

“E A VIDA? E A VIDA O QUE É DIGA LÁ MEU IRMÃO”: OS CURRÍCULOS REALIZADOS/INVENTADOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Anderson dos Santos Romualdo *

Resumo

O presente trabalho é fruto das reflexões realizadas durante a minha pesquisa de mestrado, que me levaram a mergulhar no cotidiano escolar (re)visitando as práticas cotidianas materializadas nos *currículos realizados/inventados* (FERRAÇO, 2004) em sua relação com a(s) identidade(s) e diferença(s) dos sujeitos. A escola é representada aqui com suas incertezas e movimentos caóticos, entendendo que somos ao mesmo tempo *caça e caçador* de nós mesmos e de nossas práticas pedagógicas. Fizeram-se necessários desbravamentos *teóricopráticos* preliminares para melhor compreensão do *espaçotempo* escolar, e que nos revelaram a importância da imersão na realidade. Sendo assim, a *pesquisa com o cotidiano* (ALVES, 2001) de base epistemológica da *complexidade* (MORIN, 2007) muito nos ajudou a compreender esses movimentos *vivididos/sentidos*. Ao *literaturizar a ciência* (ALVES, 2001) e romper com a lógica cartesiana de pensamento determinista e fechado permitimo-nos a escuta das vozes de quem realiza/pratica/inventa o cotidiano escolar. Assim, os *sujeitos que praticam* (CERTEAU, 1994) o cotidiano escolar foram as peças fundamentais de toda essa viagem, na medida em que as *individualidadescoletividades* e diferença(s) compõe essa viagem nos (entre)muros escolares consagrando a formação dos *sujeitos encarnados* (NAJMONOVICH, 2001) através de um processo de emancipação social.

Palavras-chave: Cotidiano. Diversidade. Currículo.

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

*Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser*

* Mestre em Educação pelo PPGE/UFJF. Especialista em Educação e Diversidade e Licenciado em Pedagogia. Integrante do Grupo Formação, Conhecimentos e Culturas (FOCCUS) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). Atualmente está Diretor Escolar (SRE/JF - SEE/MG). asaromualdo@yahoo.com.br

*Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...
(GONZAGUINHA, 1982).*

1. UM ETERNO APRENDIZ

Início o presente trabalho refletindo sobre a figuração apresentada na poética de “O que é, o que é?” do grande compositor Gonzaguinha que embalará as tessituras ao longo do presente texto. Pensar a escola é enveredar-se sobre um lugar onde tudo acontece ao mesmo tempo, lugar este, entendido por Certeau (1994) como o espaço praticado e partilhado pelas pessoas. Tal pesquisa nos foi possibilitada pelo meu ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pesquisar *sobre* a escola permite-nos um pensamento construído sob os pilares paradigmáticos da Modernidade, na qual o distanciamento do *locus* investigativo constituiu-se como elemento de veracidade científica, além de pretender dicotomizar as pessoas e os lugares praticados. Essa relação verticalizada e dotada de cientificismo e absolutismos impactou sobre minha trajetória acadêmica e profissional, pois a escola pulsava em mim e eu pulsava com ela. Sendo assim, eu não consigo falar *sobre* a escola sem dialogar *com* a mesma.

A metáfora da tessitura de redes reflete bem essa relação *vivenciada/imbricada* pela escola, pela pesquisa e por mim *professorpesquisador*, que através de inquietações e incompreensões por mim elaboradas pedi licença para a escola e seus agentes educacionais e adentrei o seu portão.

Com base nos autores que vêm se dedicando aos Estudos *com* o cotidiano escolar no Brasil trabalharemos com alguns neologismos através de construções de palavras por justaposição que, para além da estética, representa o movimento anti-dicotômico com vistas ao

rompimento com discursos hegemônicos criados sob a ótica do paradigma cartesiano, acreditando, assim como Ferraço (2003, p. 158) que a junção de palavras “tenta criar uma nova que não seja ‘uma e outra’ mas, uma terceira, diferente das duas anteriores”.

