

FISSURAS CURRICULARES NA PROFISSÃO DOCENTE: narrativas pedagógicas na/com a diversidade

CURRICULAR FISSURES IN THE TEACHING PROFESSION: pedagogical narratives in / with diversity

Jane Adriana Vasconcelos Rios¹

Graziela Menezes²

Resumo: Este artigo visa discutir fissuras curriculares produzidas por professores/as da Educação Básica na relação com a diversidade. A partir de uma perspectiva epistemopolítica que se inclina à escuta das experiências desperdiçadas dos/as docentes (SANTOS, 2011), buscamos analisar o campo de disputa curricular construído a partir de narrativas de experiências pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, desenvolvida com docentes da Educação Profissional Técnica de dois campi do Instituto Federal da Bahia. O estudo foi desenvolvido a partir de análise colaborativas de cartas pedagógicas escritas, reescritas, lidas, comentadas e editadas pedagogicamente entre os/as docentes envolvidos/as. O resultado aponta para fissuras curriculares que são traduzidas em um campo de disputa de existencialidades que vão reposicionando os/as professores/as na autoria de uma outra política de conhecimento. Entre as fissuras apresentadas, os/as professores/as apontam o conflito cultural e o protagonismo estudantil como mobilizadores de rupturas nas práticas curriculares coloniais. Além disso, destacaram a política de conhecimento instaurada na produção de autorias docentes, que reposicionaram a geopolítica dos saberes produzidos no/com o cotidiano da profissão docente, como uma possibilidade de deslocar o currículo para uma perspectiva insurgente.

Palavras-chave: Profissão Docente. Fissuras curriculares. Diversidade. Narrativas de Experiências Pedagógicas.

Abstract: This article aims to discuss curricular fissures produced by teachers of Basic Education in relation to diversity. From an epistemopolitical perspective that is inclined to listen to the teachers' wasted experiences (SANTOS, 2011), we seek to analyze the field of curricular dispute constructed from narratives of pedagogical experiences. It is a qualitative research, with a narrative approach, developed with professors of Technical Professional Education on two campuses of the Federal Institute of Bahia. The study was developed from collaborative analysis of pedagogical letters written, rewritten, read, commented and edited pedagogically among the teachers involved. The result points to curricular fissures that are translated into a field of dispute of existentialities that are repositioning teachers in the authorship of another knowledge policy. Among the fissures presented, teachers point to cultural conflict and student protagonism as mobilizing disruptions in colonial curricular practices. In addition, they highlighted the knowledge policy established in the production of teaching authorship, which repositioned the geopolitics of knowledge produced in / with the daily life of the teaching profession, as a possibility to shift the curriculum to an insurgent perspective.

Keywords: Teaching profession. Curricular fissures. Diversity. Narratives of Pedagogical Experiences.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las fisuras curriculares producidas por los docentes de Educación Básica en relación con la diversidad. Desde una perspectiva epistemopolítica que se inclina a escuchar las experiencias desperdiçadas de los docentes (SANTOS, 2011), buscamos analizar el campo de disputa curricular construído a partir de narrativas de experiencias pedagógicas. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque narrativo, desarrollada con profesores de Educación Técnica Profesional en dos campus del Instituto Federal de Bahía. El estudio se desarrolló a partir del análisis colaborativo de cartas pedagógicas escritas, reescritas, leídas,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação - Campus I. E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1827-3966>.

² Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Bahia. E-mail: ninckgdm@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8879-5471>.

comentadas y editadas pedagógicamente entre los docentes involucrados. El resultado apunta a fisuras curriculares que se traducen en un campo de disputa de existencialidades que están reposicionando a los docentes en la autoría de otra política del conocimiento. Entre las fisuras presentadas, los maestros señalan el conflicto cultural y el liderazgo estudiantil como movilizadores de disrupciones en las prácticas curriculares coloniales. Además, destacaron la política de conocimiento establecida en la producción de la autoría docente, que reposicionó la geopolítica del conocimiento producido en / con la vida cotidiana de la profesión docente, como posibilidad de trasladar el currículum a una perspectiva insurgente.

Palabras clave: Profesión docente. Fisuras curriculares. Diversidad. Narrativas de experiencias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O contexto que emerge na contemporaneidade é demarcado por movimentos de rupturas com o paradigma da modernidade eurocêntrica que se instalou em nossa cultura, por meio de processos autoritários que negaram modos de existências que não se adequavam ao prescrito. Tal ruptura eclode na nossa sociedade por meio de agendas políticas que buscam colocar no centro da discussão a emergência de novos temas que atravessam as identidades, os direitos sociais, culturais e políticos dos sujeitos e a suspeição da ciência moderna como campo privilegiado de conhecimento.

A questão amplia-se no contexto político educacional brasileiro atual em que as ações conservadoras imprimem como *modus operandi* uma retomada ao silenciamento dos sujeitos da diversidade. Dessa maneira, reforça-se a construção de políticas e práticas curriculares homogêneas, hierárquicas, eurocentradas que se centraliza na “descartabilidade” das diferenças. Assim, este contexto tem exigido um (re)posicionamento dos/docentes em que as fissuras curriculares³ ocupam um lugar fundante para entender outros modos de existência e outras políticas de conhecimento produzidas nos territórios curriculares.

