

AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO

Paulo Sgarbi

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Partindo dos pressupostos de que currículo e avaliação são um casal que não se pode separar, de que “todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (Santos, 2000:78) e de que é nas práticas cotidianas que saberes, ignorâncias, currículos e avaliações ganham sentido, este estudo procura compreender como, cotidianamente, os conhecimentos curriculados são ou não valorizados nos processos escolares. O estudo é tecido a partir das redes estabelecidas no *espaçotempo* institucional das disciplinas currículo e avaliação na Faculdade de Educação da Uerj, e a trama é estabelecida através das conversas de sala de aula, tendo como força motriz as falas dos alunos.

Palavras-chaves: Currículo; avaliação; cotidiano escolar.

Resumo

Based on the preconceptions that curriculum and evaluation are an inseparable couple, that “all knowledge is knowledge of a certain ignorance and, vice-versa, all ignorance is ignorance of a certain knowledge” (Santos, 2000:78) and that it is in the daily experiences that knowledge, curriculum and evaluation gain meaning, this study seeks to understand how, on a daily basis, the syllabus knowledge is or is not valued in school-related processes. Such study is woven by the established webs in institutional *spacetime* of curriculum subjects and evaluation of Uerj’s Education School, and its thread is sewn by classroom dialogues, having as primary force what students themselves have said.

Key-words: Curriculum; evaluation; school quotidian.

Currículo e avaliação: farinha do mesmo saco

Este texto parte de alguns pressupostos, e o primeiro deles é o de que avaliação e currículo têm relações íntimas e, por isso, objetivando não separar o casal, ao contrário, na tentativa de estreitar suas relações, escolho por assumir, como Oliveira e Pacheco (2003:119), que nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

Um segundo pressuposto é o de que “todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (Santos, 2000:78). Essa declaração deixa relativamente clara a minha intenção de estabelecer a avaliação da aprendizagem como foco da avaliação curricular, apenas dando centralidade à questão cognitiva ou, dito de uma outra maneira, trazendo como motor da reflexão as relações epistemológicas entre esses currículo e avaliação, não adentrando outras questões, como as relações existentes entre avaliadores e avaliados, jogos de poder, cargas afetivas existentes nas variadas práticas avaliativas, questões essas que são da maior importância, mas que ficarão secundarizadas neste estudo, sendo referidas apenas quando clarificadoras da questão central.

Um terceiro e último talvez pressuposto – “talvez”, na medida em que alguns pressupostos teimam em aparecer no texto disfarçadamente através de escolhas de interlocução teórica ou de maneiras de compreender ou de outras formas ainda mais disfarçadas e quase imperceptíveis – é que o primeiro e o segundo pressupostos ficam mais evidentes – e, por isso, pelo menos para mim, mais perceptíveis – nas práticas cotidianas tanto de currículo quanto de avaliação.

A adoção desses três pressupostos – principais – define o projeto de texto, que tem como base a premissa de que a avaliação curricular, tomando por base as práticas escolares cotidianas, vai acontecer de maneira sólida através da compreensão das práticas avaliativas dos conhecimentos escolares, pois não apenas a avaliação é parte indissociável do currículo enquanto prática – primeiro pressuposto – como as práticas avaliativas escolares têm buscado, recorrentemente, a percepção do que se sabe ou o que não se sabe sobre algum conhecimento – segundo pressuposto.

Trazendo a empiria para o mesmo saco

Para dar conta – com toda parcialidade com que essa expressão deve ser entendida – desse projeto, a empiria foi feita a partir das falas dos alunos e das alunas de três turmas de licenciatura nas disciplinas “avaliação da aprendizagem” – uma turma – e “currículo” – duas turmas –, ministradas por mim no primeiro semestre de 2007 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Para situar melhor o leitor, é necessário que eu explique que, na Uerj, as turmas de licenciatura são formadas de alunos

dos mais variados cursos, misturando as quatro áreas básicas em que está dividido – não vou discutir o mérito desta divisão neste estudo – o conhecimento escolar universitário, a saber: humana, sociológica, tecnológica e biomédica. Essa informação é fundamental, pois, como vou trabalhar com os discursos sobre avaliação e currículo tecidos pelos alunos e alunas, vamos encontrar diferenças de concepção de avaliação e de currículo em função da formação básica desses estudantes.

Os estudantes da turma de avaliação discutiram, a meu pedido, as práticas avaliativas por eles experienciadas em sua vida escolar, com ênfase no curso universitário, procurando pensar possíveis reflexos dessas experiências para a sua formação e, por conseguinte, para as intenções de práticas avaliativas que, como professores, vão oferecer – ou já oferecem¹ – aos seus alunos. Na mesma linha de debate, solicitei às turmas de currículo que fizessem uma pequena análise da grade curricular dos seus cursos, procurando focar as disciplinas que consideravam indispensáveis e as que poderiam ser banidas dos seus currículos sem perda para a sua formação. Duas considerações são necessárias: a primeira é que, intencionalmente, a solicitação vinculou conhecimentos a disciplinas, e essa vinculação definiu a trajetória inicial das discussões, o que se foi desfazendo com a continuidade dos debates, na medida em que a metáfora da “grade” curricular foi sendo aprofundada; a segunda é que, quando o mote é a disciplina, os estudantes – e eu também, pelo que fiquei lembrando de minha vida escolar durante as nossas conversas – não conseguem dissociá-las dos professores.