“E a vida o que é diga lá meu irmão; ela é a batida de um coração, ela é uma doce ilusão” é um trecho da canção que expressa bem o movimento empreendido pelo *espaçotempo* (ALVES, 2001) escolar. Suas práticas, seus currículos, seus sujeitos vêm se modificando e configurando um novo olhar/sentir a educação escolar, o gera repulsa de uns e criações de outros.

Através de princípios simplificadores a razão indolente (Boaventura Santos, 2000) concebe a escola sob uma visão fechada e que nos impede ver os inúmeros desdobramentos das práticas escolares. Este autor trabalha com o desperdício da experiência, o que gera a invisibilidades de práticas e sujeitos e inviabilizaria um outro (novo) projeto social. Esse rigor científico desqualifica os sujeitos e quantifica suas ações, ou seja, visualiza a objetividade dos fatos e fenômenos no lugar de inúmeras possibilidades de manifestações do sujeito. Boaventura Santos (2000) nos adverte que

As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. [...] é um rigor que quantifica e que, ao qualificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza (SANTOS. p. 63-73).

O rompimento com essa lógica cartesiana é que se torna dificultoso, na medida que as formações institucionais e humanas tiveram base nesses princípios e a inversão deles é uma transformação nos modos de ser e de pensar. Boaventura Santos (2000) nos propõe, no entanto, um modelo diferente de racionalidade, que nos permita fazer a construção da razão cosmopolita,

que se fundamenta no descobrimento de experiências invisibilizadas, de pensar no hoje e abrir possibilidades de futuro, além de traduzir as diversas culturas para a construção de um Projeto Educativo Emancipatório. Há, assim, a possibilidade dos sujeitos pensarem, sonharem com um futuro melhor, na construção de uma sociedade mais justa e mais solidária (FREIRE, 2008).

Tal proposta não se fez com facilidades e sim com muito trabalho e, principalmente, com a coletividade escolar. Sendo assim, foi preciso, antes de tudo, pensar em dois pontos fundamentais dessa nova ótica que estava sendo apreendida por mim. O primeiro deles é a noção de sujeito construído ao longo dos tempos e sua relação com o paradigma da Atualidade (MARQUES, 2001). O segundo, e que se relaciona com as ações dos sujeitos escolares, é que noções de currículos têm sido construídas pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Refletimos, assim, quais conhecimentos são construídos na razão estabelecida entre sujeito e currículo.

2. OS SUJEITOS ENCARNADOS

Dissertando um pouco mais sobre o primeiro ponto, venho destacar a minha trajetória como bolsista em um projeto de pesquisa no qual entendíamos o momento atual como sendo de quebra de paradigmas, que até então absolutizavam discursos hegemônicos em detrimento do conhecimento advindo do senso comum sendo este, por isso, isento de aprovação científica. Este projeto que culminou com a publicação de um livro, em 2009, trouxe uma contribuição significativa para o processo que viemos discursando e debatendo no cenário nacional, isto é, a valorização de todas as pessoas, de todas as culturas, de todas as formas de ser/estar *no/com* o mundo. O paradigma da inclusão foi entendido pelo grupo como sendo a valoração máxima da espécie humana e assim, de resgate da humanidade do homem.

Na escola fomos acostumados a trabalhar com um sujeito padrão e idealizado, dentro do suposto padrão de normalidade. Em contrapartida, todos aqueles sujeitos que se diferenciavam no modo de aprender e pensar eram considerados *outsiders*, como por exemplo, sujeitos com algum tipo de deficiência, negros, homossexuais etc. O processo de discriminação e segregação fez (e faz) parte desse arsenal estratégico da Modernidade e que marcou, e ainda marca, profundamente nossa concepção de sujeito e de viver em sociedade.

