

O QUE CABE NO CURRÍCULO? ESTÁGIO DOCENTE, DES/APRENDIZAGENS E ITINERÁRIOS *SENTIPENSANTES* EM UMA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WHAT FITS ON THE RESUME? TEACHING INTERNSHIP, DIS/LEARNING AND SENTIMENTAL ITINERARIES AT A COLLEGE OF EDUCATION

¿QUÉ CABE EN EL CURRÍCULO? PRÁCTICAS DOCENTES, DES/APRENDIZAJE E ITINERARIOS SENTIMENTALES EN UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN

 Claudia Miranda^A

 Carolina Romanazzi Freire^B

 Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral^C

 Jackeline Moreira Análio^D

^A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^C Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^D Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 16 mar. 2024 | Aceito em: 10 dez. 2024

Correspondência: Claudia Miranda (mirandaunirio@gmail.com); Carolina Romanazzi (carolina.romanazzi@edu.unirio.br); Monalisa Cabral (cabral.monalisagomes@gmail.com); Jackeline Análio (jackeline.analio@edu.unirio.br)

Resumo

Este artigo é sobre outras andarilhagens curriculares a partir de uma perspectiva sentipensante que se fortaleceu no estágio docente na disciplina de Currículo, organizada por professoras (mestrandas, doutorandas e titular da disciplina), no primeiro semestre do ano de 2023, em uma universidade pública. O trabalho impulsionado dialogicamente emergiu nas idas e vindas exigidas pelo programa de pós-graduação em Educação e, desaguou no encontro com os grupos de estudantes de graduação. Aproximamo-nos das suas ideias sobre o que cabe no currículo, quando a orientação é mais intercultural e menos ancorada nas referências estáticas identificadas com o eurocentrismo. No conjunto, contamos com um total de vinte e seis estudantes, de um total de trinta e sete matriculados. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas e questionário. Apresentamos, aspectos das representações construídas sobre o modo como dialogam sobre suas impressões a respeito das temáticas abordadas, ao longo de uma travessia que definimos como sentipensante.

Palavras-chave: Estágio docente, Iniciação à docência; Currículos decoloniais.

Abstract

This article is about other curricular wanderings from a sentimental perspective that was strengthened during the teaching internship in the Curriculum discipline, organized by teachers (master's students, doctoral students and holder of the discipline), in the first semester of 2023, at a public university. The dialogically driven work emerged in the



2024 Miranda; Romanazzi; Cabral; Análio. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

comings and goings required by the postgraduate program in Education and flowed into the meeting with groups of undergraduate students. We get closer to their ideas about what fits into the curriculum, when the orientation is more intercultural and less anchored in static references identified with Eurocentrism. Altogether, we have a total of twenty-six students, out of a total of thirty-seven enrolled. The methodology included a semi-structured interview and a questionnaire. We present aspects of the representations constructed on the way they dialogue about their impressions regarding the topics covered, throughout a journey that we define as sentimental.

Keywords: Teaching practices, Introduction to teaching; Decolonial curricula.

Resumen

Este artículo trata sobre otras movidas curriculares desde una perspectiva sentipensante que se fortaleció durante la pasantía docente en la disciplina Curriculum, organizada por docentes (estudiantes de maestría, doctorandos y titular de la disciplina), en el primer semestre de 2023, en una universidad pública. El trabajo surgió en los vaivenes que demandaba el programa de posgrado en Educación y fluyó en el encuentro con grupos de estudiantes de pregrado. Nos acercamos más a sus ideas sobre lo que cabe en el currículo, cuando la orientación es más intercultural y menos anclada en referencias estáticas identificadas con el eurocentrismo. En total, contamos con un total de veintiséis alumnos, de un total de treinta y siete matriculados. La metodología adoptada incluyó entrevistas semiestructuradas y encuestas a trabajos producidos a lo largo del período. Presentamos aspectos de las representaciones construidas sobre la forma en que los estudiantes dialogan y sus impresiones respecto de los temas tratados, a lo largo de un recorrido que definimos como sentiente.

Palabras clave: Prácticas docentes, Introducción a la docencia; Currículos decoloniales.

Introdução

O mal-estar da civilização foi um tema central para as Ciências Humanas no final do século XX e começo do XXI. A morte como utopia nos surpreendeu e nos convocou, sobretudo na última década, tendo em vista que atravessamos um período marcado pelo avanço do conservadorismo. Os riscos gerados pela fragilidade da democracia brasileira foram maiores para jovens e adultos¹ das classes trabalhadoras, que se movimentam entre vínculo empregatício precário, estágios e vida universitária. Com essa rotina, suas motivações devem ser aguçadas por conta do impacto que sofreram nos anos da crise sanitária global (2020-2021). Marcados por perdas profundas e incertezas sobre o futuro, grupos insurgentes, advindos das periferias do Rio de Janeiro (RJ), estão entre as principais preocupações de coletivos de pesquisa comprometidos com maior produção de críticas sobre as assimetrias de poder impressas nas gramáticas sociais. São estratos que sofrem com os efeitos das ondas golpistas e com a ausência de políticas específicas para sua inserção social.