Apenas para ilustrar, em uma das conversas sobre que disciplina tirar e qual deixar no currículo do seu curso, um aluno da filosofia fez a seguinte fala²:

– Pensando em 2005-1³, eu tiraria a disciplina “Revolução do pensamento filosófico I”⁴, pois foi muito mal dada. O professor era muito complicado e a gente não conseguia entender nada direito e nada do que foi visto faria falta, além do professor cobrar mais do que ele dava, tanto que eu fiquei reprovado. Mas, pensando em 2006-2, eu manteria essa disciplina, pois o conteúdo dela é muito legal e fundamental pra minha formação.

Ao que eu perguntei, quase que já tendo certeza da resposta: – *Era o mesmo professor?*
– *Claro que não, professor. Um não tem nada a ver com o outro.*

Paralelamente, a turma de avaliação vinha fazendo as suas discussões a partir da contação de fatos interessantes para cada um deles que envolviam avaliação da aprendizagem e, também nesse debate, a relação professor / avaliação foi uma constante, a ponto de, em determinado momento de uma das nossas conversas, uma aluna da Biologia pergunta:

– Quer dizer que avaliar tem mais a ver com caráter, com maneira de ser do que com teoria?
– O que você acha? – devolvi a pergunta.

– Eu acho isso mesmo, pois os professores de que mais me lembro e que considero importantes para mim são os que tinham coerência entre a aula e a avaliação, e a maioria dos que me lembro eram bem exigentes, mas eu gostava deles e estudava a matéria, mas eles davam boas aulas, que a gente se interessava.

Nesse momento, a turma se alvoroçou e muitas conversas paralelas aconteceram, com as pessoas discutindo a questão da exigência nas avaliações como parâmetro da maior ou menor lembrança, o que, evidentemente, aproveitei para ampliar a discussão. A conversa se encaminhou de uma forma que me lembrou um fato acontecido em uma outra disciplina – Trabalho com leitura e expressão escrita – lá pelos idos de 2003, que narrei, então. A atividade – que costumo chamar de brincadeira – era basicamente a mesma, ou seja, contar uma situação positiva e outra negativa ligadas à experiência com leitura. Era uma turma só de professoras do ensino fundamental, com a quase totalidade trabalhando em regência de turma. A aula foi muito dinâmica e os fatos narrados, muito deles bem engraçados, tornou-a bem leve. Ao final do tempo, arrumei as minhas coisas e me despedi, ao que se fez um silêncio gritante, a ponto de eu ter que perguntar o que estava havendo. Elas estavam esperando que eu, o professor, fechasse a aula, que transcorreu quase sem a minha interferência, pois foi toda ela contação de “causos”. Eu estava tão entusiasmado com tudo o que tinha ouvido, que achei desnecessário fazer qualquer tipo de fechamento, já que as narrativas delas tinham sido riquíssimas e, como costumo dizer, davam panos para manga para pensar as relações *conhecimentosalunosprofessores*⁵. Mas, atendendo ao silêncio suplicante, inventei o seguinte:

– Vocês perceberam que, por trás dos “causos” prazerosos, as figuras são as de mãe, pai, tio, irmão mais velho e, eventualmente de professores? Vocês perceberam, também, que as situações desconfortáveis, foram protagonizadas, em sua grande maioria, por professores? Agora, resta a vocês uma escolha: de que lado da memória dos seus alunos vocês querem ficar.

Dito isto, saí da sala deixando um silêncio ainda mais profundo. Mas foram elas que pediram que eu dissesse alguma coisa. Eu disse.

Voltando à vaca fria, como se diz no popular, os debates nas três turmas trouxeram a relação entre currículo e avaliação sem que fosse necessário teorizar *a priori*, até porque, como essas disciplinas são as chamadas eletivas para os cursos de licenciatura, alguns alunos e alunas incautos fazem as duas disciplinas comigo, e não apenas eu, mas eles, predominantemente, trazem as questões debatidas numa das aulas para a outra. E uma das que sempre dão a maior polêmica é sobre o que é conhecimento, principalmente quando os estudos do cotidiano são a base teórica da discussão.

O cotidiano do poder e a configuração curricular

Este subtítulo é uma provocação e reflete as provocações que faço aos meus alunos para balançar um pouco a grande certeza que sustenta as suas formações, principalmente, mas não exclusivamente, entre os alunos de graduação da área tecnológica. A quase totalidade – não sei bem porque usei o quase, mas foi instintivo, talvez para fugir da generalização – dos estudantes trazem discursos bem formatados pelos estudos específicos que fazem, quer em relação às configurações curriculares, tanto para aprovar como para reprovar essas configurações, quer em relação aos procedimentos possíveis de avaliação, fato que, por si só, já apresenta um critério interessante de avaliação curricular a partir das aprendizagens cotidianas de formação específica desses futuros – poucos atuais – professores. O que se apresenta como um processo hegemônico de formação, pelo menos na Uerj e com os alunos que me chegam, é que os conhecimentos aprendidos estão descolados da vida social cotidiana dos graduandos. Não é que esses conhecimentos curriculares da formação específica não sirvam a uma prática docente, mas sim que os próprios graduandos não são levados a compreender como esses conhecimentos acontecem nos cotidianos das pessoas.