Na escola, o processo de desqualificação e qualificação dos educandos reflete um todo-social da lógica do paradigma da Modernidade que visa aproveitar os “bem dotados” e separar dos “nem tão dotados” (MARQUES, 2001). O mesmo autor ainda formula que

Os processos de desqualificação e de qualificação permeiam, pois, todas as instâncias sociais e estão presentes nos julgamentos que a sociedade faz dos indivíduos. Perpassam por aqui todos os discursos de poder com a desqualificação que lhes perpetuam. Ao desqualificar alguns alunos, legitima a relação de poder e a divisão de classes sociais existentes na escola; ao desqualificar o negro, atribui a ele papéis e funções sociais considerados inferiores; ao desqualificar o deficiente, resguarda a sociedade de sua presença; ao desqualificar o idoso, confina origens e histórias, condenando todos à margem da sociedade. Cria-se, assim, uma sociedade marginal de desqualificados na cor, na cultura, na capacidade e, por isso mesmo, excluídos (MARQUES *et al.*, 2005, p. 11).

Reconhecendo as diversidades culturais e a infinidade de suas representações na sociedade, o paradigma da Atualidade vem tentar resgatar essa humanidade. Marques *et al* (2005) descreve esse momento como a terceira parte das grandes revoluções que o mundo já passou e assim define como:

o momento Atual, caracterizado pela substituição do princípio do universal – principal marca do pensamento Moderno – pelo princípio da diversidade. O surgimento de questionamentos

das idéias e práticas de marcação, dicotomização, enquadramento, trouxe à tona o conceito de diversidade. A diversidade sempre existiu, embora não tivesse sido trabalhada efetivamente nos períodos que antecederam a Idade Moderna. O que verificamos hoje é a desconstrução dos padrões, dos estereótipos e das marcações das diferenças. Consideramos esta crise a mais profunda e complexa de todas as já vividas no planeta, uma vez que rompe com as dicotomias que marcaram a Modernidade, instaurando uma nova atitude de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças (s.p.).

Vivemos, no entanto, um período de muitos questionamentos quanto à ciência/conhecimento, ao espaço onde habitamos, ao tempo no qual nos relacionamos e à emergente concepção de sujeito fundada numa ética onde a humanização deve ser valorizada. Surgiu assim, em diversas partes do mundo inúmeros movimentos sociais que reivindicavam a afirmação de seus direitos sociais, o que até então era negado. É o chamado projeto de valorização cultural, que se tornou um importante instrumento de luta política com vista à compreensão da diversidade cultural num apelo para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas.

Em seus estudos sobre o multiculturalismo a professora Ana Canen (2005) diz que este é um movimento teórico e político visando entendimentos “para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação (...) como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional” (p. 175). Portanto,

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerante e democráticos (CANEN, 2005, p. 175-176).

As leituras que realizamos para compreender os questionamentos sobre o cotidiano escolar nos apontaram para a existência de um sujeito complexo, que é composto de *individualidades* e de *coletividades*. Augé (1994) nos fala de uma impossível dicotomização entre o sujeito individual e o coletivo e diz que “a individualidade absoluta é impensável” (p. 23). Aproveitando essa reflexão Ferrazo (2004) constrói o seguinte pensamento:

Cada um desses sujeitos *individuaiscoletivos* está atravessado pelos vínculos sociais que lhes são comuns. Aceitando o convite de Augé (1994, p. 26) de duvidarmos das identidades absolutas, simples e substanciais, tanto no plano coletivo quanto individual, estamos considerando que nossos objetos de estudo são de autoria e propriedade de todos os sujeitos *individuaiscoletivos* com os quais temos estabelecido vínculos cotidianos das escolas (p. 81).

Assim como as ondas do mar que vão e voltam sempre se renovando os sujeitos também o são. Stuart Hall (1999) nos alerta para este mesmo dado da não-fixação identitária, e nos aponta que

As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”, à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” – isto é, identidades (p. 17).

