem que saber também. Entendeu? Na sua fala, você já mostra o outro saber.
- O que eu quero dizer é que para ensinar a conta no quadro, você utiliza a prática dela...
- Nós articulamos estes saberes porque entendemos que não há o melhor nem o pior. Existe um papel social a cumprir. A escola tem o seu papel. Eu

⁵ A autora diferencia o senso comum dos saberes populares e diz: a atitude crítica do conhecimento escolar frente ao senso comum não implica, necessariamente, um desmerecimento dos saberes populares. Ao contrário, sua valorização é necessária dentro de uma perspectiva pluralista de interpretação dos saberes (LOPES, 1999)

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

vou ficar no saber da Maria a vida inteira? Para uma mulher de mais de 60 anos, eu poderia aceitar, justificando que ela não daria conta dos estudos. E um menino de 12 anos? Para este, eu faço questão que tenha o ensino formal, porque ele vai dar conta dos estudos? Será que eu tenho que ficar julgando o tempo todo? Ou será que a escola tem mesmo que dar conta destes dois saberes para garantir a permanência dos alunos? Quando eu negava estes saberes da Maria, ela ia embora. Por quê? Tentar compor os dois saberes é a garantia de poder dialogar. Mas, eu ainda acho que continuo 'dominando'. Eu não sei se este é o saber da escola. Isso me angustia muito.

À medida que conversávamos sobre o cotidiano escolar, a nossa conversa ganhava densidade. Entrávamos e saímos em tantos assuntos que parecia que caminhávamos num labirinto de espelhos, aonde a resposta às nossas perguntas era a nossa própria imagem. E Luciana me indagou, me colocando de frente para o espelho:

Acho que este saber formal tem que aparecer. Mas por que tem que aparecer, Nivea? Por que tenho que ensinar a conta no quadro? Hoje em dia, não sei se eu tenho. Por que eu tenho? A gente só está refém da universidade. A gente só está fazendo transposição didática⁶?

Acredito que a angústia, o incômodo denunciado por Luciana e compartilhado por tantos professores, entre os quais eu me incluo, pode ser explicado por um dos papéis que é conferido à escola na sociedade, um *espaçotempo* privilegiado para o contato entre diferentes saberes, culturas, gerações, um *entre-lugar*, aproveitando a expressão de Homi Bhabha.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momento ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetividade – singular ou coletiva – que dão

⁶Segundo Astolfi, a expressão transposição didática foi criada pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, para designar o processo de seleção e transformação dos conhecimentos ao serem desvinculados das suas condições de produção e serem transpostos para as escolas. O propósito de Verret seria alertar para os riscos de reificação dos conteúdos ensinados (ASTOLFI, p.49). Lembramos, porém, que esta expressão ganhou evidência nos trabalhos de Chevallard, ao apresentar um perspectiva diferente para o conceito de Transposição Didática. Para Chevallard, a transposição didática é a transformação necessária de um saber para que ele possa ser ensinado, criando desta forma, um outro saber (Chevallard, 1998).

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p.20).

Na escola, não tecemos o conhecimento científico, porque não tecemos conhecimento dentro de uma lógica compreendida como ciência, definida pelos padrões acadêmicos, mas também tecemos conhecimento científico, quando para além do *vai um ou pede emprestado*, professores e alunos tecem conhecimentos sobre lógicas, linguagens, críticas e tantos outros temas presentes nas aulas.

Se o cotidiano é plural, contraditório, múltiplo, tecemos permanentemente conhecimentos cotidianos nas escolas ainda que muitas vezes confrontando-os com os conhecimentos científicos.

Neste sentido, entendo que os conhecimentos escolares estão na intercessão entre o científico e o cotidiano, é o *entre-lugar*, é o *dentrofora* das escolas e, por isso, é fluido, é móvel e tenso. Por isso, nós, professores tanto nos angustiamos em tentar fixá-lo, detê-lo entre as fronteiras daquilo que acreditamos ser o saber. Mas o saber é tecido de tantas formas, por tantas mãos, em tantas redes de significados, que escapa ao nosso domínio. – *E então?* Me perguntaria Luciana com o seu tom questionador: *ainda que não dominemos todos os processos de tessitura dos saberes, qual o sentido da escola? Por que tenho que dar o conteúdo formal?*

Acho que o pensamento de Boaventura de Souza Santos, também pelo projeto político que articula e propõe, me ajuda a encontrar respostas para esta questão. Boaventura Santos, ao criticar um modelo de razão ocidental, que se posiciona como o único existente, defende outro modelo de racionalidade. A razão cosmopolita defendida por Boaventura Santos parte do pressuposto de que *a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante* (SANTOS, 2002, p.38). Reconhecendo que esta riqueza social está sendo desperdiçada, o autor propõe tornar estas experiências visíveis através da constituição de outro tipo de sociologia (*sociologia das ausências e das*

emergências) que estabeleça uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental (SANTOS, 2002, p.238).