O protagonismo dos sujeitos da diversidade e as Epistemologias do Sul⁴ (SANTOS, 2010) surgem como novas possibilidades para a reinscrita das tradições, de novas subjetividades incorformistas e democráticas e para construção de um novo modelo de emancipação social. Um modelo que inclua, reconheça e valorize os diversos modos de viver, estabeleça um diálogo intercultural (TUBINO, 2016a) e garanta direitos sociais e políticos aos povos. Esse movimento apresenta-se na educação a partir do desafio de repensar a própria profissão e a escola enquanto espaço-tempo que pode potencializar ações democráticas e construção de redes que integrem uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007) e estabeleçam novas relações na/com a diversidade que atravessa a escola.

Nessa pesquisa a diversidade é percebida como campo de disputa de existencialidades que promove uma disrupção na profissão docente, diante da compreensão de que é necessária a construção de uma nova territorialidade para a ação dos/as professores/as. Assim, os processos formativos, as práticas curriculares, como se posicionam e posicionam a instituição, são reconstituídos e se reconfiguram como insurgências e anúncios de uma cultura profissional.

Ao considerar o currículo como uma questão de “poder, saber e identidade”, Silva (1999, p.148) aborda a constituição política do currículo a partir da seleção de seus repertórios, artefatos, práticas e (re)existências. Nesse sentido, ressaltamos a dimensão do deslocamento do currículo para pensar e analisar as produções que racham as fronteiras dos territórios curriculares. O currículo é um território habitado narrativamente, sendo sobretudo desconstruído, movimentado em suas diferentes perspectivas.

Nesse sentido, esta pesquisa procura analisar fissuras curriculares produzidas por professores/as da Educação Básica na relação com a diversidade, a partir de uma perspectiva epistemopolítica que se

³ Entendemos fissuras curriculares como rachaduras que (re)fundam os territórios e práticas curriculares homogêneas e que produzem conhecimentos dissidentes no cotiando da escola.

⁴ Conceito adotado a partir de Santos (1995) refere-se à diversidade epistemológica defendida como modo de insurgência das lógicas e conhecimentos produzidos em diversas sociedades que foram ignoradas pelas práticas colonialistas. As Epistemologias do Sul partem do princípio de que a pluralidade de compreensão, interpretação e intervenções existentes representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade às experiências sociais (SANTOS, 2010).

inclina à escuta das experiências desperdiçadas dos/as docentes (SANTOS, 2011). O trabalho integra os estudos relacionados a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, da Universidade Federal da Bahia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa, desenvolvida com docentes da Educação Profissional Técnica de dois campi do Instituto Federal da Bahia (IFBA). O recorte da pesquisa apresentado foi desenvolvido a partir de análise colaborativas de cartas pedagógicas escritas, reescritas, lidas, comentadas e editadas pedagogicamente entre os/as docentes envolvidos/as. O trabalho metodológico que nos permitiu acessar as experiências educativas constituídas por docentes desenvolveu-se dentro de uma perspectiva epistemopolítica que se insere nas narrativas do Sul, integrada ao movimento latino-americano que vem construindo redes de formação colaborativas entre docentes. Nesse sentido se inscreve como uma ação de pluralismo epistêmico e metodológico (SANTOS, 2011) pela qual docentes podem reinscrever o currículo que produzem no cotidiano com os sujeitos da diversidade.

O artigo foi organizado em duas seções. A primeira faz uma reflexão sobre a relação entre as narrativas, currículo e decolonialidade na produção de outra política de conhecimento. Na segunda seção, discutimos as fissuras reveladas nas práticas curriculares que tensionam os modos coloniais pelos quais se inscrevem nas escolas e se mostram nas relações com os sujeitos da diversidade.

2 TERRITÓRIOS CURRICULARES, DECOLONIALIDADE E NARRATIVAS

A decolonialidade inscreve-se na produção de territórios habitados por sujeitos da diversidade que reivindicam o direito a dizer, agir e pensar o mundo a partir de outras experiências de tempo, espaço, corpos, subjetividades e sociabilidades humanas. Essa reivindicação também consiste na afirmação da existência de um projeto ético-político que se insere nas práticas cotidianas, nas atitudes diante as marcas do colonialismo na construção de sociedades mais justas e mais democráticas.

Isso implica na construção de ações que viabilizem espaços que rompam com a produção e um padrão de epistêmico ocidental como única referência de conhecimento. Assim, a decolonialidade se inscreve não apenas como um ato *contra* o colonial, mas um *mover-se para* construção de possibilidades que anunciem criação, existência, pensamentos de outras ordens (CARVALHO, 2019). Nesse sentido, a decolonialidade exige desvincular-se da produção científica fundada no modelo eurocêntrico, ao tempo em que exige aberturas para que outro movimento se instaure reconhecendo a pluridiversidade na produção de conhecimentos.