Entendemos, nesse ínterim, que a lógica cartesiana não dá conta de estar diante de lógicas rizomáticas (Deleuze e Guatarri, 1995) do paradigma Atual (MARQUES, 2001), que compreende as possibilidades de articulações entre as culturas como potenciais de ação. A escola nesse cenário rizomático fica confusa, pois foi projetada e arquitetada em um tempo anterior ao *vivenciadopracado* por seus educandos (sujeitos do hoje). Ferrazo (2004) continua dizendo que

Assim como os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas são encarnados, as questões de pesquisa vividas *com* eles também trazem vestígios dessa encarnação. Evidenciam outras possibilidades da vida vivida nesses cotidianos, diferentes daquelas do olhar apressado. Revelam marcas dos *sujeitospesquisadores com* os cotidianos. Dessa forma, o lugar (Certeau) de onde falo como *sujeitopesquisador individualcoletivo* e as pessoas com as quais tenho conversado, são lugares e pessoas encarnadas (FERRAÇO, 2004, p. 82).

Tal enunciação é a defesa que os cotidianistas fazem do mergulho em suas pesquisas da *presença com* o outro, que não é objeto e sim sujeito de pesquisa também. Possibilitar ao outro o diálogo mostrou-nos o quão essencial é a escuta de nossos pares, para além de angústias – que como bem sabemos habita o *corpus* discursivo docente – mas para refletir sobre as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) e as redes de *saberesfazeres* (ALVES, 2001) tecidas pelos próprios professores.

3. OS CURRÍCULOS REALIZADOS/ INVENTADOS COMO CRIAÇÃO ESCOLAR

Entrando na organização curricular, esta sim é um dos pontos a serem (re)visitados constantemente. As implicações desta na vida dos sujeitos carregam em si uma substancialidade, na medida em que o currículo é uma seleção cultural, quer ovacionando quer silenciando as culturas. O currículo pode ser entendido sob diversas correntes de pensamentos ora engessando as práticas escolares ora possibilitando os usos do conhecimento com “artes de fazer”.

Vivemos num mundo globalizado com intensas movimentações sociais. A escola carrega uma responsabilidade social bastante tendenciosa frente às exigências de um modelo econômico capitalista. A organização de suas práticas pretende a formação de um sujeito ao mesmo tempo autônomo e regulado. Pacheco (2005) chama a atenção para a noção de que

Com o advento do Estado moderno, o currículo torna-se num instrumento ideológico, com diferentes finalidades, que regula as relações entre a sociedade e a escolarização. [...] A escola é uma força ativa que legitima ideologias, formas econômicas e sociais que lhe são intimamente associadas. [...] o professor é visto como fator de ideologização do currículo tanto pelo seu pensamento e ação como pela sua dimensão social e humana. Enquanto entre pensante e atuante, o professor reflete um conjunto de opções culturais, políticas e econômicas, através das quais modela e filtra o currículo no momento da sua concretização, tornando-se num elemento ativo da reprodução, se elementos “controlados”, ou da transformação social, se elementos problematizadores e críticos (PACHECO, 2005, p. 71).

Confirma-se, então, o poder que o currículo escolar tem sobre a prática e seus sujeitos. A seleção e a organização curricular reflete o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Não podemos, no entanto, reduzir a produção curricular a um mero instrumento burocratizante da escola. O currículo é muito mais.

Nossos estudos nos direcionaram para a compreensão de que o currículo representa os momentos, as tessituras, as redes, o *fazersentirviver* a educação escolar. Respondendo à indagação do que é o currículo, Pacheco (2005) nos fala que ele

é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico (PACHECO, 2005, p. 44).

O currículo é capaz de configurar em que plano simbólico, cultural e político estão representados os sujeitos. Gimeno Sacristán (1998) define bem essa relação entre cotidiano, sujeito e currículo:

O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se

unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc, em que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc, que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTIAN, 1998, p. 22).

