

HETEROGENEIDADE, EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO: CONTRAPONTO À IDEIA DE BASE COMUM NACIONAL E À VONTADE DE EXTERODETERMINAÇÃO DA FORMAÇÃO

MACEDO, Roberto Sidnei*

NASCIMENTO, Claudio Orlando do**

GUERRA, Denise de Moura***

RESUMO

O artigo em pauta elabora e explicita um conjunto de contrapontos em relação à ideia de uma base comum nacional de currículo para a educação básica brasileira. Argumenta em favor do trabalho curricular e formativo tendo a heterogeneidade e a experiência como emergências fundantes de processos formativos, que vão provocar as políticas curriculares para inflexionar suas ações em direção ao currículo como um instituinte cultural generativo. Esses argumentos têm como contexto de inspiração o atual movimento que discute através de iniciativas do Ministério da Educação a construção de uma base comum para o currículo da Escola Básica, tomando como centralidade o conceito de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Neste contexto, o presente artigo tensiona esta perspectiva conceitual tanto na sua concepção política quanto na sua construção pedagógica, na medida em que vincula a aprendizagem à processos formativos percebidos como irredutíveis, irrepetíveis, finitos, social e culturalmente valorados. Nesses termos, experiência, diferença e encontro fazem emergir o *ethos*, a ética e a perspectiva curricular que inspira os argumentos centrais desse artigo.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Currículo. Políticas de currículo. Heterogeneidade. Formação.

* Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis, França, com pós-doutorado em currículo e formação pela Universidade de Fribourg na Suíça. Pesquisador do Grupo de Pesquisa FORMACCE, é também o atual Coordenador do Gt de Currículo da ANPED. Seus estudos, pesquisas e ações formativas estão direcionados para os campos do currículo e da formação, tendo a etnopesquisa implicada e a etnopesquisa-formação como dispositivos predominantes de investigação e desenvolvimento metodológico. No momento está implicado na construção e sistematização da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* que vem desenvolvendo.

** Professor-pesquisador da Universidade do Recôncavo da Bahia - UFRB, possui mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, realizados no Grupo de Pesquisa FORMACCE. Suas pesquisas e ações formativas estão vinculadas às questões da ancestralidade afrodescendente nos contextos sociais e culturais do Recôncavo da Bahia, tendo a problemática do pertencimento cultural e das políticas de afirmação como uma centralidade heurística e de ação política.

*** Bióloga, possui mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, realizados no Grupo de Pesquisa FORMACCE. Seus estudos, pesquisas e ações formativas têm como centralidade o ensino de ciências e a construção de saberes em comunidades tradicionais vinculadas às ancestralidades afrodescendentes. Professora da UNIME e pesquisadora do FORMACCE, realiza etnopesquisas e experiências formativas tendo como dispositivo de pesquisa-formação predominante os diários de itinerância.

**HETEROGENEITY, EXPERIENCE AND CURRICULUM: COUNTERARGUMENTS
TO THE IDEA OF A NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM AND THE DESIRE
TO EXTERNALLY DETERMINE EDUCATION**

MACEDO, Roberto Sidnei*

NASCIMENTO, Claudio Orlando do**

GUERRA, Denise de Moura***

ABSTRACT

This article draws up and discusses a set of counterarguments to the concept of a national common core curriculum in Brazilian basic education. It argues in favor of curricular and educational work in which heterogeneity and experience emerge as the founding agents for educational processes that will redirect curricular policies toward the curriculum as a generative cultural instituent. The context for these arguments is the current movement discussing, as part of Ministry of Education initiatives, the construction of a common core curriculum for basic education, taking as its fundamental inspiration the concept of “the right to learning and development”. In this context, the present article questions this conceptual perspective both in terms of its political conception and its pedagogical construction, insofar as it links learning to educational processes perceived as being irreducible, unrepeatable, finite and socially and culturally valued. Experience, difference and coming together form the basis of the ethos, ethics and curricular perspective underlying the central arguments of this article.

Keywords: National Curriculum Common Core. Curriculum. Curriculum policies. Heterogeneity. Education.

