

Currículo, iguanas e contexto: uma narrativa pessoal

Curriculum, iguanas and context: A personal narrative

Edisson Cuervo MONTOYA¹

Resumo

O artigo utiliza a metodologia autobiográfica e narrativa para apresentar reflexões sobre a importância de que o desenho do currículo e sua aplicação em ambientes rurais no ensino superior na América Latina sejam adequadamente contextualizados às realidades dos estudantes, reconhecendo as particularidades sociais e culturais das populações onde este currículo se insere, como formador da identidade das pessoas que acabará influenciando e formando especificamente, este exercício narrativo está centrado em torno de uma experiência na Universidade de Antioquia, na Colômbia, e seu programa de regionalização, onde são oferecidos diferentes programas de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Currículo. Narrativas. Cultura. Contexto.

Abstract

The article uses autobiographical and narrative methodology to present reflections on the importance of curriculum design and its application in rural environments in higher education in Latin America being adequately contextualized to the students' realities, recognizing the social and cultural particularities of the populations where this curriculum is inserted, as a shaper of the identity of the people who will end up influencing and training specifically, this narrative exercise is centered around an experience at the University of Antioquia, in Colombia, and its regionalization program, where different undergraduate and postgraduate programs are offered. - graduation.

Keywords: Curriculum. Narratives. Culture. Context.

¹ Mestre em Investigação Educativa pela Universidade de Alicante (UA), Espanha. Doutor em Didática e Organização Escolar pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Atualmente é professor da Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8437655972144281>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7793-6825>. E-mail: edisson.cuervo@correounivalle.edu.co

Introdução

Labirinto

Não haverá nunca uma porta. Já estás dentro.
E o alcácer abarca o universo
E não tem averso nem reverso
Não tem extremo muro nem secreto centro.
[...] Borges (1996).

Compreendendo, com Clandinin e Connelly (1992) e com Craig e Ross (2008), o professor como um ativo fabricante de currículos. E tendo em mente que, sempre que falamos em currículo, pelo menos desde os trabalhos de Schwab (1969), Stenhouse (1991) e Gimeno (1988), é necessário falar sobre o papel dos professores na deliberação e no desenho curricular que eles próprios desenvolvem no seu trabalho educativo, é fundamental que nos perguntemos sobre a sua participação em tais desenhos e execução curriculares.

Devemos questionar, de passagem, as formas como o pensamento, as concepções e as crenças deste grupo profissional precisam se desenvolver, e como isso influencia os desenhos curriculares e sua posterior execução. Sabemos que o sujeito docente vive e desenvolve seu trabalho em contextos sociais específicos, dos quais ele próprio é sujeito de aprendizagem de crenças políticas, culturais, econômicas e religiosas — ideias que se tornarão parte de suas crenças, concepções de mundo e de sua própria constituição como profissionais da educação. Esses esquemas simbólicos e significados pessoais, de uma forma ou de outra, podem filtrar não apenas suas considerações sobre a aprendizagem de seus alunos, mas também seus próprios critérios de ensino para alguns programas e, muito provavelmente, a seleção, apresentação, invisibilidade ou negação de determinados conteúdos.

Da mesma forma, queremos refletir, neste texto, o que se tem chamado de experiência docente (Pérez e Contreras, 2010), estudando-a tanto a partir da ideia de experiência educativa quanto a partir de suas próprias experiências vitais e pessoais, investigando as relações que possam existir entre o conceito de experiência com as crenças e concepções dos professores, bem como examinar, algumas ideias desse conjunto de

variáveis que tem sido proposto na investigação do pensamento dos professores, e que revela suas relações com os desenhos curriculares e sua materialização nas ações curriculares em sala de aula.

Autores como Da Silva (2001), Pinar (2004) e Goodson (2017) já nos dizem há vários anos que as matérias curriculares não deveriam limitar-se apenas a planos de estudo, esquemas, “malhas”, listas ou diagramas curriculares. Isto é, compreender o currículo como um instrumento-documento lacônico é ter uma visão bastante restrita do potencial de um conceito que leva à construção da identidade dos sujeitos que passam por uma trajetória de formação específica, ou seja, também reconhecer o currículo como uma jornada ou caminho formativo.

