

UTOPIAS PRATICADAS: JUSTIÇA COGNITIVA E CIDADANIA HORIZONTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Inês Barbosa de Oliveira*

Resumo

Este texto parte da ideia de que os currículos podem ser percebidos como criação cotidiana dos praticantes (Certeau, 1994) das escolas, e, mais do que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (2004a), segundo a qual esta se dá pela criação de relações mais ecológicas, de interdependência, entre os diferentes, em todas as dimensões da sociedade, sem dissociação entre o campo do epistemológico e o do político. Compreendidos como criação invisibilizada pelo pensamento hegemônico, os currículos praticados (Oliveira, 2003), criados nos cotidianos das escolas – que, considerando a indissociabilidade *prácticateoriaprática, reflexãoação*, seriam melhor nomeados como *pensadospraticados* – podem e merecem ser estudados, de modo a que os compreendamos para além da norma curricular. Com isso, promove-se a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias desenvolvidas nas escolas, por professoras a quem são historicamente negados o reconhecimento por suas criações cotidianas e de sua competência profissional. Tidas como meras transmissoras de conhecimentos produzidos em instâncias “superiores”, essas professoras são criadoras de currículos que por vezes contribuem para a formação cidadã, para a ampliação da justiça cognitiva e social e, com isso, para a emancipação social. Uma atividade de extensão/pesquisa com professoras de uma Rede Municipal no Rio de Janeiro, em que narrativas evidenciam preocupações e ações voltadas à tessitura de relações de reconhecimento e respeito mútuos entre alunos e professores e seus conhecimentos, serve de base para pensar a contribuição da escola à tessitura da emancipação social.

Palavras Chave: Pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Currículos praticados. Narrativas de professoras.

INTRODUÇÃO

Venho defendendo, já há algum tempo, que, independentemente daquilo que preconizam as normas curriculares e orientações oficiais – cada vez mais fechadas em modelos de alcance e qualidade duvidosos, e prejudiciais à criação cotidiana –, os professores e professoras nas escolas criam currículo a partir de negociações, diálogos, conflitos entre suas próprias convicções, crenças e possibilidades e aquilo que lhes é, a princípio, imposto pelo poder instituído. Nesses processos de criação, as professoras¹ buscam assegurar as aprendizagens de seus alunos mas não só. Elas desenvolvem

* Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1982), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos Em Educação (1988) e doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e secretária geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). inesbo2108@gmail.com

ações de formação global, de educação para além do ensino, no sentido de promover aquilo que acreditam ser uma educação de qualidade para seus alunos.

Assim, os currículos *pensadospraticados* por essas professoras com seus alunos, são produzidos por elas, no cotidiano das escolas. Em relação às propostas oficiais, esses currículos criados no cotidiano são mais ricos e completos, pois incluem muitos outros conhecimentos, expressam e negociam valores morais, sociais, políticos; incluem as relações entre os diferentes atores/autores do cotidiano em que se inscrevem. Para buscar compreender, portanto, aquilo que se passa quando aparentemente nada se passa (Pais, 2003), a vida cotidiana, precisamos ir além das análises e estudos formalistas e mergulhar (Alves, 2008) nesses cotidianos, buscando percebê-los com todos os sentidos para com eles dialogar. O objetivo é produzir aprendizagens – e com isso, conhecimentos – compartilhados, coletivos, úteis a todos – pesquisadores, alunos, professores – sem que ninguém seja considerado melhor ou superior pelos conhecimentos que detém, tecer um *espaçotempo* em que “todos aprendem sem que ninguém ensine”, como Santos (2004b) entende o Fórum Social Mundial.

Essa intencionalidade, ao mesmo tempo epistemológica e política, visa a compreender as redes de conhecimentos que se tecem e se modificam nas escolas, visa a valorizar as especificidades desses conhecimentos – praticando aquilo que defendemos, a saber, a ecologia de saberes. Buscamos praticar e perceber nas realidades pesquisadas, situações em que práticas sociais de justiça cognitiva, de reconhecimento dos diferentes conhecimentos em sua validade circunstancial, sem essencialismos hierarquizantes, acontecem. Assim, nossa proposta de pesquisa se desenvolve por meio de conversas com as professoras sobre seus *saberesfazeres*, experiências docentes, dúvidas, ações, reflexões. Nessas conversas, em que os diferentes conhecimentos e modos de compreender o fazer educativo interagem tão igualmente quanto

possível, respeitando-se mutuamente, expomos nossos pontos de vista, pensamos juntas, concordamos e discordamos, reinventamos nossas histórias. E é por meio delas, narradas por seus protagonistas, que temos buscado, atualmente, compreender os processos de criação curricular.

