

UM ABAPORU¹, A FEIÚRA E O CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COTIDIANOS NAS CONVERSAS COMPLICADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

MARIA LUIZA SÜSSEKIND*
WILZA LIMA DOS SANTOS**

RESUMO

Neste artigo, partindo *indiciariamente* da narrativa de uma professora sobre o presente trazido pelo *mau estudante* Jorge, discutimos a *cartografia do pensamento abissal* e o papel do feio no sentido de refletir sobre a importância da *ecologia das diferenças* em práticas curriculares que se identificam com a luta processual e cotidiana pela *justiça cognitiva*. Nesse sentido e no contexto da *crise paradigmática* corrente, como pesquisadores e professores que pensam o *cotidiano como criação* permanente, sugerimos que o currículo pode ser entendido como uma *conversa complicada* e ecológica, potencializando a desvisibilização de situações de valorização da diferença. Concluímos que as políticas de unificação curriculares são abissalizadoras do trabalho docente e do aprendizado dos estudantes e sufocam as diferenças nas conversas de sala de aula e, sobretudo, que as narrativas, conversas e práticas curriculares baseadas na ecologia e justiça cognitivas permitem a desconstrução de hierarquias, exclusões e invisibilidades.

Palavras-chave: Trabalho docente. Narrativas. Estudos do cotidiano. Currículos como conversas complicadas

ABSTRACT

In this article from an *indiciary* approach of the story told by a public school teacher about a gift brought by the bad student Jorge we discuss the mapping of *abyssal thinking* and the role of *ugliness* in

¹ Amaral, Tarsila. ABAPORU, 1928.

* Professora Adjunta da Escola de Educação e do PPPGEdu da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Pesquisadora e Líder do GPPF/Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores e Coordenadora do GT de Currículo/ANPEd.

** Professora de Educação Professora de Artes da Educação Básica na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Professora de Artes do Curso de Formação de Professores Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda do PPPGEdu da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio.

reflecting on the importance of the ecology of differences in curricular practices which we identify with the procedural and quotidian fight for cognitive justice. In this sense and in the context of current paradigmatic crisis, as researchers and teachers who think in everyday life like as permanent creation, we suggest that the curriculum can be understood as a complicated and ecological conversation enhancing situations of *unblindness* and acknowledging of the difference. We conclude that the curricular unification policies provokes abyssal things on teaching and student learning and stifle the differences in classroom conversations and, above all, that the narratives, conversations and curriculum practices based on cognitive ecology and justice allow the deconstruction of hierarchies, exclusions and invisibilities.

Keywords: Teacher's work. Life stories. Everyday Life Studies. Curriculum as complicated conversations.

1. INTRODUÇÃO

No dia a dia de professor, vivemos situações que podem ser pensadas como exemplares por causa das “consequências que é possível tirar dela[s] para uma análise da situação política das democracias que vivemos” (AGAMBEN, 2014, p. 9). A situação que escolhemos narrar neste artigo não contém o mesmo impacto que a renúncia de um Papa, pois aconteceu nos cotidianos de uma escola qualquer e envolveu heróis anônimos, homens comuns em sua ordinariedade. Não nos inspira discutir grandes personagens ou eventos. Tal como o moleiro falastrão que enfrentou os padres e juízes inquisidores (GINZBURG, 2006), o relato sobre o que aconteceu com Jorge² e sua professora não é aqui tomado como representativo da situação da educação brasileira, mas como uma situação cotidiana, corriqueira, que poderia envolver qualquer “um de nós” (Idem, p. 11) e que por isso é exemplar. “Os relatos (...) pretendem narrar práticas *comuns*.” (CERTEAU, 1994, p.35).

Apostando em um “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais” (GINZBURG, 1989, p. 149), utilizamos o relato da professora de Jorge sobre um dia que ele lhe deu um presente como exemplo, como uma trama de emblemas, pistas e sinais das tessituras da sociedade e seus valores que nos permitem discutir as ideias de currículo como conversa complicada (PINAR, 2012) e como ecologia das diferenças (SANTOS, 2004, p. 792), defendendo a legitimidade da feiura (ECO, 2007), do

² Nome fictício

desobediente, do não-fazer, do outro, do invisível, do diferente como valor ético (BUTLER, 2015, p. 65) e a importância do que acontece nos *espaçotempos* (ALVES, 2001) no cotidiano como conhecimento socialmente relevante. Deste modo, nos cotidianos das escolas em que *pesquisamosnarramos* e *ensinamosaprendemos*, temos defendido que, para conhecer algo, a si mesmo e ao outro como diferente e legítimo na diferença, temos que *suspender o juízo* (BUTLER, 2015, p. 65), nos pautando pelo compromisso *políticoepistemológico* de que não há justiça social sem justiça cognitiva³ (SANTOS, 2010, p. 32) em busca de práticas curriculares, de pesquisa e relações pessoais mais democráticas, menos hierárquicas e que por isso não *expurguem o outro, impedindo que conheçamos, também, a nós mesmos* (BUTLER, 2015, p. 65).

