

CURRÍCULO, CULTURA, JUVENTUDE E COTIDIANO ESCOLAR

Carlos Eduardo Ferrazo (PPGE/CE/UFES)

Introdução

O texto tem como objetivo problematizar as relações entre os temas *currículo*, *cultura*, *juventude* e *cotidiano* escolar, a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas durante os anos de 2010 a 2015 em escolas públicas do município de Vitória, Espírito Santo. Nesse sentido, assume como intercessores teórico-metodológicos alguns autores relacionados à filosofia da diferença tais como Gilles Deleuze e Félix Guattari, e os conceitos de rizoma, diferença, multiplicidade, caos e clichê buscando estabelecer, sempre que necessário, composições com o campo das pesquisas com os cotidianos.

De modo geral, o texto é desenvolvido a partir de três movimentos que se co-engendam, a saber, um primeiro movimento no qual, tendo como referência as pesquisas realizadas com os cotidianos das escolas, apresentamos as principais inferências produzidas, com destaque para a ideia de que existe, tanto nos textos das políticas curriculares oficiais quanto nos diferentes usos que são feitos desses textos pelos praticantes das escolas, uma intensa relação entre os temas cultura e currículo, favorecendo a constituição de um contexto fértil para a criação e, ao mesmo tempo, ruptura de clichês.

Um segundo movimento no qual, tendo como referência o texto da segunda versão da BNCC,¹ problematiza-se a definição de “juventude”, assumida por nós como possível zona de interseção entre temas cultura e ensino médio. Assim, diferente de se pensar essa zona de interseção como tentativa fértil de complexificação das tradicionais matrizes teórico-metodológicas para o currículo dessa etapa da escolarização, isto é, como aposta potente para produção de outros-novos sentidos para o currículo do ensino médio, entendemos que a mesma não vai além de reforçar e, de certo modo, atualizar, uma visão tradicional de currículo já protagonizada por Bobbitt na década de 20 nos EUA, e que tem na defesa dos conteúdos, no pragmatismo e na vinculação ao mercado de trabalho, algumas de suas principais marcas.

Por fim, um terceiro movimento, que tem como intenção provocar rupturas e/ou deslocamentos nos conceitos de jovem e de juventude, buscando mostrar que, tanto a

¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

subversão dos clichês, quanto de desconstrução dos referidos conceitos não acontecem por meio de intencionalidades e/ou novas prescrições curriculares, mas “com” o acaso, as conversas, os encontros e os acontecimentos potencializados pelos movimentos das redes curriculares cotidianas.

Com isso, nosso objetivo é colocar em suspensão o conceito de jovem na medida em que, mesmo considerando a importância das políticas afirmativas e/ou inclusivas, pudéssemos pensar *com* Deleuze, que as pessoas e as coisas são compostas de múltiplas linhas não sabendo, necessariamente, em que linhas estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar, permitindo-nos, a partir da filosofia da diferença, problematizar as personificações e as produções de identidades (mesmo as híbridas e/ou hifenadas), bem como toda e qualquer tentativa de imposição de um único modelo de pensamento para a diferença que se manifesta a cada momento em nossas vidas

As principais inferências das pesquisas e as relações entre currículo e cultura

Nos diferentes projetos realizados por nós no período de 2010 a 2015, havia um objetivo comum de problematizar as narrativas-imagens criadas pelos praticantes das escolas, decorrentes dos usos que faziam das propostas curriculares oficiais.

Como desdobramentos de nossas análises, interessava-nos entender: que práticas de resistência aos mecanismos homogeneizadores presentes nas prescrições curriculares oficiais foram potencializadas com esses usos? Que discursos sobre currículo, cultura, identidade cultural e diferença foram elaborados nesses diferentes processos? Que pistas esses processos nos davam para o questionamento das políticas normativas da Secretaria Municipal de Educação e, ainda, para o fortalecimento de políticas de currículo que dialogassem com as experiências das multiplicidades dos mundos das escolas? E, ainda, que narrativas-imagens foram criadas de modo a produzir efeitos de verdade, mesmo que provisórios, de congelamento das identidades culturais?