Em uma abordagem *sentipensante*² de iniciação à docência e de currículo, nossa aposta está em uma geração ativa que acumula práticas e conhecimentos que rompem com o eurocentrismo³ nas Instituições de Ensino Superior (IES). São esses os estratos interessados em disputar espaços de pesquisa e que questionam os currículos prescritos. Por tais razões, assumimos posturas dissonantes nas IES e caminhamos lado a lado com as comunidades que dela fazem parte. Em linhas gerais, o estágio docente serviu para repensarmos o *modus operandi* de grupos de estudos do campo da Educação e, também, indagarmos as representações construídas sobre os cursos de graduação. Acompanhamos as dinâmicas adotadas na formação de profissionais do magistério e, vislumbrando adensar as abordagens que inspiram práxis significativas, visamos encontrar alternativas para itinerâncias curriculares, incluindo pessoas pós-graduandas e graduandas. Apresentamos alguns aspectos

¹ O curso de Pedagogia aqui em questão contabilizou, no primeiro semestre de 2023, um total de 363 estudantes matriculados no curso noturno, e 346, no vespertino.

² Adotamos o termo com a grafia presente nos trabalhos de Orlando Fals Borda pela importância conceitual da descrição feita pelo autor. Em seu quadro propositivo, elabora a ideia de uma sociologia *sentipensante* e, ao considerar a vida real, com pessoas reais, observa como as novas gerações são capazes de enfrentar duramente os ditames da empreitada colonial e, ainda, de ser ativa e entusiasmada.

³ Seguimos Aníbal Quijano (2002) quando define o eurocentrismo como uma perspectiva de conhecimento idealizada no século XVII na Europa. Trata-se de uma expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder que visa a eurocentralização do padrão de poder moderno/colonial/capitalista.

do trabalho desenvolvido coletivamente, na disciplina “Currículo”, durante o estágio docente⁴ e, para a pesquisa aqui apresentada, optamos por uma abordagem qualitativa. Assim, adotamos entrevistas semiestruturadas, questionários e análise do conjunto do material produzido.

Com essa abordagem, aproximamo-nos das perspectivas dessas pessoas sobre o que cabe no currículo, quando a orientação é mais intercultural e menos ancorada nas referências estáticas identificadas com o Norte global. No conjunto de estudantes entrevistados⁵ – que está entre 19 e 55 anos de idade –, contamos com a participação de 26, de um total de 37 matriculados. Com base nos fóruns semanais, realizamos atividades paralelas para trabalhar problemáticas sobre relações raciais, de classe e de gênero; sobre sexualidade, intolerância religiosa, violência urbana; entre outras. Além de incentivarmos a participação do corpo discente, no evento acadêmico do período – nesse caso, a Semana de Educação da faculdade onde nos situamos –, recebemos diferentes profissionais de fora da referida IES, para realizar palestras e garantir fluidez. Em nossa opinião, esses diálogos foram profícuos e influenciaram suas aprendizagens, conforme refletido nos retornos expressos em textos e resumos expandidos que elaboraram. Com base nessa interação, obtivemos contribuições que impulsionam reflexões acerca de uma abordagem *sentipensante* de currículo.

Objetivamos entender quais representações construíram sobre o planejamento elaborado; desse modo, uma das conclusões dessa pesquisa, é que, dialogicamente, é possível interpretar o que observam da dinâmica e dos eixos abordados. Além disso, entendemos que o estágio docente incide no fortalecimento das identidades profissionais nessa fase da jornada na pós-graduação. Concebemos as andarilhagens curriculares com base em uma chave colaborativa que se fortaleceu na composição da equipe formada para ministrar a disciplina. Podemos afirmar que se tratou de uma ruptura realizada por interlocutoras (professora responsável e pós-graduandas) que conceberam um plano focado nas demandas curriculares do tempo presente. Impulsionamos uma reflexão mais ao Sul e, para tanto, a tese sobre a clandestinização do pensamento de grupos sociais subalternizados, no sentido adotado por Santiago Arboleda Quiñones (2016), foi relevante. Além disso, conectamo-nos com a Sociologia da Educação defendida por Orlando Fals Borda (1925-2008) para rever as bases pelas quais poderíamos desreaprender sobre transposição das culturas.

⁴ Trata-se de uma exigência para estudantes de pós-graduação e pode ser desenvolvido com professores que atuam na graduação por um semestre do ano letivo.

⁵ Os nomes utilizados são fictícios com o fim de preservar as identidades das pessoas partícipes.

O que cabe no estágio docente em uma faculdade de Educação?

Na pós-graduação, o estágio docente é organizado para a percepção do campo em que nos movemos – o magistério –, o qual foi interpretado como um processo de aprendizagem que se dá em movimento, abarcando os segmentos envolvidos. Preparar-se para a etapa que inclui a pesquisa, o ensino e a extensão implica concebermos processos mais fluidos e vivenciados ao longo de uma jornada multidimensional. O vínculo no programa de pós-graduação, de uma IES localizada no Rio de Janeiro, nos conduziu a um formato de intercâmbio capaz de reinventar percursos feitos, na maioria das vezes, de forma mais individualizada.