Pesquisando *com* o cotidiano escolar, percebemos inúmeros *saberesfazer*s sendo produzidos pelos(as) professores(as) e educandos(as) sem a preocupação de sistematização e hierarquização que outrora eram exigidos. Tais práticas constituem, assim, o conjunto das ações desenvolvidas que, por vezes, burlam as orientações oficiais e criam/recriam metodologias. Os sujeitos praticantes aproveitam-se de todas as “brechas intersticiais do social” (PAIS, 2003), que são exatamente as invisibilidades/ocultamentos, que derrubam com o discurso hegemônico que tem as teorias como fé inabaláveis.

Essas brechas intersticiais, difíceis de captar sob uma análise dogmática e “carrancuda” – fechada –, são o que compõe o vasto conjunto dos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2008), englobando o caráter *enigmático*, “bem evidenciado no seu duplo sentido: literal e secreto, visível e invisível, mundano e transparente. A ambivalência da realidade social é, afinal, o fundamento da própria sociologia” (PAIS, 2003, p. 55-56).

O currículo pensado na dimensão das redes de *fazeressaberes* dos sujeitos cotidianos implica, necessariamente, um outro discurso sobre a educação. Alves (2002) ao dialogar com um grupo de professores(as), entendeu que há a circulação de não apenas um currículo na escola e, sim, a existência de vários currículos em pleno movimento.

A escola é, portanto, constituída de currículos, sejam eles “carrancudos”, sejam eles *realizados/inventados*, que me fizeram sentir “Eu, caçador de mim”.

As redes de *fazeressaberes* tecidas dentro da própria dinâmica escolar foram essenciais para a compreensão de nossa pesquisa. Essas redes nos possibilitaram problematizar o fenômeno da(s) diferença(s) no currículo escolar. Objetivamos, assim, mergulhar nos enredamentos existentes na organização curricular, problematizando as práticas docentes perante as diversas formas de *serestarparecer* dos sujeitos escolares.

É a partir dessa conceituação que empreendemos nossos estudos de mestrado, no sentido de compreender esse vínculo entre o currículo formal e os *currículos realizados/inventados* (FERRAÇO, 2004) e os sujeitos envolvidos nesse processo e, principalmente, como que a prática curricular compreende a(s) identidades(s) e diferença(s), visto que os jargões pedagógicos nos dizem que temos que valorizar as diversas culturas.

O currículo possui como aspecto o trabalho com o conhecimento a partir de uma perspectiva cultural, o que conduz a uma aprendizagem baseada em uma visão de mundo baseada nos trâmites hegemônicos construídos ao longo do período Moderno. Sabendo das transformações as quais me referi no início deste trabalho e tendo como concreto um sujeito real e pós-moderno passamos a repensar no currículo desenvolvido no cotidiano escolar.

Como já mencionado entendemos a escola como uma das partes da complexidade social, que constantemente reinventa suas práticas e ações com os sujeitos. A “arte de fazer”, como nos diz Certeau (1994), é a constante movimentação do cotidiano, na medida em que, “as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’ (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

O currículo em sua faceta “carrancuda” não irá *sentir* em quais momentos as negociações com o cotidiano

devem ser *realizadas/inventadas*. O currículo nomeado por mim de “carrancudo” refere-se a toda formalização especificada em documentos oficiais, que vem regendo as escolas. É “carrancudo” porque não comporta o diálogo e as “fugas” do cotidiano; não entende as individualidades; não trabalha com a(s) diferença(s). Assim, somos levados a trabalhar com as possibilidades de (re)criação, que constitui a outra face do currículo. É aquilo que os(as) professores(as) sabem fazer dia-a-dia, denominadas por Ferrazo (2000), em sua tese de doutoramento, *currículos realizados* ou a força e densidade humana no cotidiano. Cumpre ressaltar que, em se tratando de práticas pedagógicas com a(s) diferença(s), não podemos nos fechar ao singular do currículo e sim trabalhar com a pluralidade de possibilidades. Por isso, nossa preferência em trabalhar com o termo no plural – currículos – ressaltando que mesmo sendo “carrancudo” possui um valor importante para as classes populares, bem como para a ascensão social dos mesmos.