* Associate Professor at the Faculty of Education of the Federal University of Bahia. He has a Doctorate in Science Education from the University of Paris Saint-Denis, France, with post-doctorate in curriculum and training from the University of Fribourg in Switzerland. Researcher of the Research Group FORMACCE, is also the current Coordinator of the GT Curriculum ANPED. Their studies, research and formative actions are directed to the fields of curriculum and training, having the *etnopesquisa* implicated and the *etnopesquisa-training* as prevalent devices research and methodological development. At the moment he is involved in the construction and systematization of Theory *Etnoconstitutiva* Curriculum that has been developing.

** Professor-researcher at the University of Recôncavo da Bahia - UFRB, has a master's degree and doctorate in Education from the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, carried out by the Research Group FORMACCE. Their research and formative actions are linked to issues of afro-descendant ancestry in social and cultural contexts of the Recôncavo of Bahia, having the problem of belonging and cultural policies of affirmation as a centrality heuristic and political action.

*** Biologist, has a master's degree and doctorate in Education from the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, carried out by the Research Group FORMACCE. Their studies, research and formative actions have as centrality science education and the construction of knowledge in traditional communities linked to ancestralities Africans. Professor UNIME and researcher of FORMACCE, performs *etnopesquisas* and formative experiences having as device of research-training the predominant daily roaming.

1 HETEROGENEIDADE, CURRÍCULO E O COMUM NACIONAL

A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim.

Gadamer

Um pouco de possível, senão eu sufoco.

Gilles Deleuze

O cenário contemporâneo da educação integra a um só tempo, diferentes referenciais e posicionamentos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos e formativos. Vê-se também nesse cenário, que a escola brasileira tem passado por consecutivas propostas de mudanças, tidas como reformas e transformações, de ordem legal, estrutural, funcional, assim como, em relação a conceitos referentes às tendências das concepções e modelos pedagógicos. O tema que nos interessa nesse contexto diz respeito à construção em discussão no MEC de uma base comum nacional como mais um parâmetro de organização e funcionamento curricular para a Escola Básica. Optamos, num primeiro momento por caracterizar essa concepção de política de currículo, associando-a aos seus possíveis propósitos formativos, ou seja, a possibilidade de funcionar como uma agência, conceituada como uma estrutura exodeterminante da formação.

Fundamental realçar que a ideia de base comum como referência teórico-política de currículo não raro se articula com a noção de identidade nacional, em geral dissociada dos debates e lutas sociais pela diversidade como condição sociocultural da educação que se realizam em vários contextos brasileiros.

Ademais, essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional muitas vezes vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazeres práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros. Referimo-nos ao contingente de estudantes oriundos/as de comunidades populares, de culturas e contextos historicamente invisibilizados e excluídos de políticas educacionais, da classe trabalhadora, que reivindicam e afirmam identidades múltiplas e multiculturais. Essa última perspectiva se alinha, plenamente, com a materialização de políticas públicas e institucionais pró-diversidade, de inclusão socioeconômica e de ações afirmativas. Vale ainda dizer, que muitas experiências com currículos de base comum tem dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais.

Para a perspectiva que nutre a construção de uma dada identidade curricular nacional, o currículo se aproxima com certa facilidade de uma ordem cultural cuja inspiração central é: saber sequências de conteúdos; saber como ensinar, pautas associadas à didática diretiva. Por conseguinte, também expressa uma visão de alguma forma distante do sentido cultural de currículo. Nesse termos, proximidades com a ideia de “escola única” não são raras.

O problema fundamental desse pensamento, em geral, está na sua relação próxima com a compulsiva vontade de exoterodeterminação ao conceber conhecimentos eleitos como formativos. Essa última frase marca de forma profunda nosso trabalho como pesquisadores do FORMACCE, ao indagarmos sempre: conhecimentos eleitos como formativos: mas quem elege? Para quem? Contra quem? Como? São questões que nos acompanham em todas as nossas ações implicando currículo e formação. Para Wade (1997, p. 67), por exemplo, o multiculturalismo em geral é tratado de forma estereotipada, como um tema, um conteúdo “cidadão” da reforma do ensino. Esses referenciais, em geral, são abordados como celebração da diversidade.