Mais do que uma questão epistemológica, temos aqui uma inaptidão metodológica dos cursos de formação, pois eles, em sua maioria – e entenda-se, aqui, a maioria dos seus professores – descartam o cotidiano como espaço-tempo de tessitura de conhecimentos, vivendo, de maneira intensa e assumida como verdade, a ruptura epistemológica bachelardiana:

La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión, lo hace por razones distintas de las que fundamentan la opinión; de manera que la opinión, de derecho, jamás tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades de conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe de conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisorio. El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica en verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye. (BACHELARD, 1972: 16)

Em que pese considerar que essa postura foi fundamental para o desenvolvimento da ciência, é preciso que compreendamos as marcas que o pensamento moderno traz para os

processos educativos, quer pela definição do que deva ser considerado conhecimento, quer pela forma como os conhecimentos devem ser ensinados e, também, pela definição, *a priori*, de como formar os transmissores desse conhecimento às novas gerações nas escolas. Em contraposição a esta concepção de conhecimento e de formação, Nilda Alves (2001: 17) nos mostra que é preciso buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

No entanto, as narrativas dos licenciandos sobre os seus cursos de formação mostram que suas configurações passam longe de considerar o cotidiano, a vida social cotidiana como alguma coisa relevante nas suas “grades” curriculares.

– Mesmo as disciplinas práticas são prática sobre uma determinada teoria, e não sobre uma realidade, sobre um fato que aconteça com as pessoas em suas vidas.

Este desabafo de Rodrigo, aluno da química⁶, é um elemento importante para avaliarmos os currículos de nossas graduações. Gosto muito de brincar com os alunos e alunas de Física, sempre dizendo, de maneira irônica: – *Gente, temos cientistas na sala.* Uma pergunta que sempre lhes faço – e a estendo aos químicos – é se conhecem Ilya Prigogine⁷. A resposta, até hoje unânime, é um terrível⁸ não.

O que essa informação, junto com outras das mais variadas ordens, me traz? Pistas, indícios e, às vezes, evidências (Ginzburg, 1989) da identidade dos cursos de Física e Química da Uerj, que não apresentam, em seus currículos, sequer uma referência a um cientista do porte do químico russobelga.

Mas, é claro, este episódio é apenas um exemplo e, assumindo outros caminhos dentro da mesma lógica, pode ser estendido aos demais cursos de graduação – e até mesmo de pós-graduação – como viés de avaliação curricular. Dito de outra forma, as escolhas teórico-epistemológico-metodológicas que configuram os cursos dão-lhes uma certa identidade. Apenas para reforçar essa questão identitária, imaginemos um curso de História em que todos os professores – a totalidade é para dar ares de ficção a essa realidade inventada – fossem marxianos, e que, por isso, trouxessem os aportes teóricos da mesma lógica para configurar o seu currículo, montando disciplinas que fossem construídas a partir da concepção marxiana de mundo e de História. Se tirarmos dessa invenção a totalidade e a substituímos por “uma parcela substantiva dos professores”, era assumiria ares de verossimilhança e nossa imaginação nem precisaria ser muito fértil para conceber um curso de História com tendência marxiana.

– Mas, e daí? – me perguntariam os leitores que, acompanhando o meu raciocínio, suporiam que eu não sei onde quero chegar com ele.

– E daí – responderia eu achando que sei onde quero chegar – que o que fica evidenciado nessa invenção quase possível é que a configuração curricular está montada a partir de uma

correlação de forças em que uma das maneiras possíveis de pensar o mundo quer ser a única, ou, no mínimo, a hegemônica. Mas será que não isso que acontece com “todos” os currículos em “todos” os espaçostempos – institucionais⁹ ou não: a busca da hegemonia, a intenção de ser a verdade, a maneira correta de se pensar o mundo e os conhecimentos?

(Nesse momento, bem que gostaria de ouvir os leitores a respeito, pois acho que teríamos, sobre essa questão, uma boa prosa, enriquecida, com certeza, com as experiências escolares de cada um, com seus pontos de aproximação e afastamento. Mas, mesmo que as conversas não possam acontecer no momento da escritura – ela poderão surgir, espero, em outros momentos de cada um dos leitores –, posso inventar algumas possibilidades de interlocução para dar continuidade ao texto, e é isso que faço a seguir.)

A significação é um processo social de conhecimento. Toda a teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, as institui. De acordo com Foucault, as narrativas formam o aparato de conhecimento produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado, afirma ele, é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas. (Costa, 2002:141-2)

Essas considerações da Marisa Vorraber Costa me traduzem, de maneira muito forte, o caminho da hegemonia, ou melhor, a coerente necessidade que uma determinada maneira de pensar o conhecimento tem de se fazer presente em todos os espaçostempos onde o conhecimento existe, ou seja, em praticamente todos os espaçostempos, em todas as atividades humanas – mesmo que algumas delas sejam desumanas –, em todas as normas que orientam práticas, etc. Observem que a estudiosa gaúcha coloca, com clareza, que a teorização – não necessariamente apenas sobre a escola, ensino, etc. – institui o real pelo discurso.