Era uma terça-feira acinzentada no Jacarezinho⁴. Não porque chovesse, mas por causa da fumaça produzida pelos *craqueiros*⁵. Ainda cedo pela manhã, fumando ou delirando, jogados no chão da cracolândia, povoavam o caminho por onde eu passava. O caminho me atravessava pintando uma paisagem desoladora, que me entristecia e não servia de inspiração para começar bem o dia naquela escola. Chegando, vejo um menino correndo em minha direção. Eis que surge Jorge, animado, não me dá bom dia e manda:

- Tia, eu tenho um presente para te dar.
- Bom dia Jorge! Que bom!

³ Justiça cognitiva é uma noção que aparece em Santos (2010) e sugere que a pluralidade e a co-existência de diferentes conhecimentos é emancipatória e cria justiça no campo dos saberes. Essa pluralidade parte do reconhecimento da existência de conhecimentos vítimas do epistemicídio cometidos pela Ciência e pela Técnica na Modernidade. Em 1997, o pensador indiano Shiv Visvanathan usou a expressão “cognitive justice” no livro “A Carnival for Science: Essays on science, technology and development” pela primeira vez no mesmo contexto (Cf. SUSSEKIND, 2014b).

⁴ Bairro pobre no Rio de Janeiro. Identificado como *favela*. Lá Santos escreveu sua tese sobre formas não-oficiais de direito praticadas de modo abissal que colocam fora da “linha do Direito” parte da sociedade, no caso, os moradores dali. SANTOS, B. S. Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada. Disponível em: <http://geocities.ws/b3centaurus/livros/s/boavpassar.pdf> . Acessado em 17/03/2011.

⁵ Usuário de crack. Crack é uma droga ilícita produzida a partir de uma substância química derivada da cocaína. Ao ser queimada/fumada em cachimbos de plástico, vidro ou metal para ingestão da fumaça libera além desta uma fuligem preta. Ali, próximo da escola, todo ambiente é obnublado também pela fuligem que emana da queima do plástico que cobre os fios de eletricidade roubados para venda de metais para reciclagem.

Respondi, com um sorriso estreito e um aperto no peito, desses que você deve estar lendo agora e pensando o que será que ele vai dar de presente para ela?

Mas antes de contar qual foi o presente recebido, vou me arriscar a tecer em sua mente a imagem do Jorge. Claro, a imagem que eu e outros professores tínhamos dele. Jorge era o típico menino que dizemos ter “problemas”. Pra começar os ditos cognitivos, por conta de sua idade, acima dos demais, estampada no rosto. Filho de pai preso e mãe que dormia no trabalho, era criado junto com seus cinco irmãos, dois mais velhos que o Jorge e dois mais novos que ele. A blusa de uniforme dele, na segunda pela manhã, lembrava muito a da sexta no último tempo de aula. Era essa mesma que ele já tinha usado toda semana. Vivia na secretaria, sendo encaminhado pelos professores por brigas, palavrões e coisas do tipo. Nas minhas aulas, não queria fazer nada, só pedia para ir ao banheiro ou se arrastava pelo chão para furar as pernas dos amigos com o lápis bem apontado. E quando eu falava seu nome, ele vinha prontamente, com um sorriso lindo... Que logo me deixava sem fala. Bom, agora que tentei fazer com que você leitor do texto desenhe e pinte o Jorge, vamos ao presente .

– Desculpa tia, bom dia! É que eu tô guardando seu presente desde sábado comigo, para ninguém roubar.

– Tudo bem Jorge, sem problema. Mas esse presente você pode me entregar aqui no pátio?

– Acho que sim tia. Peraí.