Ainda segundo Wade (1997), as formas de luta dos movimentos sociais emergentes: de etnia, de raça, de gênero, de geração, de *gays* e *lésbicas*, a despeito de se tornarem políticas públicas, representam uma política cultural de “reação”, de reconstrução de identidades e de espaços reais e simbólicos de poder, o que difere do sentido de “*resistência*”. Para esse autor, esse termo expressa uma política de sentido simplicada entre o observado e o observador, na qual seria mais relevante falar de “reação”, para definir uma perspectiva mais intencional dos movimentos, possibilitando e evidenciando, portanto, as resistências e as possibilidades de uma forma entretecida. Entre nós, preferimos falar de “re-existências”, para afirmarmos e mobilizarmos o aspecto afirmativo e criativo aí perspectivado e mobilizado.

Conforme Nascimento (2007) essa reflexão relativa à implicação multicultural representada pela ideia de convivência e aprendizagem social no lugar da cultura, vai ao encontro do ponto de vista produzido por Bhabha (1998), ao argumentar sobre as tendências contemporâneas da virada do século, e “colocar a questão da cultura na esfera do além”, nas fronteiras do presente, do “agora-além-pós”. Um “além que não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado”, (BHABHA, 1998, p.19), sendo esse um movimento de trânsito em que espaço e tempo se entrecruzam, produzindo figuras e situações complexas: de diferença e identidade, de passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Para Nascimento (2007), esse modelo político-pedagógico de gosto pelo diretivismo pedagógico, na educação básica está associado à lógica da harmonia social, da tolerância à diversidade. O que, na visão de Wade (1997), na crítica ao multiculturalismo oficial na

América Latina, representa uma prática de gosto pelo controle, através do reconhecimento de direitos multiculturais nas novas legislações, como uma celebração da diversidade, camuflando assim, os aspectos sociohistóricos relativos à diferença, às discriminações étnicas e às formas de luta por afirmação e pertencimento, bem como dos movimentos sociais que aí militam. Aliás, um dos nossos cenários centrais e (in)tenso de trabalho com currículo e formação.

2 MAIS BASES COMUNS: EXTERODETERMINAÇÃO CURRICULAR

No contexto das políticas de currículo no presente, levando em conta essas políticas como vontade de exterodeterminação, podemos imaginá-las no sentido de mais controle para a eficiência e a eficácia, aliás, um movimento que retorna na literatura internacional travestido de inovação educacional. Temos ciência de como políticas curriculares como nos Estados Unidos e na Finlândia, por exemplo, (MCKERNAN, 2009), entre outros países, significam controle intensificado do conhecimento eleito como formativo, da carreira dos professores e da performance de aprendizagem dos estudantes via avaliações em grande escala, através de uma estruturação com regulação financista e claras vinculações mercadológicas. Entendemos, ademais, que neste cenário não podemos pensar em experiências formativas como um fenômeno que nasce do debate valorado dos conteúdos, experiências e formas de currículo.

O que vamos encontrar nesse cenário compulsivo por bases e pelo comum nacional, legitimado pelo discurso comumente etnocêntrico e abstrato do “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” entre nós, é uma política que resvala com certa facilidade na exterodeterminação curricular como ato de currículo (MACEDO, 2010).

Essa é uma realidade social de agenciamento que já conhecemos e tem seu modo de agir e realizar. A ela opomos uma ideia de agenciamento curricular onde o que se quer é o realce dos *espaçostempos* do debate cultural sobre o currículo e no currículo. Nestes termos, não cabe compulsões por bases comuns nem imposições curriculares “conjuntistas identitárias” (CASTORIADIS, 1975) pautadas na vontade de criar uma certa identidade nacional em termos curriculares.

3 A EXPERIÊNCIA REALÇADA E CONTRAPONTO FACE À IDEIA DE BASE COMUM

Desperdiçar a experiência, torná-la um epifenômeno ou coisificá-la para se forjar padrões que se querem generalizantes, tem sido uma tradição que se prolonga até nossos tempos nas nossas formas de pensar problemáticas humanas que implicam o experiencial.

Podemos dizer ainda que para muitos planejadores de currículo, a propósito, a experiência é percebida como um epifenômeno, uma ausência sem necessidade de justificativas, em alguns casos um mal entendido perigoso.