Assim também pensa von Foerster (1996:65-66), como se pode ver pelo fragmento do metálogo a seguir:

Filha: Queres dizer que não se pode usar um princípio explicativo para explicar outro? Nunca?

Pai: Humm... quase nunca. É o que Newton queria dizer quando disse: *Hypothesis non fingo*.

F: E o que significa isso, por favor? [Focalizem sua atenção no pai, enquanto explica o que é uma hipótese. Notem como, ao fazê-lo, permanece dentro do domínio lingüístico e, dentro da descrição, não faz referência a nada além da linguagem.]

P: Bem, tu já sabes o que são hipóteses. Qualquer afirmação que conecta, entre si, duas afirmações descritivas é uma hipótese. Se ti dizes que houve lua cheia em 1º de fevereiro e novamente em 1º de março e logo conecta essas duas observações, de certa maneira essa afirmação é uma hipótese.

F: Sim, e também sei que quer dizer *non*, mas e *fingo*?

P: Bem, *fingo* é uma palavra que, em latim antigo, significa *faço*. Forma um

substantivo verbal *fictio*, do qual procede a palavra “ficção”.

F: Papai, queres dizer que Sir Isaac Newton pensava que todas as hipóteses se compõem como se fossem contos?

P: Sim, precisamente.

F: Mas não descobriu a gravidade? Com a maçã?

P: Não, querida, a inventou.

Se alguém *inventa* algo, então é a linguagem o que cria o mundo; se, em troca, alguém pensa que *descobriu* algo, a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do mundo. Acredito ter podido demonstrar-lhes com isto é que a linguagem que gera o mundo e não o mundo que é representado pela linguagem.

Ora, o que são nossos currículos senão uma organização discursiva? Mais ainda: o próprio conhecimento é uma construção discursiva? Só que o discurso que organiza o currículo – e o conhecimento – traz as marcas das forças hegemônicas que, estando no poder, ou melhor, sendo o próprio poder, definem o que é conhecimento válido e, por isso, como os currículos devem-se comportar para que as pessoas que se formam a partir deles apresentem uma determinada configuração. Como nos faz refletir Foucault (1987:27),

o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque é útil); ... poder e saber estão diretamente implicados; ... não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Arrumando um pouco o quebra-cabeça

A questão curricular, como muitas outras que perpassam a educação – e as que perpassam outras atividades da vida social –, é não apenas complexa, mas também muito complicada. Como nos mostra Lopes e Macedo (2002:17-8), a “pluralidade de temáticas” que caracteriza essa área de estudos “exige que a definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica”. O embate entre teóricos pela hegemonia de suas teorias explicativas é uma constante, na medida em que esses atores sociais, para usar a expressão cunhada pelas autoras acima referidas, sendo

detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. (ibdem)

Ou seja, e retomando a questão discursiva colocada anteriormente, trata-se de atores sociais que querem ter sempre o papel de cacique e nunca de índio, e o que garante a posição de mando e a capacidade de organização discursiva que veicula suas concepções teóricas sobre este assunto. No entanto, mesmo que esses caciques se coloquem como constituidores do campo – do currículo – pelo mais eficiente domínio do campo – de batalha –, esses modelos explicativos que, como nos colocam Lopes e Macedo, são capazes de influenciar na adoção desta ou daquela política curricular ou de definição de práticas educativas com base nesta ou naquela concepção de conhecimento e, portanto, de currículo, não dão conta da complexidade do cotidiano da educação que, na grande maioria das vezes, vai acontecendo apesar das explicações que são produzidas, e não por causa delas, contrariando as estratégias implementadas pelo poder constituído para formatar os processos educativos. Não se veja, nessas considerações, nenhum tipo de depreciação da produção teórica da área. Ao contrário, o que se tem pensado sobre currículo no Brasil nos ajuda, e muito, a compreender esse intrincado quebra-cabeça. No entanto, como bem nos alerta Nilda Alves (2001:15),

o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido.

A crença na teoria como limite é um achado dos mais significativos para tentarmos organizar, pelo menos um pouco, a partir das lógicas cotidianas, a questão curricular e algumas possibilidades de sua avaliação. Mas é de fundamental importância que, a cada possibilidade organizativa – e avaliativa –, coloquemos uma pequena frase que aprendi com minha eterna mestra de literatura – e vida – brasileira, Dirce Cortes Riedel: “Ou não”.

(Coloco, entre parêntesis, uma pequena elucidação da frase para que o leitor compreenda a lógica – e a emoção – de sua utilização. Prof^a Dirce era uma especialista em vários autores da literatura brasileira, e, dentre eles, o de que mais gostava era Machado de Assis. Passamos um semestre inteiro estudando o autor, com a profundidade que nossa mestra nos emprestava por seus conhecimentos. No último dia de aula, Dirce, fechando o assunto, nos disse:

– Bem, gente, Machado de Assis é isso aí que nós vimos durante esse semestre. Ou não. Piscou os olhos para a turma, deu um adeusinho e saiu.)