A partir das narrativas de seus criadores e de observações de diferentes situações cotidianas, temos desenvolvido reflexões e discussões que nos ajudam a encontrar elementos de promoção da cidadania horizontal e da justiça cognitiva no conjunto de ações, conhecimentos e valores que emergem do estudo desses currículos *pensadospraticados*² por essas professoras que conosco *vêm dialogando*. Sem buscar soluções ou respostas definitivas para as questões que nos colocamos, o interesse do trabalho é o de compreender os modos por meio dos quais, nos diferentes cotidianos escolares, algumas professoras promovem a justiça cognitiva e a cidadania horizontal.

Fundada no contratualismo rousseauiano, a noção de cidadania horizontal é entendida como a relação solidária entre os indivíduos, no pacto entre eles presente no compromisso de uns com os outros em nome do bem-estar de todos, comprometendo-os uns com os outros independentemente ou para além do Estado e das obrigações e direitos que os cidadãos tenham em relação a ele. É uma solidariedade movida

pela consciência de humanidade e de alteridade. Não olha apenas interesse das partes em relação ao todo, mas também os interesses das partes entre si. O despertar da consciência de cidadania além de levar à exigência de *status civitas* por parte do indivíduo, conduz à descoberta do compromisso de colaboração para que todos possam alcançar tal *status*. (SILVA NETO, 2006, p. 118).

Nessa perspectiva, o exercício da cidadania horizontal está indissociavelmente atrelado à tessitura da justiça social. Isso porque, ao reconhecermos a legitimidade da alteridade e associarmos a ela práticas sociais de solidariedade como meio de tessitura de uma

sociedade mais igualitária, contribuímos para a redução das desigualdades que caracterizam nossa sociedade. Por outro lado, entre os modos mais significativos de prática social solidária estão a ajuda a quem necessita dela e a ação coletiva na solução de problemas comuns. Muitos movimentos sociais se constroem e atuam com base em uma dessas duas perspectivas que podem ser consideradas complementares, pois no primeiro caso, quando há desigualdade, aqueles que podem ajudar os que necessitam, e, no segundo todos atuam em prol do bem comum. Cabe ressaltar que essa ajuda dispensada por quem pode a quem dela precisa diferencia-se da caridade porque, ao contrário desta, não se caracteriza pela bondade de alguém superior em atenção a um seu inferior. É reconhecimento do direito daquele que precisa de receber ajuda, numa perspectiva de busca de equalização, é uma ajuda politicamente situada, que faz com que a cidadania horizontal seja, em si, uma cidadania de forte conteúdo político na medida em que colabora para a superação das exclusões, das situações de ausência de cidadania. Pressupõe olhar para as injustiças cotidianas e combatê-las, compromete o cidadão com a tessitura da justiça social, única possibilidade de uma sociedade assegurar a todos os seus membros a condição cidadã em sua integridade.

Considerando a cidadania como a condição sem a qual não há democracia, conclui-se que ela é ativa e responsável atividade dos sujeitos que buscam a sociedade em que as leis se preocupam com o império da justiça. [...] o povo de qual emana o poder não é uma massa de indivíduos desarticulados, mas a coletividade da cidadania que supõe engajamento social e político. (SILVA NETO, 2006, p. 120).

Assim, o desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os *espaçostempos* em que atuamos, inclusive nas escolas, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade assumem importância capital na tessitura da emancipação social. Os currículos criados cotidianamente, nos quais essa

perspectiva esteja presente, pela importância que possuem na formação daqueles que deles participam, aparecem, portanto, como fundamentais. Desinvisibilizá-los torna-se necessário se pretendemos combater as estruturas sociais de desigualdade no sentido de sua transformação. Considerar a pluralidade, heterogeneidade e impossível aprisionamento desses currículos em modelos do que deveriam ser as práticas emancipatórias também.