Não temos condições de apresentar, aqui, as discussões realizadas a partir dessas questões, mas achamos importantes pontuá-las uma vez que nos ajudaram a constituir nosso corpus de análise. Ainda nesse sentido, é importante dizer que, no decorrer dessas discussões fomos percebendo, cada vez mais, a força atribuída pelos sujeitos das escolas às relações entre currículo e cultura, com destaque para os processos de identificação cultural nos quais prevalecia, na maior parte dos casos, os processos de identificação e de congelamento das identidades com o uso do verbo ser, corroborando com a lógica de

realização dos "currículos turísticos e/ou das datas comemorativas", tomados por nós como contextos férteis para, ao mesmo tempo, produção e rupturas dos clichês.

Pensamos que a força atribuída às relações estabelecidas entre cultura e currículo pelos praticantes das escolas acontecia, e continua acontecendo, não apenas pelo fato das propostas curriculares oficiais presentes nos contextos de nossas pesquisas destacarem a perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural mas, também, pela própria aposta dos educadores na realização de projetos curriculares envolvendo práticas culturais com base nas datas comemorativas enfatizando, na maioria das vezes, a abordagem multiculturalista clássica.

Essa centralidade e força das relações estabelecidas pelos praticantes das escolas entre currículos, culturas e processos de identificação cultural nos quais o verbo ser se institui como marca de produção de efeitos de realidade levou-nos, então, a focar nossas atuais discussões em intercessores teóricos que nos ajudassem a estabelecer diálogos entre as perspectivas dos estudos pós-coloniais, da filosofia da diferença, dos estudos curriculares e das pesquisas com os cotidianos, tendo em vista nosso interesse em problematizar as teorias-práticas curriculares realizadas nas escolas que favorecem movimentos de subversão e de resistência em relação aos mecanismos que visam a homogeneizar as culturas e as identidades nos clichês criados.

A partir, então, dos dados produzidos, foi possível perceber a valorização e a manutenção pelos praticantes das escolas de uma visão de currículo pautada nas ideias de proposta curricular escrita e na pedagogia de projetos culturais, associados a diferentes práticas e/ou atividades consideradas de inclusão do "diferente". Também ficou evidente a ênfase dada às ideias de cultura local, propriedade, originalidade, essência, tradição, diversidade e identidade cultural, em diálogo com processos de diferenciação, negociação, tradução e hibridização cultural;

Uma outra inferência observada foi a associação e/ou identificação de cultura a personagens, costumes, folclore, acontecimentos, objetos, comportamentos, preferências estéticas etc., atribuindo um sentido de materialidade à cultura. Essa associação teve como desdobramento a manutenção e, ao mesmo tempo, a complexificação da prática do que temos chamado de currículo turístico, pautado no calendário das datas comemorativas, com destaque para a realização de eventos, como mostras/feiras culturais e, ainda, concursos de beleza.

Uma outra inferência se deu no incentivo à realização de ações que valorizavam a criação/confecção de "produtos culturais" a serem expostos e/ou comercializados, de

modo a minimizar os diferentes processos de negociação e de hibridização cultural que acontecem nos cotidianos, reforçando o que temos chamado de “pedagogia da vitrine”, na medida em que potencializa sentidos de consumo, competição, premiação e, sobretudo, individualização das práticas.

Uma última inferência que gostaríamos de destacar tem a ver com a proposição de ações e de programas associando cultura a temas como violência, sexualidade, experiência, meio ambiente, religião, saúde, racismo, família, juventude, trabalho etc., fortalecendo, por vezes, uma imagem de cultura como redentora das mazelas sociais e, com isso, minimizando ou suprimindo a discussão das desigualdades e das diferenças em função da ênfase dada à discussão da diversidade cultural.

Cumpramos destacar que, durante o desenvolvimento das pesquisas, fomos nos dando conta de que essas inferências não se manifestavam do modo objetivado como foram aqui apresentadas. De fato, tratava-se, todo o tempo, de práticas-teóricas que se articulavam, que se teciam constantemente nas redes de imagens-narrativas dos sujeitos que praticavam os cotidianos das escolas, caracterizando a dimensão de complexidade dos currículos realizados.