O professor Antonio Bolívar, em suas reflexões sobre o currículo de vida do professor e sua identidade profissional, nos diz que: “Os professores ensinam um currículo, mas eles próprios são o resultado do *curriculum vitae cursu* [porque]. Cada professor tem uma história de vida única e trajetória profissional, condicionadas por fatores contextuais, que se intermeiam entre a vida pessoal” (Bolívar, 2006, p. 25) e profissional. Isso é como professores estruturam sua própria identidade pessoal e profissional, seu pensamento, seus estilos, suas formas, suas preocupações, seus sucessos e fracassos, tudo isso no próprio exercício da profissão docente universitária.

Argumentos que uma acadêmica como a Professora Filomena Arruda da Monteiro, acaba de nos esclarecer quando nos diz já em 2020, em um dos seus artigos, no qual:

Pensar a temática do desenvolvimento profissional docente é apreender um campo vasto marcado por reflexões com intensas relações com as dimensões pessoais/profissionais, os contextos de atuação e demais aspectos constitutivos desse desenvolvimento profissional num movimento permanente de indagação, problematização, experimentação e resignificação do exercício docente, ou seja, o desenvolvimento profissional é contínuo, multidimensional e contextual (Monteiro, 2020, p. 3).

O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como o processo de aprendizagem contínua e situada que os professores alcançam, tanto em espaços educativos particulares como em contextos

escolares específicos afetados por questões ou problemas comuns da função docente (Vezub, 2010). Da mesma forma, é importante mencionar que esta reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores permite compreender tanto os esquemas de funcionamento e as crenças dos professores (Imbernón, 1994) como também a sua aprendizagem (Martínez; Sauleda; Güenter, 2001), tornando-se, ele próprio, um tema de pesquisa educacional bastante desenvolvido nos últimos anos (Avalos, 2011).

Os professores aprendem, portanto, não só na sua formação inicial, mas também ao longo de toda a sua carreira profissional (Day, 2005). Tal aprendizagem é influenciada, segundo o estudo realizado por Avalos (2011), por condições e fatores específicos que a tornam possível, como, por um lado, as chamadas macrocondições (natureza e funcionamento dos sistemas educativos, ambientes políticos e educacionais, a reforma educacional, as condições de trabalho dos professores, bem como alguns fatores históricos) e, por outro lado, que a aprendizagem dos professores é mediada pela própria cultura escolar (Pérez, 1998).

Assim, por iniciativa própria, com o objetivo de realizar um exercício introspectivo pessoal sobre o meu próprio trabalho docente, não posso deixar de relatar alguns aspectos da minha experiência pessoal neste trabalho. E esclareço o compromisso neste texto só a partir daí, relatando a experiência própria desde um exercício biográfico-narrativo (Bolívar, 2002). O que, claro, é diferente do que os outros professores do ensino superior, que terão formas diferentes e particulares de habitar o trabalho docente, que para alguns poderá ser um trabalho como outro qualquer, com os seus dias bons e outros dias maus, de realização de horários, relatórios, reuniões, aulas, atenção aos alunos, mais reuniões, tardes de laboratório, tomar um café e claro, mais reuniões... almoços rápidos, preparação de eventos, momentos de risadas e discussões académicas com colegas próximos, ou distanciamento e confronto com outros não tão próximos, de desejo de publicação pertinente ou urgente, em “revistas de alto nível académico” ou de experiências diárias em frente ao computador, com mais uma xícara de café e lendo aquele livro ou artigo que esperávamos ver publicado e que finalmente está visível e em nossas mãos.

Uma tarefa que, para outros, pode até ser algo pesada, complexa e, por que não, ingrata, mas que, para muitos, acaba por ser de grande satisfação, sem claro, entrar em detalhes sobre as divergências que também

ocorrem algumas vezes na vida universitária, não só com os alunos, mas também com gestores e colegas (com os quais, talvez, em algum momento, tenhamos sido próximos ou não) e até mesmo com autoridades governamentais educacionais.

A experiência pessoal no Ensino Superior Rural

Portanto, no que diz respeito às narrativas e a esta importante discussão sobre educação rural, currículo e formação de professores, é meu desejo compartilhar com vocês uma visão particular da minha própria experiência pessoal de ensino no âmbito de um programa de educação universitária em um contexto rural na Colômbia. Projeto de formação com o qual a Universidade de Antioquia vem se expandindo há bastante tempo, alcançando assim uma importante influência acadêmica em toda a geografia de Antioquia, que é o Estado ou Departamento na qual a cidade de Medellín é a capital.

