

A PESQUISA MOVIMENTANDO O CURRÍCULO: AS POTÊNCIAS DO PROFESSOR PESQUISADOR

RESEARCH AS A TRIGGER IN CURRICULUM: THE POTENCY OF TEACHERS AS RESEARCHERS

Morgana Domênica Hattge¹

Angélica Vier Munhoz²

Ana Paula Crizel³

Aline Rodrigues⁴

José Alberto Romaña Diaz⁵

Resumo

O presente artigo analisa algumas práticas curriculares desenvolvidas em uma escola colombiana que se constitui em um projeto experimental de educação. Tal escola é um dos espaços investigados pelo grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), do Centro Universitário Univates, que tem por objetivo problematizar o currículo em espaços escolares e não-escolares e seus cruzamentos com os movimentos escolarizados e não-escolarizados. Tomando como referencial teórico-metodológico a genealogia foucaultiana, pretende-se visibilizar alguns movimentos curriculares produzidos nesse espaço. O estudo mostra que a pesquisa como princípio educativo e o protagonismo docente podem conjugar-se como importantes movimentos na construção de uma educação mais voltada às necessidades dos sujeitos e da comunidade local e menos comprometida com formas fixas e predeterminadas, a partir das quais comumente se instituem os currículos escolares.

Palavras-chave: Currículo. Pesquisa. Protagonismo docente. Genealogia. Michel Foucault.

¹ Mestre e doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/UNIVATES/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). E-mail: mdhattge@univates.br

² Doutora em Educação; Docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário Univates e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado em Ensino. É líder do Grupo de pesquisa Currículo, espaço, movimento (CEM) - Diretório de pesquisa do Cnpq. E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

³ Mestranda em Ensino pela UNIVATES. Bolsista FAPERGS/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/UNIVATES/CNPq). E-mail: ana.crizel@gmail.com

⁴ Mestranda em Ensino pelo Centro Universitário Univates. É intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em cursos de extensão e graduação do Centro Universitário Univates. E-mail: aliner@universo.univates.br

⁵ Estudante de psicologia do último semestre da UNIMINUTO campus Medellín/ Colômbia, Diplomatura em psicologia clínica, participação em diversos seminários. Experiência em psicologia educativa. Conferencista na II Jornada de Psicologia UNIMINUTO: SAÚDE MENTAL HOJE. UNIMINUTO. É integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/UNIVATES/CNPq) e participa do Grupo de Estudos Intervires vinculado ao PPG em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. E-mail: josealbertoromanadiaz@gmail.com

Abstract

This paper analyzes some curricular practices developed in a Colombian school in which an experimental project in education has been carried out. Such school is one of the places investigated by the research group called Curriculum, Space, Movement (CEM) of Univates University Center aiming at problematizing the curriculum in school and non-school places, as well as its intersections with schooled and non-schooled movements. Relying on the Foucauldian genealogy as a theoretical-methodological reference, this study aims to evidence some curricular movements produced in that school. The study shows that both research as an educational principle and teacher protagonism can combine as important movements in the construction of a kind of education which is more concerned with the needs of the subjects and the local community, and less committed to fixed, predetermined formulas from which the school curricula have usually been instituted.

Key-words: curriculum. Research. teacher protagonism. Genealogy. Michel Foucault.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa na escola e para além dela como um movimento do currículo. Eis o ponto de partida da discussão que empreendemos neste texto, considerando pesquisa e protagonismo discente, movimentos realizados por professores também pesquisadores que, ao comprometerem-se com uma educação inquieta, estão constantemente criando e estabelecendo novas conexões. Na primeira seção, apresentamos a prática em questão, situando-a nos achados de uma pesquisa maior da qual este estudo se origina. Na segunda seção, descrevemos o espaço e os movimentos de uma escola colombiana, espaço de investigação da pesquisa, que protagoniza a experiência a ser aqui discutida. Por fim, na terceira seção, a partir dos estudos já realizados, buscamos pensar a pesquisa a partir dessa escola colombiana, suas relações curriculares em meio a práticas escolarizadas e não-escolarizadas, bem como o protagonismo docente.

2. DA PESQUISA AO ESPAÇO: UMA INVESTIGAÇÃO

Problematizar o currículo em espaços escolares e não-escolares, buscando analisar movimentos escolarizados e não-escolarizados e de que forma esses conceitos se articulam, tem sido o objetivo da pesquisa *O currículo em espaços escolarizados e não-escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*, vinculada ao Mestrado em Ensino/Univates e ao subprojeto *Espaços e movimentos do currículo: entre o escolar/não-escolar e o escolarizado/não-escolarizado*, aprovado pelo Edital Universal MCTI/CNPq

14/2013, ambos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), cadastrado no Diretório de pesquisa do CNPq. Nessa pesquisa, são estudados os movimentos curriculares de quatro espaços: uma escola na Colômbia e uma escola no Brasil, uma organização não-governamental (ONG) e uma fundação de arte situadas no Brasil. Neste artigo, trabalhamos, em especial, com as práticas curriculares de um dos espaços investigados pela pesquisa, a escola localizada na Colômbia.