Reconhecer e valorizar esses múltiplos currículos *pensadospraticados* e as práticas de solidariedade que os habitam, permite, também, caminhar no sentido da superação da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista individual e definitiva, um “lugar” a se chegar, no futuro, uma “terra prometida” à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes, aprendizagens e esforços (OLIVEIRA, 2012). Desloca a noção de emancipação dos sujeitos para a sociedade, responsabilizando-os individual e coletivamente pela tessitura cotidiana e permanente de relações sociais igualitárias e solidárias, de reconhecimento mútuo.

Ao contribuir para a tessitura desta emancipação fundada na responsabilidade de cada um com todos, no respeito às diferentes contribuições e necessidades e na igualdade de direitos dos diferentes sujeitos, pratica-se, também, justiça cognitiva, pois cada conhecimento aparece como contribuição possível ao processo social, sem ser discriminado nem desconsiderado *a priori*. A validade deles será definida em função da sua possível contribuição à solução de problemas coletivos na interação com outros, numa perspectiva de complementaridade e interdependência, e não com base em nenhuma hierarquia essencialista que atribui a determinados conhecimento uma superioridade universal sobre outros. Com isso, instala-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses diferentes conhecimentos, característica da justiça social. Diz Boaventura de Sousa Santos (2010): *A injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva*

global. Daí que A luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global. (p.40). Práticas que busquem a justiça cognitiva pela construção de uma ecologia entre saberes são desenvolvidas nas escolas, muitas vezes, e narrativas docentes em torno delas permitem trazê-las ao centro das discussões, desinvisibilizando-os como meio de contribuir para a ruptura com as hierarquias já referidas e com as relações de poder nelas baseadas.

Sendo sempre processual e dependente do modo como, em cada momento, os desafios da solidariedade e do reconhecimento mútuo são enfrentados, ou de que forma os conhecimentos dialogam em diferentes situações cotidianas, essa perspectiva de emancipação coloca-nos diante de uma necessária investigação dos processos cotidianos de tessitura de relações sociais, de redes de conhecimentos e valores. E é isso que vimos fazendo em parceria com nossas *professoras narradoras* dos cotidianos de criação de currículos com potencial emancipatório, que contribuem com a tessitura da emancipação social e por meio de uma intervenção democratizante das/nas escolas na sociedade.

FAZENDOPENSANDO, NARRANDO E DIALOGANDO: EM BUSCA DE INDÍCIOS EMANCIPATÓRIOS

O trabalho com as professoras e suas narrativas aconteceu em meio a um projeto de extensão universitária, cuja proposta é desenvolver uma ação de formação continuada a partir das realidades cotidianas das escolas e das ações das professoras. No terceiro encontro, fizemos a proposta de ouvir narrativas a respeito de situações e propostas de trabalho que pudessem ser percebidas como práticas de cidadania horizontal. Apresentamos, primeiramente, a noção de cidadania horizontal, seguida da proposta de discussão.

É uma ideia de cidadania que a gente está começando a estudar, que pensa a cidadania na relação entre as pessoas e não das pessoas com as autoridades. Em que sentido? O que seria então uma relação mais cidadã entre as pessoas e como é que na escola a gente vê acontecer, ajuda acontecer ou não? Sempre na mesma perspectiva, o que nos interessa é a vida real, não é para dourar a pílula, não é para dizer que é lindo quando não é, nem para dizer que é horrível quando não é. Mas como é que os alunos constroem entre eles relações de respeito ou não, busca de entendimento ou não e em que medida, nós professores, atuamos para gerar relações que tenham esse perfil: de busca de entendimento, de busca de respeito uns pelos outros, de consideração, de solidariedade, não de caridade, de solidariedade. Coisas desse tipo, por quê? Exatamente (isso) que a gente quer. É perceber como é que é essa outra ideia de cidadania nos ajuda a compreender as coisas que acontecem na escola para além dos conteúdos escolares. (Inês)

Depois de certo emudecimento, comum nesse tipo de situação, as histórias começaram a emergir. Muitas surgiram, foram apresentadas e discutidas. Para este texto trago uma delas, a história de Evanildo, um menino de quatorze anos, com problemas mentais, chamado «especial», foi recebido em uma turma de 4º ano, dando origem a um trabalho de reconhecimento do direito à diferença, de respeito mútuo, de solidariedade.