E se abaixou para abrir a mochila. Meu coração ficou mais apertado ainda e o sorriso deu lugar a um certo ar de preocupação. Sim, eu temia o que seria o “presente”... Não preciso contar como fiquei apreensiva do que iria sair de lá, outras crianças ficaram perto para ver o que o Jorge procurava.

– Aqui, tia. Retirou uma folha de revista dobrada de dentro do seu caderno.

Respirei meio aliviada e fui tomada por um suspense novamente com a pergunta:

– Não vai abrir, tia?

Abri, o presente era a folha, arrancada de uma revista onde me deparei com a imagem do Abaporu. Olhando e ainda tentando entender, ele explica:

– Tia, eu tava no lixão catando as coisas, no lixão de lá de cima (apontando na direção do terreno baldio onde há um depósito clandestino de lixo), aí eu achei uma revista novinha e fui ver, aí eu vi essa imagem e lembrei da sua aula, aí eu trouxe de presente pra

você.

Tentando não chorar, abri um sorriso e perguntei:

– E quem é Jorge, que está pintado aqui?

– Ué tia, não é o Abaporu?

– Sim Jorge, e quem pintou?

– Ah, tia! – Disse ele rindo da pergunta que lhe pareceu risível... – Foi aquela mulher, a Tarsila.

Tentei conter e disfarçar a imensa e surpreendente alegria e falei:

– Agora, para aceitar o presente, você precisa me dar um abraço.

Este abraço me cercou de carinho e alegria. E ao Jorge, um sorriso sapeca e um olhar de fiz algo certo (finalmente), que veio com a frase:

– Então a senhora gostou, né?

E, sem se preocupar com uma resposta, saiu correndo como um vento.

2. O ELOGIO À FEIURA, A ECOLOGIA DAS DIFERENÇAS E O CURRÍCULO COMO CONVERSA COMPLICADA

Seguindo pistas, tramas e vestígios do que se passou e foi narrado pela professora, decidimos pensar Jorge em sua potência de negação. Jorge como feio, como socialmente marginalizado, cognitivamente invisível, arremessado ao abismo da inexistência. Jorge ordinário, comum e exemplar... Da feiura do lixão, da favela, da cracolândia, do medo do diferente, da violência, do medo de se ver no que é feio no outro. Jorge é, diz a professora, um menino com um belo sorriso, que usa roupas feias, vive num lugar feio, comporta-se mal (*faz feio*), é mau aluno. A família de Jorge é desviante. Jorge que deixa de ter identidade própria para encarnar preconceitos. Nada disso inspira a professora a fazer um *lindo* trabalho? Por quê?

O que inspira? A beleza do conhecer a beleza da obra de Tarsila. A beleza do sorriso de Jorge. A beleza de dar um presente para a “Tia”. A beleza de ser lembrada e presenteada por um estudante. Ambivalentes, historicamente variáveis em seus significados, o par belo-feio é um valor social, como outros, que organiza as pessoas e coisas no mundo em que vivemos (ECO, 2007, p. 15). Quando hierárquico, o par exclui, diminui, extingue, forja abissalidade.

Para Boaventura de Sousa Santos, as manifestações mais bem estabelecidas do pensamento abissal vêm a ser o Direito e o conhecimento modernos. No Direito, tem-se o estabelecimento de uma linha abissal que separa o que é legal e ilegal, sendo estas as únicas formas de existência relevante perante a lei (SUSSEKIND, 2007). Para ele, por exemplo, na favela do Jacarezinho, moradores são vitimizados por práticas de justiça violentas, desumanas e autoritárias, mas são tornados invisíveis por estarem do lado abissal da linha dos direitos humanos. Jorge cresceu ali, brincando no lixão e indo à escola, alternando, pendularmente um lado e o outro da linha que divide o que é legal do ilegal, o civilizado do bárbaro, a família normal da família de Jorge, o uniforme limpo do sujo, o bom do mau estudante, a cultura da ausência dela, o visível do invisível. Por isso, a gente se acostuma a ver um Jorge que sufoca o próprio Jorge. Aquele que ocupa o lado de lá da linha não é só vítima, ele também é cúmplice de seu *des-pertencimento* social (SUSSEKIND, 2014b).

