

SITUAÇÕES DE RISCO CONTRIBUEM COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO?

RIBEIRO¹, Vândiner – UNISINOS – vandiner@gmail.com

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: CNPq

O trabalho apresentado resulta da investigação de Mestrado em Educação. É assunto central deste as situações que podem estimular a construção de conhecimentos por pessoas com pouca ou nenhuma escolarização formal e que vivem em um ambiente onde “fatores de risco” (CASTEL, 1986) podem ser identificados, pela comunidade ou por expertos. Como atravessamento dessa pesquisa interessou-me levantar discussões acerca da constituição do currículo escolar.

Valho-me da história da constituição da Vila (local da pesquisa empírica) para conhecer as práticas da comunidade que envolviam a construção dos conhecimentos que denomino de cotidianos². Compreendo que estes se caracterizam por ações principalmente conjuntas, realizadas pelas pessoas no dia-a-dia, constituídos pela criação de estratégias para resolver situações que usualmente auxiliam na melhoria da qualidade de vida, muitas vezes tornando-se uma forma de sustento. Adoto o entendimento de conhecimento como um artefato social, resultado de atividades humanas e de que o “conhecimento não é uma coisa que as pessoas *possuem* em suas cabeças, e sim algo que constroem juntas” (SPINK, 2004, p. 27).

Divido este texto, em cinco seções. Na primeira procuro descrever a trajetória que me conduziu ao tema de investigação e às hipóteses levantadas. Na segunda, falo sobre a escolha do local da pesquisa, conto sobre meus encontros e desencontros ao me fazer pesquisadora, apresento o problema de pesquisa, as escolhas teórico-metodológicas e deixo conhecer as unidades de análise. Na terceira seção teço discussões acerca da construção do conceito de risco na busca por entender as estratégias utilizadas na construção dos conhecimentos cotidianos, na quarta, ocupo-me com as discussões acerca da constituição do currículo escolar, problematizando a presença do conhecimento cotidiano na escola e por fim, na última parte exponho as análises de dados e invisto na análise das questões levantadas no decorrer da investigação, sem a pretensão de fazer conclusões definitivas ou apresentações soluções, pelo contrário, procuro deixar claro que busquei problematizar, levantando as

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS (2005-2007). Linha de pesquisa: Currículo, Cultura e Sociedade. Orientada pelo prof. Dr. Attico Chassot.

² Usualmente, estes são denominados de conhecimentos populares, porém, opto por denominá-los de cotidianos, pois sentidos pejorativos ao popular não é incomum.

dificuldade que me instigaram na pesquisa e que deixaram brechas para outras interpretações.

O primeiros trajetos

Acontecimentos que atravessaram a minha história permeados por interesses profissionais e pessoais – o conhecimento cotidiano, o risco socioambiental³, o currículo escolar – foram constituindo a investigação que apresento, levando-me a (re)pensar minhas experiências. Muitas das inquietações que moveram este trabalho derivam de minhas experiências como pedagoga e/ou professora em escolas no interior de Rondônia e em favelas da região metropolitana de Belo Horizonte. Tive a oportunidade de conhecer comunidades que vivenciavam situações que eu considerava de risco para a qualidade de suas vidas. Em Rondônia, a dificuldade de acesso às casas lhes obrigava a viver sem os recursos mínimos oferecidos pelo comércio, tecnologias, assistência médica, saneamento básico etc. A maneira como as pessoas encaravam as dificuldades e as estratégias criadas para burlá-las ou resolvê-las me inquietou. Percebi que essas pessoas construíam conhecimentos para tornar sua vida melhor, e isso sem o auxílio dos conteúdos escolares, já que maioria deles pouco tinha frequentado a escola.

Em Belo Horizonte trabalhando em escolas dentro de vilas/favelas⁴, que apresentavam situações que também poderiam ser consideradas de risco à qualidade de vida. Em comunidades separadas por mais de 3.000 km, o que eu entendia como riscos pouco se diferia.