O exposto, como a formação universitária em contextos rurais, tem sido possível através de diferentes programas de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Espaços onde muitos professores tiveram a oportunidade, e que eu também acrescentaria o privilégio, de acompanhar a formação de futuros profissionais ou mesmo pós-graduados em diversas áreas do conhecimento e em contextos distantes dos grandes centros urbanos, onde as dificuldades de acesso a outras universidades impossibilitaram um maior desenvolvimento.

Para o meu caso particular e o deste escrito, relato a experiência a partir da sede do Município da Cauca. Além do calor e da enorme vontade de aprender com os alunos, a academia é acompanhada por algumas curiosas itinerantes verdes: lindas iguanas de grande porte que realizam sua livre circulação por todas as localidades da sede. É difícil esconder a surpresa que este animal me causou nas minhas primeiras viagens por lá, quando pude partilhar o curso sobre “teorias curriculares e contextos educativos” com jovens estudantes da Pedagogia em Ensino de Ciências Naturais.

Mas minha surpresa e curiosidade não tiveram nada a ver com o animal em si. Claro que eu já conhecia as iguanas de antes, quando

morei algum tempo na costa colombiana, e em uma ou duas ocasiões pude avistá-las de perto em um zoológico em Medellín ou Bogotá. O que me surpreendeu naquele momento foi a presença próxima de um animal verde tão exótico num espaço de ensino superior, caminhando tranquilamente em frente às portas das salas de aula... Isto, além das rupturas que causou na minha noção quadrada de academia, tendo em vista que vinha de uma educação universitária urbana em Medellín e Valência (Espanha). Razão pela qual não me cabia partilhar de perto as teorias do currículo, uma noção eminentemente anglo-saxônica que veio originalmente da fria Escócia, com os olhares e o silêncio vagando por terras quentes, aqueles verdes companheiros de ensino no campo.

Mais tarde descobri o motivo da minha confusão, ou pelo menos pensei assim. Como professor novato no programa de regionalização, assistia nessa altura, à materialização dos vários anos de leitura na minha formação em filosofia e educação, imerso nos livros e, em parte afastado da vida quotidiana e da realidade singular. Fato diante do ser que o modelo e o situa, num universo simbólico específico (o município da Caucasia, no interior da Colômbia, e suas particularidades curriculares). O fato é que, por ter sido tecido em mim uma academia puramente urbana, não me permitiu equacionar, insuspeito naquele momento, as amplas relações que existem entre os sentidos do sujeito e o seu ambiente sociocultural e curricular, neste caso, um contexto de ruralidade.

Vale ressaltar, em minha defesa, a novidade dessas datas, que, claro, já havia lido e investigado teoricamente sobre essas questões relacionadas ao currículo e à cultura. Entre outras, as contribuições de Geertz (1957) em termos de cultura; Pérez-Gómez (2004) ao redor da cultura escolar; Tomaz Tadeu da Silva com as suas teses sobre estudos culturais, pós-colonialismo e currículo, entre outras. Mas posso dizer hoje, com precisão, que, naquela época, sofri com a experiência *como prova ou ensaio*, com a relação direta da minha prática profissional docente, num contexto como o daquela região rural da Colômbia. Não esqueçamos, então, que quem experimenta, *testa e ensaia*. Portanto, naquelas viagens de formação acadêmica, onde alguns verdes e pequenos caminhantes por vezes me surpreendiam, é certo que a sua presença determinou em mim particularidades curriculares e contextuais.

Posso dizer que, perto das salas de aula universitárias daquele município, vivenciei, experimentei e literalmente provei toda aquela teoria aprendida nos contextos da cidade, que, de forma hegemônica, pairava sobre a minha compreensão do currículo e suas implicações na formação do cidadão. A matéria de campo no meu país, não conseguindo ler rapidamente outra cultura. Para mim, na realidade, foi um verdadeiro laboratório curricular testemunhar o contraste entre a opinião de normalização do conhecimento, que é feita a partir de uma academia distante dos seus contextos, ancorada nos discursos estrangeiros de intelectuais estudiosos do currículo, que não compartilham o seu dia a dia com as iguanas, mas também com temas tão diversos e quotidianos como a violência social, a pobreza, as alterações climáticas, as diferentes noções de tempo nos contextos rurais, os processos de aprendizagem dos estudantes rurais, entre outros.