Vivemos em uma sociedade altamente escolarizada e pedagogizada em que “a escola consolida-se de uma vez por todas como a grande verdade à qual todos nos curvamos” (HATTGE, 2013, p. 95). Segundo Segura (2000, p. 159), “a escola tal e como se apresenta atualmente é uma instituição sustentada cientificamente que, em geral, tem sido exitosa em sua gestão e, finalmente, que corresponde ao que a sociedade espera dela”. É claro que existem críticas aos seus processos e questionamentos de seus resultados, mas ainda é praticamente unânime o entendimento de que todas as crianças devem passar pelo processo de escolarização. Os processos de escolarização muitas vezes pretendem

[...] estabelecer, desde a ciência, como aprendem as crianças, que pensam e como é seu interesse pelo que os rodeia, e, simultaneamente, determinar se é possível classificar e ordenar os conhecimentos que devem ser apreendidos para acelerar sua aprendizagem. (SEGURA, 2000, p. 160).

É essa concepção “científica” que faz com que a escola deva responder ao imaginário de que é a salvação de uma nação. Também fazem parte desse imaginário diversas exigências que recaem sobre essa instituição, como as de produtividade, de efetividade e de transmissão de conhecimento. No mesmo sentido, há uma demanda estabelecida pela legislação para garantir normalidade e cobertura na educação, bem como cobranças das famílias e da sociedade em geral, que enxergam na escola o espaço para assegurar a mudança em relação a questões sociais, como a violência e a desigualdade, ao suporem que a etiologia desses desacertos está na educação.

Nesse cenário, Noguera-Ramírez analisa a instituição do que ele chama de “sociedade da aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21), em que se percebe, de um lado, a “extensão da função educativa para além da escola” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21) e, de outro, “[...] a conseqüente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21).

Pensando no aluno como um aprendiz permanente, buscamos outra concepção de escola – não a escola estruturada na modernidade, mas um espaço que movimente outras possibilidades de aprendizagem. Segura (2000, p. 159) questiona: “é possível pensar outra escola?”. O autor aponta:

O que a escola deveria procurar antes de qualquer coisa é que, em vez da aceitação obediente de normas, procedimentos e metas, se consigam alunos (e professores) responsáveis, que em vez de passividade ante o que sucede no mundo, ante o conhecimento e ante a vida se projetem desde a escola possibilidades de atividade e transformação, que em vez de delegação de direitos, assumam práticas participativas e democráticas ante os assuntos de interesse público. (SEGURA, 1999, p. 17).

É compreensível que as fronteiras que definem o escolar e o não-escolar sejam frequentemente colocadas em questão, ressituidas e ressignificadas por movimentos escolarizados e não-escolarizados, que nos colocam diferentes questões no decorrer da pesquisa. Busca-se compreender, então, que movimentos curriculares se instituem nas práticas vivenciadas por esta escola colombiana, espaço investigado neste artigo.

Este estudo utiliza, como princípio metodológico, a genealogia operada por Michel Foucault. Numa perspectiva foucaultiana, a genealogia pode ser entendida como “[...] o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais”. (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Como um primeiro movimento metodológico, foi necessário buscar, no espaço desta escrita, os saberes locais, os arquivos amarelados, os documentos legais e aqueles relegados ao “arquivo morto”. Para tanto, alguns investimentos foram feitos para a formação deste material de pesquisa: acesso ao *site* da escola investigada para fazer alguns recortes de informações sobre a criação, filosofia e funcionamento da instituição; leitura e análise de textos e livros publicados pela própria escola, publicações que compilam teorizações e relatos de trabalhos desenvolvidos pela instituição, além de artigos de pessoas convidadas; para uma maior aproximação, tanto do espaço quanto dos movimentos empreendidos nessa escola, uma visita técnica foi realizada em setembro de 2013. Nessa ocasião, foi realizada uma entrevista que envolveu sete professores⁶, sendo que alguns deles participaram da construção da escola e também de seus documentos; além dessa, outra entrevista foi realizada em abril de 2014, com

⁶ Os professores que participaram de ambas as entrevistas têm tempo de atuação na instituição bastante variado - desde professores que participaram da fundação da instituição até professores com três anos de experiência. Participaram docentes de diferentes formações, dentre elas, línguas modernas e literatura, língua estrangeira, ciências, física e matemática, e professores que também atuam na parte diretiva da instituição e da corporação de pais e mestres que apoia os trabalhos da escola.

duas professoras que estiveram no Centro Universitário Univates, instituição que empreende esta pesquisa. Ambas as entrevistas foram gravadas, e a visita foi registrada em diário de campo.

Ao longo do artigo, recortes do material de pesquisa farão composição com o texto, dando materialidade à investigação. Esses recortes foram inseridos em quadros, com o objetivo de diferenciá-los das demais citações.