Estava disposta a pesquisar sobre as inquietações despertadas durante o período em que vivi em Rondônia e nas favelas em Belo Horizonte. As vivências anteriores me permitiram estabelecer relação entre conhecimento cotidiano e situações de risco, onde vislumbrei meu tema de pesquisa: *a construção de conhecimentos cotidianos numa área que pode ser considerada como de risco*, do qual afloraram duas hipóteses de investigação:

- a) *situações de risco impulsionam a construção de conhecimentos cotidianos direcionados a melhorar a qualidade de vida;*
- b) *algumas situações-problema podem ser reconhecidas como risco ainda que sejam*

³ Saliento que acredito que toda educação é ambiental, o que faz com que as questões de meio ambiente permeiem algumas discussões da investigação. A Educação Ambiental (EA) que compõe a pesquisa não assume uma centralidade, mas adquire um caráter de educação permanente.

⁴ As palavras vila e favela possuem acepções que as aproximam - aglomerado de casas. Numa leitura mais abrangente, percebo que muitas favelas começaram a ser chamadas de vilas na tentativa de afastar o sentido pejorativo da palavra favela. Darei preferência a utilização da palavra vila, também por consideração ao vocabulário utilizado pelas pessoas do local da pesquisa.

nomeadas de outra maneira.

O tema da investigação e as hipóteses, me conduziu a duas reflexões que também são parte do trabalho: o currículo como passível a muitas significações e as questões ambientais como parte do cotidiano.

Sobre as questões ambientais no trabalho faço esclarecimentos: não pretendi elaborar uma proposta de EA, mas permitir interpretações que apontem que pesquisas das mais diversas áreas do saber podem procurar entender as questões ambientais como parte de nossas vidas, que nossas ações podem trabalhar a favor ou contra o meio de que somos parte. O viés que amarra a EA à construção de conhecimentos cotidianos e às possíveis situações de risco está na relação existente entre as pessoas e o meio material. Cotidiana e localmente, está-se fazendo EA desde o momento que se procuram soluções para problemas diários, melhorando a qualidade de vida. Acredito que a busca de melhorias com base na construção de conhecimentos cotidianos está constituindo “educadores ambientais”, mesmo que os principais envolvidos não se dêem conta da importância de suas práticas. Alio-me à Sato e Carvalho, acreditando que

o desafio é o de aceitar que uma pesquisa pode não resolver os dilemas ambientais, bem como reconhecer que a EA situa-se mais em areias movediças do que em litorais ensolarados. Mas, por isso mesmo, a EA pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer que constituem um novo campo de possibilidades de saber (2005, p. 12).

A EA assume nesta investigação, parte desse desafio que tem por objetivo problematizar as ações cotidianas como uma forma de se fazer educação.

Caminhos e (des)caminhos da pesquisa

A Vila foco desse trabalho é parte de um aglomerado de vilas. Vale dizer que não me interessava se no local a eleger estaria uma comunidade “tradicional” ou urbana, mas as condições que esta comunidade vivia. Considero importante lembrar que a escolha de uma vila, numa zona urbana, não foi uma escolha aleatória. Ter sido moradora de uma, de bairros periféricos de grandes cidades e trabalhado em escolas localizadas em favelas influenciou nessa escolha, pois alguns fatores considerados de risco já tinham sido vivenciados, ainda que não entendidos como hoje.

Mas por que esta Vila e não outro lugar? Recém-chegada ao RS não me sentia habilitada para escolher o local da pesquisa. Conteí com ajuda de colegas para encontrar um lugar dentro do perfil que descrevia: selecionei a localização – para facilitar minha locomoção até o local; tempo de existência – para que os moradores cultivassem raízes no local; presença de córregos ou rios na - que normalmente atrai povoados; fragilidade

ou ausência de infra-estrutura básica e características culturais, como histórico de migrações, pobreza, violência, desemprego etc.

Fui acompanhada por uma colega que disse ter uma sugestão. Imaginei que se houvesse um líder comunitário no local, facilitaria o acesso aos demais moradores. Saímos então, de casa em casa, em busca de um possível líder. Este foi o início da caminhada dentro da Vila. Localizamos a casa do presidente da Associação Comunitária. Tanto este como a sua esposa mostraram tanta receptividade pela pesquisa que já não havia mais dúvida: seria ali.

Não coloco a Vila eleita como um mero exemplo generalizador de espaços e situações com relações culturais diferentes. Acredito que as “experiências” na/da Vila podem abrir caminhos, levantar questionamentos e provocações que permitam novas condições de enunciação ao tema discutido.

