**CURRÍCULOS ‘*PENSADOSPRATICADOS*’ NO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO EM JUIZ DE FORA**

Ma. da Conceição Brandt – UERJ/SE- JF

RESUMO:

Na presente pesquisa interessa-nos reconhecer como os(as) professores(as) mobilizam suas redes de conhecimento e seus processos de formação docente para a produção curricular para o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender (TA) que, configurava-se em uma política pública que buscava garantir direitos de aprendizagem de jovens que tiveram sua trajetória educacional cerceada. Partindo desse cenário, destaco os(as) professores(as) como educadores(as) *praticantepensantes* do currículo escolar pois, produzem currículos. Como ponto de inspiração, apoio-me no campo dos cotidianos e, em autores (as) como: Alves (2008); Garcia (2015), Nóvoa (2019), entre outros. Como metodologia utilizamos as narrativas tendo as conversas, como um modo de operá-las. Como a pesquisa está em andamento, não há pontos finais. Porém, já é possível dizer que, os currículos são produzidos cotidianamente, a partir de uma negociação de sentidos e de diferentes contextos sociais e culturais.

Palavras-chave: Currículos Escolares. Cotidiano Escolar. Distorção Idade-série.

*Praticantepensantes.*

**NAVEGANDO POR OUTROS MARES: UM ENCONTRO COM AS PESQUISAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES**

No momento desta escrita me encontro frente a uma situação conflitante: buscar um caminho convergente de escrita entre questões *teóricasepistemológicas* da teoria crítica na qual fui “formada“ durante o mestrado, desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e as teorias *teóricasepistemológicas* ligadas ao campo das pesquisas com os cotidianos escolares e seus autores como Alves (2008); Ferraço (2018), Garcia ( 2015); Gonçalves (2018), Oliveira (2012) entre tantos outros no qual estou mergulhada; nesta presente pesquisa. Estou saindo do meu conforto e adentrando em um novo oceano...

No entanto, tal mudança de olhar é difícil. Isso porque muitos de nós estamos acostumados a acreditar que o único saber científico é aquele socialmente aceito, aquele que pode ser medido e testado segundo certa concepção de ser. Assim, essa mudança exige reconhecer a existência e a validade de conhecimentos não científicos, entendendo que a ciência é um saber válido, mas não é o único. Ou seja:  Pensar o cotidiano é “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1994, p. 223)

Dentro desta imersão epistemológica, através das discussões do grupo de pesquisa, Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos/UERJ, a pesquisa tem como foco de estudo compreender os processos de produções dos currículos *praticadospensados* (ALVES, 2008) pelas educadoras no contexto do projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender em fase de suas narrativas. inicialmente tendo como recorte o período compreendido entre os anos de 2015 à 2020. No entanto, ao longo da pesquisa, descobri que havia quatro turmas (duas na parte da manhã e duas na parte da tarde) do projeto fixadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho (CEM). Segundo informações coletadas na Secretaria de Educação, resolveram ter essa ação por acreditarem que a escola mencionada está mais bem preparada para atender ao público-alvo do projeto.

Posso dizer, ainda, que esta pesquisa nasceu dessa rede de vivências e experimentações enquanto educadora da rede municipal, da observação enquanto formadora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e das inquietações pulsantes durante o percurso da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020, na UFJF.

Neste novo espaço de formação, entendo que o conhecimento escolar é um elemento do currículo, pois também são produzidos pelos *praticantespensantes* (professores/as, alunos/as, coordenadores/as e diretores/as), dentro da escola, a partir de uma prática cotidiana que interliga a instituição escolar à cultura.

Assumimos ainda, os currículos como “criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas” (Oliveira, 2012, p. 17). Currículos dinâmicos, que por mais que se repitam, são sempre criação e não, reprodução. Logo, os currículos são considerados *praticadospensados* por entenderem a indissociabilidade entre teoria e prática, reflexão e ação (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

[...] O currículo produzido no encontro de nossas redes, aquele que ganha vida com nossas escolhas, ações e possibilidades, forma conjunto dinâmicos e efetivos dos conhecimentos, valores, saberes aprendidos-ensinados nas escolas. Esses currículos se tornam possíveis a partir de nossas redes que emprestam fios para tecê-los e deles se alimentam também (GARCIA, 2015, p. 302).

