



SABERES DISCENTES: CURRÍCULO E ESCOLA, CONHECIMENTOS, NORMAS E PROCEDIMENTOS

Moacir dos Santos da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Sérgio Arruda de Moura

Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo– O artigo focaliza as questões que tratam dos saberes discentes, nesta parte, direcionando-se para as situações que envolvem o currículo, conhecimentos, as normas e as Leis que regem a educação, considerando-se sempre as vivências e a bagagem do aluno conluente da educação básica. Apresenta a seguinte questão problema: os alunos estão insatisfeitos e não conseguem assimilar bem os conhecimentos e os procedimentos metodológicos, apresentados pelo professor, por divergirem dos seus interesses e histórias de vida. Tem como objetivos investigar a relação/ interação entre professores e alunos, saberes e conhecimentos, com base nas mídias digitais e nos valores socioculturais, demonstrando como a integração, o respeito e a metodologia contribuem para atestar a pertinência e a efetividade da correlação entre ensino, prática e discurso docente/ discente e promover uma possível reflexão com base no tripé: o que a escola oferece, o que os teóricos sugerem e o que os alunos querem. Em relação à metodologia e aos materiais e métodos, a pesquisa é de natureza quali-quantitativa, bibliográfica e também de campo, com roda de conversa, aplicação de questionário e entrevista gravada pelo pesquisador e toma como base as concepções de Minayo (2007) e Lüdke e André (2017). Autores como Dewey (1979), Moreira (2010) e Alves e Anastasiou (2015) contribuem com conceitos, como os de cultura, currículo e ensinagem, por exemplo. Os resultados e a consolidação dos dados ainda estão sendo organizados, pelo fato da pesquisa ainda estar em curso. As hipóteses de que há insatisfação do aluno e a necessidade de mudança, em

relação à rotina de estudo (currículo, habilidade e competência), e no tocante às preferências e atitudes dos alunos, estão sendo comprovadas até o momento e poderão ser ratificadas com o término da pesquisa.

Palavras-chave: Saberes discentes, Currículo, Conhecimentos, Ensino, Classe popular.

Abstract– The article focuses on the issues that deal with student knowledge, in this part, focusing on situations that involve the curriculum, knowledge, norms and laws that govern education, always considering the student's experiences and background. graduate of basic education. It presents the following problem question: students are dissatisfied and cannot assimilate well the knowledge and methodological procedures presented by the teacher, as they differ from their interests and life stories. It aims to investigate the relationship/interaction between teachers and students, knowledge and knowledge, based on digital media and sociocultural values, demonstrating how integration, respect and methodology contribute to attest to the relevance and effectiveness of the correlation between teaching, teaching/student practice and discourse and promoting possible reflection based on the tripod: what the school offers, what theorists suggest and what students want. Regarding the methodology and the materials and methods, the research is qualitative-quantitative, bibliographical and also in the field, with a conversation circle, application of a questionnaire and interview recorded by the researcher and is based on the concepts of Minayo (2007) and Ludke and André (2017). Authors such as Dewey (1979), Moreira (2010) and Alves and Anastasiou (2015) contribute concepts such as culture, curriculum and teaching, for example. The results and data consolidation are still being organized, as the research is still ongoing. The hypotheses that there is student dissatisfaction and the need for change, in relation to the study routine (curriculum, skill and competence), and regarding students' preferences and attitudes, are being proven so far and can be ratified with the end of the search.

Keywords: Student knowledge, Curriculum, Knowledge, Teaching, Popular class.

Abordagens gerais de cultura, ensino, conhecimento e currículo

A questão do ensino e do repasse do conhecimento modifica-se continuamente na sociedade contemporânea; no entanto, isso não é um fato que se restringe aos dias de hoje. Procedimentos e estratégias de ensino direcionados apenas à sala de aula, organizações e padronizações, focando-se o trabalho em escolas e colégios nos municípios, estados e federação foram sendo reestruturados e ressignificados, ao longo da história dessas instituições, valiosas aos cidadãos, principalmente no tocante às relações com o outro e com o conhecimento.