Seguimos Miguel Arroyo (2019, p. 14) quando pergunta sobre “qual a função dos estágios quando outras identidades docentes-educadoras e outros(as) educandos(as) exigem outra formação?”. No Brasil de hoje, enfrenta-se ações de detratores, responsáveis pela cultura do ódio, um fenômeno que atingiu sobremaneira as IES. O campo educacional resiste diante de inúmeras investidas para desmontar políticas educacionais consolidadas. E é nesse contexto que o trabalho *sentipensante* com a comunidade universitária ganha maior relevância. Concordamos que:

A dinâmica política do conhecimento põe em tensa dinâmica as identidades docentes. O conhecimento é uma produção social, política, cultural tão dinâmica e tão contraditória quanto a dinâmica social, política, cultural. Não uma produção estática, nem neutra. Os(as) docentes educadores(as) saem dos cursos de formação com uma visão mais dinâmica da produção do conhecimento e do próprio ofício. Uma visão mais politizada (Arroyo, 2019, p. 17).

Seriam esses alguns problemas que dizem respeito ao desafio enfrentado nas faculdades de Educação responsáveis por formar as novas gerações de profissionais. A garantia de maior participação discente passa a ser uma exigência, tendo em vista que se trata de uma “dinâmica política do conhecimento”, caso consideremos o que aponta Arroyo.

É tarefa *sine qua non* realizarmos atividades compatíveis com a área de estudo, dentro dos cursos de graduação, a fim de garantir a formação para o magistério. A interação com especialistas que colaboraram com essa jornada incluiu a promoção de espaços de maior troca de ideias. Como demandou coautoria, isso nos comprometeu (pós-graduandos, estudantes das licenciaturas, convidados e a responsável pela disciplina) com outros modos de construir saberes e conhecimentos.

Ao pensarmos com Patrocínio Solon Freire (2010, p. 8), entendemos que “a práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão”. No estágio docente, buscamos amplas bases teórico-metodológicas que nos permitiram influir nas des/aprendizagens sugeridas por Catherine Walsh (2023). Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas, o plano de trabalho e as distintas situações desafiadoras no estágio foram algumas das nuances consideradas a partir do que sugere Arroyo (2019). Diante da importância desta tarefa de “pensar com” a graduação e a pós-graduação, iniciamos uma análise sobre os caminhos de rupturas possíveis no percurso realizado no primeiro semestre de 2023.

As faculdades de Educação acolhem juventudes de diversas origens, inclinadas a repensar alternativas para as lacunas existentes, em um mundo em crise profunda; assim, imprimir um olhar mais intercultural passa a ser uma exigência. Vozes dissonantes podem se deslocar e incomodar o *status quo*, sendo esse um processo necessário para a democratização das IES. Estrategicamente, os filhos e as filhas das classes trabalhadoras ganham outros ambientes de politização e maiores chances de incidir denunciando a eurocentralização. Com essas recomposições, é possível reinventar percursos realizados com estudantes de graduação. Sob tal perspectiva, adotamos abordagens *sentipensantes* com um conjunto de ações que facilitou a autoria e a coautoria no processo de reconhecimento das performatividades previstas na iniciação à pesquisa e iniciação à docência. Orlando Fals Borda (2015; 2019) foi quem nos inspirou a localizar a importância de um caminho identificado com a escuta sensível. Em atenção ao que sugere sobre as alternativas possíveis para garantir práticas sociais e movimentos mais emancipatórios, convocamos partícipes externos numa composição intercultural. Isso porque:

[...] a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. (Walsh, 2019, p. 27).

O argumento de Walsh está intimamente ligado ao que propõem os movimentos sociais latino-americanos, dos quais somos signatários. Processos descolonizadores dependem da mobilização dos setores que herdaram desvantagens explícitas, sendo esse o caso de

afrodescendentes e povos originários. A anulação da alteridade, a desqualificação social e a desumanização do Outro colonial são fenômenos que estigmatizam coletivos insurgentes nas IES. Na contramão desse estado de coisas, partiu-se de um conjunto de teses localizadas mais ao Sul para considerarmos descaminhos filosóficos potencializadores.

Entre a faculdade de Enfermagem, a faculdade de Educação, os auditórios e as salas de aula do Centro de Ciências Humanas e Sociais construímos um *modus operandi* que, de certa forma, foi imposto por circunstâncias e desafios diários de um *campus* com uma série de limitações em termos da infraestrutura oferecida. Enfrentou-se obras e suspensão de aulas por falta de água e por fenômenos naturais. Quando necessário, transformamos espaços como uma cantina em ambiente de aprendizagem. Com essas idas e vindas, driblando a indisponibilidade de espaço físico para todas as disciplinas, a novidade de quatro professoras atuando juntas (a titular, uma doutoranda e duas mestradas), recebendo colaboração de pessoas convidadas, foi possível contar com a participação de membros do grupo de pesquisa – do qual fazemos parte –, interagindo na tutoria que criamos para a produção dos trabalhos a serem elaborados. Nessa configuração, reconhecemos um *corpus* conceitual relevante e que emerge das reflexões produzidas nos fóruns semanais.