Esse é um cuidado que, cotidianamente, devemos ter com nossas compreensões, pois elas são, como as teorias, uma ação discursiva de nossa interpretação¹⁰ do que vemos acontecer nas escolas de todos os níveis e graus. Ou seja, a constatação da recorrência de determinados procedimentos em relação aos currículos me indica que a maioria dos professores entende currículo por X, ou que a maioria das escolas adota a concepção Y de currículo, ou que os alunos... Ou não. Outras são as possibilidades de compreensão para além da que cada um de nós pode ter. Nesse jogo social de compreensões possíveis, temos que negociar os sentidos. No entanto, quando uma pessoa – ou grupo de pessoas – quer ter

a hegemonia da compreensão, a negociação não se dá, pois um sentido possível é transformado em verdade pelo uso do poder político de decidir qual o melhor sentido das coisas.

Alves e Oliveira (2002:78-9), ao traçar os “primórdios dos estudos do cotidiano escolar: o modo oficial de ‘ver’ a escola e o que nela se passa”, além da felicidade do subtítulo, trazem a compreensão do cotidiano escolar de algum tempo no passado próximo, principalmente pelos estudiosos americanos, através da metáfora da caixa preta, descrita por elas como um instrumento ‘inventado’ para estimular em alunos a criação de idéias, por meio de perguntas que os levam a ‘imaginar’ o que haveria dentro de uma caixa fechada, na qual o professor colocara certos objetos que faziam barulho, tinham um certo peso, se moviam de alguma forma, etc. Nesse sentido, interessava menos a relação do que estava lá dentro com aquilo que o aluno inventava, e mais o que era ‘inventado’ pelo aluno, como possibilidades criativas e inventivas. (id.:79)

Trouxe essa metáfora porque não pude deixar de comparar essa descrição com as famosas caixas pretas dos aviões atuais, principalmente relacionando às notícias que li recentemente sobre as expectativas das autoridades em descobrir a “verdade” sobre o trágico acidente da TAM acontecido no último dia 17 de julho deste ano de 2007. Porém, como estou tratando de discurso, ou seja, estou trazendo uma formulação discursiva que se pretende a verdade, a própria realidade e não uma sua representação discursiva, vou utilizar o recurso da imagem para trazer a parte inicial da reportagem veiculada em <http://br.noticias.yahoo.com/s/01082007/25/manchetes-udio-da-cabine-mostra-desespero-pilotos-airbus.html>, acessado no dia 02-ago-2007.

The image is a screenshot of a news article from Agência Estado. At the top, there is a search bar with the text 'Buscar:' and a dropdown menu set to 'Todas as notícias'. Below the search bar, the breadcrumb trail reads 'Início > Manchetes > Áudio da cabine mostra...'. The main headline is 'Áudio da cabine mostra desespero de pilotos do Airbus' in bold black text. To the right of the headline is the Agência Estado logo. Below the headline is a photograph of two men in military-style uniforms sitting at a table with microphones. A caption below the photo reads: 'Foto: Agência Estado: O presidente do Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeroportuários (Cenipa), brigadeiro Jorge Kemul...'. To the right of the photo, the text reads: 'Qua, 01 Ago, 03h15 Os diálogos entre os pilotos do Airbus A320 da TAM, que caiu no dia 17 no Aeroporto de Congonhas, na zona sul de São Paulo, revelam que houve desespero antes do acidente. Os deputados da CPI do Apagão Aéreo divulgaram hoje as conversas que mostram que os comandantes sabiam que a aeronave operava apenas com um reverso e os pilotos não conseguiram desacelerar o avião no momento do pouso.' Below this is another paragraph: 'O gravador pegou os últimos 30 minutos, na parte da aproximação final do voo. O áudio divulgado mostra os últimos 12 minutos antes da colisão, quando foi feito o primeiro contato com a torre de voo. Os diálogos mostram os pilotos verificando a velocidade do avião.' To the right of this text is a small advertisement for the movie 'A Volta do Todo Poderoso' featuring Steve Carell and Morgan Freeman, with the text '01 de agosto nos cinemas'. Below the main text is a section titled 'AQUECIMENTO GLOBAL' with a small image of a palm tree and the text: 'Estudo vincula furacões ao aquecimento O nº médio dobrou no último século > Fornecimento de água ameaçado > Fotos'. At the bottom of the article, there is a paragraph: 'Às 18h43, o comandante do Airbus avisa que o avião opera apenas com um reverso. "Lembre-se, nós só temos um reverso", alerta ao co-piloto, que responde, "sim, nós só temos o esquerdo". Os minutos finais da gravação mostram que o piloto tentou desacelerar a aeronave. "Desacelera, desacelera".'