Nas entrevistas realizadas, uma das problemáticas recorrentes foi a compreensão do entendimento que a instituição tem do currículo. No recorte de algumas falas, podemos nos aproximar da compreensão da escola com relação ao currículo:

Quadro 1 - A palavra *currículo*

Temos medo da palavra *currículo*, pois esta palavra lembra controle, rigidez, e é sinônimo de algo estável. A escola busca uma pedagogia diferente, uma inovação mais radical; não utiliza manuais fixos que se repetem a todo ano. (Entrevistado A - Entrevista 2)⁷

A escola sempre teve muito medo dessas palavras, como *currículo*, *avaliação*... É um medo, e por que medo? Porque, por essas palavras, se controlam as instituições. Então, o Ministério de Educação Nacional, a Secretaria de Educação determinam critérios curriculares com os quais pretendem controlar todas as escolas da mesma forma, por isso, a gente diz: “Não temos currículo”! Mas é como uma forma de a gente se defender dessas solicitações que se fazem tão rígidas e tão estáveis. (Entrevistado B - Entrevista 2)

Obviamente, é uma escola que investiga, que lê e que, todo o tempo, está revisando o que há de novo na educação, o que há de novo na pedagogia, quais são os novos autores que existem, e a gente percebe que existem outras correntes e outras formas de pensar esse currículo... (Entrevistado B - Entrevista 2)

Percebemos que o currículo é visto pelos professores da instituição pesquisada como algo que não é repetitivo, que é pensado tomando-se as situações como particulares, nos momentos em que acontecem. Por ser uma escola que prioriza a investigação, a pesquisa, seus professores estão em constante movimento por leituras e conhecimentos atualizados e contemporâneos, o que faz com que busquem outra maneira de pensar o currículo, como podemos perceber nos excertos de uma entrevista em que uma professora se refere ao documento, o papel onde está registrado o currículo:

⁷ Todos os excertos em espanhol foram traduzidos para língua portuguesa pelos autores.

Quadro 2 - Currículo flexível

[...] de muitos autores, autores mais contemporâneos, a gente percebe que temos certa proximidade com eles da perspectiva do „currículo flexível“ [...] mas isto não está escrito pela Escola, tampouco é nossa intenção escrever a respeito, porque nossas preocupações neste momento são outras. Não definir nosso currículo, senão manter nossas procuras constantes por uma educação e uma pedagogia diferente; essa é a reflexão em torno do currículo que mais ou menos temos na escola. (Entrevistado B - Entrevista 2)

[...] são muitas coisas que não existem na escola: não existem direitos e deveres, ou regras, ou combinações; porque esse manual, o que faz é homogeneizar; então, frente a tal situação, tem que se atuar desta maneira. Em nosso caso, cada situação é particular, e como tal há que resolvê-la. Faz algum tempo, talvez como uns três anos ou quatro, a Secretaria de Educação solicitou para a gente o PEI - Projeto Educativo Institucional [...] não tínhamos nada. A escola tem uns acordos construídos mediante a experiência, mas que não estão escritos, mas todos os manejamos pela experiência, todos sabemos para onde estamos apontando [...] A escola não é uma instituição para mover-se dessa maneira, porque todos os dias passam coisas diferentes, todos os dias a gente tem que planejar a educação de uma maneira diferente, dessa forma, não permite ser rígida [...] A filosofia da Escola é construir cada dia uma concepção de educação, mover-se dentro dos princípios da confiança, da autonomia, da responsabilidade. Isto é claro para todos, são os princípios filosóficos da Escola. Agora, que cada um o interpreta de maneira diferente? Seguramente [...] do que se trata é de não estabelecer coisas rígidas porque isso mantém a gente sempre no mesmo e não permite pensar as coisas de outra forma. (Entrevistado A - Entrevista 2)

Outros entrevistados, quando questionados quanto ao currículo da escola, afirmaram:

Quadro 3 - Currículo e homogeneização

[...] não temos currículo. Nós não respondemos a esse tipo de coisas. Temos outro tipo de proposta. (...) Não existe uma ordem preestabelecida de ações que permitam, digamos, ou que possibilitem essa construção. (Entrevistado C - Entrevista 1)

[...] a gente se nega a falar destas coisas porque nós sabemos o perigo a que nos expomos ao sermos olhados por pessoas de fora [...] até porque esta linguagem com que se quer homogeneizar nossas práticas, e nós não queremos homogeneizar, queremos manter a diversidade. (Entrevistado B - Entrevista 2)

Percebe-se, na fala dos professores, que há uma variação em relação à concepção de currículo, mas, do horizonte teórico de onde se olha, não interessa buscar uma descrição única e verdadeira do que venha a ser o currículo, muito menos esperar que a escola parta desse princípio.

É importante deixar claro que, quando se trata de currículo, quer-se “colocar em questão todas as sínteses acabadas, tais como: conteúdo, programa, aprendizagem, aluno, professor, didática, pedagogia, escola, experiência educativa, atividade docente e discente” (CORAZZA, 2001, p. 130). Problematizamos, com isso, o currículo escolar quando tomado de forma tranquila, partindo-se de concepções homogeneizantes. O que se propõe é pensar em outras e diversificadas organizações, diferentemente das definições homogeneizantes desse campo de saber.