No campo do conhecimento, Santos verifica também o estabelecimento de uma linha abissal entre verdadeiro e o falso, sendo, neste caso, a ciência moderna possuidora do monopólio da distinção universal entre eles. Deste modo, o conhecimento da Ciência Moderna postula ser o único conhecimento verdadeiro, sendo profundamente hierárquico e maniqueísta em sua perspectiva monocultora (SANTOS, 2004, p. 777). Trata-se de uma forma de pensamento que, através de linhas imaginárias, divide o mundo e todas as coisas, numa polarização (SANTOS, 2010, p. 33), assim criando hierarquias de credibilidades (BECKER, 1963) que organizam o mundo crível e visível, valores, atitudes, sentimentos belos, aceitos e válidos, e seus desvios.

Na crítica à indolência da razão ocidental, Santos (2001) cita como um dos modos de construção de invisibilidades se deu via universalização do saber, ou seja, o movimento de tornar um saber válido, independentemente do contexto no qual ocorre (p. 23 e 36). Uma forma epistemicida de redução da realidade que *descredibiliza* não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos (SANTOS, 2010, p. 462).

Por isso, narramos o medo na expectativa sobre o que sairia da mochila de Jorge... Arma? Drogas? Por que o vemos e o cremos ser assim? Habitamo-nos a pensar de modo a nunca esperar de alguém como Jorge um presente que é o belo encarnado: a obra de arte... E nesse sentido, aprendemos que o “contexto não é externo

ao problema”, mas “condiciona a forma que o problema vai assumir” (BUTLER, 2015, p. 16), permeando nossos entendimentos, julgamentos e até as propostas de soluções.

Creemos que o modo abissal pelo qual o ocidente organiza sua cosmogonia gera constantes epistemicídios, apontados por Boaventura Santos (2010). Estes se mostram presentes cartograficamente, tanto na constituição das histórias de pós-colonialidade quanto em cada sala de aula diante da aniquilação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes e pelas experiências dos educadores não contemplados por currículos abissais. Professores e estudantes *a-linhados* pela abissalidade perdem sua voz e, conseqüentemente, sua autonomia, como ocorre nas políticas de unificação curricular vinculada a testes externos padronizados já vigentes no município do Rio de Janeiro.

Um currículo se estabelece em linhas abissais quando é entendido como um documento, um texto sacralizado, “escriturístico” (CERTEAU, 1994, p. 270), que tem capacidade de estocar significados e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, construída por “funcionários autorizados” (CERTEAU, 1994, p. 270). A abissalidade reside na hegemonia conquistada por estes significados estocados na tessitura da sociedade. Por estarem estocados, estes significados perdem sua historicidade e situacionalidade e não servem senão para controlar as práticas (inconformistas), invisibilizando suas múltiplas lógicas e saberes.

Este currículo abissal é inimigo da ecologia da diferença (SANTOS, 2004, p. 792), pois imagina aprendizagens iguais para pessoas diferentes... Abduz dos praticantes dos currículos a condição de leitores dos currículos, entendida aqui no sentido dado por Certeau (1994, p. 268). Assim, retira a autonomia dos professores e o direito à diferença dos estudantes, como leitores dos textos escritos e inventores, tecelões/bricoleurs dos seus significados em suas vidas cotidianas e, por isso, as reformas educacionais, ao impor currículos abissais, terminam por demonizar professores (PINAR, 2012; SUSSEKIND, 2014b) e invisibilizar estudantes. Como nos disse uma outra professora desta mesma escola:

As vezes eu me sinto uma máquina, garota. Pega isso, faz aquilo, aplica desse jeito. A gente vai pro curso de formação *eles não entendem que as crianças daqui são diferentes*. Que as coisas não funcionam do jeito que a gente programou. Eu tô cansada!

Testes, provas externas padronizadas, questionários capciosos de preenchimento obrigatório, livros escolhidos nas secretarias, programas de formação que tratam o professor subalternamente, abissalmente. E com tudo apontando para a valorização de um conhecimento que está fora da escola, que não é ali criado cotidianamente nas *conversas complicadas* que são os currículos. Os professores, ao aplicarem provas prontas com gabaritos das questões não elaboradas pelos mesmos, produzem fracasso e baixa autoestima entre seus estudantes e são também *vítimas* de *um teste* para saberem se estão aptos a lecionar o currículo único. O que vivemos no município do Rio de Janeiro hoje

(...) remete às condições culturais e históricas dos Estados Unidos em que a escola pública se tornou primeiro uma fábrica e agora uma corporação, mas sempre um negócio. (PINAR, 2008, p.142)

Ações para conseguir resultados, avaliar para avançar, produzindo uma diversidade de *ausências* (SANTOS, 2004). Mas é nessas ausências que buscamos emergências (SANTOS, 2004) e vamos produzindo táticas, nas artes do cotidiano (CERTEAU, 1994) a burlar o tempo, retirado pelo currículo mínimo e provas externas, buscamos trabalhar com a transversalidade e projetos, na tentativa de desenvolver ideias, dar significados para as ações, negociar currículos, ecologizar saberes e dar voz à diferença. E narramos. Narramos histórias como a de Jorge porque acreditamos que é possível educar na diferença e na democracia e deslocar as linhas abissais.