Ao pensar sobre o tema da pesquisa exigiu-me a revisão de algumas formas e sentidos que dava às coisas do mundo. Com as minhas experiências, percebi que os muitos problemas enfrentados pelas pessoas motivavam a busca de soluções criativas que nem sempre estavam vinculadas a saberes escolares ou acadêmicos. Esses problemas que, a meu ver, estavam de alguma forma vinculados a situações de risco e à diminuição da qualidade de vida, pareciam impulsionar a construção de conhecimentos que independiam da escola. As estratégias criadas para se viver melhor são uma constante que me fizeram repensar os sentidos que dava também às minhas insatisfações.

Identifico os conhecimentos cotidianos como marginais na escola, podendo causar rupturas na estrutura desta instituição. Para pensar sobre esta ruptura foi preciso romper com a idéia linear de causa e consequência como o princípio gerador das coisas. Muitas (des)construções⁵ foram necessárias nesse meu caminhar: a busca de uma *verdade verdadeira* cedeu espaço a possíveis verdades, a interpretação da realidade desvaneceu entre muitas interpretações e uma realidade construída, a linguagem passou a ser entendida como incapaz de esgotar o que se diz sobre as coisas. As minhas “verdades” também começaram a ser (des)construídas.

Conhecer a história de constituição da Vila foi o caminho escolhido para a partir daí, conhecer também um pouco da história de vida dos moradores. A história de

⁵ O termo desconstrução é utilizado, aqui, para se reportar à necessidade de rever conceitos e discursos que instituíram “determinadas verdades”, que acabam por criar empecilhos para outras construções (SPINK, 2004).

constituição da Vila pode ser contada pelos moradores da vila, pela mídia, ou ainda, por algumas instituições, sobretudo a Prefeitura da cidade. Dei maior espaço aos protagonistas-moradores, para narrá-la.

A história da Vila sempre esteve muito ligada à luta pela legalização da área ocupada e pelas condições mínimas de moradia digna naquele local. Ouvindo os moradores contarem sobre suas vidas fui delineando o problema de pesquisa.

Em meio a uma nova forma de pensar e construir uma pesquisa, o problema de investigação também assumiu novas significações. Não assumi um enquadramento teórico que engesse minha forma de entender o mundo. Fui criando/seguindo trilhas que me encaminham a direções que me fizeram acreditar em algumas coisas e não em outras. Não creio, por exemplo, que o problema estava escondido em algum lugar da Vila à espera de ser descoberto. Ele foi tomando forma à medida que meu contato com os materiais e as pessoas envolvidas na pesquisa se estreitava. Como diz Veiga-Neto (2002, p. 30), “são os olhares que botamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. Acredito que os problemas de pesquisa também fazem parte dessa leva.

A companhia dos teóricos foi indispensável para (re)significar as formas que me constituíram como pesquisadora. Neste ponto, lembro Corazza (2002, p. 111) que afirma que “[...] somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”. O problema de pesquisa não se reduziu à função de buscar respostas, mas, muitas vezes, fez fervilhar dúvidas e perguntas que me soaram até mesmo como afrontas pessoais, abalando minhas supostas certezas.

Ao enveredar-me pelos caminhos investigativos, precisei avizinhar-me de elementos teóricos que pudessem me subsidiar. Um “mosaico” teórico foi sendo elaborado à medida que fui formando os desenhos com os autores que me apresentavam as ferramentas necessárias à pesquisa. Esse “mosaico” se difere dos outros que exigem uma superfície fixa, pois se caracteriza pela flexibilidade de criação de variadas imagens que poderiam ser (re)compostas de acordo com o surgimento das conveniências. Teoria e prática não assumem aqui, posições opostas, sendo partes do mesmo “mosaico”. Teoria e prática estiveram juntas desde as primeiras visitas à Vila.

A idéia de que o problema de pesquisa pudesse ser elaborado antes mesmo de conhecer os materiais de pesquisa, foi abandonada diante das escolhas teóricas e metodológicas assumidas. Em vez de fazer uma lista dos principais teóricos que utilizei como referências, optei por apresentá-los operando ao longo do trabalho.