Nessa direção, a busca por caminhos epistêmicos e metodológicos que garantam condições para que as narrativas que ficam nas margens, nas fronteiras culturais e políticas ganhem espaço e coadunem com a perspectiva decolonial. Diante essa perspectiva, pensar em uma proposta de pesquisa que construa uma *política de escuta e de fala*⁵ na educação, nos levou a pensar como ir ao encontro os/as professores/as que produzem fissuras curriculares no cotidiano colonizado da Educação básica. Ou seja, como construir escutas sensíveis às pedagogias construídas por docentes nas escolas e os modos como eles/elas anunciam fissuras nas estruturas curriculares cristalizadas nos moldes eurocênicos.

Assim, compreendemos a necessidade de ir em direção as epistemologias e metodologias insurgentes que vem sendo produzidas no Sul e que promovem a possibilidade de leituras e reescritas do mundo escolar, de sua memória e historicidade a partir das autorias docentes. Nessa direção, reconhecemos o potencial das narrativas como possibilidades epistemopolítica por poder apresentar os mundos constituídos de sentidos pelas vivências curriculares, entender as relações que os professores estabelecem entre os acontecimentos e suas condições existenciais com corpos territorializados em

⁵ Política de escuta e fala é entendida aqui como uma atitude de investigação que prima pela horizontalidade e pela ação colaborativa na produção e interpretação da realidade constituídas nas/pelas narrativas. Esta atitude move-se na des-construção de um lugar epistêmico de poder para propor a instauração de um movimento de decolonização de práticas investigativas e de formação que desterritorializa saberes hierárquicos e produz uma co-elaboração de conhecimentos pedagógicos.

tempos e espaços culturais, sociais e políticos.

A narrativa, portanto, abre-se como possibilidade de revelar um texto que nos habita, de contar uma história, movimentar saberes e mostrar as brechas no processo educativo que ficam invisibilizadas e são desperdiçadas (SANTOS, 2010), pois não separa o sujeito de seu mundo encarnado, considerando a possibilidade de outras “(sub)versões” do universo escolar que constituem espaços de valorização dos saberes produzidos pelos docentes. Nessa direção, Ripamonti (2017) afirma que a narrativa é um campo político porque

toda narrativa posee una dimension politica y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relacion y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversacion y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace publica y se abre a la critica. Por otra parte, cuando digo dimension politica de una modalidad discursiva narrativa, tambien me refiero a que es la posibilidad de escucha de perspectivas sin adjudicarlas a un relativismo que devalua y sin encapsularlas como expedientes de minorias. Es politica porque es una voz, habitante de una trama plural sin jerarquias axiologicas pero con fuerza anamnetica, en el sentido de una subversion del tiempo (lineal/pasado/padecido/vivido). Es politica porque constituye una practica de resistencia al silencio: (RIPAMONTI, 2017, p. 86).

As narrativas ganham força epistemopolítica na América Latina no campo da educação na segunda metade do século XX, sobretudo, após o movimento neoliberal da década de 90 que avançou sobre as políticas educacionais, a partir da reformulação dos modelos produtivos e da inserção de tecnologias tanto em equipamentos como no campo da gestão escolar, inscrevendo na educação uma monocultura de saber (SANTOS, 2010) a partir de um único marco epistemológico que legitimou conhecimentos e definiu quais sujeitos seriam portadores destes. Nessa direção, políticas educacionais foram produzidas de modo que a educação fosse sempre um instrumento de manutenção de um modelo colonial no qual a docência ocupou papel de subordinada aos ditames institucionalizados.

Entretanto, nos últimos trinta anos, em diversos países da América Latina educadores/educadoras vêm buscando tensionar e se opor aos modelos educacionais impostos, definidos por Suárez (2003) como “ajuste normativo”. Este se consistiu em políticas educacionais que pensaram no currículo como uma prescrição ou um padrão de desempenho para o ensino, escondendo, assim, a possibilidade de estender seu alcance a outras esferas da experiência e do conhecimento. Por conta desse movimento, constituiu-se uma rede de experiências⁶ de investigação educativa que movimenta coletivos docentes tendo em vista pensar sobre suas próprias práticas, de se autorizar como produtor de saberes pedagógicos, de narrar suas experiências educativas e as práticas curriculares a partir de um trabalho colaborativo que se revela, também, como forma de resistência às reformas tecnocráticas que incidem sobre a profissão docente.

A rede, apesar de constituir práticas distintas em diversos países, possui em comum a valorização da pluralidade de saberes, sendo a própria rede uma experiência de pluralismo metodológico (SANTOS, 2010), com inscrição de investigações a partir de etnografias, autobiografias, narrativas, e pesquisas interpretativas, que visam compreender os universos escolares e ativar a memória escolar e da docência.

É nesse movimento que o grupo de pesquisa no qual se inscreve o trabalho de investigação que fundamenta este texto vem se inserindo, na busca de produzir a partir da compreensão do Giro Decolonial (MALDONATO-TORRES, 2019) outros movimentos para a produção de conhecimentos

⁶ Suárez (2015, p. 70) observa que entre muitas experiências é possível citar os Círculos de Autoeducación Docente (CADs) do Perú, de inspiração freiriana; redes e coletivos docentes coordenados pelo Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación da Argentina (CTERA); a Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que, articula redes, coletivo, organizações e instituições do campo pedagógico latinoamericano e ibérico; o Movimento Pedagógico impulsionado pelo sindicato docente Colegio de Profesores de Chile; o Movimento Pedagógico Nacional e a Expedição Pedagógica Nacional da Colômbia, desenvolvida pela Universidad Pedagógica Nacional, além das experiências de coletivos na Argentina com a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica através da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas coordenada pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires.

pedagógicos que se constitua a partir das autorias docentes. Compreendemos que esse é um desafio a enfrentar como Walsh (2013, p. 31) propôs “pensar o pedagógico decolonialmente”.