Abissalmente, o mundo (ocidental) denominado e entendido como real divide-se então entre os que estão do lado de cá da linha e aqueles que estão do lado de lá da linha. Esta abissalidade cria hierarquias de *des-credibilidades* e *des-pertencimentos* que se tecem de modo que, quanto mais longe da linha, mais excluído, invisibilizado e tornado inexistente (SUSSEKIND, 2007). Deste modo, a cartografia que se torna visível para nós, na sociedade, é essa... Para Santos (2010, p. 33), a divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SUSSEKIND, 2007).

De modo não dicotômico, mas cartográfico, o *currículo* entendido como *abissal* explica porque alguns conhecimentos se tornam mais importantes, como os científicos, e outros menos

importantes, outros invisíveis, como os religiosos, enquanto os conhecimentos de gênero, por exemplo, são tornados inexistentes. A invisibilização da localidade e das condições de vida dos estudantes e professores de cada escola são também abissalizadas nas estatísticas, nos materiais idênticos e nas políticas que desconsideram as vozes de cada ator do cotidiano escolar, produzindo uma enorme gama de não-saberes, ignorâncias, inexistências.

Fracasso individual? Não, política, epistemologia, sociedade abissais...

Lembramos com Alves (2005, p. 8) que cada um que ouve, nas redes, entende o que ouve, vê, aprende ou acontece de modos diferentes. “A questão é saber se isto significa apenas dificuldade de uso” ou se estamos aqui a falar de “ampliação de possibilidades” de conhecimentos (Idem), numa ecologia de saberes, numa ecologia da diferença, acolhendo aquilo que fica “do outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2004, p. 35). Por isso, qualquer coisa que se faça em qualquer escola deve lembrar antes de tudo que

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. (SANTOS, 2003, p. 458)

Jorge quer existir, quer ter seus saberes de filho de mãe que dorme fora e pai preso reconhecidos como legítimos. Jorge quer poder admirar a beleza do Abaporu, de igual para igual, já que ele é *a feiura que dá sentido àquela beleza* (ECO, 2007, p. 8), sem ser pior que ela. Ao dar voz a Jorge, a professora legitima seu conhecimento sobre arte antropofágica brasileira e destece hierarquias estabelecidas, supera os preconceitos. Ambos se fazem Abaporus, canibalizando o alheio, realizando-se no outro.

A professora vê Jorge, *enxerga* seu presente. Tira-o da inexistência cognitiva, da invisibilidade do mau estudante, do menino que não serve para a escola (SILVA, 2012). Aquele instante, aquela conversa aqui narrada é para nós, na pesquisa, uma prática curricular pós-abissal. Imaginamos a professora, parada, com a imagem do Abaporu na mão, tentando pensar e compartilhar o que tinha acontecido (LARROSA, 2015, p. 12). Mas, como Jorge chegou, se foi, *correu como vento e o som do sinal (campainha)*

soou como vento, impossibilitando-nos de poder parar, pensar e tentar “entender o que acontece, o que me acontece” (LARROSA, 2015, p. 48). E dar voz, não descaracterizar o estudante, legitimar suas redes de saberes, complicar a conversa... Tudo acontece ali, num *piscar de olhos* (PINAR, 2012, p. 39).

Convocando saberes diferentes de modo não hierárquico, mas ecológico, a professora faz *ecologia das diferenças* (SANTOS, 2004, p. 792), trazendo co-presença e justiça cognitiva àquela conversa curricular complicada sobre arte e vida. Ela busca por uma relação mais ecológica entre os muitos saberes produzidos no mundo, assumindo a incompletude de cada conhecimento, num movimento *com o Sul*, em que todo conhecimento é autoconhecimento e cada saber reconhece sua própria ignorância (SANTOS, 2001, p. 82; 2004, p. 53). Como o Abaporu...