Levanto questões com a intenção de gerar novas dúvidas, mostrando o inacabado e as possibilidades de várias respostas. Para entender as condições de possibilidade da construção de conhecimentos fora de um espaço institucionalizado, sobretudo numa área que pode ser considerada de risco, foi preciso investigar o ambiente onde os conhecimentos cotidianos estavam sendo construídos, os discursos que circulavam sobre a constituição do espaço de realização da pesquisa, o repertório interpretativo da comunidade e de expertos sobre risco e as estratégias criadas para a resolução de problemas diários. A seqüência de questões apresentadas me guiou no decorrer da investigação:

- a) Que recorrências discursivas enquadram a Vila como uma área de risco?*
- b) Que influências esses discursos podem ter sobre a constituição dos conceitos de risco e perigo pelos moradores da Vila?*
- c) Como situações de risco podem influenciar na construção de conhecimentos cotidianos?*
- d) Quais práticas mostram a construção de conhecimentos cotidianos?*
- e) Como os moradores da Vila constroem conhecimentos cotidianos?*
- f) Estes conhecimentos podem ser considerados como estratégias para (sobre)viver melhor?*

Com essas problematizações tive a intenção de apontar como pessoas que vivem num local que pode ser considerado impróprio à moradia criam estratégias para viver melhor, que verdades são produzidas desde os discursos produzidos por expertos e pela mídia sobre o que é risco subjetivando a constituição de “sujeitos em risco”. Para isso, aventurei-me nas tramas do problema de pesquisa, “ao modo do trabalho foucaultiano, desfocando os olhos das coisas vistas e elevando-os até as visibilidades de uma época; bem como, deslocando-nos da moradia confortável das palavras e das frases, para chegar aos enunciados” (CORAZZA, 2002, p. 119). Os textos analisados (entrevistas e demais) não possuem um significado pré-existente, mas são constituintes dos discursos quando enunciados. Entendo discurso como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55) e enunciado, assim como Foucault (2005, p.31), que o considera “um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”.

Para a pesquisa lancei-me a um trabalho de cunho etnográfico que fez parte do exercício de minha constituição como pesquisadora, no qual o observar, o fazer anotações e o descrever o meio e a cultura das pessoas me fizeram constituir uma

“realidade”. A pesquisadora que se quis fazer etnógrafa utiliza a autorização de (des)escrever também sobre essa tentativa de “ser parte”, sem confundir-me com a idéia de render-me aos modos da comunidade. Foi preciso me despir da idéia que encontraria uma verdade sobre uma realidade, e mais, entender que há mais de um sistema de referência sobre as coisas do mundo que não o meu próprio.

O meu (des)escrever foi um (re)compor uma “realidade” com base nas fotos cedidas, nas tiradas por mim, do meu olhar, das minhas seleções, dos materiais de pesquisa que são as notas do diário de campo que têm sobretudo minhas impressões do meio, as nove entrevistas com os moradores, os recortes de jornal cedidos pelos moradores e as manchetes do *SINOSNET* disponíveis na Internet. As notas do diário de campo foram utilizadas sobretudo como suporte dos outros materiais, sendo raramente incorporadas no texto. O *corpus* da pesquisa foi composto pelo conjunto de práticas que podem ser lidas nos enunciados desses materiais. Nesses enunciados interessou-me perceber as conexões estratégicas entre os conhecimentos cotidianos e as situações de risco, bem como as tramas que envolvem as questões sobre o currículo escolar.

A parte empírica da dissertação teve início no dia em que fiz uma visita guiada por Eva, a esposa do presidente da Associação de Moradores. A partir desse dia, definições ainda não elaboradas foram-se desenhando. Considerações foram feitas para este trabalho: os critérios para a seleção dos participantes da entrevista, como as entrevistas foram elaboradas, a seleção dos materiais de pesquisa e como trabalhar com esses materiais.

Imaginei que seria oportuno fazer um roteiro com temas, o que pode ser chamado também de uma entrevista semi-estruturada, para desenvolver com Eva. Ela me contou histórias da sua vida, da sua família e da Vila de um modo geral, sempre direcionando o assunto para os saberes cotidianos que constituíam as suas histórias. Durante o percurso, encontramos muitos conhecidos dela. Então ela parava, contava sobre a pesquisa e me passava a palavra para que eu explicasse melhor. Em alguns casos sugeri que entrevistasse essa ou aquela pessoa.

Até neste ponto, eu ainda não havia definido com clareza quais seriam os critérios para a seleção dos entrevistados. A conversa com essas pessoas fez com que estes fossem se definindo: maior tempo de moradia na Vila, envolvimento político-social com a comunidade, pouco ou nenhum tempo de frequência à escola e/ou os anos de moradia na Vila.