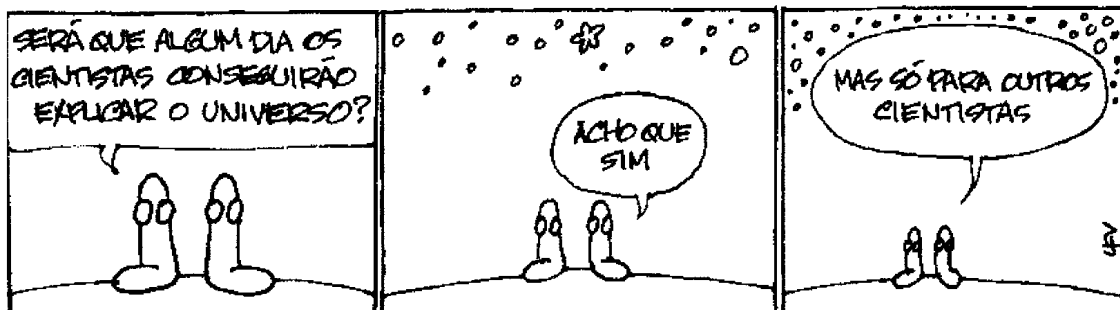
Alguns detalhes dessa organização discursiva são interessantes, como, por exemplo, a

imagem à esquerda, que traz a autoridade capaz de conferir autenticidade à notícia, fazendo com que ela seja aceita como “a verdade” sobre os fatos que estão sendo apurados. O primeiro parágrafo do texto tem uma formulação que dá uma certa resposta a indagações do senso comum quanto à existência de culpa de alguém pelo acidente, pois algo tão grave não pode ficar sem ter culpados, afinal. A formulação nos conduz para a culpa do piloto e do co-piloto: “Os deputados da CPI do Apagão Aéreo divulgaram hoje as conversas que mostram que os comandantes sabiam que a aeronave operava apenas com um reverso e os pilotos não conseguiram desacelerar o avião no momento do pouso.”

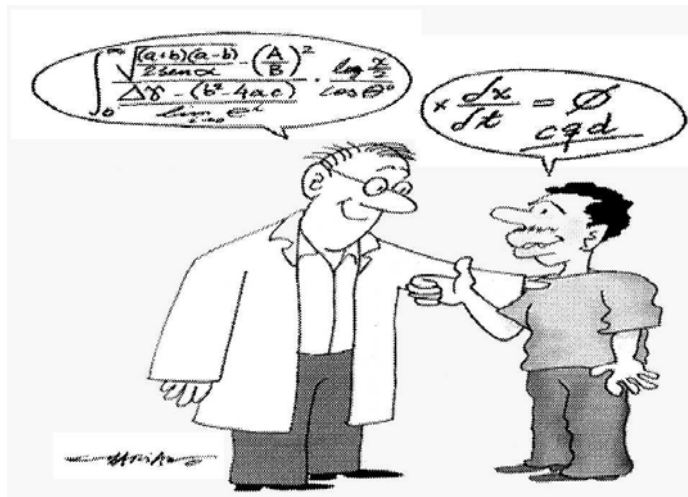
O parágrafo seguinte apresenta o suporte material dessa verdade, fornecendo informações técnicas que dão a sustentação verificável dos dados. O terceiro parágrafo mostra o próprio diálogo gravado, dando, de pronto, a autoria do discurso e, também, mostrando apenas o ponto de culpa colocado pela reportagem no primeiro parágrafo. Na continuidade, a matéria traz o próprio diálogo contido na caixa preta – e esperemos que pelo menos esse diálogo seja o verdadeiramente acontecido –, fechando a notícia com o seguinte parágrafo: “Em seguida, ouve-se um som de batida e a torre lamenta o acidente. As gravações da caixa-preta de voz do Airbus da TAM também registram gritos e estrondos do momento da batida do avião com o prédio da TAM Express, na Avenida Washington Luis.”

“Aonde esse cara quer chegar?” deve ser uma das indagações possíveis dos leitores desse texto, pois o subtítulo dessa parte é “arrumando um pouco o quebra-cabeça” e, além de falar de discurso, de conhecimento, ainda traz uma tragédia como essa. Sem delongas, vou tentar cumprir – atente para o verbo “tentar” – o que prometi no subtítulo. Para tal, preciso mudar a referência da metáfora da caixa preta, na medida em que, para os estudiosos do cotidiano, este não é uma caixa preta, mas sim o espaço-tempo em que os conhecimentos são inventados – incluindo os conhecimentos científicos, é claro, já que os diversos e diferentes lugares – e tempos – da “produção” dos conhecimentos científicos fazem tão parte do cotidiano social como qualquer outro, integrando um complexo emaranhado de relações que constituem a vida social cotidiana da humanidade.