Foi estratégico realizarmos reuniões de planejamento para a promoção dessa proposta. Arroyo (2019, p. 17) dá algumas pistas para pensarmos as (im)possibilidades no estágio docente:

Essa dinâmica dos conhecimentos vem dinamizando os cursos de formação que se reinventaram e incorporaram os avanços críticos no campo da formação pedagógica e da formação de licenciados(as) docentes. Quando a formação é outra, e mais exigente, mais complexa, as propostas de Estágios de Formação são obrigadas a ser mais exigentes, mais complexas. Os próprios conhecimentos, didáticas a pôr em prática nos Estágios de Formação se tornaram mais complexos exigindo Outros Estágios.

Com esse argumento, que visa impactar a formação docente, pensamos as alternativas desde a interculturalidade crítica. Encontramos fissuras para atuar e, conforme Catherine Walsh (2023, p. 173), observamos que se trata de pensar/fazer, caminhar/andar, semear/pensar/atuar junto com estudantes:

[...] *he vivido la educación superior; con-viviendo y al mismo tiempo peleándome con ella. Aprendiendo, desaprendiendo, reaprendiendo con, contra y a pesar de ella, siempre con mis manos y pies en la tierra, siempre con mi cuerpo, corazón, y cabeza en el pensar-sentir-estar-hacer-luchar desde abajo por la transformación social,*

política, epistêmica, existencial. Y siempre con el afán de sembrar y cultivar posibilidades muy otras de pensamiento, conocimiento – y, por qué no, de senti-pensamiento y senti-conocimiento – enraizados en y con la existencia-vida y la realidad social.

Pelas gretas, semeamos e cultivamos possibilidades para retomar um caminho mais coletivo e mais horizontalizado. Em linhas gerais, o trabalho desenvolvido dialogicamente emergiu das conversas sobre movimentos curriculares nos encontros realizados no programa de pós-graduação em Educação e desaguou no encontro com os grupos de estudantes da Faculdade de Educação. Pode-se entender que, para alcançarmos outra itinerância, exige-se a adoção de um posicionamento crítico sobre o estabelecido e legitimado como único. Concordamos com Walsh (2019, p. 10) quando afirma que “a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem é um projeto de diferença em si”. Pelo contrário, trata-se de: “um projeto que aponta para a re-existência e para a própria vida, para um ‘outro’ imaginário e uma ‘outra’ agência de coexistência – de viver ‘com’ – e da sociedade”.

Em nossa opinião, é tarefa *sine qua non* compreender os efeitos da desumanização de corpos racializados e, conseqüentemente, compreender suas manifestações culturais para reescrever as memórias contra-hegemônicas dos que foram deixados de fora dos currículos. O esforço de clandestinização das religiões afro-brasileiras e indígenas, por exemplo, nos convoca a rever o fenômeno da seleção que excluiu segmentos inteiros. Foi Aníbal Quijano (2002, p. 4) quem nos ensinou a interpretar a colonialidade do poder como um padrão no qual se naturaliza uma estratificação social que coloca o europeu branco no topo, enquanto os “indígenas” e os “negros” ocupam os últimos lugares:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”.² Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu.

As conseqüências da dominação colonial mencionadas por Quijano são perceptíveis no campo da Educação. Na seleção curricular eurocentrada, garante-se a longevidade da classificação social em torno da ideia de raça e as assimetrias de poder são por ela mantidas. No estágio docente com as pós-graduandas, aqui reunidas como coautoras, a escuta sensível marcou as etapas que planejamos para interagirmos com estudantes da graduação. Não há

dúvida que a proposta, ancorada na interculturalidade crítica, ganha amplitude na medida em que outras movimentações coletivas são promovidas. Durante as atividades cotidianas do programa de pós-graduação do qual fazemos parte, foi decisivo rever os referenciais teóricos e a práxis adotada para o estágio docente. Interessa pontuar a travessia desafiadora com as atuais questões propostas. Entende-se como valiosa a inclinação mais ao Sul que fizemos com um grupo de especialistas, as quais favoreceram o contato com teorias produzidas na contramão. Os desconfortos provocados com a revisão das leituras já realizadas impuseram outros posicionamentos de nossa parte. Os lugares inventados para as populações colonizadas revelam o tamanho das tarefas descolonizadoras.

Passou a ser decisivo recuperarmos o argumento de Fals Borda (2015, p. 433-434) sobre *sentipensar* com as bases:

Una sociología comprometida a través de sus practicantes en este sentido puede ofrecer más aportes de entidad a la sociedad y a la ciencia que la sociología “profiláctica” o la seudociencia que se enseña en algunas universidades del país bajo la guisa de sociología. Esto debe ser así porque la verdadera sociología (la científica) encara la problemática vital de la colectividad y no la disfrazada con verbalismos o con esguinces de diferente índole. Cuando la sociología evita el compromiso que la lleva a esos sitios de acción y pasión, temiendo los ataques que le puedan dirigir algunos grupos interesados, no logra tampoco llegar al corazón de la explicación causal de los cambios históricos, y se frustra allí mismo su razón de ser como ciencia positiva y como factor real del progreso de los pueblos.