Neste mesmo dia passei por uma situação inusitada: Eva era convidada ou se

convidava a entrar nas casas, cujos moradores ela julgava importante eu conhecer. Aquele meu roteiro elaborado para conversar com ela teve de sofrer várias adaptações, pois acabei me vendo em meio a entrevistas não programadas. Ao final, as visitinhas “informais” se tornaram entrevista que fizeram parte do material de pesquisa, mesmo que retomadas depois.

O registro sonoro das entrevistas e posterior transcrição foi o início da constituição física dos materiais. Enquanto entrevistava as pessoas fiz anotações de percepção de sentimentos, gestos e silêncios expressos, pois o gravador deixa a desejar. Muitas vezes, a união das falas a essas impressões respondeu perguntas não feitas ou completou idéias não expressas.

Quanto às ferramentas teóricas optei mostrá-las operando com os materiais, sendo apresentadas à medida que eram úteis às problematizações levantadas. Vejo como fundamentais no trabalho as noções de risco e conhecimento, sem deixar de lado a importância das noções de currículo, saber-poder, discurso, verdade. Apoio-me no argumento de Deleuze, em conversa com Foucault, de que uma teoria “é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Os enunciados capturados dos materiais foram eleitos de acordo com as aproximações ao problema de pesquisa, direcionando-me aos “textos” ligados à construção de saberes cotidianos sem o auxílio de saberes escolares, à intencionalidade destes saberes para a melhoria da qualidade de vida, às relações de poder-saber circundantes ao nomear/identificar riscos e como riscos e perigos podem influenciar nas práticas da comunidade. Procurei fazer leituras “pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (VEIGA-NETO, 1996, p. 185).

A pesquisa foi elaborada à medida que as idéias eram sistematizadas e (re)pensadas, os elementos surgiam e eram incorporados ou descartados. Os caminhos e os materiais que elegi poderiam ser outros, guiando-me a outras formas de pesquisar e outras respostas. Não tive a pretensão de fazer um estudo histórico sobre a relação de riscos e conhecimentos cotidianos, mas de identificar as condições de possibilidade para a construção desses conhecimentos influenciados pelo risco.

Os óculos que utilizo nas análises de meus dados me permitiram a possibilidade de ver nas arestas, procurar caminhos diferentes dos já conhecidos, sem a pretensão de

resolver todos os problemas e apontar um caminho certo (KUHN, 2003). Aventurar por novos caminhos foi algo que me permiti fazer. As unidades de análise que foram sendo construídas apontam algumas das direções tomadas.

Para sistematizar as problematizações constituídas na pesquisa, apresentei quatro unidades de análise cujo objetivo foi apreender de alguma forma os discursos dos materiais analisados que estão relacionados à construção de conhecimentos cotidianos impulsionados pelo risco. Para isso foi preciso identificar nas tramas dos materiais de pesquisa em acordo com as ferramentas de análise, os conhecimentos que são construídos pela comunidade e o repertório interpretativo a respeito de riscos e perigos, detectar as possíveis relações entre construção de conhecimentos e riscos. Crio dois grupos de análises: O primeiro, *As estratégias de construção de conhecimentos* onde estão duas unidades (*Conhecimento solidário e Do manual ao “intelectual”*), este mostra como os moradores da Vila criam formas de resolver seus problemas e situações cotidianas sem o auxílio de conhecimentos adquiridos na escola e apresenta outras formas de aprender. O segundo, *Nomeando riscos e perigos* com mais duas unidades (*Problemas também são riscos e o O risco mobiliza*), evidencia todo o cuidado para eu pesquisadora não tomar a existência dos riscos e perigos apenas sob a minha interpretação⁶. Discuto as unidades mais adiante, já aproveitando para finalizar.

O risco

Na busca para entender as estratégias utilizadas na construção dos conhecimentos cotidianos, percebi que estas eram influenciadas pelo risco. Assim, estudar e discutir sobre a noção de risco tornou-se inevitável e primordial. Procurei mostrar na investigação a diferença entre risco e perigo, as tramas que envolvem as questões sobre risco, refletindo sobre as interpretações acerca deste, sob o olhar da *expertise* e o olhar da comunidade afetada, bem como a identificação do risco como risco. Para isso, observo o repertório interpretativo dos moradores da Vila e discuto a influência do risco nas estratégias utilizadas pelos moradores para a melhoria da qualidade de suas vidas. Em um dos seus possíveis sentidos, risco pode ser entendido como *a probabilidade de acontecimento de um perigo* e um perigo pode ser entendido como *um acontecimento atual* (GIDDENS, 2001, SPINK, 2001, CASTRO, 2002).