Sobre isso, Dewey (2002) escreve o seguinte:

Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor de seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel a sua razão de ser (DEWEY, 2002, p.17-18).

Dessa forma, a filosofia da instituição escola, a reflexão acerca dos conteúdos a serem trabalhados (sejam factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais), precisam ecoar na essência humana para serem melhor digeridos, mais bem aproveitados pelos envolvidos. E muitos estudiosos debruçam-se sobre isso e assim as novas tecnologias, as Leis e as ações vão sendo pensadas, criadas e postas em prática.

Analisando-se mais uma contribuição de Dewey (1979), pode-se perceber a expectativa e a esperança que se cria (ou se criou) ao longo dos tempos, em relação a esse espaço.

As escolas são, com efeito, um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio — e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial. Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar (DEWEY, 1979, p. 04).

Os frutos disso no século XXI, delimitando mais a relação professor/alunos, são as metodologias ativas e as suas nomenclaturas: sala de aula invertida, gamificação, situações problema, aprendizagem entre pares ou equipes, dentre outras. Delimitando o processo de ensino/ aprendizagem como um todo, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que procura reestruturar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabelecer um outro norteamento no processo educacional.

Ontem e hoje o que se vê é movimento. Uma procura contínua de melhor atender a todos os que estão envolvidos no processo; no entanto, o que se observa é uma falta de continuidade e uma constante ruptura nos planejamentos de governo, em relação à educação, seja em qual esfera for. A verdade é que a política partidária e representativa de apenas um dos lados, não tem atendido, como deveria, os indivíduos marginalizados e de classe popular; os planejamentos não estão de acordo com os seus anseios, as ações estão desconectadas e irreais e uma minoria, quase sempre fora do contexto, é que realmente implementa e põe em prática o trabalho.

Aqui não caberá apontar os culpados e nem uma caça às bruxas; todavia, com base nos pensamentos de um dos estudiosos acerca do currículo, Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010, p. 16), pode-se dizer que ele (o currículo) precisa ser politizado, assim como a Pedagogia e a Educação; precisa emancipar cidadãos e se constituir em um instrumento/ documento que atue a favor das pessoas, contra as desigualdades sociais e todo o tipo de intolerância e preconceito de qualquer natureza.

Moreira (2010) ainda fala sobre essa abordagem identitária na construção integral de um currículo.

A temática da identidade ocupa lugar de relevo nos estudos que focalizam as relações entre currículo e cultura. Neles, analisam-se os nexos entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, ampliando-se o foco dos primeiros estudos críticos do currículo e da ação docente. Ressalta-se que no processo curricular, em meio a lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, formam-se identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais (MOREIRA, 2010, p.201).

De acordo com as palavras do autor, o currículo precisa também acompanhar e respeitar as transformações e os movimentos sociais. Crianças, mulheres, negros, índios, homossexuais, idosos, adultos, jovens e adolescentes, e todos os outros que existirem, em todas as suas nuances e especificidades, precisam estar contempladas e devidamente abordadas (e se sentirem assim), nesse documento democrático, representativo e incluyente. Escola, cultura e sociedade precisam estar imbricadas, respeitar-se e refletir-se, num movimento contínuo e atualizável para que voz e cidadania tenham vez e dignidade preservadas sempre no espaço educacional.

O morro chega à escola

Em relação à questão da culpabilidade e ao ato de delegar-se responsabilidade pela não valorização de uma sabedoria popular e do insucesso das camadas populares na escola, não se espera que aqui se fale apenas dos governantes, dos membros civis da sociedade, das ONGs, das instituições religiosas, dentre outros.

Por certo, nem os pais merecem ser punidos. Eles são infelizes que deram má sorte na vida e também não tiveram nenhuma estrutura modelar que os repassassem princípios e valores: quem não sabe amar, isso também não pode ensinar.