Contou a professora que Evanildo chegou à sua turma com fama de brigão, de criança que bate nas outras, mas que foi muito bem recebido pela sua turma.

As crianças foram muito receptivas e violência a gente não teve nenhum problema com o Evanildo. Mas eu não sei se foi por causa do discurso que foi tendo ao longo do ano de “cuidado com o Evanildo”, “vamos tomar conta”, “vamos ajudar”, tudo que ele faz as crianças aplaudem, bate palmas... (Professora 1)

O episódio do aniversário do Evanildo permite entrever como um trabalho com intenção solidária, anunciada acima, pode levar alunos, ainda crianças, a praticá-la.

E aí na semana passada, a gente descobriu que o Evanildo tinha feito aniversário, num dia que foi de

reunião pedagógica. Como todo dia de aniversário eu desenho um bolo no quadro para as crianças, a gente canta parabéns e tal, ele pediu pra desenhar um bolo pra ele, porque nunca ninguém tinha desenhado um bolo pra ele. Nós não sabíamos a data de aniversário dele, fui procurar saber e aí a gente descobriu que já tinha passado. Aí eu falei para as crianças: “Gente, o aniversário Evanildo passou e ninguém ficou sabendo.” Aí eles mesmos se organizaram, sem falar pra mim, que iam fazer, sem me pedir autorização, vieram no recreio dizendo que iam fazer uma festa pro Evanildo. Aí eu falei “Eu dou o bolo e vocês preparam o restante.” Trouxeram bola, enfeitaram a sala, levaram ele pra fora de sala pra enganá-lo e ele nem percebeu que ia ter festa pra ele mesmo. Quando ele entrou, ele se escondeu... Aí eu: “Assopra a vela Evanildo!” (...) Ele assoprou a vela, mas não queria dar o primeiro pedaço de bolo. Ele não sabia pra quem dar, porque ele não sabia pra quem ele tinha que dar. “Você tem que dar pra quem você mais gosta aqui da sala.” Aí ele deu pra uma menina. Foi uma coisa!!! Vi um cuidado especial da turma com essa criança, que foi tão mal vista por mim no início, que fiquei tão amedrontada de pegar o Evanildo, mas eu sinto sim que as crianças, por elas mesmo cuidam um pouquinho dele apesar de ser terrível às vezes. (Professora 1).

Falamos um pouco sobre o comportamento do Evanildo, do modo como ele age infantilmente apesar de seus quatorze anos, em virtude de sua condição mental. Ele, de fato, não se enquadra no comportamento desejável e previsto nas escolas. No entanto, isso não é motivo para excluí-lo, para desconsiderar seus direitos, para não dialogar com as suas possibilidades. E é com essa noção que a professora busca assegurar que a turma seja solidária com Evanildo, que «cuide» dele, que o respeite a apoio. Ou seja, a presença de Evanildo surge não só como algo a aguentar, mas como uma possibilidade de provocar no restante da turma a prática da solidariedade, permite à professora trabalhar a necessidade de respeito à diferença, de reconhecimento dos direitos que Evanildo tem, independentemente de sua condição «especial».

Essa prática de solidariedade, de reconhecimento do outro, sobretudo por se tratar de um aluno especial, um «incluído», permite-nos desenvolver outras reflexões sobre esta questão tão importante. Primeiramente podemos

pensar na questão mesmo da inclusão, em duas dimensões. A primeira seria a da reflexão em torno do quanto o convívio com esses «diferentes» pode contribuir para a superação dos preconceitos que os cercam, contribuindo para o reconhecimento deles como sujeitos de direitos, como parceiros corresponsáveis pela tessitura de uma sociedade mais igualitária. A segunda amplia a primeira, estendendo o debate a outros «medos do desconhecido», que muitas vezes realimenta este e tantos outros preconceitos e processos de produção da exclusão. O combate por meio desse tipo de convivência, não só com os alunos «especiais», mas com outros «diferentes». O convívio sem medo, a tessitura de diálogos e do reconhecimento mútuo, pode ajudar nossa sociedade a superar preconceitos como aqueles relacionados à diversidade étnico-racial e cultural, às questões ligadas à orientação sexual, aos padrões e hábitos de consumo das diferentes populações e grupos sociais, sempre contribuindo para substituir a segregação por interação horizontalizada.