As muitas leituras sobre as noções de risco e perigo nos materiais analisados me mostraram as inúmeras direções que a investigação poderia tomar. Não pretendi fazer

⁶ Para Silva “verificar a existência de diferentes interpretações equivale a verificar a existência de diferentes estados das correlações entre forças (2002, p. 45-46).

um estudo sociológico, menos ainda ater-me a essas duas noções apenas na ótica de aspectos físicos. O meu foco principal é a Educação, e foi investigando sobre a construção dos conhecimentos que as noções de risco e perigo ganharam espaço. A Educação de que trato aqui não se restringe à Escola, preocupa-se também com os conhecimentos produzidos fora das instituições e que por vezes são renegados por estas. Segundo Chassot (2001, p. 221), “a escola não só vira as costas para o saber popular, como o despreza ao cortejar o saber institucionalizado”. Fazer a pesquisa numa vila tornou-se então um diferencial que mostraria certas formas de construção de conhecimentos que, de acordo com minha hipótese primeira, o risco influencia na produção dos conhecimentos cotidianos.

Um questionamento não cedeu: a Vila eleita é uma área de risco? Busquei respostas nas considerações de Castel. Uma comunidade pode ser considerada de risco quando fatores de risco (CASTEL, 1986) associados a outras situações estão presentes. Dentre esses fatores podem ser encontrados na Vila: desemprego, mortalidade infantil, alto índice de analfabetismo, pobreza, desemprego, recorrência de doenças etc. Neste conjunto de circunstâncias ela pode ser entendida como uma comunidade que está numa área de risco. Apesar de certas entrevistas e excertos de jornais mostrarem que muitas situações se enquadram nas características citadas, sempre esteve claro para mim a importância da leitura da própria comunidade sobre o que é ou não risco. Porém, a participação da comunidade na identificação dos riscos mostra a fragilidade das definições expertas que têm por objetivo prevenir riscos sociais. Essas definições não se preocupam com os riscos unicamente pessoais ou de um grupo de pessoas, mas com o aparecimento de comportamentos indesejáveis que são averiguados pela relação de dados gerais impessoais ou de “fatores de riscos” que dão as probabilidades de acontecimento (CASTEL, 1987).

A atenção ao repertório “espontâneo” da comunidade foi importante para que um novo termo não fosse incorporado, no caso, risco, pois me interessou percebê-lo ainda que sua noção fosse expressa com a utilização de outras palavras. Observei o repertório interpretativo, entendido como “o conjunto de termos, conceitos, lugares-comuns e figuras de linguagem utilizado para falar de um fenômeno específico” (SPINK, 2001, p. 1.278), neste caso o conceito de risco, que foi percebido no processo de leitura das entrevistas e nos domínios de saberes acadêmicos, em seu uso institucionalizado ou não. Foquei meu olhar nas múltiplas possibilidades de “produção da realidade” por meio da linguagem, entendendo que o que é dito sobre o risco não é o próprio risco e

que este é uma construção social.

A discussão acerca das “contribuições” de situações de risco como impulsionadoras da construção de conhecimentos no dia-a-dia, conduziu-me a problematizar a constituição do currículo escolar. Assunto que segue.

Outros olhares sobre o currículo

Problematizo a forma como o conhecimento cotidiano é tratado na escola, ocupando uma posição marginal. As discussões sobre saber e verdade que envolvem o currículo são levantadas, atentando às relações poder-saber na eleição do que é ou não trabalhado na escola. As seleções para o currículo são entendidas como estratégias que reforçam a constituição de campos de saber, que compõem relações de poder. Em muitas das entrevistas inquietou-me a presença constante do enunciado: *Aprendi tudo com a vida!* Essa recorrência me rendeu pensar sobre as ditas eleições curriculares. Trago um excerto de entrevista:

Eu estudei até a quinta. Eu trabalhava na lavoura, estudava com dificuldade e, com o trabalho e a lavoura, não tinha como ficar na aula. Claro que eu aprendi muito, quando eu morava lá em Santo Ângelo, mas depois eu vim pra cá... Eu já participava de algumas atividades, mas era um pouco tímido, assim... [risos]. Eu ainda sou muito tímido, tô tentando me segurar [risos] pra ser um pouco comunicativo, né? Então, eu vim pra cá, eu tinha vergonha de falar em público, mas eu já aprendi, eu consigo, eu... me sinto bem, e é assim: o pouquinho que eu sei, eu aprendi trabalhando aqui [na Cooperativa]. Eu aprendi tudo com a vida e aqui na cooperativa.