E os políticos? Eles não são oriundos desse meio. Conhecem, mas não vivem na carne. O prazo para exercerem o seu mandato é pouco e a contingência dos problemas é demasiadamente grande. Eles precisam cuidar primeiro dos impostos das empresas, do preço do leite e da arroba do boi gordo para o fazendeiro e das negociações com os donos das linhas de transporte público, depois eles verificam isso. Depois, quando?

E segue justificando-se as ONGs, as igrejas, a comunidade civil, até que se chegue novamente ao jovem. O que fazer?

E muitos desses tesouros, com pensamentos peculiares, com uma experiência de convívio ímpar, que precisam perpetuar as boas ideias, a própria espécie humana, necessitando assim serem bem preparados, têm suas rotas alteradas: são presos, são mortos, são violentados, são desconsiderados. E o que eles fizeram?

Talvez o mais sarcástico dos analistas estivesse aguardando esses questionamentos para ir direto ao ponto. E tem o que fazer!?! Coloque-se a culpa em quem realmente a tem ou naquele que poderá nos render menos atrito e, “vida que segue”. E quanto ao que eles fizeram é simples e elementar mesmo, é como comer, respirar, sorrir e andar. Eles nasceram na hora errada, no espaço físico inadequado e na família trocada.

Uma expressão utilizada por Hannah Arendt, em sua obra *Eichmann em Jerusalém e o relato sobre a banalidade do mal* (ARENDR, 1999) será destacada. Trata-se, exatamente, da “banalidade do mal”, será usada aqui para mobilizar o pensamento acerca do que ocorre nos espaços públicos da educação brasileira com a classe popular. A classe “A” ou alta, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sabe da existência de uma educação precária, a classe “B” ou média também, assim como os governos (em todas as esferas), as ONGs e outras instituições (inclusive, religiosas) também. Mas acredita-se que qualquer ato favorável com a finalidade de melhoria para esse grupo, representaria uma perda de

privilégios e poderia culminar em aproximações perigosas; seria parecido com o que ocorreu na abolição da escravatura; num dado momento, adquiriu-se consciência da exploração e injustiça, mas ainda assim um dado grupo tinha medo de perder o *status quo*.

Essa banalidade ficaria no íterim da seguinte proposição: esse grupo pequeno e privilegiado conhece, sabe onde estão essas “escórias”, utilizam dos seus préstimos – mão de obra barata, eficiente e contínua, mas entendem que eles (os míseros prestadores de serviços) precisam ocupar um lugar específico no estrato social para ocorrer o giro, a movimentação e a servidão, ocupando os espaços que outrora eram dos negros (escravos).

E o morro desce para os grandes centros não só em busca de educação para os filhos, mas para terem dignidade humana, adquirirem emprego, alimentarem não só o corpo, mas a alma com os seus possíveis sonhos. Mas, dependendo do morro, da favela, da comunidade em que se resida, as chances são maiores aqui ou acolá. E quanto às escolas para os filhos, existe uma limitação. Benjamin Abdala Junior, da Universidade de São Paulo, no prefácio do livro *Vidas Secas* (2018) utiliza um termo bastante interessante para essa ocasião, ele fala de emparedamentos (físicos e sociais da realidade). E é isso: o sertanejo pode ir para o grande centro, o favelado pode trabalhar na cidade e seus filhos podem estudar nas escolas centrais, mas há ressalvas e delimitações, mesmo que não haja grandes demarcações visíveis, existem grandes paredes invisíveis (sociais, econômicas e culturais) que determinarão a estada de um grupo ou de outro, neste ou naquele espaço.