Em outra produção, Corazza (1996) trama sua escrita em torno da palavra *labirinto* (p. 105) para discorrer sobre pesquisa, mas nos atrevemos a trazê-la para a temática deste artigo, uma vez que podemos pensar o currículo escolar, da maneira como vem sendo praticado, como um labirinto. Ao lembrarmos de um labirinto, a memória nos traz caminhos que muitas vezes são nebulosos, confusos e misteriosos. Da mesma forma, o currículo que está configurado hoje pelas escolas também pode ser visto a partir dessa relação conflituosa, pois a escola não está obtendo os resultados homogêneos que espera e tem como meta. Eis uma pista.

Nesse sentido, concorda-se com Moreira (1997) quando afirma que “o propósito é estabelecer um diálogo voltado não para a conformidade e o acordo, mas sim para a compreensão, a tolerância e o respeito entre as diferenças, um diálogo voltado para manter a diferença, não para eliminá-la” (p. 19). Ao falar sobre currículo, é importante que se fale em diferenças e também em singularidades para perceber que as linhas curriculares são múltiplas e que não podem apontar para um único caminho e para a formação de um sujeito único.

Ainda buscando a concepção de currículo a que os autores deste artigo se referem, uma afirmação de Silva (2013, p. 147) parece traduzir muito bem o que se entende por esta questão, uma vez que se torna “[...] impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos”. Ainda nessa direção, encontra-se:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaços, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2013, p. 150, grifos do autor).

Na perspectiva adotada, em se tratando de um olhar genealógico, não se quer reconstruir uma história “verdadeira”, buscando uma suposta essência que possa caracterizar o currículo da referida instituição e seus atores. O que se busca, pelo contrário, é compreender de que forma determinadas práticas discursivas e não-discursivas foram sendo instituídas, que forças curriculares trabalharam em sua instituição, como os sujeitos se relacionam com elas e que efeitos produzem nesse espaço. Desse modo, mediante a análise dos materiais de pesquisa, já referidos no início desta seção, foi possível conhecer o processo de constituição do referido espaço e visibilizar algumas práticas que vêm constituindo diferentes movimentos curriculares e possibilitando articulações diversas.

3. UMA ESCOLA E A INSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO SEMPRE EM MOVIMENTO

A escola localizada na Colômbia foi fundada em 1977, quando um grupo de cinco professores da *Universidad Distrital* decidiu começar o projeto com vistas à construção de um ambiente educativo (SEGURA et al., 1999). Com o tempo, a escola passou a fazer parte de uma corporação que investe em projetos de ensino, pesquisa e extensão. O excerto da entrevista⁸ visibiliza esse movimento:

Quadro 4 - A escola

[...] a escola começou no ano de 77 com cinco donos. No ano de 86, tinha dois donos, porque os outros haviam vendido suas ações. No ano de 86, decide-se ampliar o número de sócios dessa sociedade limitada, até 91. Em 92, se institui a corporação, e todos os sócios doam suas ações ou as vendem para que sejam objeto de uma organização não-governamental corporativa. (Entrevistado C - Entrevista 1)

Na escola de que se fala, movimentos singulares de ensino são produzidos, tanto na liberdade de escolher quais projetos os alunos desejam estudar, quanto nas relações que se estabelecem entre seus integrantes.

⁸ As entrevistas citadas no texto foram realizadas em setembro de 2013 e abril de 2014 e são identificadas ao longo dos excertos, respectivamente, como Entrevista 1 e Entrevista 2. Foram registradas em arquivo MP3 com duração, respectivamente, de 63 e 32 minutos.

Segura (2000, p. 159) questiona: “é possível pensar outra escola?”. Os referenciais utilizados pela escola apontam que,

Se os pilares sobre os quais se levanta o edifício escolar atual, isto é, a concepção de conhecimento e a concepção de aluno, não são válidos contemporaneamente; se, por outra parte, a maneira como a escola responde às exigências da sociedade, que são contextuais, também não é válida; mas se, ao mesmo tempo, também não existe uma alternativa à escola de hoje, que de mal pode ter nos aventurarmos a procurar, com o convencimento de que dado o atual estado das concepções, seguramente não existirá uma opção única de escola (ou de algo que a substitua), senão que serão possíveis muitas alternativas? (SEGURA et al., 1999, p. 186).

A escola colombiana considerada neste estudo nasce como um projeto experimental de educação, buscando romper com o modelo da escola moderna, com os modos estratificados de relação com o conhecimento, com o espaço e o tempo, com a subjetividade. Dessa forma, a “Escola não é o resultado de planos prévios, senão a concreção de transformações nas quais a emoção e o conhecimento têm dinamizado os processos”. (SEGURA et al., 1999, p. 43)

A escola propõe outra relação com o conhecimento e a ciência, pois, segundo Molina (2000), o conhecimento é o centro da preocupação da escola e é a imagem de conhecimento escolhida que determina a organização escolar. Para a autora, "a concepção de conhecimento e de conhecimento científico não incide somente nas aulas e nos aspectos disciplinares, se não que, [...] se projeta na vida da escola como um todo" (MOLINA, 2000, p. 18-19). Para ela, propor práticas inovadoras que façam rupturas nas "imagens de conhecimento culturalmente determinadas" possibilita a

[...] construção intencional do saber e com ele o reconhecimento do coletivo, a valorização da habilidade para a construção de alternativas coerentes e imaginativas de explicação, a capacidade de entusiasmar-se, de assombrar-se e de assumir a busca de soluções a situações anômalas, pelo 'simples' desejo de saber. (MOLINA, 2000, p. 20).