4. MÃOS À OBRA: AVISÃO INTERCONECTADA DA REALIDADE ESCOLAR

A inquietação que me instigou a estruturar a pesquisa de mestrado incidiu diretamente sobre as ações político-emancipatórias dos *currículos realizados/inventados* em uma escola da rede pública da cidade de Juiz de Fora/MG. Como desenvolvido por nós em trabalho de curso de Especialização – “Educação para todos: afinal, de quem estamos falando?” (ROMUALDO, 2009) –, a entrada das classes populares na escola representou um avanço sem dúvida, principalmente porque houve uma movimentação do social que clamava por seus direitos e reivindicavam para serem atendidos em seus direitos.

Surge também, por outro lado, a não-preocupação micro e macro – da escola e do sistema de ensino – em

organizar-se para atender às classes historicamente excluídas e rebaixadas. O processo de democratização do espaço escolar público não foi acompanhado de forma qualitativa pelo corpo docente, pelos cursos de graduação e pelo sistema geral. O choque de realidades tornou-se um dos fortes entraves para a reflexão e reorganização, até porque a mudança de mentalidade era – e ainda continua sendo – um outro passo a ser tomado. Os alunos entraram e a escola será que reconfigurou o seu cenário pedagógico? As práticas do projeto moderno tornaram-se as mesmas num ambiente pós-moderno?

Paulo Freire nos ajudou também a entender tal processo na medida em que a luta por uma sociedade mais justa e menos feia é um dos imperativos político-pedagógicos de toda a sua obra. Certa vez ele nos disse

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível” (FREIRE, 1996, p. 136).

A tarefa docente não é fácil, constitui-se como um *inédito viável* (FREIRE, 2000), ou seja, a busca por uma outra sociedade onde a convivência de todos com todos faça parte de um Projeto Educativo Emancipatório (Boaventura Santos). Marques *et al* (2009) pensa nessa valorização da diversidade humana que

A diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Diz Sousa Santos (2002) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser

diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. O que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão da diversidade (MARQUES et al, 2008, p. 110).

Muitos foram os meus olhares para esta escola e para as práticas que foram tecidas em sala de aula. As palavras das professoras, por sua vez, desconstruíram e reconstruíram os enraizamentos que as pesquisas têm *sobre* a escola, no sentido de imobilizá-la e engessar os olhares. Esse desbravamento do cotidiano foi necessário para me fazer enxergar as (in)visibilidades, *pistas e indícios* que acontecem o tempo todo na escola.

Os encontros realizados com as professoras foram os palcos das representações que os(as) educandos(as) fazem com as práticas docentes e, mesmo, que as docentes fazem com as práticas dos(as) educandos(as). É o que pode ser chamado de relações interconectadas, isto é, a configuração de uma rede de *saberes-fazer*s conectados por uma sequência de *fi*os para todos os lados. Reside, assim, uma grande dificuldade nas relações na escola, que é a compreensão dessa imensa rede e a elaboração de uma proposta que consiga abranger as *individualidades/ coletividades*.

Vimos, no entanto, um movimento iniciado nas escolas que tem a ver com as relações curriculares com a(s) diferença(s). A complexidade do ser humano tornou-se, nos últimos tempos, a grande pauta nas discussões sobre a reinvenção pedagógica, por mais que as práticas calcadas no modelo cartesiano ainda se arrastem na sociedade. As salas de aula são habitadas por uma heterogeneidade de sujeitos que possuem características físicas, morais, culturais e familiares diferentes, apesar de algumas aproximações possíveis.