Diante dessa perspectiva epistemopolítica, buscamos aproximações com o trabalho da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (SUÁREZ, 2015), um dispositivo de pesquisa-ação-formação de professores/as e política curricular, implementada na cidade de Buenos Aires, durante os anos de 2000 a 2001, liderada pelo professor Daniel Suárez, constituindo-se na Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (SUÁREZ; ARGNANI, 2011), (SUÁREZ; OCHOA, 2007).

A Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica se revela como um dispositivo de investigação educativa que promove a participação dos/as educadores/as em processos de indagação, entre pares, que visam democratizar as relações de saber e de poder que atravessam e constituem a profissão docente, por meio de um movimento de escrita, leituras, indagações e reescrita de experiências pedagógicas documentadas em textos narrativos. Para Suárez, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica trata-se de

una estrategia de trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir a activar la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el territorio de sus prácticas pedagógicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la praxis educativa y participan en el debate público y especializado sobre la educación (SUÁREZ, 2015, p. 64).

Nessa direção, o dispositivo propõe inovar nas formas de questionar e convocar professores/as e outros/as atores/atrizes escolares para a construção de um currículo a partir das experiências não documentadas, de modo que estas possam, ao refletir a memória escolar, ressignificar conhecimentos e o lugar dos/as professores/as na construção de práticas curriculares. Trata-se de colocar a docência, suas experiências e suas narrativas pedagógicas no centro do palco curricular, constituindo modos de registrar, sistematizar e validar uma outra política de conhecimento que se instaura nos processos de construção de autoria docente.

As escolas e os processos formativos de professores/as foram edificados por meio de formas e procedimentos que definiam sobre o quê e como a educação seria realizada. Projetos escolares, relatórios, sistema de avaliação de larga escala, propostas de reorganização de fluxos escolares, entre outros, sempre foram implantados como instrumentos privilegiados para que os sistemas escolares realizassem e mantivessem a produção da monocultura de saber.

Apesar de responderem a um determinado modelo, tais instrumentos se revelam como possíveis de gerar informações acerca de como os processos escolares e seus/suas atores/atrizes são produzidos/as. Entretanto, os modos como docentes, discentes e outras pessoas envolvidas no processo educacional desenvolvem o currículo e quais as relações se dão entre elas são invisibilizadas, portanto, os movimentos de ressignificação do cotidiano escolar é apagado.

Nessa direção, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica se configura como um dispositivo epistemológico que estabelece uma política de conhecimento (SUÁREZ, 2011) pelo reposicionamento dos/as professores/as como produtores de seus saberes e de sua autoformação, opondo-se, diretamente, aos preceitos dominantes de políticas verticais da educação e, em destaque, políticas curriculares e de formação, que pouco dialogam com a realidade do trabalho docente. Este processo, desenvolvido por meio de uma hermenêutica crítica, leva a uma reflexão sistemática que permite docentes se colocarem no papel de investigadores sociais, produzindo pesquisas que possam descolonizar os discursos e os processos formativos, ao se constituírem critérios pedagógicos que validem seus saberes.

Assim, o processo de autoria produzida por docentes tensiona e critica os processos dominantes de gestão, de currículo e de formação na educação. No campo curricular, em destaque, contesta os dispositivos legais e normativos que regulam e modelam as práticas docentes ditados por órgãos de controle ou mesmo pelo saber acadêmico que produz, por vezes, classificações que tentam reiterar a

docência como objeto a ser moldado por agentes externos. Nessa direção, as experiências pedagógicas e os saberes produzidos na cotidianidade da escola são invisibilizados e a docência fica entendida como lugar desqualificado para produção de saberes.

Ao possibilitar que os professores reflitam, indaguem, documentem a experiência pedagógica e, entre pares, validem os modos como atuam e produzem saberes, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica propõe que os campos discursivos, práticos e políticos produzidos na escola se constituam como territórios curriculares que disputam com o modelo curricular hegemônico/colonial. Assim reposicionados, os/as docentes inscrevem-se como autores/as de práticas curriculares que atravessam a escola e constitui insurgências diante da política curricular imposta pelo sistema educacional. Para Suárez (2015) esse movimento de duplo reposicionamento se configura como um acontecimento político-pedagógico.

Pautada nesse movimento a pesquisa realizada busca um caminho metodológico inspirado nos princípios que norteiam a proposta indicada por Suárez (2011), a saber: fazer registros de experiências que não são documentadas, relação horizontal e coletiva na construção do conhecimento, validar e legitimar o saber construído e o pluralismo epistêmico. Assim, guiada por estes princípios que foi empreendido um processo de troca de cartas onde, inicialmente, cada docente com a pesquisadora produziu um movimento de indagação e de etnografia da própria prática, buscando perceber qual experiência foi constituída no encontro com a diversidade.