O autor acredita em “uma geração ativa e *sentipensante*, com um grande contingente universitário, como comprovado nos grupos temáticos e nas tertúlias de alternativa democrática, uma geração que trabalha afinada com as bases populares” (Fals Borba, 2015, p. 428, tradução nossa). Sob tal influência, desenhamos um projeto que se desdobra na mesma direção. Em linhas gerais, as demandas de estágio docente, a produção de trabalhos nas diferentes disciplinas, a rotina dos grupos de pesquisa e o trabalho de campo favoreceram abordagens pedagógicas inspiradas na ruptura com a eurocentralização.

Disputas e luta por reconhecimento: apreensões no estágio docente

Um dos argumentos que seguimos é que “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (Macedo, 2006b, p. 288). Nessa oportunidade, propomo-nos a analisar traços das limitações herdadas da aventura

colonial e, conseqüentemente, da colonialidade do poder.⁶ Um argumento desenvolvido por Heloísa Buarque de Hollanda⁷ (2012, p. 51) sobre a enunciação nos chama a atenção:

[...] vemos em diversos setores da cultura o desenvolvimento de estratégias e diferentes usos das práticas culturais que comprovam que a arte é apenas a ponta do *iceberg* do que se pode entender como cultura. Salta aos olhos que a verdadeira cultura é, sobretudo, o alavancar da criatividade coletiva. A questão que começa a ser respondida [...] é o como dinamizar essa criatividade para conter o avanço da produção de desigualdades no panorama da globalização.

A autora reforça que, no Brasil, “o escritor sempre foi o sujeito do discurso sobre o pobre e o excluído na literatura brasileira” (2012, p. 51). Como alternativa, considera que “a literatura marginal ou periférica é a real descoberta dos infinitos recursos da palavra enquanto poder e mesmo enquanto arma” (Hollanda, 2012, p. 51). Vimos, por meio desse olhar para as produções artísticas e literárias contra-hegemônicas, como tem sido coerente trabalharmos em coautoria, aproximando graduação e pós-graduação.

Nas atividades acadêmicas, as assimetrias de poder se revelam, por exemplo, com o soterramento de culturas das populações subalternizadas. Esse fenômeno exige, na atualidade, amplas retomadas filosóficas. Nesse cenário, caberia considerar o modo como os temas emergentes, defendidos nos movimentos sociais, colaboram para a democratização das IES e maior politização da classe trabalhadora.

As narrativas discentes revelam o modo como o grupo envolvido, ao longo de um semestre, reconheceu itinerâncias potencializadoras. Das perguntas formuladas destacamos:

1. Como você percebe o currículo do seu curso de graduação? Quais lacunas reconhece?
2. Você participou de alguma disciplina ou aula (ou projeto) com foco na educação para as relações étnico-raciais?
3. Você participou de alguma disciplina ou aula (ou projeto) com foco nas relações de gênero? E sobre sexualidade?

⁶ Seguimos Aníbal Quijano (2002) para compreender a colonialidade do poder expressa na seleção realizada para a composição do currículo, um processo que deixa de fora o que ficou estabelecido colonialmente como “baixa cultura”.

⁷ Atualmente, a escritora, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membra da Academia Brasileira de Letras passou a usar o nome Heloísa Teixeira.

4. No seu percurso na faculdade, já debateu, em algum momento, sobre assuntos que incluíam intolerância religiosa? E currículo oculto?
5. Você tem alguma experiência como docente? Nesse percurso docente, você trabalhou com algum desses temas?

O desenho que tentamos apresentar teve como objetivo acompanhar as indicações de lacunas temáticas no currículo da referida faculdade de Educação. Os pressupostos da interculturalidade crítica fomentaram a análise e, com eles, avaliamos que a discussão sobre o lugar das culturas impulsiona rupturas estratégicas. Para Walsh (2019, p. 30):

Falar em um "posicionamento crítico fronteiriço" significa reconhecer a capacidade do movimento de entrar em/ ir para dentro do trabalho com e entre os espaços social, político e epistêmico, antes negados, e reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonização do poder, olhando para a criação de uma civilização alternativa.

Sob tal olhar, arriscamo-nos a apresentar uma movimentação curricular crítica e fronteiriça. Entendemos que, também nos espaços das IES, é necessário aceitarmos as insuficiências e a falta de “letramentos estratégicos”. Acompanhamos Elizabeth Macedo (2006a, p. 107), que acredita que: “o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença”. Sua análise favorece melhor compreensão dos temas desafiadores que compõem o campo: “penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência, posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)”. Esse argumento nos leva a reconhecer que “nossos currículos são também um lugar-tempo em que essa forma é vivida, assim como o são artefatos culturais como livros, filmes, obras de arte” (Macedo, 2006a, p. 105).

No debate sobre outras movimentações na universidade, a interculturalidade crítica é decisiva para entendermos as razões pelas quais as populações racializadas foram colocadas nos porões da história dita “oficial”. Segundo Walsh (2023, p. 115-116):

En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente – y naturalizada – inferioridad.