Conforme o Projeto Educativo Institucional da escola, os esforços para buscar uma escola diferente constituíram-se a partir de três elementos: as queixas constantes que se fazem ao sistema educativo, algumas implicações da escola em um mundo globalizado e a necessidade de uma formação em e para a convivência. Para Segura et al. (1999, p. 42), essa escola é muito mais que uma instituição de educação formal, com seus laboratórios e novas propostas pedagógicas - a escola "tem sentido em função de que pode inspirar transformações no sistema educativo".

Essa escola, desde 2012, possui um convênio com o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates, e, todos os semestres, duas alunas realizam estágios curriculares

naquela instituição⁹. Tal convênio tem por objetivo possibilitar aos alunos da Pedagogia que vivenciem experiências pedagógicas em escolas que se organizam curricularmente de outras formas. Sobre essa organização, um entrevistado da escola em estudo afirmou:

Quadro 5 - A organização escolar

Frente a essa visão tradicional de currículo como organização de conteúdos, visto o conteúdo sob uma perspectiva de uma lista, de uma sequência lógica em que se vai do simples ao complexo, dessa perspectiva, a escola não tem currículo. [...] o sujeito constrói seu conhecimento. Nessa medida, não existe uma ordem preestabelecida de ações que permitam, digamos, ou que possibilitem essa construção. [...] Nessa série de interações, cada qual interage de uma forma particular. O grupo interage como totalidade, porém, há matizes na interação de cada um dos indivíduos. (Entrevistado C - Entrevista 1)

Ao trazer a ideia de currículo tradicional, fala-se em uma organização escolar que regulamenta todo o funcionamento institucional, muitas vezes conhecido como “grade curricular”, passando uma ideia de um lugar fixo que aprisiona os corpos e movimentos. Nesse sentido, a escola traz, pelo relato de seus professores e análise do material de pesquisa, um currículo visto sob outra lógica, que não a tradicional e limitadora, numa dinâmica que, sob nosso olhar, pode ser pensada como curricular, uma vez que marca, em suas paredes, horários que orientam os estudos dos alunos e regras que devem ser cumpridas.

Esta escola organiza-se por projetos e/ou por investigações. Embora se desloque muito mais por movimentos não-escolarizados e opere por uma lógica não-disciplinar, em meio aos seus movimentos, também se estabelecem relações de poder, mostrando, de maneira sutil, algumas pistas que nos sinalizam existir certa organização curricular, organização esta que talvez não pretenda a uniformização, mas que indica/sinaliza alguns direcionamentos.

“A escolarização é terrivelmente mortífera”, afirma Gutiérrez (2000, p. 101). A escola, pensada como escolarização, diz respeito à educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a “uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania” (CORRÊA; PREVE, 2011, p.188). Percebe-se que a escola colombiana, em seus movimentos curriculares, busca distanciar-se de um modelo escolarizante. Embora constituída como espaço escolar e

⁹ Ao todo, dez alunas já realizaram estágios curriculares do curso de Pedagogia nesta escola.

reconhecida pelo Ministério da Educação da Colômbia, a escola tem produzido, ao longo de suas mais de três décadas de existência, rupturas com uma educação escolarizada.

Na realidade, o que a gente pede a uma escola não é educação, tampouco saber, senão diplomas. Esta lamentável e inconfessável situação se tem dado porque nós chegamos a identificar escolarização com educação. Ingenuamente, acreditamos que a escola educa, e isso não existe. A escola não educa, não tem tempo para isso. A escola instrui, e instrui muito mal. Contudo, a escola obrigatória e gratuita segue sendo o *slogan* manuseado pelos políticos de todos os partidos. (GUTIÉRREZ, 2000, p. 100).

Marques e Hattge (2013) realizaram uma pesquisa buscando compreender que diferentes olhares sobre o currículo são mobilizados no encontro com a escola. Para tanto, fizeram entrevistas com professores da escola e com acadêmicas do curso de Pedagogia da Univates que realizaram seus estágios curriculares na instituição. Segundo sua análise,

Sabemos que a visão „tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo“ (Veiga-Neto, 2002, p. 24). Neste trabalho, porém, quando trazemos a questão do olhar, é com outro objetivo. A intenção não é dizer como é *mesmo* que o currículo [...] deve ser visto e compreendido. Nossa intenção é mostrar que sentidos se instituem a partir de diferentes olhares, produzindo experiências distintas na aproximação com um mesmo espaço. A partir das entrevistas com os professores colombianos foi possível que a acadêmica e sua orientadora percebessem como eles compreendem o currículo da escola. Como uma escola voltada para os interesses dos estudantes, que está em constante construção e desenvolvimento, que prioriza as aprendizagens significativas, que se preocupa com o envolvimento dos seus estudantes com assuntos relacionados com o cotidiano, com os assuntos da sociedade como um todo. As acadêmicas do Centro Universitário Univates compreendem o currículo [...] de forma semelhante. [...] Atividades desafiam os estudantes a pensarem, criarem estratégias para solucionar os problemas, pesquisarem sobre o assunto ou tema estudado. Dessa forma, cada estudante torna-se protagonista da sua aprendizagem, de seu crescimento e desenvolvimento acadêmico e pessoal. (MARQUES; HATTGE, 2013, p. 72-73).