Para Boaventura Santos, importa romper com o pensamento que desconsidera toda forma de pensar que não segue os padrões capitalistas de produtividade, que não segue a temporalidade ocidental e toda a monocultura de saber que torna invisível aquele conhecimento que é considerado improdutivo, local, residual, inferior e ignorante. *Contra a monocultura do saber e do rigor científico*, o autor defende que

não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes (SANTOS, 2002, p. 250).

Denunciando o impasse da ciência moderna que considera o senso comum como superficial, ilusório e falso, mas que depende da existência do senso comum para se diferenciar e existir como ciência, Boaventura propõe a dupla ruptura epistemológica. Após romper com o senso comum, a ciência deve constituir um novo senso comum.

A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (SANTOS, 2002).

Propondo uma outra definição de senso comum que não receba um sentido depreciativo, o autor defende que a interação entre saberes possibilitaria uma transformação deste saber em um conhecimento emancipador.

Neste sentido, Boaventura Santos propõe o diálogo entre os diferentes saberes, criando uma espécie de *Ecologia de Saberes* enriquecendo de experiências as diferentes culturas. Os diálogos entre a medicina tradicional e a moderna, entre a biotecnologia e os conhecimentos indígenas, entre a agricultura industrial e a camponesa, entre as jurisdições indígenas e nacionais são apenas alguns exemplos de diálogo que compõem a *ecologia dos saberes*. Para que tais diálogos se tornem possíveis, o autor indica o trabalho de tradução entre saberes e práticas, informando:

a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto da totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea (SANTOS, 2002, p.265).

A tradução, como entendida por Boaventura Santos, garante que diferentes lutas sociais tornem-se reciprocamente inteligíveis, possibilitando aos *atores* destas lutas conversarem sobre opressões e aspirações (SANTOS, 2009, p. 27). O autor trabalha com a idéia de *zonas de contato*, espaços entre as culturas, que possibilitam o encontro ou o confronto entre práticas e saberes diferenciados. É nas zonas de contato que ocorre o trabalho de tradução, pelo qual, cada saber seleciona aquilo que o põe em contato com os demais. Quanto maior o trabalho de tradução, mais elementos de uma cultura entram na zona de contato.

As zonas de contato são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contato. O que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contato são zonas de fronteira, terras-de-ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contato os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes (SANTOS, 2002, p. 269).

Bhabha também trabalha com o conceito de tradução, porém, afirmando a condição de processo, a ação permanente de tradução. A tradução é a natureza performativa da comunicação cultural. É antes a linguagem *in actu* (enunciação, posicionalidade) do que a linguagem *in situ* (*énoncé*, ou proposicionalidade) (BHABHA, 1998, p.313). Para este autor, a tradução não é fonte de consenso, é espaço de heterogeneidade (SOARES, 2008, p.242). Diante de elementos intraduzíveis, algo novo é gestado no processo de tradução.

E a professora Luciana? Faria um processo de tradução de conhecimentos? Faria uma transposição? A angústia que Luciana expressa é referente ao posicionamento do professor, frequentemente sendo cobrado a assumir um papel de representante da *monocultura da razão* pregada por certas instituições acadêmicas e por instâncias oficiais de educação que defendem um currículo específico e único. Angústia por ocupar a impossível função de controlar os saberes dos outros, de ser chamada a definir o que é preciso saber e o que é desnecessário, de ser chamada a calcular o quanto o outro sabe e o quanto o outro desconhece. Angústia de quem é cobrada a ensinar *conteúdos* definidos pelos exames nacionais como se fosse possível não selecionar dentre estes, alguns para serem esquecidos, outros para serem apenas comentados, outros para serem discutidos e outros para serem experimentados.

Se o conhecimento é tecido em redes, nós, professores, temos a prática de conhecer os caminhos dos nós e dos laços, sabemos puxar os fios, mas não controlamos a rede. Os conhecimentos são tecidos de forma dinâmica e múltipla, não são medidos, não são controlados, não são dirigidos, pois, seguem a força das experiências pessoais no entrecruzamento de valores, significados, pressões e histórias.