Tal pressuposto funciona como um chamamento para grupos envolvidos com ações potencializadoras. Na atual conjuntura, somos convocadas a fazer parte dos movimentos de questionamentos trazidos nos corredores, nos encontros diversos e nas ações realizadas no dia a dia universitário. O tema da subalternização das pessoas representadas como fora dos padrões impacta as análises alcançadas.

Abrimos um canal de diálogo com base nas leituras sobre o lugar das culturas na mediação didática. Dessa perspectiva, compreendemos que a escuta favoreceu a interação desejada. As estratégias de compartilhamento em sala de aula geraram argumentos capazes de reorientar o caminho que adotamos. E se pudermos seguir o que defende Macedo (2006a) sobre o currículo ser um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença, os fóruns estabelecidos entre pessoas pós-graduandas, graduandas e orientadora se convertem em um projeto compreendido como uma alternativa intercultural *sentipensante*.

Na explicação de Walsh (2023, p.35, tradução nossa) a colonialidade do poder:

Instaurou na América Latina uma estratificação social que posiciona o branco europeu em cima enquanto o “índio” e o “negro” ocupam os últimos lugares –estes dois grupos são construídos como identidades homogêneas e negativas—. Foi este uso e institucionalização da raça como sistema e estrutura de classificação que serviu como base para posicionar hierarquicamente certos grupos sobre outros nos campos do saber.

A abordagem de Walsh nos leva a ver com maior evidência a localização do Brasil nesse conjunto de territórios marcados pelo eurocentrismo. Afrodescendentes e povos originários imprimiram suas cosmopercepções e delinearam modos outros de estar em conexão com os diferentes estratos herdeiros da aventura colonial europeia. Com Santiago Arboleda Quiñonez (2016, p. 59) aprendemos sobre a “necessidade de valorizar as contribuições ocultas dos negros [...] para a sociedade e a cultura latino-americanas”. E, nesse caminho, “valoriza-se a tradição oral, como portadora de fontes de emancipação desprezada pelas Ciências Sociais e Humanas e a história oficial”.

A fim de conhecer parte dos processos pelos quais a discussão do currículo incide na vida acadêmica de estudantes de graduação, optou-se por uma organização horizontalizada, e isso foi possível pelas oportunidades criadas para a escuta sensível. Sugerimos diferentes ações, incluindo a participação na Semana de Educação com a produção e a apresentação de resumos expandidos. Essa atividade ganhou especial importância pela forma como se

encaminhou, já que assumimos, juntamente com o grupo de pesquisa, as tutorias para a escrita e a organização das ideias. O processo adotado serviu para incentivar todo o grupo, considerando o encaminhamento feito ao longo do período. Resumimos a seguir alguns dos temas emergentes nos fóruns semanais.

- Currículo como lugar de rupturas estratégicas para atender aos anseios por justiça epistemológica.
- Projeto político pedagógico e as questões da transposição cultural e das diferenças.
- Dimensão do currículo como lugar de circulação de narrativas pluridiversas.
- Perspectivas interculturais nos currículos praticados nas instituições escolares e não escolares.
- A relação entre estudos culturais, educação e formação docente.
- Os significados de currículo e culturas de massa.
- A centralidade das culturas dos povos quilombolas no currículo.
- Currículo e as leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino de história das populações afro-brasileiras e africanas e dos povos originários.
- Currículo e as questões sobre religiosidades e intolerância.
- Currículo, relações de gênero e sexualidade.
- Currículo, justiça climática e luta ambiental.

Os pontos elencados emergiram das provocações garantidas com a dinâmica adotada. Objetivamos compreender a percepção que tiveram e aproveitamos para encaminhar a produção autoral. Ao ir além da conformação de um *locus* de produção, a proposta revisitou conceitos e noções fundamentais. O conjunto de depoimentos revela que questões concernentes às relações de gênero e sexualidade foram reconhecidas como imprescindíveis. Organizamos um caderno de entrevistas para melhor compreendermos o conjunto de narrativas produzidas e recuperamos alguns fragmentos para encaminhar à análise. Podemos afirmar que pelo menos 12% do grupo desenvolve estágio remunerado. Dado momento, indagamos se “na trajetória acadêmica, tiveram contato com alguma disciplina ou projeto que abordasse aspectos das relações de gênero”. Calculamos que um percentual de 31,3% afirmou que “não”, 56,3% respondeu que “sim” e 12,5% respondeu “talvez”.

Sobre as lacunas no currículo, quase 100% apontaram a ausência de questões relacionadas com as diferenças. Sobre “participação em atividade ou projeto com foco nas relações raciais” um número expressivo destacou a importância da Semana de Educação como um espaço favorável para oficinas e painéis com foco em temas transversais. Um dado mobilizador foi reconhecerem que o curso da referida faculdade de Educação ainda não incluiu uma disciplina específica para contemplar as leis nºs 10.639/2003⁸ e 11.645/2008.⁹

Os conteúdos ausentes ganharam destaque e, na compreensão de Lucas,¹⁰ algumas lacunas devem ser superadas:

[...] Eu acho que falta abordar alguns temas da atualidade e pensadoras e pensadores menos eurocentrados. Todo mundo conhece Lélia González aqui. Pode perguntar... A metade conhece. Tem que trabalhar com ela e outros que não são brancos.