Por outro lado, a cooperação entre os alunos que permitiu a integração de Evanildo na classe também pode ser pensada de modo mais amplo, como um meio de levar todos e cada um à compreensão de que os bons ambientes, nos quais experimentamos convivências solidárias, são mais agradáveis e potentes na tessitura da sociedade igualitária, na medida em que prescindem da competição. Em substituição à ideia darwiniana da sobrevivência do mais forte em um sistema de competição, podemos pensar na perspectiva de Kropotkin (2009) que, ao contrário da apropriação hegemônica do pensamento darwiniano defende, compreendia a sobrevivência das espécies como consequência de sua capacidade de ação cooperativa, de ajuda mútua. Na esteira dessa compreensão, podemos imaginar que uma sociedade na qual práticas sociais de solidariedade são valorizadas e desenvolvidas tem melhores chances de sobreviver, na medida em que garante vida saudável e integrada a um maior número de membros, ajudando-se uns aos

outros. Na impossibilidade de desenvolver aqui essa argumentação de modo mais consistente, deixo a dica de um caminho possível de reflexão para os leitores.

Com relação à ecologia entre saberes, à prática da justiça cognitiva, o trabalho desenvolvido por outra professora, buscando nos seus alunos conhecimentos diferentes sobre a dengue e possíveis modos de evitá-la é exemplar. A professora começou a falar sobre a experiência desenvolvida.

Eu trabalho em uma escola em que tivemos o projeto da Dengue. Aí como meus alunos são de primeiro ano, nós fizemos uma produção de texto, uma paródia da música “Era uma Casa”. Nós fizemos uma música assim: “Era uma casa tão bem cuidada; Não tinha lixo, água parada...”. E aí a gente foi trabalhando durante a semana, os desenhos e cartazes. Só que os desenhos foram levados para a Mostra Pedagógica. E aí esse eu consegui tirar, porque deu muito trabalho. Há alguns alunos com a escrita bem evoluída e outros não, (como se pode ver nos desenhos que fazem). (Professora 2).

Interessante já perceber a postura de valorização do que cada um sabe fazer, por meio dos desenhos dos alunos, ao mesmo tempo em que começa um trabalho que pretende ir mais longe. Ela mesma nos conta.

Eles não conseguiam escrever, não sabiam segurar o caderno e nem o lápis. Vocês podem achar que é engraçado, mas eles não sabiam nem qual era o lado do lápis que se escreve. Perguntavam: “Tia, esse lado não sai tinta.”. E aí eu mostrava o lado certo, e faziam o risco: “Ih sai tinta tia.”. No final eles cantavam musiquinha. Foi duro mas foi legal! (Professora 2)

Curiosa com o que me parecia um projeto potencialmente emancipatório, interrogué a professora sobre a questão do cuidado com a casa, se os alunos reconheciam essa ação como uma responsabilidade partilhada, se tinham abordado a questão. Ela disse que sim, e esclareceu como aconteceu.

Falamos (sobre a responsabilidade de todos no cuidado), porque a garrafa que ficava jogada no quintal, não precisava vir o agente de saúde buscar

a garrafa. Pode virar a panela de cabeça para baixo. Mas o copinho descartável joga no quintal? Não joga na lixeira. E a lixeira, precisa manter sempre tampada. E as crianças sempre pegam as coisas rapidamente.

(O projeto foi desenvolvido na) escola toda. Os agentes de saúde visitaram a escola de manhã, o pessoal da tarde não teve a visita. Mas foi um projeto trabalhado pela escola toda. Os maiores fizeram cartazes, fizeram visita pelo bairro com a faixa. O 3º ano fez folheto informativo, que entregaram de casa em casa. E assim, foi um projeto de peso. E o nosso, como foi o primeiro ano, eles ficaram com a parte musical e eles gravaram bem a música, junto com a parte da escrita. Desenham a caixa d’água tampada. (Professora 2)

Outra professora da mesma escola interferiu na narrativa, esclarecendo que alguns alunos tiveram esse cuidado no desenho, fazendo a caixa d’água tampada e a casa com cobertura. Esse cuidado mostra que as crianças detêm conhecimentos a respeito dos modos de se evitar a dengue. A professora que contava o desenvolvimento do projeto em sua turma esclarece ainda que:

Eles tiveram o cuidado de desenhar bem, pois como era uma casa bem cuidada, ela é bem pintada. Ela tem árvore, tem tudo muito bonito, pois é uma casa aonde o mosquito não vai. O que eu achei interessante foi um aluno, bem pequenininho, que disse: “Nossa tia, se lá é tão bem cuidado, ela não usa nem SBP, nem Alerta e nem Pano queimado, porque o mosquito não chega lá né?”. Aí eu disse: “É não chega.”. E ele continuou: “É tia, aja desinfetante para deixar essa casa bem cuidada”. Então, eu pude perceber que ele absorveu aquela ideia do que é bem cuidado. Onde o mosquito vai pousar, onde está sujo, com água parada. Foi o que eu achei bem interessante, pois ele é um dos menores. Um dos que nunca frequentou uma escola e está pela primeira vez. (Professora 2)

Percebendo o potencial da narrativa da professora, para compreender essa valorização da pluralidade de conhecimentos e a contribuição de todos para o estudo e prevenção da dengue, numa claríssima ação em que a justiça cognitiva se faz presente, dei vazão à minha curiosidade em torno dos conhecimentos em diálogo e perguntei pelas famílias dos alunos. Buscava, naquele

momento, informações a respeito do diálogo com outros conhecimentos, além dos da escola e os das crianças. Ela me respondeu.

Eu tenho uma turma dividida, alguns com assistência total dos pais, quando se precisa, e também há os que vão às vezes. Mas tem quatro que eu nunca conheci. No último dia, que era pra falar e mostrar o que eles fizeram, as famílias estavam na escola, para assistir o que a criança estava fazendo. Então, aquilo ali motiva muito o aluno. Porque ele não vai só pintar, desenhar ou se vestir de mosquito da Dengue, porque a escola mandou fazer. Tem toda uma importância, por trás disso tudo e da atividade escolar. (Professora 2)

Familiares de todo tipo, provavelmente com conhecimentos e possibilidades de diálogo também plurais, mas afinal, o que saberiam, crianças e familiares?

Eles já sabiam, quase tudo. O que nós trabalhamos foi a montagem de um cenário da Dengue. Construí as frases, coloquei as frases embaralhadas e coleí nos cartazes. Eles tinham que cortar e montar a frase. Os que sabiam ler bastante, eles já falavam pra gente. O que tem que ser feito para o mosquito da Dengue não colocar seus ovínhos ali? Os que sabiam mais, já falavam: “não pode deixar a caixa d’água destampada e etc.”. Eles já tem bastante informação e os que não têm, ficam em convivência com os outros e começam a absorver dos alunos que sabem. Alguns alunos tem “gato net” e assistem muitos canais educativos. E um dos meus alunos falou que viu construírem o mosquito de massinha. E a moça que fica fazendo o mosquitinho, vai dizendo as dicas para o mosquito não chegar até sua casa. Então como eles ficam muito presos a esses canais educativos, já levam para sala de aula, essas informações. E eles até fizeram o mosquito de massinha. Pintaram de cinza e ainda botaram os risquinhos na patinha dele. Inclusive um aluno falou que ele só pica a 50cm do chão, ele não consegue chegar. Isso eu já sabia, mas achei interessante para uma criança de sete anos. (Professora 2)

Conhecimentos diversos, famílias com perfis diversos, alunos com rendimentos escolares diversos, professoras com atuações distintas, posturas distintas e de turmas e séries também diferentes. Uma heterogeneidade que, percebida hierarquicamente, leva a classificações,

incomoda o modelo que exige um padrão/nível único de conhecimento, mas que pode ser percebida como interação produtiva entre conhecimentos diferentes, em diálogo uns com outros, enredados e não hierarquizados, contribuindo, todos, ao conhecimento coletivo e enfrentamento do problema da dengue. Essa pluralidade e a relação mais ecológica – de interdependência – entre os conhecimentos pode contribuir para a compreensão que é possível tecer justiça cognitiva, por meio desses diálogos não hierárquicos entre os diferentes, e, com isso, contribuir com a tessitura da justiça social.