Outro ponto importante para se pensar nas pesquisas com o cotidiano é que não podemos disssocializá-la das possibilidades emancipatórias da sociedade, já que, a justiça social está associada à justiça cognitiva. Ou seja: é preciso superar a hierarquização dos saberes, legitimando e validando os diferentes conhecimentos e práticas educativas e sociais. Desta forma, estamos também reconhecendo os processos de criação cotidiana e de luta emancipatória.

Como já anunciado, utilizamos as narrativas como metodologia desta pesquisa. Entendendo que elas são resultados da interrelação entre as ideias e crenças do (a) professor(a) e os desafios encontrados no seu cotidiano familiar, social e escolar. O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente já que, ao contar nossas trajetórias, apropriamo-nos dela em um processo eminentemente formativo e de autoria, colocando os(as) professores(as) no centro do processo, podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola. Portanto, podemos dizer que tanto as narrativas quanto a produção curricular não são neutras. Elas partem de concepções, ideias e formas de pensar o cotidiano escolar e do pressuposto que as escolas são produtoras de políticas, na medida em que as reconfiguram.

**O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICAS DE *APRENDIZAGEMENSINO***

Se faz perceptível que a legislação educacional teve grandes e importantes avanços, porém, há ainda muitos desafios a serem enfrentados. O problema da distorção idade série produzido pela cultura da reprovação e que leva ao “fracasso escolar” é um dos grandes gargalos que precisa ser enfrentado. Pensar nos (as) alunos (as) do Tempos de Aprender (TA) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar na educação como um direito à cidadania que está amparado em trâmites legais. Seja pela Constituição Federal de 88 ou pela LDB9394/96. Essa é a nossa primeira discussão.

É necessário dizer que falar do projeto me traz afetos. Isso porque durante muitos anos da minha vida profissional trabalhei como professora em turmas de correção de fluxo (naquela época, pensado e implementado pelo Governo Federal) e posteriormente como integrante do COMAPE na SE, trabalhando diretamente com a implementação do TA. Assim, trago na lembrança o quanto foi importante, para aquela professora iniciante, ter consigo o desafio de acreditar que aqueles(as) meninos(as) eram capazes de aprender, que tinham vivências incríveis, e, principalmente, que produziam suas aprendizagens, mas que, por algum motivo, tiveram sua educação interrompida/cerceada.

Portanto, pensar em uma escola que esteja vinculada para os que até agora são chamados de “excluídos” passa também pela palavra dos(as) professores(as), historicamente impedidos de falar a sua palavra, pois há sempre alguém para dizer por eles(as), para lhes “ensinar” a ensinar.

Defendo na pesquisa, que há uma estreita ligação entre o TA e a EJA isso se dá pela necessidade de desconstruir as ideias desfocadas sobre os jovens; os adultos e suas relações com a escola. É preciso considerá-los e reconhecê-los como coletivos de direitos. Direitos sociais, econômicos e raciais. Portanto, podemos dizer que esses são espaçotempos de trabalhadores.

Nas narrativas dos(as) coautores(as) desta pesquisa, fica claro que muitos se aproximam desses meninos e meninas justamente por também serem trabalhadores (as) que vêm do trabalho da escola no caso da EJA ou vão para o trabalho depois do período escolar como no caso do TA.

Durante esse percurso de pesquisa, outra fala recorrente dos(as) professores(as) foi a necessidade de se pensar em um projeto educacional que garanta o direito à educação desses jovens tendo como ponto inicial o trabalho articulando-o aos *espaçostempos* escolares. Apesar de todos os percalços na trajetória escolar, buscaram em suas vivências humanizar-se.