Na próxima seção, analisamos com mais profundidade de que forma compreendemos que a pesquisa que parte da escola e se estende ao entorno social tem se constituído na escola colombiana como um importante movimento do currículo e como tem produzido efeitos nas formas de subjetivação docente e discente nos espaços da escola.

4. A PESQUISA A PARTIR DA ESCOLA COMO UM MOVIMENTO DO CURRÍCULO: PROTAGONISMO DOCENTE

Ao analisar-se o currículo que constitui as relações nessa escola, chama atenção o quanto a pesquisa se constitui em uma prática corriqueira. Os projetos de investigação, como são chamados na escola, congregam professores e alunos em torno de temas os mais variados e geralmente permitem experimentações inter ou transdisciplinares. Conforme Martínez et al. (1999, p. 99-100), a sala de aula e os demais espaços da escola assumem o papel de proporcionar "encontros para gerar experiências de conhecimento, onde cada grupo de estudantes-professores direcionam e definem os caminhos para trabalhar, situando as perguntas, os problemas e os projetos a estudar".

Esses projetos de investigação geralmente ultrapassam os muros da escola e expandem-se para construir laços com a comunidade escolar, como é o caso do projeto intitulado *Economía Azul*, que busca problematizar as práticas realizadas em relação ao planeta e como as aprendizagens relacionadas à questão da sustentabilidade podem ocupar o espaço da escola. A escola procura, em uma interação com a comunidade escolar e a comunidade local, soluções para problemas ambientais que sejam prementes dentro ou fora da instituição, como a recuperação de um riacho nos arredores, por exemplo. Para tanto, os professores e alunos aliam-se a outros profissionais que possam contribuir com seus conhecimentos, bem como a pessoas da comunidade que, sem necessariamente ter uma formação profissional, podem ser consideradas *experts* em um determinado tema e contribuir com seus conhecimentos de forma a auxiliar na solução dos problemas que se tenta resolver.

Quadro 6 - Projetos ambientais

Os projetos ambientais que se construíram no marco da Economia Azul, no interior da escola, retomam vários dos princípios anteriormente mencionados e, desde seu início no ano de 2012, pretendem transformar as atitudes em ações frente ao conceito de resíduo, pois o que é resíduo para uns é matéria prima para outros. Realmente, o problema está em desperdiçarmos os resíduos que geramos e fazermos economicamente insustentável este sistema. (SEGURA; GARCIA, 2014, p. 3).

A experiência do projeto *Economía Azul* mostra-nos a dinâmica de trabalho da escola e como os professores, como pesquisadores e protagonistas, ao empreenderem novas maneiras de fazer escola, aprendem juntos.

Quadro 7- Projeto *Economía Azul*

É um projeto que é uma mostra de como sair um pouco desse currículo e como fazer, digamos, integrar todas as áreas. [...] então, professores de todas as áreas, estamos trabalhando neste projeto e estamos, entre todos, aprendendo. (Entrevistado E - Entrevista 1)

Com relação a essa possibilidade de construção de conhecimento que rompe com as fronteiras disciplinares e hierárquicas dos saberes, queremos destacar uma questão que chama a atenção nas práticas curriculares desenvolvidas na escola. Comumente, a pesquisa no espaço da escola é associada a um protagonismo discente, uma vez que o aluno tem a oportunidade de construir seu conhecimento por meio da busca, da experimentação, das trocas com os colegas e o meio. Podemos visualizar esse protagonismo na fala de um entrevistado ao relatar uma situação de aula:

Quadro 8 - O protagonismo discente

[...] no outro dia, estávamos em aula, eles tinham um gráfico [o entrevistado desenha como era o gráfico, com suas variáveis: anos x produção de carbono]. Eles estavam na interpretação de gráficos, era a produção de carbono por tonelada no mundo desde 1716 até mais ou menos 2013, e aqui era a produção de dióxido de carbono. Então, eu lhes perguntava: “o que vocês estão vendo? Que interpretam?”. Eles dizem: “se mantém constante”... Então, eles me perguntam: “quando foi a revolução industrial?”. E eu pergunto: “que tem a ver com isso?”, e eles respondem: “porque, no momento em que se dá a revolução industrial, a quantidade de carbono começa a aumentar”. [...] Eu fiquei surpreendida, mas era como uma conversa, assim, desprevenida, e então a relação que conseguem fazer... (Entrevistado A - Entrevista 2)

Nesse relato, podemos perceber a articulação entre os saberes que se dá pela ordem da experiência, possibilitando múltiplas conexões sem uma preocupação disciplinar e linear. Gallo (2011) escreve sobre um currículo rizomático, aquele que, aberto à experimentação e à criação, ao abrir-se para a multiplicidade, possibilita a articulação entre saberes e saberes da experiência.