Para reconhecer a pluralidade destes saberes, Boaventura Santos chama atenção para o compromisso epistemológico de *reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância, o que já começa a acontecer, com as teorias do caos, no seio da própria ciência moderna* (SANTOS, 2009, p.79).

2. Currículo como ‘entre-lugar’

Para costurar as ideias sobre escolas e experiências culturais, trago a minha leitura das análises de Elizabeth Macedo sobre os currículos. Entre as questões que esta autora traz está a proposta de pensarmos o currículo como um espaço de *fronteiras culturais*.

Macedo (2006) descreve um panorama geral das discussões sobre os currículos na atualidade, buscando compreender as possibilidades para pensar a ação política na sociedade contemporânea, a igualdade e a emancipação do sujeito. A autora propõe pensar o currículo como espaço de fronteiras no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas (p.288).

A partir de Bhabha (1998), Hall (2003) e Canclini (1998), Macedo pensa a fronteira cultural como *espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais* (p. 288). Trazendo esta ideia para a temática dos currículos, Macedo parte do princípio de que *o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos* (p.288).

Neste sentido, a autora defende a impossibilidade de uma diferenciação entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances). Para Macedo, *a produção dos currículos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos* (p. 288). Neste sentido, maximizar a importância dos mecanismos do controle ou, por outro lado, enxergar uma automatização das resistências não contribui para pensar a complexidade dos currículos (p.289).

Dialogando com o pensamento de Bhabha, a autora propõe o currículo como um entre-lugar. Práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas (p.289). A autora afirma que

se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas. (p. 289).

Aproximando a análise de Macedo com as conversas com Luciana Getirana, me pergunto, assim, sobre a separação entre o currículo formal e o currículo vivido. Se por um lado, compreendo, com Macedo, que todo currículo é fruto de permanentes negociações e demandas de diferentes grupos sociais, por outro, me pergunto se o reconhecimento desta condição de *entre-lugar* conferida ao currículo não esconderia as práticas de dominação. Professores como Luciana denunciam cotidianamente as pressões de instituições governamentais ao *obrigarem* os professores a aplicarem avaliações como *Prova Brasil* e *Prova Rio* que retornam ao modelo único de avaliação, direcionando os *conteúdos* que deveriam ser *dados* pelos professores.

Se o currículo, ainda que seja chamado de currículo oficial, proposto em documentos e avaliações escritas, é sempre fruto das demandas, dos conflitos e das negociações de todos os grupos envolvidos, sejam eles na condição de professores, alunos ou secretaria de educação, é também fruto de práticas de poder de pequenos grupos que, ao ganharem o estatuto de oficiais, portanto, ao se tornarem *formais*, buscam se distanciar e controlar as vivências cotidianas dos professores. Seriam as pressões que Lefebvre enunciou nos seus estudos sobre o cotidiano (LEFEBVRE, 1991).

Aceitando o convite de Macedo a trilhar pelo pensamento de Canclini e Bhabha com a proposta de compreender o currículo como fronteira cultural, acredito ser importante dar um passo inicial a partir de um entre os tantos significados de cultura.

Para Canclini, *a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social (CANCLINI, 2007, p.41)*. Citando o antropólogo indiano Arjun Appadurai, Canclini aposta na condição de adjetivo da cultura (portanto, o cultural), que se refere às diferenças, aos contrastes e as comparações, se opondo, portanto, à condição de subjetivo da cultura, que nomearia uma essência inexistente, ou uma propriedade restrita a um grupo específico (CANCLINI, 2007, p. 48). Por outro lado, reconhece que *nas confrontações políticas, comprovamos a utilidade da cultura substantivada como recurso estratégico para sustentar reivindicações. A reconceituação no sentido cultural, como adjetivo, não substitui inteiramente seu uso substantivado (p.60)*.

Tecendo um fio destas ideias com o reconhecimento da condição cultural dos currículos, acredito que os currículos precisam ser entendidos na dimensão processual, como expressão das tensões, das demandas, conflitos e negociações de diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Importa, porém, reconhecer que nas lutas políticas, estes diferentes grupos buscam fixar as suas fronteiras, delimitando o que corresponde aos interesses da Secretaria de Educação, os interesses dos professores, dos responsáveis, alunos e todos os outros grupos atuantes no cotidiano escolar. Delimitar fronteiras, tentar fixá-las e nomear o que é oficial e formal em oposição ao que é praticado são formas que buscam ampliar os ganhos de um determinado grupo nos confrontos políticos existentes nas escolas.