Ainda, de acordo com o que sugere Butler (2015), a valorização do outro na diferença é um *projeto ético* que se insurge contra a *expurgação do outro*. Nele, o *reconhecimento* pode ser revisado, como um *projeto ético* que é *insatisfazível* porque o *desejo de ser* “só se satisfaz através do desejo de ser reconhecido”. Quando *suspendemos o juízo*, refletimos sobre nós mesmo (“si”), nos *responsabilizamos* e conhecemos também a nos mesmos. Já a “condenação, a acusação e a escoriação são formas rápidas de postular uma diferença ontológica entre juiz e julgado” (p. 62, 63 e 65). *Expurgam* e, pensamos, invisibilizam o outro em sua legítima (porque ontológica) diferença, apagando a ecologia das diferenças. Para isso, é preciso também questionar a ideia falaciosa da harmonia, do consenso. Democracias, currículos, conhecimentos, conversas são teatros de ações, bricolagens, *comunidades de dissenso* (PINAR, 2012, p. 196). Assim, em situações de relações pessoais como é a prática curricular, entendemos que as ensinagens e aprendizagens tendem a ser ecológicas quando não buscam consensos nem juízo, mas *re-conhecimento*, são *reconhecimentos*, e

[O] reconhecimento não pode ser reduzido à formulação e à emissão de juízos sobre os outros. Indiscutivelmente, há situações éticas e legais em que esses juízos devem ser feitos. (...) Na verdade, o reconhecimento muitas vezes nos obriga a suspender o juízo para podermos apreender o outro. (BUTLER, 2015, p. 63)

Vivemos nesta época, mais do que em qualquer outra,

submetidos à crise de um modelo de produção de conhecimentos e de um paradigma de pensamento válido que se apoiam nas ideias de que o modelo e o paradigma são os *únicos melhores* promotores de conceitos e entendimentos sobre o mundo, as coisas e a humanidade, eivados de objetividade, neutralidade e detentores da *verdade universal*. Deste modo, todo e qualquer conhecimento existente fora dos cânones da ciência moderna ocupa um lugar menor, sendo considerado hierarquicamente inferior, menos correto e submetido à parcialidade, à subjetividade e ao obscurantismo (SUSSEKIND, 2007). É bom lembrar que esse “modelo global de racionalidade científica que se distingue tanto do senso comum quanto das humanidades” (OLIVEIRA, 2006, p. 18), universalista e hegemônico, conforma um tipo de pensamento sobre as coisas do mundo que, ao se proclamar neutro e objetivo, prescinde da ética, da emoção, do reconhecimento da diferença e da incerteza. Sendo assim, não vem se apresentando como caminho possível para a superação das desigualdades e das injustiças sociais. O que vem levando a um crescente questionamento que aponta na direção de uma *profunda e irreversível crise do modelo de racionalidade científica* (SANTOS, B., 2001, p. 68).

Santos, então, sugere a construção de um novo paradigma de conhecimento, o de um conhecimento prudente. Superar a “perda da confiança epistemológica” (SANTOS, B., 1999 e 2001) na capacidade/interesse/possibilidade de construção de soluções para os problemas da atualidade a partir dos modelos da ciência moderna significa, neste momento, “voltar às coisas simples” (SANTOS, 2001). Com isso, rever a relação de produção e acumulação de um imenso conhecimento especializado que, com sua indolência, desperdiça a riqueza do “conhecimento prático de nossas vidas” (idem).

A riqueza do conhecimento da experiência assim como a ecologia das diferenças são negadas pelas políticas curriculares de unificação de *ensinagens* e *aprendizagens*. Os conhecimentos que professores e estudantes criam passam a ser identificados como não-conhecimentos, ou ignorância, e tornados indesejáveis. Por vezes, identificam-se com indisciplina, incivilidade ou outros desvios. Por mais abissais que sejam as políticas, seus planejadores parecem esquecer que o cotidiano é *espaçotempo* de criação e desobediência e os currículos são também *espaçotempo* de invenção.