Da nossa perspectiva, a experiência se configura através de tudo que nos passa, de tudo que nos acontece, que produz sentido para nós mas, também, o que nos faz viver formativamente o sem-sentido (LAROSSA BONDÍA, 2013; CONTRERAS, 2013). Para nós, não é possível pensar sem experiência pessoal. Então são os acontecimentos vividos que formam a experiência. A experiência não é algo que sucede, é o que nos sucede, nos *implica*, portanto nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete. A experiência nunca nos deixa indiferentes.

Estando dentro da própria noção de subjetividade, experiência e subjetividade são inseparáveis nas suas constituições. Nesses termos, formam o que funda a singularidade, a diferença. Assim, o vivido pensado, portanto simbolizado, é o acontecer da experiência. Faz-se necessário imaginar, portanto, que a experiência como globalidade é *erlebnis* (vivência, que produz uma impressão emocional interior) e *erfahrung* (experiência como ação construída com a relação com o mundo). Podemos acrescentar ainda, que a experiência institui uma memória incorporada, ou seja, o corpo cria e, ao mesmo tempo é a habitado pela experiência. Portanto o corpo é o lugar onde se inscreve cada história singular, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras, em imagens. Aqui emergem os sentidos do vivido. Ademais, vivendo a incompletude humana, a experiência vive autenticamente a finitude das realidades humanas. Assim, segundo Gadamer (1999) a experiência é a própria historicidade no humano, como tal forja também a experiência formativa.

Vale a pena ressaltar que a experiência não é um fenômeno solipsista, insular. Como a vida, a experiência é um fenômeno relacional configurada na cultura e como cultura, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer: *projeto*. Nesse sentido a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias criativas. Sendo uma fonte inesgotável de sentido a experiência como formação possui um movimento que só é compreendido em “pleno voo”, *en train de se faire*. A experiência não se *ex-plica*, ou seja, não se fala dela de fora dela, se *com-preende*, porque, para esse fim, o outro, seu discurso, suas ações e projeções são indispensáveis. Assim, uma razão “descorporificada”, uma racionalidade distante, viverá sua eterna frustração, porquanto jamais

alcançará os sentidos, as lógicas, os caminhos, as maneiras de expressão e as múltiplas formas do saber da experiência. Nesses termos o experiencial está sempre além do instituído, é (in)tensamente instituinte, portanto, criação constante.

No seu movimento hipercomplexo, a experiência se mostra e se esgueira, ilumina e produz zonas de opacidade, sombras sem lugar, ligada que está ao acontecer. Carretero (2013, p. 233) conta que num relato um professor lhe confessou que após ter trabalhado trinta anos, tomara consciência dos frutos da sua experiência educativa, imerso que estava no “ativismo” da educação normatizada ou seja, como base comum. É na experiência que se dá o encontro irreduzível entre o ser e o saber.

Para Larrosa Bondía (2013, p. 67) a experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: No *esperiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Assim, o comum e as bases veem a experiência como uma ameaça às suas “zonas de conforto”.

Fundamental para nós, imaginarmos que a experiência pode nos remeter a presença do coletivo e do institucional, via relações e interações. É ainda Carretero (2013, p. 234), que exemplifica como uma professora descreve que ao compartilhar seus relatos de experiências com o currículo, sentia que sua narração singular favorecia e dava potência compreensiva a um certo espaço de encontro no seu caminho de construção do saber e sobre o compromisso social da escola como lugar de escolhas.

Da experiência emerge o que há de mais fundamental para as educações experienciais, ou seja, o ponto de vista, as definições das situações, as opiniões. Com isso em toda experiência surgem políticas de sentido, lutas por significados, daí que a experiência vive relações de poder que implicam em legitimações e deslegitimações, com consequências políticas importantes.