Naquela época, devo admitir, eu não era um professor comum; era mais um aprendiz junto aos meus alunos das tantas turmas reais, fora dos muros da universidade, daquela região rural com seus múltiplos nuances, cores e sabores... Aprendi muito mais do que pude ensinar naquela ocasião, no município da Caucasia, sabendo que continuaria em outros locais e regiões que visitei. É claro que, naquela época, eu só tinha a teoria nas mãos e um universo inteiro para descobrir em outros territórios de Antioquia e de toda Colômbia.

Assim sendo, minha experiência em outra cidade de Antioquia, na Municipalidade de Andes, onde pude trabalhar em um projeto educativo de alfabetização de adultos, seguindo as metodologias de um grande estudioso da educação na América Latina: Paulo Freire. Em contextos como fazendas de café, população vulnerável e o próprio contexto carcerário, na medida em que conseguíamos levar a proposta educativa de alfabetizar tanto homens quanto mulheres, principalmente de ascendência camponesa, os quais muitos deles já haviam sido detidos por questões relacionadas ao plantio e colheita de folhas de coca ou papoula (atividade considerada tráfico de drogas). E com quem aprendemos em primeira mão, junto com meu grupo de alunos, que além da importância do ensino da leitura e da escrita, é importante ver os rostos diretos dos seres humanos camponeses que trabalham em suas roças, a grande maioria da época para múltiplas necessidades econômicas, plantando certas plantas ancestrais e sagradas para nossos

povos nativos da América Latina, e que acabaram se convertendo de camponeses em traficantes de drogas, com todos os riscos que isso traz, não só como acabar na prisão, mas também na sepultura, assim como diz o poeta uruguaio Eduardo Galeano: “A cocaína é aquele negócio, onde os americanos colocam o nariz e os colombianos colocam os mortos”.

A professora Nuria Pérez e José Contreras (2010) dizem no livro “Investigar a Experiência Educacional” que: “... pensamos porque algo nos acontece; pensamos como produto das coisas que nos acontecem, do que vivenciamos, como consequência do mundo que nos rodeia, que vivenciamos como nosso, afetado pelo que nos acontece” (Pérez; Contreras, 2010, p. 21).

Portanto, devo reconhecer mais uma vez, e hoje, diante deste público, que, depois de ter vivido essas experiências de educação no campo colombiano, muitas vezes afetado pela violência, pude ter diferentes visões sobre o currículo, tendo como legado o que os alunos e seus contextos souberam me ensinar com calma. É, portanto, o dia a dia que permite vivenciar outras leituras do ensino superior em contextos muito mais próximos do rural e subverter os papéis de quem é professor, de quem é aprendiz e onde realmente está o conhecimento. No meu caso particular, trabalhar em contextos rurais aproximou-me de uma visão decolonial do currículo e das possibilidades de formação, também apoiada por uma mudança de pensamento sobre o currículo para além da instituição educativa e da sua lógica, pensando no currículo e na ruralidade, ou melhor, o currículo e os territórios. Aprofundando algumas vezes nos relacionamentos das comunidades indígenas e negras com as outras comunidades, reconhecendo seus direitos, problemáticas, projetos, dores, alegrias e cuidados da natureza e o meio ambiente... Somente nosso futuro.

Aqui estou pensando no currículo como “um modo de falar, uma linguagem com a qual se nomeia a experiência social, mas também com a qual se constrói a experiência contextual e subjetiva de cada um”, tal como o apresenta o professor Jaume Martínez-Bonafé (Martínez-Bonafé, 2010, p. 531). O currículo emerge da própria experiência dos sujeitos. O currículo é muito mais do que planos de estudos rígidos e definidos; é a possibilidade de pensar todos os conteúdos que circunscrevem os cenários educacionais. Shirley Grundy já nos alertava

para isso desde 1987, em seu texto “Produto ou práxis do currículo”, quando afirmava que: “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Ou seja, não é um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e anterior à experiência humana. Pelo contrário, é uma forma de organizar uma série de práticas educativas...” (Grundy, 1987, p. 20).