Muitos conhecimentos e relações entre eles estiveram em jogo e foram acionados nessa segunda narrativa/conversa. Primeiramente, foram valorizados e postos em diálogo os conhecimentos dos alunos sobre a dengue, bem como aqueles necessários à sua prevenção e, ainda, os conhecimentos escolares e sua possível contribuição na expressão dos outros conhecimentos. Tudo isso foi feito sem que, em nenhum momento, uns se sobrepusessem a outros. Atitudes corretas, conhecimentos técnicos sobre a prevenção da dengue e conhecimentos para registrá-los articularam-se, evidenciando a relação ecológica entre esses diferentes conhecimentos, todos úteis e necessários à execução do projeto, ou seja, todos socialmente válidos, sem que hierarquias fossem estabelecidas. Os currículos *pensados/praticados* nas diferentes turmas envolvidas podem ser considerados criação cotidiana de currículo, em virtude das diferentes interlocuções promovidas, diferentemente do que pressupõem as normas curriculares oficiais no seio das quais foram criados. Possuem potencial emancipatório porque promovem relações ecológicas entre conhecimentos antes hierarquizados, reconhecendo a validade e a necessidade circunstancial de todos para o sucesso da proposta de trabalho.

Ou seja, ao promover a equalização dos conhecimentos e a aprendizagem por todos, de todos eles, as professoras, com seus alunos, criaram currículos mais democráticos, promotores da ecologia de saberes, mesmo

que nada tenha sido explicitado nesse sentido quando o projeto foi desenvolvido. A criação curricular realizada permite considerá-la como contribuição emancipatória, por promover uma experiência social aos alunos da turma que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que na base de realizações coletivas estão, sempre, redes complexas de conhecimentos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volto, nesse momento de concluir o texto – jamais o pensamento – a pensar no título que lhe atribuí: as utopias praticadas e às relações que tentei estabelecer entre as criações curriculares cotidianas e a prática da utopia por um mundo mais justo, mais igualitário, mais democrático. Alguma costura, ou enredamento, que permita ao leitor compreender melhor as articulações que teci ao longo do texto. Gostaria, nesse sentido, de apontar alguns elementos que me surgem como relevantes a assinalar.

Situo este debate dentre as iniciativas com que convivo e que buscam redefinir saberes, valores e práticas em todos os espaços estruturais da sociedade. Movimentos que combatem as especificidades do sistema social de dominação, de todos os tipos, com os mais diferentes objetivos e intencionalidades. Dentre esses, há movimentos voltados à tessitura de novas formas de integração social no seio de comunidades que buscam negociar com suas diferenças internas, entendendo a diversidade como um potencial e não como um problema e outros, voltados à criação de formas mais democráticas na interação entre o estado e os cidadãos, ampliando a participação social na gestão da “coisa pública”, ou seja, da democratização da vida em sociedade.

Todos esses movimentos, mesmo que de modo diferenciado e com processos distintos de desenvolvimento, incluem lutas pela democratização normativa no campo jurídico, da democratização epistemológica no campo dos

conhecimentos e no campo político da transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada (SANTOS, 1995). A formulação da ideia de multiplicidade e da necessidade de relacionamento não destrutivo entre os agentes que a compõem encontra na noção de ecologia uma compreensão daquilo que nos é exigido para sair do autoritarismo: a constituição desse relacionamento ecológico entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e de presentificação dos ausentes.

Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes (SANTOS, 2004a, p. 793).

Pensar o quanto experiências de práticas “ecológicas” já em curso vêm contribuindo para essa tessitura da ecologia entre saberes e ampliação da cidadania horizontal, desinvisibilizá-las e investir no seu potencial de multiplicação e espalhamento são atitudes úteis aos nossos objetivos de emancipação social. Reconhecer, nas realidades cotidianas narradas, possibilidades emancipatórias traz, ainda, a possibilidade de certo otimismo, pois permite reconhecer que não estivemos parados, que a luta pela democracia tem aliados em diferentes campos de saber/pensar/sentir/fazer e já está em andamento. Nesse sentido, penso ser possível afirmar que a desinvisibilização de práticas curriculares de carácter emancipatório já em andamento contribui para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”.

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes

na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente. (Santos, 2000, p. 36)

Atuando no sentido, não de uma educação para a cidadania, mas de uma educação na cidadania, que entende o aluno como um cidadão em processo de educação, rompemos, mesmo sem o explicitar, com o modelo dominante do que é e do que deve ser a vida cidadã na qual se equilibram direitos e deveres pré-definidos em relação ao Estado. Mesmo envoltas em dificuldades e contradições, conforme observamos nos relatos e no contexto do município no qual trabalham as *professoras narradoras* deste texto, as práticas voltadas para a igualdade, para a corresponsabilidade, o respeito aos direitos de cada um, a solidariedade efetivada, evidenciam o desenvolvimento de práticas de cidadania horizontal, de uma educação cidadã, que vai muito além do ideário de uma educação para a cidadania, que pressupõe que os alunos só se tornam cidadãos depois de devidamente educados para tal.