Essa perspectiva configura o que Santos (1989) denomina de uma *sociologia das ausências*. Assim, para Santos, os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma “*sociologia das ausências*” que proceda pelo *contraste* (grifo nosso) entre os discursos disponíveis hegemônicos e contra-hegemônicos, pela análise da hierarquia entre eles, bem como pela crítica aos alijamentos que tais hierarquias produzem. Para Santos (1989, p. 27) “mais do que uma teoria comum, necessitamos de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os anima”. É aqui que nos fala de uma *hermenêutica diatópica* por via da *tradução* em que uma necessidade, uma aspiração, uma

prática numa dada cultura pode ser compreensível e inteligível para outra cultura. Nesse ponto propõe o que denomina de um *conhecimento-emancipação* contra o que também denomina de *conhecimento-regulação*, fonte de inspiração facilmente encontrada na ideia de base comum curricular.

Num contraponto com a compulsão por bases curriculares comum podemos ver com Gadamer (1999, p. 448) “que a essência da pergunta é a de abrir e manter abertas possibilidades”.

Os saberes da experiência são saberes que surgem da configuração e da sistematização experiencial e têm suas lógicas e conteúdos próprios instituídos na confrontação cotidiana e interativa com as problemáticas concretas que implicam os afazeres humanos. São motivados por fins práticos e se mostram enquanto saberes em uso, fundamentados por sistemas de pensamento que os orientam de acordo com que as ações vão lhes sinalizando, os resultados vão lhes legitimando e as culturas que os alimentam simbolicamente vão lhes sustentando e provocando.

Identificamos na etnometodologia, por exemplo, fios condutores interessantes para encontrarmos e compreendermos os saberes da experiência, na medida em que essa teoria do social se esmerou em compreendê-los como saberes que, em última instância, organizam e realizam o social, para todos os fins práticos e, a partir dessa condição, instituem ordens culturais. A valorização desses saberes na etnometodologia como instituintes sociais e culturais o percebem como produtos de uma racionalidade e sensibilidade complexas e teoricamente legítimas. No campo epistemológico prefere vê-los de uma perspectiva heterárquica na relação com o conhecimento academicamente construído. Ou seja, prefere vê-los como diferença e não produto de um senso comum inadequado, inconsistente, como sói acontecer nos meios acadêmicos. Compreender *etnométodos* de uma maneira fina e instintiva é o esforço fundante da etnometodologia, aliás, sua forma mais privilegiada de compreender o social se fazendo através desses saberes. Os saberes da experiência têm um tempo, um movimento e um tipo de sistematização cultural “próprios e apropriados”, conforme costuma afirmar nosso colega fenomenólogo Dante Galeffi, singulares e singularizantes (MACEDO, 2014) e que os fazem o que são. É nesse sentido que a etnometodologia nos fala de uma racionalidade prática que porta uma inteligibilidade e uma analisibilidade direcionadas para fins práticos, só compreensíveis se vinculadas às suas “bacias semânticas” (DURAND, 1989), enfim, à sua cultura, aos seus usos, à sua temporalidade experiencial.

Tomando nossas intenções centrais de texto, imaginamos que tanto mais instituimos e institucionalizamos bases curriculares e pautas comuns nesse campo de práticas e realizações, tantos menos prestamos a atenção e acolhemos a heterogeneidade instituinte da experiência e seus saberes, que da perspectiva heterárquica da etnometodologia, por exemplo, trata-se de saberes que, para todos os fins práticas, instituem saberes culturais.

Se tomarmos a formação da perspectiva com a qual trabalhamos (JOSSO, 2002; DOMINICÉ, 2012; NÓVOA, 2002; MACEDO, 2010; HONORÉ, 1992) como uma experiência irreduzível, inexplicável, irrepetível e finita, apesar de relacional, ou seja, só acessível por processos complexo de *com-versação*; se imaginarmos essa experiência individual e culturalmente mediada como uma provocação à vontade de exoterodeterminação curricular, vamos alcançar com mais lucidez o quanto essa experiência singular e singularizante se transforma numa provocação importante aos compulsivos desejos de bases comuns curriculares.