Dois dos capítulos de *Vidas Secas*, obra de Graciliano Ramos: *Mudança* e *Fuga*, publicada pela primeira vez em 1938, falam de um movimento contínuo de uma família, apenas em busca de sobrevivência. A diferença no cerne dos mesmos é que, no primeiro (*Mudança*), há uma andança em busca de moradia, melhores condições, dignidade (para todos os componentes da família) no mesmo espaço, internamente; no segundo (*Fuga*), já se tem outro panorama. A movimentação agora apresenta uma nova conotação, sinha Vitória pensa num emprego diferente para o marido, em uma escola para os filhos.

E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e

necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam em uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para as cidades homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos (RAMOS, 2018, p.244-245).

E esse pessoal chegou e ainda chega de muitos lados aos centros urbanos com os seus sonhos, suas trouxas, seus filhos e sua mão de obra barata, além de muitas limitações e poucos conhecimentos, acerca da verdadeira face desse novo espaço. E, dessa forma, frequentam e entram por onde lhes permitem. São aceitos aqui, preteridos ali. E as comunidades/ cidades se formaram, com pessoas vindas de todos os lados, como também escreve Paulo Lins, em sua obra *Cidade de Deus*: “moradores de várias favelas e da baixada fluminense habitavam o novo bairro, formado por casinhas fileiradas brancas, rosas e azuis” (LINS, 2012, p.16). Muitos homens “fortes”, “brutos”, mulheres sem sobrenomes e crianças sem nomes adentram os morros, frequentam as favelas, as periferias e as escolas públicas possíveis e disponíveis.

Sinha Vitória e seus familiares se movimentaram contra a violência que os homens e a seca (a principal personagem da história) lhes impunham. Eles indignaram-se, romperam barreiras e buscaram um novo horizonte, mesmo com nebulosidade, obscuridade e inconsistência.

Para os dias de hoje, em se tratando desses mesmos imigrantes do sertão ou realidade próxima, Salvoj Zizek, na introdução de sua obra *Violência – seis reflexões laterais* (2014) sugere uma estratégia, não só para os retirantes, mas para outros tantos tipos de desconsideração e desrespeito, envolvendo os que estão à margem.

Uma análise crítica da constelação global atual – que não permite entrever nenhuma solução clara, nem qualquer pequena luz no fim do túnel (uma vez que temos perfeita consciência de que essa pequena luz deve ser a de um trem que avança em nossa direção para nos esmagar) – suscita geralmente a seguinte objeção: ‘Quer dizer então que não devemos fazer nada? Simplesmente sentar e esperar?’. Ao que deveríamos ter a coragem de responder: ‘Sim, exatamente!’. Há situações em que a única coisa realmente ‘prática’ a fazer é resistir à tentação da ação imediata, para ‘esperar e ver’ por meio de uma análise crítica e paciente. A exigência do compromisso parece exercer sobre nós sua pressão por todos os lados (ZIZEK, 2014, p.20).

O questionamento aqui não é se houve acerto ou erro no procedimento de Fabiano e seus familiares e de outros tantos, que escolhem sair de uma realidade hostil, em busca de novos rumos; no entanto, a forma em que se faz isso, de maneira ávida, incisiva, sem planejamento, pode ser o diferencial. Compreendem-se os diversos percalços: as dificuldades econômicas, o pouco investimento nos meios rurais, a falta de escolas, as mídias e as propagandas que exaltam muito os pontos turísticos (os oásis), porém, entende-se que o mínimo de coerência há de se ter.

Por outro lado, o que se propõe aqui não é uma resignação, uma estagnação, uma aceitabilidade submissa e sem critérios, contudo um refletir sobre, um pensar numa jogada além dessa realidade que se apresenta, (talvez com o intuito de poupar esforços), de um analisar melhor antes de qualquer ação, que possa apresentar uma possibilidade de ser atabalhoada e improdutiva. Talvez, para Fabiano não valesse a pena, ainda, sair dos domínios da seca, sair do sertão e enfrentar outros obstáculos diferentes.