Cultura, juventude e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular

A nosso ver, a noção de juventude e de jovem presentes na segunda versão da BNCC não vai além das prescrições curriculares oficiais já conhecidas, uma vez que, como sempre, jovem é sempre “pensado” pelas políticas curriculares prescritivas oficiais e nunca como alguém “pensador” dessas políticas, isto é, capaz, por exemplo, de protagonizar a realização de currículos, apesar de aparecer no texto da BNCC, em especial na discussão “a etapa do ensino médio” a figura do jovem associada a um dado “protagonismo”.

Goulart e Santos (2009) ao analisarem a relação entre “juventude, biopolítica e capital social”,² afirmam que, no caso da juventude, se se reconhece a necessidade de se empoderar os jovens é porque se parte do princípio que eles não têm poder de decisão sobre o enfrentamento de seus próprios problemas.

Historicamente, as concepções de jovem e de juventude que aparecem nas prescrições curriculares evidenciam que a preocupação, na maioria das vezes, está sempre relacionada à ideia de um “grupo social” que está fazendo com que o corpo da

² http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO

população seja afetado em sua vida (altos índices de mortalidade, doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, desemprego etc)

O que é interessante, afirmam os autores, é que mesmo nos textos das políticas prescritivas que defendem o protagonismo e o empoderamento dos jovens, não há uma preocupação direta com o jovem em si, mas com as taxas e os índices estatísticos explicitados dentro de uma sociedade; o jovem que morre, que adocece, que rouba, só passa a ser um problema quando posto em relação a um índice demográfico, quando subsumido em uma medição em termos globais.

O protagonismo e o empoderamento dos jovens é possível, desde que as referências, as metas, os limites, os objetivos, as habilidades, as competências, os conteúdos, os programas já estejam previamente definidos pelos textos prescritivos governamentais. Ou seja, o protagonismo e o empoderamento dos jovens estão sempre circunscritos em um território já delimitado e controlado a priori

Quando, no documento da BNCC (2016) se fala em empoderamento e protagonismo dos jovens, não se está preocupado com o jovem em sua singularidade, naquilo que ele é enquanto indivíduo-coletivo, mas naquilo que ele representa, em termos estatísticos, para o estado, para a educação, para o currículo.

O empoderamento e o protagonismo só são aceitos na medida em que fazem coro, compõem, integram o que já está estabelecido como prescrição. não cabe, nessas políticas, protagonismos que contestem a ordem do estado, como assistimos ontem nas manifestações da capital paulista. Nesses casos, não é protagonismo e sim baderna, vandalismo e, por isso, é preciso rechaçar com violência para se manter a ordem.

O mais absurdo e contraditório é que no próprio texto “a etapa do ensino médio” da BNCC (2016), vamos encontrar a defesa de uma visão de juventude como “condição sócio-histórica-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis e muitas juventudes” (p. 509)

No entanto, na hora de operacionalizar na discussão do currículo, isto é, de tentar dar conta dessa visão de jovem pautada pela diferença e pela multiplicidade na base curricular, mais uma vez, e não podia ser diferente, o documento reduz essa juventude protagonista à uma formação na qual o jovem é pensado como uma estatística, como uma categoria geral, atrelada ao mercado de trabalho.

O texto da base é enfático ao defender uma formação integral do sujeito, a partir de quatro dimensões: “trabalho”, “ciência”, “tecnologia” e “cultura”. A questão a ser colocada aqui seria: em qual dessas dimensões estaria garantida a condição de singularidade dos jovens? Sobretudo se se tem como referência o que o próprio documento aponta quando afirma que “deve-se garantir aos estudantes (jovens) uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias de vida, faculte-lhes tanto o desenvolvimento de condições fundamentais para a sua realização pessoal e existência digna quanto a efetiva participação na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis, sendo necessário que o mundo lhes seja apresentado como um problema em aberto” (2016, p.510)

Então, insistimos na pergunta: como garantir essa dimensão das singularidades, das subjetividades dos jovens se, a partir das 4 dimensões propostas pela BNCC (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), a inserção no mundo do trabalho acaba sendo, como está escrito no documento “o ponto de partida de análise, pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana”. Não custa lembrar que a equação "juventude, mundo do trabalho, cultura, currículo e capacidade" já estava presente nos primórdios da sistematização do campo do currículo, nos Estados Unidos dos anos 20.

