

A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS PARA SE “ENTENDER” AS CRIAÇÕES CURRICULARES NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

MACHADO, Isabel Cristina Silva – UERJ

CASTRO, Maria Cecília Sousa de – UERJ

GT-12: Currículo

A partir de processos teórico-epistemológico-metodológicos que caracterizam as pesquisas *nos/dos/com cotidianos* com as possibilidades de uso de fontes que indicam, entendemos, como ALVES (1998), *a necessidade de ampliar as fontes de pesquisa, já que desse modo lidamos com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto com suas múltiplas e diferentes relações*. Nesse processo, deixamos de colocar sob suspeita, como se faz frequentemente, aquilo que cada um ‘conta’ sobre *acontecimentos*¹ de sua vida, pessoal ou profissional, nas ‘conversas’ que montamos com os *praticantes* (CERTEAU, 1994) ou em ‘falas’ que ouvimos, eventualmente, nos corredores.

A pesquisa desenvolvida tem como *espaçotempo*², no qual acumulamos o seu ‘corpus’, uma disciplina obrigatória em um curso de pedagogia de Universidade pública que tem a mesma professora durante seis semestres sucessivos.

Entendendo a escola como um dos múltiplos contextos que influenciam a formação identitária dos sujeitos, compreendemos através de *narrativas* de alunas participantes dessa disciplina sobre suas experiências cotidianas, relativas as questões raciais, *dentrofora* da escola. Essas experiências se dão dentro de *redes de conhecimentos e significações* cuja identificação e análise podem compreender as histórias de lutas contra a discriminação racial.

Gravamos depoimentos, que de acordo com COUTINHO (1997) chamaremos de *conversas*, de algumas alunas com o intuito de ouvir suas memórias, experiências,

¹ *Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento.* (FOUCAULT, 1999, p.145-172)

² Esses termos aparecem reunidos, dessa maneira, no sentido de mostrar como o modo dicotomizado de analisar a realidade, que herdamos da Ciência Moderna, significa limites ao desenvolvimento das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*. Outros termos assim apareceram escritos: *dentrofora, aprendizagemensino, prácticateoriaprática etc.*

contribuições e percepções sobre questões relacionadas à formação cultural dos afro-descendentes³.

Durante a discussão de como íamos desenvolver essas *conversas*, pois não queríamos direcionar as respostas das alunas, embora soubéssemos que nenhum pesquisador consegue ‘esconder’ suas marcas e seu pensamento, ‘despistando’ sobre as ‘marcas’ de sua formação ou convicções, perguntamo-nos, todo o tempo se era possível saber o que queríamos: de que forma as aulas estavam interagindo com seus cotidianos. Nossa atenção foi, assim, redobrada e a discussão do grupo de pesquisa foi importante para termos esta questão sempre sobre cuidados multiplicados.

Nas práticas cotidianas de nossas pesquisas, utilizamos as memórias como instrumento que nos possibilita compreender as *redes* (ALVES, 2000; FERRAÇO, 2008; OLIVEIRA, 2003) nas quais estamos inseridos, refletindo sobre produções e atuações profissionais dos *praticantes* dos cotidianos. Por isso, indicamos que essas experiências são frutos das diferentes influências que os *praticantes* sofrem nos diversos contextos em que circulam. Cada um traz suas marcas, seus ‘causos’, emoções, sentimentos.

Com as memórias e as *narrativas*, surgem, sempre, *imagens*, já que essas estão indissolúvelmente ligadas às narrativas que fazemos (MANGUEL, 2001). É, assim, através de imagens e narrativas, que escutamos as vozes desses *praticantes*, tantas vezes silenciados, contando suas diferentes histórias vividas nas *artes de fazer* (CERTEAU, 1999), em suas tantas *redes de conhecimentos e significações*.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa, através de *narrativas* e *imagens*, permite acumular material importante trazido por aqueles que, muitas vezes, não são reconhecidos como integrantes dessas histórias: sobre a criação de valores, sobre nossas heranças multiculturais, sobre momentos felizes e tristes. Observamos modificações de modos de estar na vida, como percebemos na *conversa* que tivemos com uma das alunas que, comentando a fala da mãe sobre a história da sua família, disse: *hoje eu já paro para escutar ela falando, depois que eu aprendi na disciplina que é importante a gente dar valor a nossa cultura . Eu comecei a me interessar mais pelas raízes das pessoas, pela cultura das outras pessoas também, não só da minha.* (J., 6º p.). Essa fala mostra

³ Inicialmente, escolhemos cinco alunas para ‘conversar’, mas até o presente, só registramos a ‘conversa’ com duas delas. Utilizaremos suas falas para enriquecer esse trabalho, reforçando que não queremos reduzir a discussão somente a essas falas.

uma mudança, no sentido de reconhecer o outro como *legítimo outro*, como nos diz MATURANA (2001).