Vislumbrando a epistemologia multirreferencial que inspira os estudos, as pesquisas e intervenções vividas pelo Grupo de Pesquisa FORMACCE no qual trabalhamos, compulsões por bases comuns, acabam se transformando numa necessidade de desconstruções político-epistemológicas no trabalho tenso com o *curricularformativo*. O trabalho com o acontecimento, com a diferença, com a alteração e a traição epistemológica, implica a condição sempre presente de se desjogar o jogo do outro, enquanto categoria epistemológica relacionalmente instituída, como processos de autorização – tornar-se autor de si – e de autonomização individual e coletiva. Nesse caso interesses aproximativos emergem através das mediações intercíticas que, nos seus movimentos, produzem identificações entre diferentes que convivem na educação como experiência cultural. Experienciamos enquanto um Grupo de Pesquisa o currículo em meio a interesses e demandas por pertinências e relevâncias curriculares e formativas reivindicados por negros, índios, mulheres, pessoas que habitam o semiárido do nordeste, gays, professores organizados em sindicatos, representantes de fóruns da educação infantil, movimentos ligados às culturas juvenis, professores em formação permanente etc, com os quais pensamos currículos e perspectivas formativas. Nosso *arkhé* e *élan vital* é *pensarfazer* currículos com a diferença intercriticamente mediada.

Aliás, currículo, como texto em constante e (in)tensa escrita, revela seu caráter relacional e socialmente construído. Entender e trabalhar-com atos de currículos vinculados à formação significa compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e experiência formativa como experiência cultural, ao mesmo tempo em que é um modo de

empoderar experiências invisibilizadas por padrões educacionais que se querem homogeneizantes.

Nesse sentido, atos de currículos como um conceito indexicalizado às práticas do FORMACCE, implica práxis formativa e como perspectivamos, não concebem pessoas envolvidas nas questões do currículo e da formação como simples atendentes de pautas educacionais, nem aplicadores de modelos pedagógicos. O agenciamento, aqui, pleiteia a ação individual e culturalmente mediada.

No contraponto de um projeto curricular de base comum, pensamos no entretecimento de atos de currículo como instituintes culturais de processos formativos que contemplem re-existências frente às políticas, diretrizes, normas e controles veiculados por políticas currículo que se apresentem enquanto “conjuntismo identitário” (CASTORIADIS, 1975), e que desejem falar de uma perspectiva deontica sobre o direito dos outros à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Esse movimento nos permite alcançar questões curriculares e formativas pautadas em responsabilidades sociais nascidas na emergência da diferença, seus movimentos e suas identificações. São esses movimentos que nos fazem pensar como uma inspiração, no canto que ecoa nos quatro cantos da Bahia bradado por Gregório de Matos (1994), o “Boca do Inferno”, quando mirava as iniquidades da Bahia colonial e o mandarinato da época, assim como as diferenças culturais da sua terra:

*Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado
Rica te vi eu já, tu a mim abundante.*

4 SOBRE O DISCURSO OFICIAL DO “DIREITO À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO” NO ARGUMENTO DA JUSTIFICATIVA PARA UMA BASE CURRICULAR COMUM

É num cenário oficial da Educação Básica impactado não apenas pelo *paradigma da necessidade*, mas, *a fortiori*, pelo *paradigma do direito* da criança à educação, que a ideia hoje em pauta do “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” se configura (BRASIL, SEB-MEC, 2006). Entretanto, da nossa perspectiva, o conteúdo desse discurso precisa de uma inflexão mais que fundamental, em realidade fundante. Para o campo das práticas