Neste sentido, podemos entender, ainda, que a EJA e o Tempos de Aprender trazem em si o combate à visão de “tempo perdido”. Ambos devem ser vistos como direitos. Direitos tanto de jovens quanto de adultos, não só a se escolarizarem, como também a se assumirem como produtores de conhecimento, através de construções coletivas e trocas de experiências, fazendo com que os processos de *ensinoaprendizagem* sejam ressignificados. Assim, entender a EJA como direito, por tanto, trata-se do direito à vivência plena e a garantia de processos educativos que vão além da escolarização (SILVA, 2011).

Discutir o elo entre a EJA e os projetos de correção de fluxo como o TA é discutir o processo de juvenilização que vem ocorrendo rapidamente nestas etapas de ensino. Eles (as) procuram a escola para concluir sua escolarização. Segundo os (as) professores (as) na qual conversei para esta pesquisa nos conta que a maioria fala o quanto sentem acolhidos e respeitados em suas diferenças.

Compreender as práticas pedagógias desenvolvidas pelos *praticantespensantes* é entender as táticas (CERTAU, 1994) que os(as) educadores(as) utilizam para enganhar os espaços de poder. É nos *espaçostempos* das escolas que os indivíduos tecem suas redes de conhecimentos e práticas muitas vezes invisíveis ao olhar dos mecanismos de controle do estado. Ao buscarem essas táticas, admitem as diferenças culturais, sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato de aprender.

Neste caminhar, os currículos são *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) a partir do momento em que são tecidos nos cotidianos escolares, e partem do diálogo entre o conhecimento com os diferentes modos de agir e diferentes momentos da vida dos indivíduos, sendo indissociáveis das *políticaspráticas* dos cotidianos.

Segundo as autoras Garcia e Fontoura (2021), as práticas e os saberes docentes que estão interligados aos cotidianos gestam em muitos momentos movimentos de resistências, e esta parte da ideia de (re)existir cotidianamente a partir de pequenas ações e práticas docentes e curriculares. Assim, as *politicaspráticas* (OLIVEIRA,2013) partem das nossas redes de saberes e orientam-se politicamente nelas para responder às políticas ditas oficiais. No entanto, sofrem reações por parte dos atores de dentro da escola, que as modificam de acordo com as suas necessidades. Fazemos isso com as construções coletivas e com práticas no cotidiano escolar, escutando nossos(as) alunos(as), seus pais e construindo políticas que nos fortifiquem enquanto praticantespensantes. Ou seja:

O espaçotempo dos encontros e narrativas docentes oportuniza a troca de experiências e a produção coletiva de saberes, interroga certezas que se mantinham repousadas sob a produção de práticas curriculares e compreensões naturalizadas de conhecimento (GARCIA; GOUVÊA, 2018, p. 39).

Os (as) professores (as) narram também que ao chegarem na EJA e no TA sem uma formação anterior tiveram que buscar outras metodologias e estratégias. Passaram a discutir ações coletivas que possibilitassem levantar elementos teóricosmetodológicos para enriquecimento de suas práticas cotidianas.

Assim, é possível dizermos que práticas sociais são inseparáveis das questões políticas e que, por isso, há novas perspectivas de luta para a emancipação social, entendo que os conhecimentos em rede são tecidos através da junção entre nossas experiências pessoais com as experiências coletivas que vivemos ao longo de nossa jornada.

**BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**.** *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994..

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: FADERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagemensino: *politicaspráticas* educacionais cotidianas. *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 03, p. 375/391, set./dez. 2013.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena Amaral da. As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente. *In*: **Currículo sem fronteiras,** v. 21. N. 83, p.1506-1523, set./dez. 2021.

GARCIA, Alexandra; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando “a grande onda”? Tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação. **Revista Communitas**, v. 2, p. 27-46, 2018

SILVA, Natalino Neves. Educação de jovens e adultos: um campo de direito a diversidade e de responsabilidade da políticas educacionais. *In*: **Educação e diversidade.** S/Editora, 2011.