E sob pressão, para um grupo que chega de muitos lugares, com muitas histórias diferentes, vem-se construindo a educação nas escolas de nosso país. É evidente que existe uma blindagem e uma demarcação por parte de um grupo que precisa ser considerado e respeitado (os tidos como classe A, de acordo com o IBGE, atualmente). Mas os filhos da classe popular também precisam estudar e para isso organiza-se uma movimentação política, muitas vezes partidária, para atuar nesse espaço.

Esse lugar estruturado, precisa garantir e ofertar um ensino, que alfabetize esse grupo e facilite a sua interação, para que além de ler as placas nos ônibus, entendendo o seu itinerário, compreender melhor “ordens e recados” cotidianos, ler bulas de remédio e saber dar troco, dentre outras tantas ações “necessárias” a um grupo específico de privilegiados; possa legitimar (de fato e de direito), aos advindos da classe popular, a possibilidade de sonhar e pensar nos seus objetivos, ultrapassando alguns “emparedamentos” sociais.

Graças a esforços advindos não se sabe muito bem de onde, talvez de muita dedicação e superação por parte desses “filhos da plebe”, de solidários pertencentes à classe A, com mentes mais abertas e sensíveis, ou mesmo de uma política partidária mais democrática e inclusiva, com implantação de escolas técnicas, de

colégios de aplicação, de universidades públicas de qualidade, com entradas via Enem, os horizontes foram se abrindo, mas a sensação de uma involução e de um declínio ainda é uma constante.

Além de currículos, profissionais e governo precisa-se de pessoas humanas, seres bem preparados não só cognitivamente, mas principalmente em seus valores, com uma empatia contínua, capazes de fazer uma análise crítica antes de agir e ter paciência com as diferenças e situações, como nos sugere Zizek, na citação acima, já que não se pede para nascer e não se escolhe onde e nem todos têm as mesmas oportunidades.

O segredo do currículo

Não é de hoje que há reclamações acerca das imagens/ conteúdos que circulam nos livros didáticos cotidianos. Professores, pais de alunos, gestão, os próprios alunos veem muitas lacunas e falta de representatividade de algumas clientelas em específico; no entanto, não serão esses caminhos a serem percorridos aqui. Apesar da conscientização e dos fatos comprobatórios dessas ocorrências, aqui apenas chamaremos de violência, uma ação não ao acaso, mas meticulosamente pensada, estudada, delineada.

Isso representa uma violência porque exclui grupos que compõe a sociedade como um todo. Um paradigma que considere apenas pai, mãe e filho representando a família nas imagens desses livros, continuamente, ao longo da história, é inconsistente, desconsidera outros grupos que exemplificam também: as mães solteiras, os avós e os netos, os filhos só de mulheres, os filhos só de homens, dentre outros tantos exemplos.

É óbvio que é uma violência diferente de um estupro ou de um assassinato a sangue frio, mas é tão contundente quanto ou até mais. Sobre isso Zizek (2014), fala o seguinte:

Opor-se a todas as formas de violência – da violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) – parece ser a maior preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Uma chamada SOS sustenta esse discurso, (...) todo o resto pode e deve esperar... Não haveria algo de

suspeito, até mesmo sintomático, nesse foco sobre a violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? Não haveria aqui uma tentativa desesperadora de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas (ZIZEK, 2014, p.23)?

A clareza do texto de Zizek (2014) assusta, mas é exatamente isso: há ações educadas e consistentes que desconsideram a existência de uns em detrimento de outros, sem uma gota de sangue, sem um grito, sem um tiro. Agora existem escolas públicas para os filhos da classe popular, mas a estrutura, os conteúdos (habilidades e competências), os profissionais, os materiais didáticos, dentre outros componentes curriculares, funcionarão do jeito que se pode, com o menor desgaste/ gasto possível.