Minha pesquisa constituiu-se de falas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observamos, ao longo dos encontros que realizamos, como os sujeitos se constroem/desconstroem com grande mobilidade; como os sujeitos são anulados/exaltados; como os sujeitos são estereotipados; enfim, como a(s) diferença(s) constituem os sujeitos. Visualizamos, no entanto que, quando um currículo é carrancudo, a(s) identidade(s) são consideradas fixas e a(s) diferença(s) são negadas. Em contrapartida, quando um currículo é *realizado/inventado*, a(s) identidade(s) são consideradas móveis e a(s) diferença(s) são vividas.

Os *currículos realizados/inventados*, nesta ótica, requerem dos(as) professores(as) astúcia e estratégias de intervenção cotidianamente reinventadas, até mesmo para lidar com as imprevisibilidades e inconstâncias que existem no processo pedagógico. Requerem, neste íterim, uma *pedagogia da(s) diferença(s)*, uma pedagogia de um novo tempo, que entende a(s) diferença(s) como parte intrínseca ao processo escolar.

O currículo que vive os constantes movimentos sociais e culturais de seus educandos(as) possibilita a presença do outro e configura novas *artes de fazer*. Porém, se as mentes daqueles(as) que organizam a escola não estiverem atualizadas e abertas a esse paradigma emergente, poucas mudanças serão vivenciadas e sentidas. A escuta das vozes *outsiders*, até então silenciadas, requer de nós, educadores(as), desenraizamentos profundos em toda a estrutura escolarizada, requerendo, dessa cultura dominante, novos valores ético-morais no tratamento com essa cultura local, que passou a *estar com* a escola. Entendemos ser este um movimento *inédito viável* para a *pedagogia da(s) diferença(s)*.

“SO LIFE? LIFE - WHAT IS IT? TELL ME, MY BROTHER” THE CURRICULUM MADE/INVENTED IN DAILY SCHOOL

Abstract

This text is the result of reflections of my dissertation, which intended to dip in the school routine (re) visiting their everyday practices embodied in the *curriculum made/invented* (Ferraço, 2004) in its relationship with the identity(ies) and difference(s) of the subjects. The school is represented here with their uncertainties and chaotic movements, understanding that we are both hunting and hunter ourselves and our pedagogical practices. It made necessary forest clearance *theoretical/practical* preliminary understanding of *spacetime* school, which revealed the importance of immersion in reality. Thus, *research with the quotidian* (ALVES, 2001) basic epistemological *complexity* (Morin, 2007) really helped us to understand these movements experienced/felt. The rupture with the cartesian logic of deterministic and closed thought allowed us to listen the voices of those who perform/practice/invent the school routine. Thus, *subjects who practice* (Certeau, 1994) the daily school were fundamental parts of this whole journey, in that *individualities/collectivities* and the difference(s) make up the trip “in-school-walls” consecrating the formation of *incarnated subjects* (NAJMONOVICH, 2001) through a process of social emancipation.

Keywords: Quotidian. Difference(s). Curriculum.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____.; OLIVEIRA, I. B.; *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2001, p. 15-38.
- AUGÉ, N. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.174-195.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FERRAÇO, C. E. *Escola nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas*. 175f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação FEUSP: USP, 2000.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.
- _____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 77-94.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MARQUES, C. A. *A imagem da alteridade na mídia*. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ, 2001.

_____; MARQUES, L. P. *Da exclusão à inclusão: (re) construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____; LIMA, M. C. G.; OLIVEIRA, F. D.; FERREIRA, R. V. J.; NEVES, T. C. F. As estratégias de poder na educação e o processo de inclusão. In: Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos, *Anais...*, Niterói, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidade.info/artigos/autores/cmarques/>>. Acesso em: 10 ago. 2008

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PACHECO, J. A. *Estudos curriculares*. Para a compreensão crítica da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMUALDO, A. S. *Educação para todos: afinal, de quem estamos falando?* 2009. 99f. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade) – Curso de Especialização em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.