Apesar de todo currículo ser permanente negociação, há sempre um movimento de tentativa de fixação de um currículo oficial, formal, que é resultado de negociações e de vitórias de um grupo específico que teve a maior parte de suas demandas aceitas. Apesar das vitórias e das derrotas nunca serem completas, elas existem e se diferenciam na defesa de um projeto educacional.

Mesmo que este currículo não *saia do papel*, ou seja, não tenha aceitação e reflexos nas vivências da comunidade escolar, ele serve, em boa parte, como referência para a

análise das vivências cotidianas da escola, serve também para as avaliações sistêmicas que classificam e hierarquizam as escolas.

Em outras palavras, é tênue o limite entre o currículo oficial e o vivido, na medida em que todos são espaços de fronteira, de negociação. Porém, acredito que, na tentativa de fixar o que é sempre móvel, há estratégias políticas e econômicas que impõem determinadas situações. O professor, por exemplo, é obrigado a avaliar de acordo com normas oficiais, ainda que seja contra a estratégia de avaliação. Se por um lado, para além da obrigação, o professor utiliza as suas *táticas* (CERTEAU, 1994), ele não deixa de avaliar.

Em contrapartida, a professora Luciana expressa a sua autonomia ao selecionar os temas abordados em suas aulas e ao desenvolver uma prática pautada na idéia de que aprendizagem é *motivação* para a busca do conhecimento. Deixa a sala aberta para quem quiser entrar e aprender no momento que for. Para esta professora, *aprenderensinar* é constituir relações que possibilitem outros momentos de *aprenderensinar*. Na prática de Luciana, por exemplo, quando o aluno toma o caminho para a porta aberta da sala de matemática é também uma metáfora para o saber os caminhos dos futuros aprendizados.

Neste sentido, a professora rompe com a monocultura do saber embora reconheça que há um movimento permanente, vindo de órgãos oficiais de educação, na tentativa de fixar conteúdos e modos de pensar hegemônicos.

Para pensar esta relação entre um saber hegemônico e os saberes das culturas locais, Macedo utiliza as análises de Bhabha sobre o processo de colonização cultural e política pelo qual passou a Índia. Neste sentido, a autora, propõe pensar o currículo como um espaço no qual, o ato pedagógico consiste num processo de colonização dos saberes locais pelos sistemas globais hegemônicos (MACEDO, 1996, p.292). Se o currículo é fronteira, nele se dá uma experiência colonial na medida em que convivem culturas locais e globais. Importa ressaltar que os currículos oficiais não são a expressão das culturas globais, por serem resultados de negociações. Tanto os chamados oficiais

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

quanto os currículos cotidianos são *espaçostempos* de colonização. Neste colonialismo, somos todos agentes em maior ou menor grau. Não se trata de uma oposição entre professor e aluno, nem de uma oposição entre uma cultura de mercado, com referências européias e norte-americanas contra outros sistemas culturais. Macedo conclui:

a lição que Bhabha tira do colonialismo, e que pode nos ser útil, é que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto, é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo (MACEDO, 1996, p.292).

O currículo como as experiências culturais é, portanto, um espaço de fronteiras, um *entre-lugar*, proposta alternativa à separação e à dicotomia entre uma cultura global e outra local, entre uma cultura erudita e outra popular, entre um currículo oficial e outro praticado. Importa ressaltar neste processo, a relevância de estudos como os de Carlo Ginzburg que desenvolveu o conceito de circularidade cultural para explicitar que as práticas culturais não são monopólio de um grupo social.

A noção de conhecimento em rede vem se agregar a estes estudos, acrescentando uma metáfora, a imagem da rede como forma de evidenciar o permanente fluxo de conhecimentos e significações vindos de diferentes fontes. A rede que nomeia o artefato do trabalho dos pescadores, o produto do trabalho das rendeiras, e que também pode nomear a dinâmica da comunicação contemporânea é a imagem escolhida por muitos estudiosos dos cotidianos para explicarem a condição processual da cultura, dos conhecimentos e, portanto, dos currículos.

Daí a importância social das práticas de professores como Luciana Getirana que dão forma e concretude aos diálogos entre saberes, que Canclini chama de *interculturalidade*, entendida como entrelaçamento de culturas, como *negociação, conflito e empréstimos recíprocos*.

É necessário educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade. Uma interculturalidade que propicie a continuidade de

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto com o acesso fluído aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas (CANCLINI, 2007, p. 237).

Para terminar este texto, peço licença para ouvirmos um pouco mais da fala de Maria, a aluna de Luciana que roubou a cena, tornando-se mais uma protagonista desta pesquisa.