Outras situações também são passíveis de críticas e comentários nos currículos desses ambientes. Sob que perspectivas os conteúdos, os assuntos são escolhidos para comporem os currículos das escolas? Há uma aceitação e um ensino com base no vocabulário dos advindos das favelas, dos morros, das periferias, dos meninos da zona rural, enfim dos de classes populares e periféricas? Há um ensino da matemática, da geografia e da história que sinalize, que problematize aspectos inerentes à clientela?

Sobre o assunto, Anastasiou (2015) traz um conceito, o de “ensinagem”, que pode contribuir bastante com a interação entre os pares numa sala de aula e auxiliar na questão do trabalho docente:

Pela proposta atual, no processo de ensinagem a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de aprender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo. As orientações pedagógicas não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos passos que devem acontecer um após o outro, os momentos não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento (ANASTASIOU, 2015, p. 12).

O fato é que se sabe muito bem de onde vem e quem elabora todo o material pedagógico, construído para ser trabalhado com os alunos nas escolas populares. Há sempre um especialista ou um grupo de especialistas que entendem de educação e dos conteúdos específicos e elaboram a temática, os objetivos, os livros paradidáticos e didáticos propriamente ditos e muitos desses profissionais, nem de

longe, procuram entender ou dialogar com outras realidades diferentes para acrescentar com as que produzem para o trabalho docente nas instituições.

Acredita-se que parte dos ruídos existentes no bojo das relações, nos ambientes escolares, reside muito na falta de voz que ocorre, em relação a esse grupo menos provido, mais humilde. E assim, é muito comum o abandono escolar, os atritos contínuos entre aluno/ professor; aluno/ aluno; aluno/ pessoal de apoio... E, embora se tenha convicção de que não seja apenas isso; tem-se a noção exata de que esse pode ser o maior problema.

Ainda em Zizek (2014) encontra-se uma preciosa contribuição que auxilia bastante na compreensão dessa violência ora subjetiva, com suas marcas concretas, resquícios de medo e brutalidade, aquela que é “diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável” (ZIZEK, 2014, p. 17); ora simbólica, velada, silenciosa e contínua; evidencia a dominação cultural hegemônica, na relação entre os advindos das classes populares e o próprio currículo e toda a estrutura construída para o ensino.

Em resumo, o Outro está muito bem, mas só na medida em que sua presença não seja intrusiva, na medida em que esse outro não seja realmente outro... (...) a tolerância coincide com o seu contrário. Meu dever de ser tolerante para com o Outro significa efetivamente que eu não deveria me aproximar demais dele, invadir seu espaço. Em outras palavras, deveria respeitar a sua intolerância à minha proximidade excessiva. O que se afirma cada vez mais como direito humano central na sociedade capitalista tardia é o direito a não ser assediado, que é o direito a permanecer a uma distância segura dos outros (ZIZEK, 2014, p. 40).

O interesse aqui não é desvalorizar um ensino sistematizado e organizado e nem excluir ações daqui ou dali. A intenção é exatamente o contrário: propor uma imbricação que possa ofertar interação, envolvimento, diálogo entre os elementos e as estruturas envolvidas. É justo que letras de funk façam parte de expedientes das aulas. É coerente que filmes, notícias, reportagens locais e com assuntos de interesse de um grupo, que sempre fica à margem, sejam levados para as salas de aula. Mas é óbvio que aqui não se deve excluir, em hipótese alguma, a questão dos valores, da adequação e da ética que também fazem parte do cerne de uma metodologia.

Na perspectiva escolhida aqui para o diálogo, esse *Outro*, da citação acima, tem voz e vez, possui a sua essência, a sua idiosincrasia. E precisa-se distanciar-se sim de muitas crenças, valores e saberes que, por ventura eles possam trazer de seus grupos, de suas comunidades, de suas realidades. Entenda-se esse distanciamento como um ato de consideração, respeito, preservação. Os assuntos e interesses desse discente precisam ser “tocados”, trabalhados, preservados. E não basta apenas falar que se faz isso, precisa estar escrito, sacramentado, documentado: a escola é pública e o *Outro* está ali por direito a uma educação gratuita e de qualidade, num país democrático.