Esta é uma das muitas falas que compuseram meu material de pesquisa que permite a leitura, que há conhecimentos também fora da escola, ou das instituições e que pessoas que pouco ou nunca freqüentaram a escola, construíram conhecimentos sem a assistência desta.

Sem banalizar ou tirar a importância dos conhecimentos que compõem o currículo escolar, questiono sobre as possibilidades de um "borramento" de fronteiras entre os conhecimentos institucionalizados e os cotidianos. Olhar os conhecimentos que são elaborados sem o auxílio da escola contribuiu para uma reflexão sobre as seleções que constituem o currículo escolar.

Os conhecimentos que respondem a questões do dia-a-dia tiram certezas e desestabilizam a estrutura pré-definida da escola, além de fazer circular outras verdades e respostas para as coisas do mundo. Assim sendo, as escolhas para a composição do currículo não são aleatórias, mas interessadas e endereçadas. Este está diretamente relacionado às questões sobre conhecimento e verdade e que todo currículo “quer”

modificar alguma coisa em alguém (SILVA, 2002).

O que interessa na corporificação dos conhecimentos no currículo não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas a qual conhecimento será dado o status de verdadeiro, por que se ensina um determinado tipo de conhecimento e não outro, por que se valoriza um conhecimento e não outro.

Minha experiência como professora e pedagoga por 15 anos me permitiu ver o conhecimento cotidiano sempre à margem das atividades escolares. No entanto, percebi também que ele está presente na escola, ainda que não seja controlado por ela, e registrado em qualquer documento, ele está na relação entre as pessoas. A desmistificação da existência de um currículo explícito e de um currículo oculto é trazida à tona diante dessa discussão. Não há nada escondido por trás do currículo; pelo contrário, as normas, valores e intencionalidades estão na superfície de sua construção. Por vezes, o conhecimento cotidiano é dito como do “lado de fora”, porém não existe um dentro e um fora, mas uma periferia, onde se localiza aquilo que não foi permitido ter prestígio. Invisto na idéia de que o currículo não é construído apenas de maneira institucionalizada, acreditando que os significantes, significados, fluxos, cortes (CORAZZA, 2001) são também inventados e reconhecíveis fora da escola.

Permito-me dizer que o conhecimento cotidiano está muitas vezes direcionado a questões práticas, enquanto alguns saberes escolares dificilmente serão utilizados no dia-a-dia das pessoas. A disciplinarização de forma rígida dos saberes no currículo é fator que contribui para o distanciamento dos saberes cotidianos, pois estes não são compartimentados como os saberes escolares, dada a sua utilização transdisciplinar na vida cotidiana.

Acreditando na possibilidade de reinvenção do currículo (SILVA, 1999) exalto a oportunidade de se pensar outros conhecimentos como parte dele, sem empurrões para os cantos. Não trago receitas para a elaboração de um currículo mais aberto e flexível que permita a presença de conhecimentos cotidianos. Torna-se urgente reavaliar os interesses do currículo, as escolhas que foram feitas para sua elaboração, a quem ele atende e que objetivos pretende atingir, para a partir daí pensar, se necessário, numa reestruturação na construção e nas concepções do currículo. O rompimento de barreiras, o "borramento" de fronteiras, enfim, um currículo que aceite lidar com os muitos saberes pode enriquecer a construção de propostas pedagógicas que se aproximam do cotidiano e das experiências dos alunos. Novos olhares, novas (re)significações culturais e novas construções podem surgir para as verdades existentes na escola.

Não tive a pretensão de fazer conclusões definitivas ou apresentar soluções, pelo contrário, procuro deixar claro que busquei problematizar, levantando as dificuldades que me instigaram na pesquisa e que deixam brechas para muitas outras interpretações. Apresento de maneira resumida as unidades de análises eleitas a seguir.