O deslocamento da discussão da cultura identidade para o exercício da diferença

A descontinuidade que caracteriza nossas vidas nos ajuda a pensar a noção de "bando" formulada por Deleuze & Parnet (2004). Para os autores, em um bando cada um trata daquilo que lhe diz respeito, ao mesmo tempo em que se encontra com tantos outros, o que possibilita que o devir seja esboçado, mas nunca planejado, uma vez que o movimento que se institui nessas redes já não pertence a ninguém, mas se situa entre todos, nos intermezzos que são produzidos nesses encontros.

Ser um bando: os bandos passam pelos perigos mais extremos, reformar juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades. Mas o que há de positivo num bando, em princípio, é que cada um trata daquilo que lhe diz respeito ao mesmo tempo que encontra os outros, cada um recolhe a sua parte dos despojos, e um devir é esboçado, um bloco põe-se em movimento, já sem pertencer a ninguém, mas entre todos, como um barquinho solto por criança e perdido, que outros roubam (DELEUZE; PARNET, 2004, p.20).

Essa noção afirma a defesa de Deleuze e Parnet (2004) de que as relações são exteriores aos seus protagonistas, a seus termos, e acontecem sempre no meio, quando, então, as coisas começam a viver e a ter sentido. Com isso, se coloca para nós uma dada possibilidade de questionar as relações entre currículo, cultura e juventude na forma em

que aparecem na BNCC, a partir da problematização das relações entre identidades, clichês e produção da diferença, buscando escapar das dicotomias e das determinações que, em alguns discursos acadêmicos prescritivos, permanecem subordinadas ao verbo ser, na medida em que privilegiam os termos e, com isso, reforçam uma gramática da identificação, da totalidade ou do Uno e, por efeito, da produção dos próprios clichês.

Em suas argumentações, Deleuze e Parnet (2004) nos forçam a pensar que é preciso ir mais longe do que apenas manter a subordinação ou mesmo fazer gravitar nossas análises em torno do verbo ser. Para os autores, é preciso fazer com que nossos encontros, nossas relações penetrem, corrompam, minem e façam oscilar o verbo ser, substituindo o É pelo E. O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particular, é aquilo que sustenta todas as relações, e que faz com que as relações se escapem para fora dos seus termos e para fora do conjunto dos seus termos, e para fora de tudo que poderia ser determinado como Ser, Uno ou Todo. O E como extra-ser, inter-ser.

Desse modo, foi possível entender que, ao mesmo tempo em que todas aquelas inferências listadas no primeiro movimento desse texto ocorriam, também se dava a invenção anônima de narrativas-imagens que subvertiam as tentativas de padronização das noções de currículo, cultura e identificação cultural presentes nos textos prescritivos curriculares e, por consequência, a tessitura de diferentes sentidos para essas noções, caracterizando as dimensões de abertura, diferença, multiplicidade, processo, invenção, negociação e permanente indeterminação dos cotidianos escolares.

Assim, nossa aposta metodológica na pesquisa com os cotidianos, como defendido em outras ocasiões, tem buscado considerar as teorias-práticas (ALVES, 2001, 2002) dos educadores e dos estudantes das escolas, sobretudo aquelas afetas às relações que eles estabelecem entre currículo, cultura e identidade buscando, com esses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), afirmar a complexidade (MORIN, 1996) e a diferença (DELEUZE, 2006) como potências para a invenção (CERTEAU, 1944) de possibilidades de problematização das tentativas de controle dos processos de identificação cultural e, por efeito, na medida do possível, de desconstrução dos próprios clichês.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.