Nos fóruns semanais, emergiram questões sobre as leituras que alguns já fazem de obras de intelectuais como Lélia González. A noção de que a inclusão de uma literatura menos eurocentrada favorece maior representatividade se destaca.

Para Leandro:

[...] pouco se explora as relações étnico-raciais e de gênero e as questões sobre EJA, não somente em disciplinas exclusivas a este assunto, mas de forma transversal no currículo, como referências, ou quando aparecem só estão presentes na ementa.

Na formulação feita por Aline, o que se vê é uma crítica sólida ao que foi historicamente clandestinizado na seleção curricular:

Ainda acho que está um pouco obsoleto. Existem pautas muito atuais que não são tão debatidas na grade obrigatória e que são essenciais para a formação de um pedagogo contemporâneo, sendo essas pautas sobre neurodiversidade, educação afetiva, educação inclusiva, entre outras que atravessam nossa vivência enquanto discentes e docentes. Em algumas disciplinas já vejo a atuação aplicada dos docentes muito engajados nessas pautas, como a disciplina de didática da professora Adriana, mas infelizmente ainda são raros esses posicionamentos e atravessamentos.

⁸ Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

⁹ Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico

¹⁰ Os nomes citados são fictícios, preservando o anonimato do grupo partícipe deste estudo. Os depoimentos constam no caderno de entrevistas.

Observamos alguns aspectos reveladores quando a questão se centra no que não está contemplado no currículo e que já sugere o descompromisso de alguns cursos universitários com a ideia de justiça epistemológica.

Para a graduanda Verônica,

Deixa um pouco a desejar, pois não aborda alguns temas importantes para a formação. Como a especificação na educação antirracista, aborda pouco sobre a temática do autismo, entre outras.

Os possíveis significados de suas apreensões sugerem urgências para o sistema educacional em sua totalidade. Podemos afirmar que faz sentido defendermos o debate público acerca do que cabe no currículo e o que foi selecionado para ficar de fora da seleção. Outra questão apresentada foi sobre a inclusão do tema da intolerância religiosa. Ao longo do período trabalhado, foi possível reconhecemos suas percepções acerca das investidas já feitas para diminuir lacunas que fazem parte das exigências mencionadas por Miguel Arroyo (2019). A temática suscitou análises descolonizadoras, como se pode observar do que assinala a graduanda Carla:

Sim, na aula de currículo. Foi respeitosa com vários professores em sala trazendo convidadas/os que discutiram sobre outras propostas de trabalhar.

Marcela observa que:

Sim! Intolerância foi na Semana de Educação, sobre o projeto de outros graduandos e pós-graduandos, mas nunca na grade curricular. Currículo oculto já é um assunto bem abordado na disciplina de currículo.

O estudante Beto declara:

Nós falamos brevemente sobre currículo oculto na aula de Pensamento Educacional Brasileiro, e assisti a uma palestra que abordava religiosidade na Semana de Educação. Vejo que não dá conta mesmo. Não aprofundamos.

Na avaliação de Analu,

A abordagem foi de forma tranquila e confortável para todos, mas por divergências entre os próprios alunos sobre terem opiniões diferentes, a aula ficou um pouco desconfortável.

O estudante Rui comenta que:

De forma empática e aberta, porém com a presença de certos preconceitos permeando a discussão. Ainda não se tem a empatia necessária nas universidades. Acho que é isso. Falta mais diálogo.

Dos fragmentos apresentados, emergem pistas que se relacionam com demandas perceptíveis para o corpo discente. As manifestações nos fóruns semanais foram registradas em um diário de bordo elaborado para ampliar o *corpus* analítico esperado. Podemos afirmar que o estágio docente gerou maior estímulo para uma recomposição do que conhecemos como “as aulas nos cursos de graduação”. Ao analisarmos parte dos registros feitos, entendemos que o corpo discente produz conhecimentos dialogicamente e imprime ideias oxigenantes para os cursos de Pedagogia e licenciaturas. “O que cabe no currículo” segue como uma pergunta e, com os achados da pesquisa, entende-se que os arranjos que garantem as assimetrias de poder podem ser esvaziados para se gerar outras configurações.

O escopo da interculturalidade crítica orientou a elaboração do estágio docente e, com ele, foi possível reconhecermos o impacto dos conteúdos mais sensíveis, como violência urbana, educação para relações étnico-raciais, relações de gênero, intolerância religiosa e relações de classe. Nos fóruns semanais, emergiram reflexões sobre novas abordagens para um currículo que venha a contemplar perspectivas e saberes ainda clandestinizados. Esse foi um dos aspectos que valorizamos em nossa apreensão sobre o projeto desenvolvido no primeiro semestre de 2023.