Reconhecemos que essa mudança advém das relações mantidas em nossas tantas redes cotidianas, como nos movimentos sociais organizados. Essas questões foram tratadas na pesquisa indicando que, pela atuação de movimentos reivindicando as ações afirmativas, a Lei federal n.10639/03, estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para os currículos oficiais, *asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso as diferentes fontes de cultura nacional a todos brasileiros.*

Partimos, então da compreensão que para a implementação da Lei não basta só resgatar as culturas africanas em nossos cotidianos, mas precisamos discutir as *hibridações* (CANCLINI, 1998) que foram resultado de suas múltiplas influências com culturas diferentes, nos *espaçotempos* brasileiros. É por isso que usamos a idéia de cultura sempre no plural, pois sabemos que nossa formação identitária é fruto das influências multiculturais.

Reconhecendo, assim, uma história que já estava presente há muito nesses espaços mas que foi muitas vezes silenciada, como encontramos nos relatos que CAPUTO (2005) traz, como exemplo: *uma professora diz: A maioria dos alunos é católica e evangélica, os de candomblé ou não existem ou são bem poucos. Não falo do candomblé então, para não criar conflito* (p.18).

Na pesquisa desenvolvida, colocamos em contato as narrativas e imagens das alunas com as idéias de autores de diversos campos de conhecimentos, com o intuito de produzir *artefatos culturais* que colocam em destaque as contribuições das culturas negras no Brasil, em suas variadas e complexas manifestações.

A *criação* desses artefatos vem contribuindo para que possamos discutir as múltiplas possibilidades de se trabalhar essas temáticas nos contextos de salas de aula, uma vez que, a partir da implementação da referida Lei, as professoras começaram a questionar a dificuldade de se incluir no *currículo oficial*⁴ mais este “conteúdo”. Sabemos que este sempre esteve presente nos cotidianos escolares, negado ou ignorado, naquilo que talvez pudéssemos chamar de “currículo mudo”, composto de conteúdos e relações sobre o que não se fala.

⁴ Na pesquisa, entendemos que o currículo oficial é aquele aprovado para funcionar pelo organismo existente para esse fim.

Uma das maneiras pensadas na pesquisa foi buscar ouvir e compreender as práticas cotidianas de professoras no *uso* (CERTEAU, 1994) que fazem do que se coloca à disposição para ‘consumo’. A estas experiências docentes chamamos, com OLIVEIRA (2003), de *currículos praticados*.

Nessa pesquisa, buscamos criar essa experiência, em torno de artefatos culturais relacionados às *culturas afro-brasileiras*. Destacamos na produção dessas alunas: livros infantis; almanaques; estandartes; literatura de cordel.

Com relação a essa criação, durante as ‘conversas’, perguntamos a uma das alunas o que havia achado da produção desses artefatos. A isso, nos respondeu:

Eu gostei de tudo. Eu tive que desconstruir todo o meu pensamento preconceituoso sobre a religião afro, porque pra mim candomblé, umbanda era a mesmíssima coisa. Era tudo ‘macumba’, não prestava, que ali não tinha Deus, que aquilo dali era coisa do, vamos dizer mesmo, do demônio(...) (F., 5º p.)

CAPUTO (2005) relata a fala de uma professora a respeito de uma religião com matrizes africanas: *não pergunto, mas sei que eles existem. Ano passado eu tinha uns oito alunos ogans que entenderam que estavam errados e se tornaram cristãos, comemora* (p.19). Através de histórias como essas, entendemos que as professoras precisam estar dispostas a discutir tais questões dentro de sala de aula, o que é diferente de impor valores e crenças⁵.

Mas o aparecimento dessa Lei vem trazendo alguns problemas que tentamos discutir. Uma dessas discussões se deu em torno de uma história que uma das alunas da turma nos contou: *a professora de educação infantil de uma sobrinha que tenho, e que está numa escola privada, levou para a sala de aula contos e músicas africanas para serem trabalhados com as crianças. Este fato causou mal estar entre alguns pais e a direção da escola advertiu a professora sobre o uso desses materiais. Tempos depois, ela foi demitida de sua função sem saber se essa situação teria relação ou não com o caso, pois não foi admitido pela direção da escola.*

Assim entendemos que estes processos, de múltiplas formas de expressão de pensamentos, conhecimentos e significações, permitem compreender que a criação de

⁵ É preciso lembrar que este processo não é de agora, pois sempre existiu.

conhecimentos é sempre uma ação coletiva, com contribuições importantes e que só aparecem em conjunto.

A partir do projeto nas falas das alunas e de suas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), *dentrofora* de sala de aula, em processos diversos de *aprendizagemensino* e nas múltiplas relações *prácticateoriaprática*, o que buscamos está, no entanto, para além da criação de artefatos tecnológicos produzidos. Está, sobretudo, nas possibilidades de diálogos múltiplos entre sujeitos diferentes e diferenciados, fazendo com que o *silenciamento* sobre essas temáticas seja rompido.

Referências Bibliográficas

ALVES, N. *Trajetórias e Redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10639/03. In: *Cartilha sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Rio de Janeiro: NEABUERJ, 2005.

CAPUTO, S. G. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e eḱedi- O candomblé também está na escola. Mas como?. In: *Educação em Terreiros de Candomblé*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2005. (Tese de doutorado)

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In: Antonacci, Maria Antonieta e Perelmutter, Daisy (orgs.). *Projeto História- ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165-191.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In Oliveira, Inês & Alves, Nilda (Orgs.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 14a ed, 1999.

GARCIA- CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998

MANGUEL, A. *No bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: D,P&A, 2003.