Na sequência, entre pares, leram, reescreveram, comentaram seus textos nos quais mostraram modos de pensar e atuar com a diversidade no âmbito do cenário onde essa pesquisa se desdobrou, revelando práticas insurgentes que provocam fissuras curriculares e tensionam o legado colonial presente na realidade escolar.

A adesão a esse caminho nos colocou também de frente ao desafio de construir o fortalecimento da condição de escuta, de reflexão, do reconhecimento da autoria e da coletividade. Entendemos que a construção de uma prática investigativa que gere uma política de conhecimento decolonizada exige que professores/as incorporarem a capacidade de autorreflexão, como ponto de partida para a valorização dos outros e na construção de uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010) como espaço legítimo de negociação, de fortalecimento da ação coletiva e dialogada que gere critérios de validade para sustentar a produção de conhecimentos pedagógicos que possam disputar o campo curricular e formativo na educação. Nessa perspectiva, as narrativas construídas pelos/as professores/as autores/autoras, nesta pesquisa, produziram outras territorialidades a partir das fissuras curriculares delineadas nas narrativas de experiências pedagógicas a partir das Cartas Pedagógicas.

3 FISSURAS CURRICULARES NA/COM DIVERSIDADE: narrativas rumo ao sul

As narrativas produzidas nas cartas pedagógicas revelaram insurgências nos modos como os/as professores/as vão produzindo o currículo na instituição. Os/As docentes narradores/as nos mostraram que o contexto de disputa travado pelos sujeitos da diversidade os provocou a construir práticas curriculares que se constituíram em fissuras. Para Walsh (2016, p. 72), as fissuras são como brechas que se transformam “no lugar e no espaço, a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói”.

Nesse sentido, pensamos em fissuras como possibilidades, como rasgos que os/as docentes vêm produzindo na relação com os sujeitos da diversidade e nos modos como estes/as compreendem a condição existencial e os desafios que residem nela diante de um sistema colonizador. Assim, entendemos que a condição das fissuras curriculares além de se opor a um currículo formatado, propõe a produção de subjetividades democráticas (SANTOS, 2011) ao concretizarem condições plurais de respeito e garantia da dignidade e da existência, como preceito primeiro das relações humanas nos espaços sociais.

Entretanto, a produção dessas fissuras curriculares se dão dentro de estruturas coloniais que validam apenas conhecimentos que respondam ao mundo centrado no modelo de capital global que padroniza corpos, epistemologias, conhecimentos. Por isso, entendemos a relevância de observar essas

fissuras, que no cotidiano de uma instituição forjada na disputa de concepções sobre educação para o trabalho, muitas vezes ficam escondidas, não são vistas ou escutadas, mas vão se constituindo em ruídos, em práticas dissidentes que repugnam a manutenção de uma lógica colonial e abre espaços democráticos para produção de outros sentidos para educar. Por outro lado, os sujeitos da diversidade vêm afirmando suas existências, disputam modos de existir e de se anunciar, instaurando incômodos, tensões e conflitos que geram rupturas nas práticas curriculares.

Buscamos, nesse recorte da pesquisa, trazer algumas fissuras apresentadas pelos/as docentes. A primeira fissura apresentada nas cartas foi desvelada a partir da possibilidade levantada em estabelecer o conflito cultural diante o enfrentamento de situações nas quais os sujeitos da diversidade eram tratados como não críveis. Santos (1996) aponta que é importante criar espaços pedagógicos de conflito cultural e que tais conflitos devem “ocupar o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e as “imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que estão sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares” (SANTOS 1996, p. 30).

A escola, como espaço público e, portanto, também democrático, não se materializa apenas pelo seu caráter institucional de pertencer a uma rede estatal, mas, sim, pelos modos como os sujeitos que ali transitam podem manifestar seus pensamentos, ao tempo em que, ao fazê-lo, submetem-se ao encontro, às trocas e aos diálogos que constituem a natureza de uma ação coletiva pautada na liberdade e na aceitação do pensamento contrário.

Em suas cartas, docentes manifestaram o quanto pensar a escola, a partir deste movimento, potencializa o trabalho com as questões da diversidade. Entretanto, olhar esta escola neste viés, somente foi possível devido à abertura dos docentes para a experiência da diversidade, como manifestou o professor Raul, ao refletir sobre como foi se encontrando com situações, em que os conflitos advindos dos processos de exclusão vividos pelos alunos mostraram que o primeiro passo para construir esse olhar é o reconhecimento de que a diferença nos constitui.

Presencio casos de alunos que evadem por não se adequar à escola, e isso por diversas razões, e entendo o quanto a escola, dentro e fora da sala de aula, deve colocar em discussão a pluralidade de opiniões, crenças, posições políticas e filosóficas, para se tornar um espaço aberto à diversidade e à convivência pacífica de diferentes. (Professor Raul, Campus 1, Carta Pedagógica, 22.04.19).