O conjunto de dados que construímos nos orientou a pensar abordagens contra-hegemônicas para o trabalho de transposição cultural. O sofrimento gerado pelas estratégias de “exclusão estrutural” limita a performatividade dos estratos empobrecidos que tentam, em cursos noturnos, realizar um curso de formação docente. Existem brechas nos cursos de graduação no que diz respeito ao conjunto de problemáticas indicadas pelos movimentos sociais. Isso porque estudantes de diversas zonas da cidade do Rio de Janeiro enfrentam situações cotidianas de racismo, seja nos lugares onde atuam profissionalmente,

seja nos espaços de sociabilização, como é o caso das IES. Isso nos fez avaliar quão imprescindíveis são as oportunidades para que performem e exponham suas ideias em fóruns temáticos que abarcam os conflitos do cotidiano.

Ainda sobre os registros do diário de bordo, emergiram pontos que refletem percepções sobre o que não está representado nos currículos praticados. Os trabalhos finais foram produzidos com tutoria e avaliação contínua, visando fortalecer experiências de escrita e interlocução com o grupo orientador. Essa foi uma alternativa, em nossa opinião, ancorada na politização do corpo discente por valorizar maior protagonismo. Ao longo do ano, os comentários e as reações, com os desdobramentos dessa dinâmica, revelaram a importância de mudarmos os lugares fixados para docentes e estudantes. A práxis e a teorização passaram a ser um referencial teórico e de boas práticas.

Notas conclusivas

O intuito da pesquisa desenvolvida em coautoria, após nossa jornada como docentes com o mesmo grupo de estudantes, foi colaborar com investigações que se debruçam na compreensão de papéis dos subgrupos que compõem a comunidade universitária e que estão envolvidos na mediação cultural. Notamos diferentes partícipes reinventando percursos para a construção de um *ethos* colaborativo e inspirador. Nesse caminho, analisamos nuances das potencialidades do estágio docente em uma chave *sentipensante* e entendemos algo dos modos pelos quais estudantes da disciplina Currículo (2023.1) avaliaram a movimentação sugerida em nosso plano de curso. Além de experimentarmos um caminho alternativo com os fóruns temáticos, repensamos os itinerários de formação, levando em conta as inúmeras questões apresentadas semanalmente.

Nosso objetivo foi, também, avaliar a dimensão colaborativa no estágio docente exigido para pessoas pós-graduandas interessadas na docência do ensino superior. Por meio das narrativas incluídas aqui, foi possível pensar sobre o que cabe no currículo com base em muitas lentes. Consideramos relevante o que vivenciamos, tomando como base um formato mais fluido, que nos levou a refletir sobre o impacto dos efeitos da exclusão das culturas estigmatizadas. O que experimentamos, na iniciação à docência, foi uma *pesquisa sentipensante* inaugurada com um formato em que a dialogicidade moveu e inspirou diferentes visões sobre as brechas descolonizadoras, a fim de recompormos nossa identidade como comunidade universitária.

Por meio do diálogo alcançado, encontramos sentidos outros de trabalho docente, interseccionando as diferentes narrativas. A iniciação à docência e a iniciação à pesquisa são demandas reais em nossa itinerância com juventudes oriundas das classes trabalhadoras. Observamos como é favorável ampliar a discussão sobre relações assimétricas de poder no currículo e, assim, mudar o *status* dos argumentos elaborados sobre fissuras viáveis na contramão da colonialidade do poder. Com base em uma perspectiva *sentipensante*, experimentada nas gretas, garantimos itinerâncias mais ao Sul, algo localizado em um espaço-tempo contra-hegemônico, construído nas idas e vindas também por espaços como corredores, refeitórios e cantinas.

Em linhas gerais, o programa de pós-graduação, a faculdade de Educação e os diferentes ambientes de formação de uma IES podem ser um amálgama inspirado em uma chave na qual o corpo discente tenha motivações que o coloque novamente no centro da arena. Importa acrescentar que essa itinerância foi possível com escuta e colaboração mútua, tendo em vista que os fóruns semanais geraram novos repertórios para a vida docente.

O projeto elaborado para o estágio foi útil, também, para ampliar as reflexões sobre nossas identidades como profissionais da educação, mas sem deixar de des/reaprender sobre a vida universitária e o papel da comunidade instituída. A fim de recuperar o que sugere Fals Borda, foi possível cartografarmos alguns aspectos das representações construídas em uma ambiência reinventada pouco a pouco, visando romper com as assimetrias de poder que coloca em desvantagem jovens e adultos inspirados e ativos.

Referências

ARROYO, Miguel. Estágios – Um convite a radicalizar sua função formadora. In: AGUIAR, Paula A. de et al. *Estágio Supervisionado na Formação Docente: experiências e práticas do IFSC-SJ*. Florianópolis: IFSC, 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FALS BORDA, Orlando. Fals Borda. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Cidade do México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

_____. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FREIRE, Patrocínio Solon. *Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2010.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Cultura como recurso*. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia : Fundação Pedro Calmon, 2012.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: política, cultura e poder*. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a.

_____. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006b.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. Novos Rumos, [s. l.], ano 17, n. 37, 2002.

QUIÑONES, Santiago Arboleda. *Se han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Cali: Poemia Su Casa Editorial, 2016.

WALSH, Catherine. *Agrietar la Uni-versidad*. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Santiago de Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.

_____. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 5, n. 1, 2019.