Tomando como base a concepção moderna de conhecimento, relacionando o conceito de caixa preta usado por Alves e Oliveira (op. cit.) e a reportagem sobre o acidente aéreo, vou metaforizar o conhecimento científico como caixa preta a partir das seguintes características: as pessoas acreditam que, em seu interior, se encontram as verdades; poucos têm acesso a ela; o seu manuseio é prerrogativa de pessoas que têm – ou são investidas de – poder; ela explica os fatos, os fenômenos, mas não consegue evitar que fatos e fenômenos aconteça. Como eu gostaria que uma caixa preta pudesse evitar que um avião caísse; como eu gostaria que a ciência pudesse evitar que o mundo fosse tão ruim para tantas pessoas. Mais uma característica que me faz comparar a ciência com a caixa preta encontro em Veríssimo (1997:73):



Essa é precisamente a organização discursiva das linguagens, com absoluta primazia da linguagem verbal, em se tratando de conhecimento, que dá atualidade à tirinha de Veríssimo. Por um outro ângulo, mas utilizando a mesma linguagem dos cartuns, Mariano (s/d) mostra o que, utilizando preceitos da Física, poderíamos chamar de “diferença de potencial”¹¹ entre as linguagens de um cientista e de um não cientista:



Vejamos um exemplo bem simples para retornarmos ao currículo e uma sua avaliação possível a partir dos estudos do cotidiano:

O tráfico de drogas costuma usar crianças como olheiros e como entregadores de mercadoria, as chamadas, no Rio de Janeiro, de “aviõezinhos”. Essas crianças, em sua maioria meninos, têm, quando fazem entregas, que receber o dinheiro correspondente ao material que estão entregando, o que faz com que eles desenvolvam e aprendam uns com os outros noções seguras de operações matemáticas, até porque a vida deles depende disso. Aí, esses meninos vão pra escola e a professora lhes apresenta um sonoro “arme e efetue”, ao que alguns deles respondem que não sabem fazer, embora, em seus cotidianos de trabalho, façam essas operações do arme e efetue com bastante facilidade. A questão é que, bastante recorrentemente, as escolas dizem que o “arme e efetue” é que é Matemática, e não as operações – ilegais, do ponto de vista legal – matemáticas que eles desenvolvem para a sua

sobrevivência nesse mundo de muitas atividades de trabalho informal.

Novamente, caímos – desculpem-me a cumplicidade da primeira pessoa do plural – isto é, eu caí na questão da linguagem, que é a definidora do que é conhecimento e o que não é, que determina o que está no currículo e o que não está, o que “cai na prova” e o que não cai. Até porque, como diz o poeta Manoel de Barros, “tudo que eu não invento é falso” (1997:67). Logo, fica “por cima da carne-seca” – como se diz no popular – os que inventam as coisas para elas existirem. Assim é com a ciência, com o conhecimento, com o currículo...

Nesse momento do texto, vou apresentar uma linha lógica de raciocínio que aponta uma discussão que tem permeado, desde há muito, as questões curriculares.

Se a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996:art. 1º); se a “legislação disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (ib.); se, ainda, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (ib.); e tomando por base que a União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (id.:art. 9º), podemos inferir que a responsabilidade de definição dos currículos das formações básica e média, principalmente, está nas mãos – talvez possamos dizer que está nas cabeças – do Estado, o que me parece absolutamente normal e coerente com as funções do Estado. Resta-nos saber que Estado é esse, a quem serve e por quem quer ser servido, que discursos esse Estado produz para serem apenas discursos e o que é produzido para, transformado em ato, beneficiar todas as pessoas que formam a nação, tanto os mais ricos quanto os menos abastados, e que o grau de riqueza não signifique o grau de direitos e deveres.

Oliveira (2003), ao analisar os fazeres pedagógicos em uma escola municipal do Rio de Janeiro, procura compreender os sentidos emancipatórios desses fazeres e como esses sentidos são tecidos naquele cotidiano. Evitando generalizações, seu estudo nos dá pistas de como, no cotidiano das pessoas e grupos sociais, as aprendizagens vão-se dando para além das propostas curriculares reguladoras, como professores e alunos vão-se movendo no próprio currículo outorgado e tecendo outras “maneiras de fazer” com suas “astúcias de caçadores” (Certeau, 1994). Esse movimento se dá diuturnamente no cotidiano e, para a autora, no processo de conquista da democracia social, é através desse que movimento logramos superar as formas regulatórias que se exercem sobre o “mais fraco”, garantindo ao mais forte a manutenção do poder social, [e esta superação] aparece como um imperativo para a viabilização da construção da sociedade democrática através das lutas sociais emancipatórias. Como já anunciado, é curiosamente através de mecanismos regulatórios que essas lutas podem e devem ser travadas. Recuperar a dimensão da regulação que limita o poder do mais forte, ampliando os espaços de ação tática do mais fraco, é pois um dos desafios contemporâneos para a emancipação social, na medida em que essa

limitação/ampliação circunscreve possibilidades de construção e ampliação da democracia.

Mesmo que o poder constituído, através de suas normas e modelos, prescrevam um ensino com base em determinados conhecimentos, que são os considerados válidos e, portanto, os que devem ser aprendidos, o cotidiano de cada escola, de cada sala de aula teima em acontecer por atalhos ao caminho “principal”. Contrariamente ao postulado moderno de que só nos caminhos eram produzidos conhecimentos, acredito que, nesses atalhos, que acontecem no mesmo espaço dos caminhos, mas em tempo de movimentação diferente, como compreende Certeau (1994), são cotidianamente tecidos conhecimentos, que fazem parte das aprendizagens dos mais variados espaçotempos em que elas ocorram, inclusive – e privilegiadamente – no espaçotempo escolar.