Como reforça Caetano (2012, p. 71), a partir da epistemologia de Michel de Certeau, embora as leis possam ser feitas pelos

opressores para oprimir, não há como garantir quais serão seus usos. As leis e os poderes que as determinam não são capazes de controlar seus consumos, dada a inventividade, a criatividade do homem comum. Fazendo uso das palavras de Santos, explicamos que a linha abissal pode ser invisível, mas sua presença é inequívoca quando se observa a organização social, os processos de validação dos conhecimentos e, sim, as práticas escolares cotidianas (SUSSEKIND, 2014b). Contra esta linha e sua exclusão para o abismo, as minorias – os colonizados, o *Sul*, todas as formas não-científicas de compreensão do mundo, os *mausalunos* e os professores demonizados e culpabilizados – lutam cotidianamente por outras epistemologias que tratem o pós-colonial, pós-abissal, cosmopolita.

Ao entender os currículos como criação cotidiana que é, ecologicamente, um comum de diferentes tecido nas redes de conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004, p. 126), pensamos, inequivocamente, currículo como um registro, a posteriori, de uma conversa complicada (PINAR, 2012; SUSSEKIND, 2014a) que envolve nossa história, nossas memórias, os contextos em que vivemos, as alegorias que nos arquitetam e que se desdobram nas salas de aula e, também, os conhecimentos ditos acadêmicos, escolares e científicos, de gênero, de raça, de fé, entre outros, derrubando os muros que *separam* a escola da vida.

“Concebido como conversa complicada, o currículo é um esforço permanente de comunicação com os outros” (PINAR, 2012, p. 47). Se ecológico, preocupado com a justiça cognitiva, com a ecologia das diferenças, com a ética, seu papel é dar voz aos muitos *Jorges* que perambulam por aí nas escolas como *feios*, dando visibilidade a sua boniteza, assim como garantir a autonomia dos professores como trabalhadores intelectuais, o que passa pelo reconhecimento de que os currículos são *teatros de ações* (SUSSEKIND, 2007), são autobiográficos e psicanalíticos (PINAR, 1975, p. 3), são narrativas de experiências vividas, mas não são planejamentos abissais. Currículos ecológicos trazem o lixão e o Abaporu com o mesmo poder para conhecermos aquilo, o outro e a nós mesmos.

3. COMO É DIFÍCIL TERMINAR UMA CONVERSA COMPLICADA!

“Na vida cotidiana somos cercados por espetáculos horríveis. Vemos imagens de populações onde as crianças morrem de fome, reduzidas a esqueletos de barriga inchada, países onde as mulheres

são esturpadas por invasores, de outros onde corpos humanos são torturados, assim como ressurgem continuamente sob nossos olhos as visões não muito remotas de outros esqueletos vivos à espera de entrar em uma câmara de gás. Vemos membros dilacerados pela explosão de um arranha-céu ou um avião em voo e vivemos no terror de que isso possa acontecer conosco. Tais coisas são feias não apenas em sentido moral, mas em sentido físico, isso porque suscitam nojo, susto, repulsa (...). Compreendemos então por que a arte dos vários séculos tem voltado com tanta insistência a representar o feio. Por mais marginal que seja, sua voz tenta recordar que ha neste mundo algo de irreduzível e maligno. Por isso, muitas palavras e imagens deste livro nos convidam a compreensão da deformidade como drama humano”. (ECO, 2007, p. 436)

Jorge não é extraordinário, a feiura é ordinária, comum e cotidiana. Sua feiura é compreendida por nós com ajuda de Eco, como um *drama humano*. Jorge é a feiura social, cultural, histórica, humana, política. Jorge é a feiura que produzimos como outro lado da linha. Mas Jorge é desobediente... Sua feiura é ode, é elogio, é a riqueza e a imprevisibilidade do feio que não se ateu a ser apenas o outro pior da beleza (ECO, 2007). Jorge é, exemplarmente, uma narrativa de pós-abissalidade, de suspensão de juízo, de prática educativa ecológica com a diferença, de dissenso. *Jorge* é a narrativa de uma professora que acredita na justiça social e cognitiva e, por isso, *reconhece* (BUTLER, 2015) a beleza e a feiura do mundo em que vivemos.

Jorge é a narrativa de uma conversa complicada que se passou no cotidiano de uma escola pública numa comunidade carente e violenta no Rio de Janeiro e, porque “conversas que puxam conversas e que trazem a presença de muitos” (RODRIGUES, DALLAPICULA e BARRETO, 2012, p. 151), trouxe-nos questões e autores. Como a importância da ecologia e do dissenso nos movimentos de *ensinagemaprendizagem*. Como a surpresa, o espanto, elementos constitutivos das conversas complicadas. Espanto de Jorge ao encontrar o Abaporu no lixão e reconhecer a si e aos outros. Espanto da professora ao ver que Jorge *sabia* tudo aquilo. Surpresa na pesquisa. Porque a pesquisa tem o compromisso com surpreender, inventar e *des-criar* o social.