Nessa perspectiva, o professor Raul faz a defesa de que, ao afetar-se pelas histórias e subjetividades dos estudantes, pode compreender o quanto as discussões em torno deste debate são fundantes e necessárias; pois somente com a escuta das histórias e com a presença deste debate, no cotidiano escolar, torna-se possível fazer o enfrentamento da violência que ocorre nos processos de exclusão e discriminação.

No mesmo sentido, a professora Célia revelou que considera importante perceber as histórias, os movimentos vividos pelos estudantes, a partir das questões que os afetam enquanto sujeitos da diversidade. Ao narrar suas experiências educativas, ela reflete como pisar “no chão da escola é fundamental para entender a dinâmica ali vivida.

o chão da escola não é algo que está assentado apenas em planejamentos, organização, gestão, o é também, mas não se reduz a isto, escapa, transcende, faz curvas, burlas, fraturas, como disse antes, é dinâmico. [...] Imaginemos uma situação inesperada quando chegamos para dar aula e nos deparamos com uma aluna que narra uma situação de violência doméstica, ou mesmo um aluno que está preocupado com sua primeira relação sexual desprotegida ou até mesmo na interação sobre determinados conteúdos ministrados algo se passa com um aluno ou aluna que assiste e se identifica. (Professora Célia, Campus 1, Carta Pedagógica, 22.07.19)

Refletindo sobre este movimento, a professora revela o quanto ter pés fincados nas realidades dos estudantes colabora para a construção de uma escola inclusiva, que constrói um espaço de atenção, de

sentidos sobre estar e ser com o outro. Compreendemos que a ação/posição dos/as docentes converge também com a defesa feita por Santos (2011) de que a formação de subjetividades democráticas passa pela possibilidade de negociação de sentidos entre as várias experiências constituídas pelos sujeitos e pela realização de práticas que gerem espaços propícios a estas negociações.

Olhar para essas relações e descortiná-las, revelou à professora um caminho para seu entendimento sobre como as questões da diversidade são vividas. Elas se manifestam durante todo o tempo no cotidiano escolar, por meio de conflitos, ora velados, ora explícitos. Assim, colocar em pauta questões que demarcam os conflitos referentes à diversidade, mostra-se como um caminho de atuação docente para a promoção de uma interculturalidade crítica (TUBINO, 2016b), pois esta perpassa pelo desvelamento dos discursos que promovem a injustiça social, como também mostrou que faz o professor Érico:

[...] meu principal conflito foi com os pais Testemunhas de Jeová que não admitiam que os filhos produzissem uma manifestação de cultura popular. [...]. Eu simplesmente posso insistir numa metodologia até que ela convença a comunidade que não há nada de errado. [...]. É esta atividade: o estudante pode fazer qualquer ação dentro deste projeto. Se recusar-se fazer o projeto, bem, então não haverá conseguido lograr êxito na disciplina. Atualmente, eu tenho, a cada dia mais, convencido estudantes a participarem à revelia dos pais. Ou seja, mesmo quando os pais não querem, o estudante topa e acaba não observando a dimensão religiosa que o pai ou a mãe impõe. Em todo caso, aqui residiu uma questão conflituosa... pois no fundo queremos a família e os estudantes próximos e sabemos que é real o conflito que vivem com os preconceitos construídos em torno da cultura negra. (Professor Érico, Campus 2, Carta Pedagógica, 26.04.2019)

Na escrita desta experiência, o professor destaca que é preciso enfrentar o preconceito de pais evangélicos e que esse conflito atravessa a relação da escola com a família. Entretanto, observa também que sua atitude é intencional, no que tange ao enfrentamento do preconceito contra a cultura negra e, assim, ocupa a posição, ainda que de desagrado dos pais e do próprio estudante, de firmar a pauta como necessária. Entendemos que, ao dizer “o estudante pode fazer qualquer ação dentro deste projeto. Se recusar-se fazer o projeto, bem, então não haverá conseguido lograr êxito na disciplina”, abre espaço para possibilitar o conflito. Com isso, não impõe ao estudante, ou à família deste, a incorporação de algo que não faça parte do seu universo de valores, pois entende que o aluno pode fazer qualquer coisa dentro do projeto, ou seja, pode discordar, apresentando uma outra visão.

Nessa proposição o conflito cultural provoca fissuras nas práticas curriculares porque tornar vulnerável e desestabiliza os modelos epistemológicos dominantes, pode mover estudantes e famílias para olhar com inquietude e indignação os modos como a colonialidade promove a exclusão, a negação e o apagamento de culturas, de sujeitos e de expressões diversas de grupos humanos compreenderem o mundo. Para Gomes (2012, p. 107-108)

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Assim, os/as docentes, em seu conjunto, revelaram que propiciam o enfrentamento ou os conflitos pedagógicos, pois assumem o confronto epistemológico como uma estratégia de construção do espaço democrático, como o centro de sua prática educacional e social (SANTOS, 1996), uma prática que garante a abertura para outras narrativas. Nesse caminho, promovem a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010), pois ao mesmo tempo em que são criados os espaços de exposição de diversos saberes e entendimentos da realidade, propõe-se um esforço coletivo de diálogo entre argumentos, para que estes, sendo compreensíveis, uns pelos outros, permitam negociações e reconheçam sua incompletude. Trata-se de uma luta política emancipatória, pois se dirige à transformação das relações de valorização de conhecimentos que sempre foram negados.