E tudo isto ganha uma nuance particular quando se realiza num país como a Colômbia, onde os ambientes sociais estão à mercê da violência política e armada, além das particularidades socioculturais que acompanham cada cidade ou comunidade.

Encerramento ou conclusões

Pode-se dizer, para encerrar esta narrativa, que esta parte da minha trajetória como professor universitário, mais próxima do ensino superior da área, pode ser entendida como uma espécie de “jornada formativa”. Em tal jornada, múltiplos cenários, temporalidades, encontros e desentendimentos ocorrem na geografia do conhecimento e da vida, tanto como servidor público quanto como professor. Esta é mais uma jornada, uma soma de itinerários que percorremos como professores, indo além dos programas de formação em pedagogia, didática, avaliação e currículo. Continuidade de uma jornada iniciada há vários anos, ela passa por diferentes íngremes caminhos da realidade educativa e continua talvez para finalmente voltar a mim mesmo como profissional e como professor, viajando e transitando pela vida universitária. Isso ratifica em primeira mão as palavras do filósofo Michael Onfray quando diz que “viajar leva inexoravelmente à própria subjetividade (...). Os filósofos da antiguidade grega conheciam a função formativa do deslocamento” (Onfray, 2016, p. 95).

E podemos ratificar, com tudo o que foi exposto, as ideias de Grundy (1987), que entende os professores como criadores de currículo, uma vez que, invariavelmente, adaptarão as recomendações ou desenhos técnicos curriculares às suas próprias necessidades de sala de aula. Isso resulta no currículo real, o que os alunos recebem de seus professores em sala de aula, para além dos planos estrangeiros ou

prescritivos dos mesmos, tornando-se uma poderosa ferramenta de desenvolvimento social. Na medida em que conseguem ler com precisão os contextos em que os processos de formação serão desenvolvidos, reconhecendo, se for o caso, as particularidades de cada povo, cultura, problemas e necessidades das pessoas que serão influenciadas criticamente pelo próprio currículo.

Referências

AVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, n. 27, p. 10-20, 2011.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4 n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

BOLÍVAR, A. El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, n. 1, p. 25-45, 2006.

BORGES, J. L. *Obras Completas*. V. II. Barcelona: Emecé, p. 1.161, 1996.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Teacher as curriculum maker. In P. W. JACKSON (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, p. 363-401, 1992.

CRAIG, C.; ROSS, V. Cultivating the Image of teachers as Currículum Makers. In F.M. CONELLY (Ed.), *The Sage Handbook of Currículum and Instruction*. Los Angeles/London: Sage, p. 282-305, 2008.

DAY, C. Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, p. 88, 2005.

GOODSON, I. El Ascenso de la Narrativa de Vida. *Revista Investigación Cualitativa*. v. 2, n. 1, p. 27-41, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>. Disponível em: https://www.academia.edu/33544166/El_Ascenso_de_la_Narrativa_de_Vida

GEERTZ, C. Ritual and Social Change: A Javanese Example. *American Anthropologist*, n. 59, p. 32–54, 1957.

GIMENO, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 10. Ed. Madrid: Morata, p. 424, 1988.

GRUNDY, S. Producto o praxis de currículum. Madrid: Morata, p. 280, 1987.

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Grao, p. 164, 1994.

MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. El currículum em la ciudad y la ciudad en el currículum. In GIMENO, J. Saberes e incertidumbres sobre currículum. Madrid: Morata, p. 527-547, 2010.

MARTÍNEZ, M.; SAULEDA, N.; GÜENTER, H. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, n. 17, p. 965–977, 2001.

MONTEIRO, F. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. *Perspectiva*. n. 38. p. 1-21, 2020. DOI:10.5007/2175-795X.2020.e63314. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63314>.

ONFRAY, M. Teoría del viaje. poética de la geografía. Barcelona: Taurus, p. 144, 2016.

SILVA, T. Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro, p. 192, 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata, p. 320, 2004.

PINAR, W. What Is Curriculum Theory?. New York: Routledge. 2004.

SCHWAB, J. The practical: A language for curriculum. *School Review*. v. 78, n. 1., p. 1-24, 1969.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata. 1991.

VEZUB, L. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, v. 11, n. 1. 2007, p. 1-23.

Recebimento em: 21/04/2024.

Aceite em: 05/06/2024.