“Temos [os antropólogos] procurado, com sucesso nada desprezível, manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranquilizar é a tarefa de outros; a nossa é inquietar. Australopitecos, Malandros, Cliques Fonéticos, Megalitos: apregoamos o anômalo, mascateamos o que é estranho,

mercadores que somos do espanto”. (GEERTZ, 2001, p. 65)

Jorge é o anômalo, o espanto, o *tapete puxado*. Para nós, a narrativa sobre o *presente de Jorge* reside na inventividade e criação no *cotidiano* (CERTEAU, 1994, p. 36). Diante da (im)possibilidade de compreender a pluralidade e inventividade dos cotidianos numa perspectiva cientificista de totalidade, conformamo-nos com o precário, com as ruínas, com as *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989). Nesse esforço, buscamos *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001, p. 27), tecendo e puxando os diferentes fios que se entrelaçam nas redes que se fazem presentes em narrativas e conversas nos *espaçostempos* escolares. Redes e conversas que nos trouxeram muitos além de Jorge, do lixão, da feiura de Umberto Eco e do Abaporu de Tarsila, sem precisarmos de juízos de valor para seu *reconhecimento*. Numa *ecologia das diferenças*.

Como professores e pesquisadores, nossa luta cotidiana é por desinvisibilizar os saberes dos professores e estudantes das escolas, como *Jorge*, e tentar praticar currículos com *ecologia das diferenças* e justiça cognitiva (SANTOS, 2010; SUSSEKIND, 2014c). Enfrentar as hierarquias e inexistências, valorizando, também, os conhecimentos que não se encaixam naquilo que é tido como *belo, verdadeiro* ou válido e buscar um “pensamento pós-abissal”, que é “um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação” (SANTOS, 2010, p. 53).

Enfim, Santos (2007) sugere desconstruir o “pensamento abissal” que é o “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2007, p. 31), para que as linhas de inexistência sejam deslocadas. Com nossos textos, nossas conversas e pesquisas, queremos buscar esses deslocamentos, deslizamentos, onde seja possível a convivência dos diferentes, da “pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010 p. 54): uma ecologia de saberes. Nas artes do fazer de professores e estudantes nos cotidianos escolares, vamos *des-tecendo* o currículo unificado em conversas complicadas e, como aprendemos com a professora de Jorge, seguimos acreditando na escola e lembrando de toda boniteza que é o trabalho de ensinar/aprender, quando soumo meu sorriso com o do Jorge e persisto (sic) na luta.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O Mistério do Mal**. São Paulo, Boitempo; Florianópolis, SC, EdUFSC, 2015.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 15 - 38.

ALVES, N. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior**: o caso do Curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCiência, agosto de 2005.

BECKER, H. F. **Whose side are we on?** [De que lado nós estamos?] LA: University of California Press, 1967.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2015. Trad. Rogério Betoni.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, A. E BARRETO, M. (org) **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, UFES, 2012.

ECO, U. História da Feiura. Rio de Janeiro, Record, 2007. Trad. Eliana Aguiar.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: As artes de fazer. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GEERTZ, C. **Uma nova luz sobre Antropologia**. Petrópolis: Zahar, 2001. Trad. Vera Ribeiro.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia Letras, 1989. Trad. Frederico Caroti.

_____. **O queijo e os vermes**. São Paulo, Cia Letras, 2006. 1ª ed. 1987. Trad. Maria Betânia Amoroso.

LARROSA, J. **Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**, Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2006.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** [O que é teoria do currículo?] New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012.

_____. **The method of currere**. [O método do currere] Manuscrito. AAACS, DC, 1975.

_____. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, DALLAPICULA e BARRETO Expressão de sujeitos e efeitos de poder nas marcas culturais e nas políticas da vida. In: RODRIGUES, A. E BARRETO, M. (org) **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, UFES, 2012.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: CEBRAP, 2007.

_____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra do desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Rodrigo Torquato da . **Escola-Favela e Favela-Escola**: esse menino não tem jeito. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2012. v. 1.

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de ações**: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014a.

_____. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. Revista **e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014b.

_____. As artes de pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Rio de Janeiro: De Petrus/Faperj, 2014c, v. 1. p. 101-118.