3. Aprendendo ensinando com Maria

– *É pra contar a minha história? A minha história é muito triste.* – Assim Maria começou a sua narração. Falou-me como fazia as panelas de barro, como lavava as roupas no rio com as folhas de melão, como tirava a gordura dos pratos com cinza, e a todo instante em que eu buscava enaltecer estes conhecimentos da roça, Maria me puxava bruscamente para uma outra realidade: *Comida de panela de barro é muito boa, quando se tem comida pra fazer. Quando é uma coisa pobre, se torna triste.*

Perguntei para Maria se tinha um sonho. Ela disse que seu sonho era chegar ao Ensino Médio. Não está na escola para se inserir no mercado de trabalho. Sabe que aos 65 anos neste país, dificilmente encontraria outro emprego. Está contente com o trabalho, com a sua aposentadoria e com uma das filhas que já fez faculdade. Diz que a escola é sua vida. Sente falta quando não está nela.

Em sua fala, Maria me trazia os seus silenciamentos. Não importavam os saberes do sertão. Eles estavam de braços dados com a miséria. Os saberes da escola, os saberes da conta no quadro, estes sim, estavam acompanhados de melhores condições econômicas, ainda que não fossem a causa desta mudança de situação econômica.

Pensando os saberes, os costumes e as histórias dos povos indígenas da América Latina, Canclini atribui este silenciamento de saberes aos poderes econômicos e políticos exercidos sobre estes povos.

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

Sem dúvida, há contribuições da sabedoria, dos costumes e das histórias indígenas que podem enriquecer e servir como referência alternativa às maneiras destrutivas de ser ocidentais e modernos. De fato, já têm contribuído. Mas como deixar de levar em conta que uma parte decisiva desta contribuição consiste no sentido que os indígenas encontram ao viver a interculturalidade? Os indígenas, com sua complexa articulação de modos de sociabilidade comunitária e mercantil, ajudaram a imaginar uma América em que a pluralidade não se empobreça. Não podemos superestimar a importância desta contribuição diante da força desigual das empresas e poderes políticos que os ignoram ou promovem outras vias de desenvolvimento (CANCLINI, 2007).

Já Boaventura Santos atribui os silenciamentos de saberes a outro fator:

o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma “raça” de um sexo e de uma classe social (SANTOS, 2009).

Não há como negar. A miséria e as suas consequências mais íntimas, a fome e a doença, que pautaram o cotidiano da juventude de Maria silenciaram em grande parte os saberes do sertão, de suas culturas nordestinas. A ciência moderna também fez sua parte se apresentando como o único saber legítimo. Importa, porém, ressaltar que, embora tenham silenciado em grande parte, não os suprimiram, pois, foram estes saberes, os responsáveis pela sobrevivência em *espaçostempos* nos quais o poder político e econômico não pertencia à Maria. Foram estes saberes que a fizeram insistir com a vida; que a fizeram jogar as suas poucas roupas pela escada do prédio, dizendo que iria embora do emprego, quando levou uma bronca que considerou injusta; também foram estes saberes que a fizeram engolir sozinha, o choro de quando não sabia limpar um banheiro, pois, nem conhecia aquele tipo de banheiro todo azulejado e com vaso sanitário. Mas se prometeu aprender, e aprendeu; como aprendeu a ler com a vida e como aprendeu a fazer as suas *contas de cabeça*.

E se ao invés de apenas denunciarmos estes silenciamentos, ou de apenas enaltecermos a beleza dos saberes cotidianos, promovêssemos uma maior possibilidade de expressão destes saberes para que fossem criticados, ressignificados e potencializados? Esta é a proposta de Boaventura Santos e foi a proposta de Paulo Freire quando propôs o diálogo entre os saberes, ouvindo a fala daqueles que estavam silenciados para os nossos ouvidos. Diálogos que encontro nas práticas das professoras com quem tenho conversado.

Maria terminou nossa conversa com uma frase que me fez pensar muito, mas que prefiro não comentá-la por respeitar a sua complexidade que os meus comentários não compreenderiam: *Quando a gente tem o dinheiro na mão, a matemática não é o problema. Quanto falta, quanto vai sobrar de troco. Isso a gente sabe...*

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF editeur, 2010.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nêstor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.
- CHEVALARD, Yves. *Del saber sábio ao saber ensinado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.22, n.2, p.15-46. 1997.

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista brasileira de educação*, v.11, n.12, maio/ago. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p.237-280, outubro 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A Comunicação Praticada com o Cotidiano da Escola- Currículos, Conhecimentos e Sentidos*. Vitória: Espaço Livro, 2009.