Outra fissura na produção fronteiriças do currículo na/com a diversidades foi apontada a partir da

construção de autoria dos dos/das estudantes no processo de aprendizagem. A professora Amália apresenta um aspecto que atravessou, explícita ou implicitamente, todas as cartas produzidas pelos docentes. Assim, nas práticas docentes descritas, os/as professores/as mostram-se não apenas como aqueles que compreendem a importância dos/das estudantes atuarem no processo de aprendizagem, mas reconhecem que este processo só é possível se gerado pelos próprios sujeitos. Em vista disso, também questionam que a docência esteja na centralidade da produção do saber.

[...] durante a aula, como não são expositivas, mas ativas, com produção de material e resolução de exercícios, os alunos têm a oportunidade de tirar a dúvida exatamente onde não entenderam. Às vezes um aluno teve dificuldade em entender o conceito básico, e o outro já entendeu e pode passar adiante. Foco meu atendimento na aula mais naqueles com maiores dificuldades. E também trabalho com as parcerias: um aluno que entendeu o assunto mais o aluno auxilia na resolução de uma atividade de um colega que não entendeu tão bem assim o assunto. Logo, esse aluno terá acesso as diferentes formas de explicação do mesmo assunto (a minha linguagem por vezes é mais técnica, enquanto a do colega pode ser mais informal). (Professora Amália, Campus 1, Carta Pedagógica, 17.05.2019)

Observamos nas cartas, como os/as docentes foram revelando os movimentos que fazem, posicionando-se em um lugar em que se instaura uma relação de horizontalidade entre o educador e o educando. A narrativa da professora mostra, justamente, um movimento em que ela se reposiciona. E não o faz como um ato isolado, mas em conexão com os/as próprios/as estudantes que acionaram a inquietação, a dúvida e o desconforto da professora sobre o sentido do próprio trabalho, aspecto revelado quando, em outra carta, ela se observa incomodada pela não-aprendizagem dos/as alunos/as.

Quando eu falo do incômodo em ver estudantes com notas baixas, reflito que quando muitos estudantes não vão tão bem quanto o esperado em determinada avaliação, o problema pode estar com o método avaliativo ou a prática pedagógica. E “lotar” o auditório para fazer recuperação de Biologia não é algo que realmente eu devesse me gabar. Ainda estou engatinhando nesse processo, mas acho que ele pode gerar mudanças sim na pesquisa e extensão. (Professora Amália, Campus 1, Carta Pedagógica, 05.07.2019)

Assim, ao reposicionar-se na relação de ensino-aprendizagem, a professora constrói um processo respaldado na participação direta dos/as estudantes, não apenas no próprio processo individual de aprendizagem, mas na ação colaborativa entre eles. Desse modo, essa fissura curricular também provoca no modelo colonizador rachaduras quanto a autorização de quem no espaço educativo pode gerar conhecimento, pode questionar, pode insurgir. A reprodução do modelo colonial, ao tempo que anula a docência da condição de protagonista no processo educativo, a institui como espaço de opressão sobre os/as estudantes, reproduzindo a lógica de um sistema hierárquico de autoridades do saber.

Esse movimento de pensar a condição do estudante como protagonista do processo de aprendizagem também foi descrito pelo professor Raul. Em uma carta, ele observa que compreende a relação educador-educando a partir de uma perspectiva relacional, pela qual a responsabilidade do processo é compartilhada:

Tal como entendo, o professor deve ser apenas um intermediador, um canal ou veículo que torne possível o processo do conhecimento ou esclarecimento. O professor, antes de oferecer respostas, deve incitar o questionamento e provocar a reflexão. Mais do que portador de saber, ele deve suscitar momentos ou situações onde o aprendiz se possa fazer, por assim, pelo aluno, com a sua própria iniciativa ou responsabilidade. Nesse sentido, a responsabilidade pelo aprendizado não é apenas do professor, mas também do aluno. Dever-se-ia falar em corresponsabilidade, em que o papel do professor não é tanto ensinar no sentido de transmitir informações, como ensinar no sentido de mobilizar as questões mais adequadas ao seu grupo de alunos, as questões mais favoráveis ao processo de tomada de conhecimento por parte do aluno. (Professor Raul, Campus 1, Carta Pedagógica, 04.07.2019)

Compreendemos que, na sua experiência, o/a professor o faz emergir a condição do estudante como um sujeito ativo no processo, não por uma concessão de espaço possibilitado pelo docente, mas pelo reconhecimento da condição do estudante como protagonista, como possuidor de interesses e de projetos pessoais ou coletivos, vinculados ao mundo que o circunscreve. Assim, a relação de reciprocidade se estabelece entre sujeitos que podem definir, mutuamente, os caminhos do processo de conhecimento ali realizado, favorecendo a construção de uma consciência de si, em uma relação de corresponsabilidade, portanto, de compromisso com o outro que também participa ativamente da relação.