[...] a imagem do rizoma [...] implica um currículo como sistema aberto e multiplica, isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza os encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2011, p. 46).

No encontro de um currículo rizomático que possibilita e promove a experimentação como um meio para uma aprendizagem, Larrosa (2002) problematiza o saber atrelado ao conhecimento científico moderno e o saber da experiência que modifica, transforma e é singular. Para o autor, uma experiência "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa (2002) comenta que vivemos em uma sociedade onde as experiências se dão, pois também entram nessa lógica, impedindo que experiências/sentido aconteçam, modifiquem e transformem. Para que algo aconteça e se passe, é necessário desacelerar e estar aberto aos acontecimentos: "[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos". (LARROSA, 2002, p. 19).

Com essa aproximação com a escola investigada, foi possível perceber que seus movimentos curriculares acontecem por conexões, com múltiplas entradas e saídas, sendo os sujeitos os pesquisadores e operadores de seus conhecimentos, buscando sempre saberes voltados aos seus interesses que promovam a experiência. Nessa dinâmica, os professores são também protagonistas junto às produções e construções dos alunos, em um trabalho com foco na pesquisa e na experiência. No projeto educativo da escola, encontramos a informação de que ela se organiza por ciclos, obedecendo às necessidades práticas, o que

Quadro 9 - Trabalho por ciclos

Permite que pequenos coletivos de professores discutam em torno dos ambientes e problemáticas que se geram em seus níveis ao redor da convivência e do conhecimento, que propõem de maneira coletiva e debatidas alternativas, e levem a cabo propostas e atividades conjuntas com os estudantes e pais de família. Os professores têm fortalecido o protagonismo e a incidência na vida dos grupos, devido ao trabalho por ciclos, fato que permite vivenciar a escola como uma totalidade. (Projeto Educativo, p. 11. Disponível em: <<http://www.epe.edu.co/Proyecto-Educativo-Institucional>>)

Os professores estão em constantes trocas, construindo o conhecimento juntamente com seus pares, bem como com os alunos. Os professores são como marinheiros que se comunicam com todos os barcos, sejam eles grandes ou pequenos, sempre deixando um pouco de si em cada embarcação a que chegam, sempre em busca de possibilitar aprendizagens por meio de questionamentos.

Também nas aulas são exploradas notícias dos meios de comunicação. Alunos e professores estão atentos para o que está acontecendo no país e no mundo por meio do rádio e da televisão, o que proporciona momentos de reflexão e debate na sala de aula, conforme afirmam.

Quadro 10 - Notícias na sala de aula

Falando concretamente nas propostas de trabalho podemos mencionar que as notícias trazidas pelos alunos e professores para a escola, tem a ver com problemáticas nacionais ou internacionais que comunicam situações com vistas a fenômenos que no âmbito da aula, permitem conversações, reflexões e uma postura crítica. (GARCÍA; ARCOS; VÁSQUEZ, 2014, p. 7).

Essa relação estreita da escola com a experiência da pesquisa é um espaço que coloca os sujeitos envolvidos – professores, alunos e comunidade escolar – numa relação de experiência que modifica e transforma.

Segundo Martínez et al. (1999, p. 100), essa dinâmica de investigação que promove o protagonismo do aluno também possibilita

[...] que o professor avance em sua maneira de ver a ação pedagógica e redimensione o olhar disciplinar, propiciando processos de inovações simultaneamente ou posteriormente à teoria (em ato de fala e desde seus escritos), projetando-se como professor inovador e ao mesmo tempo como professor investigador.

O papel de ser professor inovador e investigador se complementa e coexiste no desenvolvimento do projeto adiantado, de tal forma que ao mesmo tempo se transforma a ação em sala de aula (a forma de trabalho, o ambiente da aula ou as relações sujeito-sujeito, sujeito-entorno e sujeito-conhecimento) e se enriquece com as discussões da equipe em relação ao disciplinar, o pedagógico-didático, o epistemológico e o sociológico.

Ainda para os autores, essas atividades abrem caminho para outros trabalhos de investigação, além de deixarem abertas as possibilidades de continuar questionando o que acontece e se faz na escola, gerando experiência de conhecimento. Porém, é possível perceber que, para além ou antes mesmo de um investimento no protagonismo discente, a escola investe no protagonismo docente; assim,

Não se trata de pensar que o professor está comprometido com a aprendizagem do aluno, com a maneira como este em um ambiente de busca se vai propondo problemas, inventando ou redescobrimdo soluções, senão que esse processo é um objeto de investigação pedagógica. (SEGURA et al., 1999, p.60)

Esse foi o primeiro desafio que a escola se lançou, como é possível perceber no excerto:

Quadro 11 - Confiança aos professores

[...] dar confiança aos professores para que pudessem, de acordo com seu contexto, gerar opções de uma escola diferente – essa era a ideia. (Entrevistado C - Entrevista 1)