educacionais, a aprendizagem é uma pauta de interesse inarredável em termos pedagógicos, concordamos, entretanto, como vimos afirmando, em termos valorativos nem toda aprendizagem é boa, levando em conta a perspectiva de quem vive a experiência sociocultural do aprender, suas necessidades, demandas e direitos. Para a educação, como lugar eminentemente político e ético, a aprendizagem só se legitima se for valorada e referenciada social e culturalmente. Nesse sentido, o que constitui a formação vai muito além do prescrito, do que se deve aprender, nos provoca Pierre Dominicé (2012). É importante para explicitarmos nossas intenções de texto, que ao se falar em “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” fica-se a meio caminho de uma complexidade fundante e de uma necessidade socialmente referenciada: *o direito à aprendizagemformação*. É com esse sentido político-pedagógico do aprender formando-se e do aprender a formar-se na escola, significando modo de ser e implicando valoração em debate, que caminhamos com nosso texto, onde a provocação central é jamais desvincular aprendizagem da formação, envolvendo aí as questões políticas do currículo. Entramos aqui num argumento-provocação que implica a perspectiva da formação como experiência cultural irreduzível, (in)tensamente valorada. Nesses termos, a experiência cultural da formação percebida como um instituinte cultural passa a ser perspectivada como um dispositivo e um analisador fecundo para se lidar com as questões do currículo. Formação não se explica, não se determina, como pretende a construção de um percurso balístico. Formação se configura por itinerâncias e errâncias aprendentes, é uma experiência mediada única, singular e singularizante. Tratamos de um dispositivo conceitual que provoca as concepções, proposições e práticas que valorizam o controle como garantia de eficiência e eficácia curricular e que tem medo da heterogeneidade. A busca das conclusões integrativas e dos conceitos protegidos nunca será o caminho de Damasco para uma perspectiva de currículo e formação pautados na heterogeneidade e nas itinerâncias e errâncias da experiência aprendente.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” como palavra de ordem para se argumentar a possibilidade de uma base comum nacional em currículo torna-se um paradoxo criado pelo discurso oficial, quando a diversidade é celebrada pela própria oficialidade educacional brasileira. Acrescente-se a este argumento a necessidade de que num contexto em que a diferença vem sendo pleiteada em diversos cenários da educação, é preciso colocar que o fenômeno da aprendizagem é hoje percebido como um instituinte cultural (in)tensamente valorado (MACEDO DE SÁ, 2012). Se é assim, só pelo reconhecimento da heterogeneidade

dos contextos e seus movimentos, das culturas em suas irreduzíveis e relacionais experiências culturais, que podemos pleitear direitos à aprendizagem. Sabemos que alguns direitos conquistados são transversais a vários segmentos sociais, suas histórias e culturas, mas isso não permite se *pensar/fazer* políticas de currículo hipertrofiando o comum e o nacional para se galgar eficiência, eficácia e direitos. Essa é um agenciamento que traz consigo o perigo da homogeneização como política de sentido para políticas e gestão de currículos. Da nossa perspectiva e da perspectiva da nossa práxis curricular e formativa, é preciso re-existir a essa compulsão “conjuntista identitária”.

A formação como irreduzibilidade e a heterogeneidade do/no currículo como experiência social e cultural, com as quais somos instados a trabalhar no nosso tenso e plural contexto educacional, é o que nos inspirou para escrevermos esse artigo configurado em contrapontos a um contexto político-educacional que volta a viver possibilidades de experienciar o “conjuntismo identitário”.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2006.

CONTRERAS, J. **Investigar a experiência**. Madrid: Morata, 2013.

CARRETERO, A. Um movimiento interior de vida. In: Contreras, J.; De Lara. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013, p. 211-224.

CASTORIADIS, C. **L'institution imaginaire de la société**. Paris: Seuil, 1975.

DOMINICÉ, P. *L'originalité épistémologique du savoir de la formation*. *Education Permanente*, n. 72, 1993, p. 89-102.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

GADAMER, G. **Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

HONORÉ, B. **Vers l'oeuvre de la formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LAROSSA BONDÍA, J. Herido de realidad y em busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: Contreras, J.; De Lara. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Morata, 2013, p. 87-116.

MACEDO, R. S. **Compreender e Mediar a formação**. Brasília, Liber Livro, 2010

_____. **Pesquisar a experiência: mediar/compreender os saberes da experienciais**. Liber Livro, 2014, (no prelo).

MACEDO DE SÁ, S. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos aprendentes e a compreensão cultural do fenômeno aprender. In: Macedo, R. S. **A etnopesquisa implica: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 75-86.

NÓVOA, A. **Prefácio à obra Experiência de vida e formação**, de Marie-Christine Josso. Lisboa: EDUCA, 2002.

MATTOS, G. Triste Bahia. In: Bosi, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 39.

McKERNAN, J. **Currículo e imaginação: teoria do process, pedagogia e pesquisa-ação.** Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NASCIMENTO, C. O. Observatórios etnoformadores : outros olhares em/na formação continuada de professores. **Tese de doutorado.** FORMACCE FACED-UFBA, 2007, 122 p.

SANTOS, B. de S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 1989.

WADE, P. **Race and ethnicity in Latin América.** London-Chicago-Illinois: Pluto Press, 1997.