Destaca-se, ainda, nesta discussão, a compreensão da professora Regina, ao defender que o protagonismo dos estudantes passa pela ativação de suas potencialidades, quando afirma em uma carta: “cada pessoa é um sujeito ímpar com forças cognitivas diferentes que aprende de forma e estilos diferentes de outros sujeitos, [...] mas esforço-me em potencializar suas habilidades e foco em como melhorar suas necessidades educacionais” (Professora Regina, Campus 2, Carta Pedagógica, 28.04.2019).

Cabe destacar que os processos de democratização da escola e das subjetividades dos sujeitos implicam não apenas garantir que todos/as tenham acesso aos conhecimentos consolidados, mas que outros conhecimentos ganhem espaço nos processos formativos como insurgências de um outro posicionamento sobre o currículo. Assim, as práticas, o cotidiano, as relações de conflito e de disputa das existencialidades dos sujeitos mover e constituem outros territórios curriculares.

Nas proposições apontadas, as práticas curriculares geram fissuras, pois ao serem percebidas como lugar de passagem do processo educativo, os/as professores/as também se reposicionam na condição de ensinar-aprender, posto que reconhecem as possibilidades dos/das estudantes conferirem sentidos às aprendizagens e produzirem saberes significativos, como adverte Santos (2011) de que a formação de subjetividades democráticas passa pela possibilidade de negociação de sentidos entre as várias experiências constituídas pelos sujeitos e pela realização de práticas que gerem espaços propícios a estas negociações.

Assim, os/as docentes, no trabalho com a diversidade na Educação Profissional Técnica, produzem fissuras curriculares ao desafiarem-se a atuar na pluridiversidade, rompendo com as hierarquias construídas pelo currículo colonizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As práticas curriculares decoloniais residem na formação de subjetividades democráticas, que saibam lidar com as diferenças, com o confronto, mas que, no debate, não atua para anular o outro, mas para compor modos possíveis de convivência política e social.

O estudo revelou que os/as professores/as vão reconhecendo o direito dos/as estudantes existirem de se colocam na condição de escuta das diferenças a partir do desvelamento das estruturas sociais, educacionais e pedagógicas que mantêm a sociedade com base nos processos de colonialidade. Nessa direção, firmam pautas, geram espaços de confronto pedagógico, possibilitando o protagonismo dos/as estudantes, a produção e autorias docentes na emergência de outras epistemologias geradas e gestadas na escola a partir do atravessamento da diversidade nos modos de existência de cada um/a. O protagonismo dos/as estudantes é apontado como uma possibilitado de construção de relações horizontais, posicionando-os como atores, co-partícipes e co-responsáveis no processo ensino-aprendizagem, deslocando a figura do/a professor/a na produção do conhecimento.

Os resultados revelam que as fissuras curriculares são traduzidas em um campo de disputa de existencialidades que vão reposicionando os/as professores/as na autoria de outra política de conhecimento. Entre as fissuras apresentadas, os/as professores/as apontam o conflito cultural e o protagonismo estudantil como mobilizadores de rupturas nas práticas curriculares coloniais. Além disso, destacaram a política de conhecimento instaurada na produção de autorias docentes, que reposicionaram a geopolítica dos saberes produzidos no/com o cotidiano da profissão docente, como uma possibilidade de deslocar o currículo para uma perspectiva insurgente.

As fissuras curriculares aparecem como práticas insurgentes, pontos fora da curva, sobretudo,

diante os modos como o projeto curricular institucional vem sendo conduzido. Elas trazem anúncios, revelam práticas emergentes que precisam ser presentificadas como possibilidades outras de pensar um futuro para educação profissional técnica. *O resultado aponta para fissuras curriculares que são traduzidas em um campo de disputa de existencialidades que vão reposicionando os/as professores/as na autoria de uma outra política de conhecimento. Entre as fissuras apresentadas, os/as professores/as apontam o conflito cultural e o protagonismo estudantil como mobilizadores de rupturas nas práticas curriculares coloniais. Além disso, destacaram a política de conhecimento instaurada na produção de autorias docentes, que reposicionaram a geopolítica dos saberes produzidos no/com o cotidiano da profissão docente, como uma possibilidade de deslocar o currículo para uma perspectiva insurgente.*

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiásporico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019, p.79-106.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e movimentos sociais – Trajetórias de pesquisa da Rede Mover*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012. p. 98-109.

MALDONATO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiásporico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019, p.27-54.

RIPAMONTI, Paula. Investigar através de narrativas – Notas epistémico-metodológicas. In: DE OTO, Alejandro et al. *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p.83-104.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. v. 1. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. V.4. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Eron da. (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia*, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B56Bh1CBhwLCY19_OUDNxQldiczY2dlpZa2FXendsbWdmbUEw/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

SUÁREZ, Daniel Hugo; ARGNANI, Agustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90. *Novedades Educativas*, n. 155, p. 44-49, 2003.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad em cuestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016a.

TUBINO, Fidel. Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo. Anuário de Filosofia Argentina y Americana*, v. 33, p. 69-77, 2016b.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais In: CANDAU, Vera. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Série Pensamento Decolonial. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, noviembre 2013, p. 23-68.

Recebido em: 15/08/2020

Aceito em: 14/10/2020

Publicado em: 11/12/2020