Em uma entrevista com professores da escola pesquisada, ao questionarmos sobre como é o professor que trabalha na instituição, obtivemos como resposta:

Quadro 12 - Professor questionador

[...] o professor deve ser questionador, perguntador, um professor que escuta as crianças, que observa o que elas estão conversando, que caminha junto com elas pelos espaços da escola. (Entrevistado A - Entrevista 2)

Esses movimentos realizados pelos professores já são de praxe dos docentes, ou seja, todo professor que inicia seu trabalho naquela escola deve ter essas características, ouvindo, observando e acompanhando os alunos em suas construções. Sobre isso, um entrevistado relatou:

Quadro 13 - Professores novos

[...] chegavam professores na escola que não suportavam a dinâmica porque estavam muito acostumados a trabalhar com as relações de poder e perguntavam para os outros professores: „Mas por que eles não ficam calados quando eu chego?“ (Entrevistado B – Entrevista 2)

5. DAS ESCOLHAS

A investigação até aqui realizada possibilitou-nos perceber o quanto os conceitos de escolar e escolarização encontram-se engendrados um ao outro, definindo os movimentos de um currículo. Nessa perspectiva, a escola colombiana é um espaço potente de investigação, já que se situa como um espaço escolar em busca de criar fissuras no modelo curricular da escola moderna. Contudo, a pesquisa não tem por objetivo buscar verdades, nem criar um currículo ideal ou mesmo trabalhar com a noção comparativa de “bons” e “maus” currículos. Trata-se de pensar os modos e as condições de emergência de tais currículos, as forças e lutas envolvidas em sua constituição, bem como as possibilidades de tecer outros movimentos e relações curriculares, também esses envolvidos em constante tensionamento.

Uma das questões que ficaram evidentes até o momento e que procuramos visibilizar neste texto é a importância que assume a prática da pesquisa que extrapola os muros da escola, buscando contribuir com alternativas para os problemas da comunidade, o que só é possível a partir de uma reconfiguração da subjetividade docente.

Entendemos, a partir de nosso estudo, que um docente que protagoniza outras formas de experienciar o processo de escolarização, rompendo com as hierarquias do saber, pode tornar possível o protagonismo discente, permitindo a experimentação de novas configurações escolarizadas e seus atravessamentos e cruzamentos com práticas não-escolarizadas em um movimento constante. Trata-se de um movimento em que o espaço se constitui a partir da parceria intelectual, do envolvimento de todos nos processos de escolha dos objetos e práticas de pesquisa. Nesse espaço, talvez não haja a necessidade de se fazerem escolhas em prol do protagonismo de um ou de outro. Talvez a escolha seja uma só: aprender juntos.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL. *Economía azul*: escuela pedagógica experimental. Disponível em: <<http://www.epe.edu.co/Economia-Azul-435>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BAUMAN, Zigmunt. *Vida Líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge Zahar, 2007.

CORRÊA, Guilherme; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONZALVES, Elisa P.; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina. (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. São Paulo, SP: Alínea, 2011. p. 37-50.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, Edwin Ramiro; ARCOS, Fabio Omar; VASQUEZ, Gloria Esperanza. *Escuela Pedagógica Experimental: una escuela que vivencia la cotidianidad*. Ponencia presentada no VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y redes de maestros y maestras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Perú, 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco P. Anti-entorno: la escuela tradicional. In: Escuela Pedagógica Experimental (Org.). *Planteamientos en Educación: el ambiente educativo y conocimiento y cultura*. Santa Fe de Bogotá, 2000. p. 97 – 115. (Colección Polémica Educativa).

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013, p. 79-97.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

MARQUES, Graciele de Quadros; HATTGE, Morgana Domênica. Escuela Pedagógica Experimental: diferentes olhares sobre o currículo. *Revista Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 61-75, 2013. ISSN 1983-0882. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/786/489>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

- MARTÍNEZ, Rosa Inés Pedreros et al (Org.). *La autorregulación un universo de posibilidades*: propuesta desde el aula para la ciencia-tecnología. Bogotá: Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999.
- MOLINA, Adela. La evaluación: aproximación desde la complejidad de la escuela. In: Escuela Pedagógica Experimental (Org.). *Planteamientos en educación: La evaluación y la formación de maestros*. Santa Fe de Bogotá, 2000. p. 11-28. (Colección Polémica Educativa).
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governabilidade ou da modernidade como sociedade educativa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- SEGURA, Dino et al (Org.). *La construcción de la confianza: una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá: Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1999.
- SEGURA, Dino. Es posible pensar otra escuela? In: Escuela Pedagógica Experimental (Org.). *Planteamientos en educación: el ambiente educativo y conocimiento y cultura*. Santa Fe de Bogotá, 2000. p. 159-190. (Colección Polémica Educativa).
- SEGURA, Dino; GARCÍA, Mónica. *Hacia una escuela para la sociedad: una perspectiva ambiental desde la Economía Azul*. Escuela Pedagógica Experimental, febrero, 2014.
Disponível em:
<http://www.epe.edu.co/IMG/pdf/proyectos_de_economia_azul_en_la_escuela.pdf>
Acesso em: 12 abr. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.