Desmontando o quebra-cabeça

Quem já montou um desses jogos de muitas peças sabe da sensação desconfortável que é, por exemplo, por acidente, alguém esbarrar no lugar onde ele está sendo montado e desfingir o que vinha tão pacientemente sendo feito. Mas devo fazer um certo corte no texto para comentar algumas coisas que considero interessantes e importantes no processo de escrita, e uma dessas coisas é, para mim, a invenção de metáforas. Num momento, a idéia do quebra-cabeça parecia perfeita, pois expressava a existência de uma imagem concebida *a priori* a ser “montada” pelos muitos sujeitos escolares nos seus cotidianos. Esses, do ponto de vista dos acontecimentos escolares, já estariam preorganizados pelos desenhos curriculares postos.

No entanto, o avanço do texto veio mostrando que, tão recorrente quanto a tentativa de se montar um desenho preconcebido chamado currículo, estão os mais variados esbarrões cotidianos nos lugares onde se busca montar esse quebra cabeça chamado currículo, a ponto de, praticamente, perdermos a noção do desenho preconcebido, mostrando que há modos de fazer e de criar conhecimento no cotidiano diferente daqueles aprendidos, na modernidade, com a ciência e em todos os espaços/tempos organizados, como no mundo do trabalho e dos movimentos sociais, em especial os sindicatos e os partidos políticos. Ou seja, ... os conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer constante de encontros e de desencontros cotidianos. (Macedo et al, 2002:17-18)

Desmontar o quebra-cabeça e andar por atalhos dos “caminhos já sabidos e consagrados” são, parodiando o ditado popular, faces representativas da mesma moeda curricular. O que se inventa de atalho ou de esbarrão, cotidianamente, já é, em si mesmo, uma atitude avaliativa dos currículos reguladores, cuja existência é fundamental até como espaçotempo de desobediência, ou melhor dizendo, de extrapolação dos caminhos da obediência.

Ou não.

Notas

- ¹ O número de estudantes que já trabalham como docente é pequeno, o que dificulta um pouco as discussões.
- ² Esta fala, como outras que aparecerão em seqüência, foi registrada por mim por escrito na própria aula. Quando as falas forem tiradas de trabalhos escritos, farei uma nota.
- ³ Relação ano-semester.
- ⁴ O nome da disciplina foi inventado para o texto com o objetivo de não identificação dos professores da disciplina real.
- ⁵ Como alguns outros autores ligados aos estudos do cotidiano, costumo lançar mão de neologismos para dar conta de significados outros que não os já naturalizados pelo senso comum.
- ⁶ Os nomes dos alunos e alunas também são inventados, embora eles existam de verdade, mas mantenho o curso real, pois esta pode ser uma informação relevante para dar sentido às falas.
- ⁷ Químico russo, naturalizado belga, prêmio Nobel de Química em 1977. Prigogine é um cientista com contribuições importantes ao conhecimento científico do nosso tempo: “Mesmo aqueles que discordavam de suas idéias, nele reconheciam um faro excepcional para descobrir novas direções em ciência.” (<http://www.if.usp.br/bifusp/bifold/bif0316.html>. Acesso em 01-ago-2007.
- ⁸ Não consegui – quis – evitar a adjetivação por entender que um pensador do porte de Prigogine, com contribuições relevantes para o pensamento científico, nos campos da Física e da Química, deveria, minimamente, ser citado nos cursos de Física e Química.
- ⁹ Instituição: estrutura decorrente de necessidades sociais básicas, com caráter de relativa permanência, e identificável pelo valor de seus códigos de conduta, alguns deles expressos em leis; instituto. (Aurélio Eletrônico – Século XXI – Versão 3.0 – novembro de 1999.
- ¹⁰ Ajuizar a intenção, o sentido de.
- ¹¹ Trabalho necessário para levar de um ponto a outro (no espaço ou num circuito elétrico) uma unidade de carga elétrica. (Aurélio Eletrônico – Século XXI – V.3.0 – 1999).

Referências bibliográficas

- ALVES, N. (org.). (2002): *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)
- ALVES, N. (2001): Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A.
- ALVES, N e OLIVEIRA, I. B. de. (2002): Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)
- BACHELARD, G. (1972): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Editores.
- BARROS, M. de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. (<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>)
- CERTEAU, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- COSTA, M. V. (2002): Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

- FOERSTER, H. von (1996): Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (1987): *Vigiar e punir: nascimento de uma prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- GINZBURG, C. (1989): *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. (2002): O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)
- OLIVEIRA, I. B. de. (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP & A.
- OLIVEIRA, I. B. de & PACHECO, D. C. (2003): Avaliação e Currículo no cotidiano escolar. In ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Indicações de conferência
- ALVES, N. e GARCIA, R. L. (1992): A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CERTEAU, M. de et al. (1997): *A invenção do cotidiano – morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.
- MATURANA, H. (2001): *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- _____. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- _____. (1997): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (orgs). (2001): *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A.
- PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (org) (2004). *Conhecimento prudente para uma vida descecente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2003): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (Org.) (2002): *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- _____. (1998): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1998b): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SGARBI, P. (2005): *Avaliações pensadas a partir de uma epistemologia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado)

Correspondência

Paulo Sgarbi, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: paulosgarbi@yahoo.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização do autor.