O grande segredo dos currículos construídos ao longo de nossa história será a sua previsibilidade, o lugar comum. As relações, os recursos e as estratégias construídos variam muito em suas qualidades: há momentos em que não se pode negar a sofisticação, a excelência nas imagens, no discurso. Porém, o curioso é que quanto mais se observa essas marcas, esse selo de qualidade, mais se observa, de fato, quais são os destinatários dessa mensagem bem elaborada, pouco refletida e nada “discutida” com grande parte dos seus pares.

Especificidades da pesquisa e outras considerações finais

Para essa parte da pesquisa, será muito significativo o que os alunos trazem em seus discursos e anseios de vida. Confrontar a realidade deles com o que pensam/pensaram alguns autores, irá proporcionar um colorido especial. Para isso, estratégias como mesa redonda, questionário e entrevista serão aplicados para que por meio de suas falas (dos alunos) outros caminhos possam ser delineados, a partir de questões que abordem família, escola, sociedade, oportunidade, felicidade, política, dentre outros.

Em relação a alguns documentos oficiais citados no próprio título do artigo, como currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre outros, são bem escritos, mas será que, realmente, atendem aos interesses de “todos”? Será que favorecem para a fala ou para o silêncio dos que estão à margem? Que tipo de aprendizagem eles intentam? Para que professor aplicar? Com que objetivo?

O ensino significativo precisa ser aquele que deixa marcas. E logo se lembra dos bons professores, dos melhores amigos, do projeto diferenciado, da viagem em grupo e de uma ocorrência ímpar envolvendo os pares. Isso tudo é relevante e não pode fazer parte de ocasiões esporádicas. Há de se ter entrelaçamento, envolvimento entre o que se ensina e o que se vive e isso não pode ser de qualquer forma, feito por uma parte, com privilégios para uma minoria.

A violência na educação do Brasil e em suas salas de aula tem cor sim, bem como forma e conteúdo. Os espaços educacionais não são para todos e seus personagens fazem questão de enfatizar isso com posturas e comportamentos. Há escolas distintas para cada cor, estrato social, categoria econômica; um ou outro rompe fronteira, mas há um sacrifício considerável. É necessário que ocorra essa consciência sem hipocrisia; dessa forma, todos se beneficiariam e seriam menos as reclamações acerca de menores infratores, de latrocínios, de traficantes etc. etc. Não basta “O todos pela educação”, do discurso bonito: alunos, pais, professores, políticos, todos têm responsabilidades, desde uma briga em sala de aula à diminuição de verba para a merenda ou com o fechamento de uma escola.

A escolha dos personagens sociais que irão perpetuar a história de uma comunidade/ sociedade passa muito pelos espaços educacionais. As desigualdades sociais irão existir sempre, principalmente em sociedades capitalistas. Que os filhos da classe “A” escolham onde queiram estudar! Porém, a oportunidade de um ensino decente, com todas as estruturas possíveis e dignas – do material didático ao acesso, às excursões, ao próprio ensino qualitativo e tantas outras coisas precisa ser ofertado, sem nenhuma discriminação, a todos, sem exceção.

Referências

ANASTASIOU, LGC; ALVES, LP (org.). Processos de ensinam na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ARENDR, H. Eichmann em Jerusalem – um relato sobre a banalidade do mal; tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DEWEY, J. A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo; tradução de Paulo Faria; Mara João Alvarez e de Isabel Sá. Lisboa: Relógio d’água Editores, 2002.

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4.ed.; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo : Ed. Nacional, 1979.

LÜDKE, M; ANDRÉ MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. (reimp.). Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MINAYO, MCS. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, AFB; Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo; organização e introdução Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, AFB; SILVA, TT. Currículo, cultura e sociedade; tradução de Maria Aparecida Baptista – 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZIZEK, S. Violência: seis reflexões laterais. 1ª ed. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2014.