E é por isso que entendo a criação curricular cotidiana – coletiva, solidária e dialógica – como prática da utopia, na medida em que configura a “inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo” pela inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazeres/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades. Observar e dialogar com esses modos de levar para as salas de aula valores de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros conhecimentos permite

afirmar que, no fazer pedagógico cotidiano, algumas professoras *praticantespensantes* dos currículos criam utopia em ação nos moldes previstos por Galeano (1993), ou seja, não uma utopia entendida como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegou, mas uma utopia que “serve pra caminhar”. É prática permanente na qual o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de buscar tornar o mundo melhor, mais igualitário, menos preconceituoso.

Assim, quando ouço e leio a incessante referência a Eduardo Galeano (1993), tenho a impressão de que ela vem sendo subcompreendida em sua radicalidade. Parece-me que a aceitação de que o objetivo da utopia é caminhar muitas vezes vem acompanhada da ideia equivocada de que há um lugar a se chegar, que devemos caminhar em direção a um fim possível, que tornaria a utopia dispensável. Percebo, todavia, na ideia de Galeano, o entendimento de que não há um lugar a se chegar. Se aceitamos que as redes de conhecimentos, os valores, as aprendizagens individuais e coletivas, a democracia social, a vida, têm um dinamismo irreduzível que nos impede de considerar qualquer ponto como uma chegada definitiva, devemos compreender, também, que a utopia da democracia e da emancipação social só pode ser exercício permanente. Mantenhamo-nos caminhando.

PRACTICED UTOPIAS: COGNITIVE JUSTICE AND CITIZENSHIP HORIZONTAL IN PUBLIC SCHOOL

Abstract

This paper starts from the idea that curricula can be perceived as creating everyday practitioners (Certeau, 1994) schools, and more than that, as contributions to the fabric of the school of social

emancipation democratizing as defended by Boaventura de Sousa Santos (2004a), according to which this is by creating more ecological relations of interdependence among different in all aspects of society without decoupling field the epistemological and the political. Understood as creating invisibly by hegemonic thinking, curricula practiced (Oliveira, 2003), created in everyday school - which, considering the inseparability practice theory practice, reflection and action, would be better named as *pensadospraticados* - can and deserve to be studied, so to understand that in addition to the standard course. With that, it promotes the multiplication of possible desinvisibilização and emancipatory experiences developed in schools, by teachers who are historically denied recognition for their creations everyday and professional competence. Taken as mere transmitters of knowledge produced in instances “superior”, these teachers are creative curriculum which sometimes contribute to civic education, to broaden the cognitive and social justice and, therefore, for social emancipation. An extension activity and a survey of teachers Municipal in Rio de Janeiro, where narratives highlight concerns and actions directed to the texture recognition of relationships and mutual respect between students and teachers and their knowledge is the basis for thinking about the contribution of school to the fabric of social emancipation.

Keywords: Search in / from / with daily. Practiced curricula. Teachers’ narratives.

NOTAS

¹ O uso do feminino deve-se ao fato de que a imensa maioria das participantes de nossas pesquisas são mulheres.

² Este e outros neologismos criados por meio da junção de palavras vêm sendo usados por nós em busca de expressar de modo mais apropriado nossa compreensão da indissociabilidade entre os elementos presentes na composição proposta.

REFERÊNCIAS

⁺
ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2008. p. 13-38.

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

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 1993.

KROPOTKIN, P. *Ajuda mútua: um fator de evolução*. Tradução: Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião/SP: A Senhora Editora, 2009.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2012.

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

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

_____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: _____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez 2004. p. 777-823.

_____. *Fórum Social Mundial: manual de uso*. Wiscosin University: Wiscosin, 2004b. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.:_____; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA NETO, J. L. Cidadania vertical e horizontal: ensaio para um conceito. *Sociedade e direito em revista*. n. 1, v. 1, 2006, p. 105–121.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.