Algumas respostas – novas perguntas...

No primeiro grupo de análise – *As estratégias de construção de conhecimentos* –, reuni conhecimentos construídos pelos moradores que percebi no material de pesquisa e nas observações do meio, como técnicas para construção de casas em áreas de alagamento, reaproveitamento de materiais, aprendizado de profissões, criatividade na criação de formas alternativas de sustento, desenvolvimento da retórica por meio da observação e prática, formação de lideranças comunitárias etc.

A observação dos conhecimentos construídos mostrou que quase nunca eram elaborados de maneira individual, sendo a produção coletiva umas das características. Apesar das exigências da sociedade contemporânea e do individualismo que viemos cultivando, alguns desses saberes são construídos em grupo e/ou transmitidos de forma solidária - o uso de chás medicamentosos e a construção de casas em madeira - são exemplos de conhecimentos transmitidos de uma pessoa para outra. A reestruturação dos conhecimentos tradicionais ou a criação de outros, individual ou coletivamente, se tornou um processo constante na luta para se tentar viver melhor na Vila. Com algumas constatações elegi a unidade *Conhecimento solidário*.

A segunda unidade do primeiro grupo – *Do manual ao intelectual* – foi a que mais me proporcionou aprendizado. Tive minhas certezas abaladas e mais, (des)construídas, me permitindo outro olhar sobre o que eu acreditava ser uma verdade. Tachei-me de preconceituosa quando percebi que buscava conhecimentos cotidianos ligados quase exclusivamente aos trabalhos manuais. Fui surpreendida por pessoas que desenvolveram conhecimentos muitas vezes vinculados a saberes acadêmicos: a destreza no usar um vocabulário apropriado a determinadas situações, a articulação de idéias para defender interesses, a capacidade de liderança diante da comunidade, sabendo apaziguar situações para não perder a razão, a criação de estratégias coletivas que têm poder de persuasão etc. A constituição de lideranças comunitárias foi exemplo.

O segundo grupo de análise, *Nomeando riscos e perigos*, foi pensado, quando comecei a perceber que o risco é interpretado de maneira distinta pelas pessoas, podendo nem mesmo ser declarado como risco. Percebi também que às vezes as pessoas falavam de situações usualmente consideradas de risco pela maioria da população, mas,

contraditoriamente, afirmavam que estas não eram de risco. Foi aí que vi a necessidade de observar o repertório interpretativo da comunidade. A grande maioria dos entrevistados nomeou de problema o que poderia ser nomeado de risco ou perigo. Surgiu então a unidade de análise *Problemas também são riscos*. Assim, a meu ver, em grande parte das entrevistas onde aparece a palavra problema, esta pode ser substituída ora por risco ora por perigo.

Para (sobre)viver aos constantes riscos, ou problemas, as pessoas criaram/criam estratégias variadas. Estas estavam/estão relacionadas à tentativa de diminuir, afastar ou resolver os ditos problemas. Para verificar a construção dos conhecimentos cotidianos na Vila, mais que analisar os materiais onde estes aparecem, foi preciso fazer conexões entre os riscos/problemas quando identificados e a construção dos conhecimentos. Assim, trazer alguns excertos como exemplo desta construção deixará a desejar no quesito conexão. A unidade de análise *O risco mobiliza* não existiria sozinha. Para isso, vale lembrar “fatores de risco” presentes naquele lugar: pobreza, desemprego, fome, doenças, falta de infra-estrutura básica (água, energia, transporte, acesso à locomoção, saneamento), discriminação, moradia inadequada etc. Para cada fator desse há, ao longo do trabalho, pelo menos um exemplo de fala ou recorte de jornal que mostra a mobilização coletiva ou individual em prol de mudanças para a melhor.

As unidades de análise apresentadas foram uma forma de sistematizar a investigação, permitindo fazer agrupamentos e seleções, que constituíram esta pesquisa.

Ao longo desta investigação preocupei-me, em mostrar que a construção de conhecimentos pode acontecer fora do meio acadêmico, sendo os conhecimentos que nomeio de cotidianos tão válidos quanto os conhecimento científicos e escolares, cada qual com seu papel de importância. Enfatizei a análise da construção de conhecimentos fora escola como sendo também uma estratégia para resolver problemas e, conseqüentemente, uma busca por melhor qualidade de vida. Partindo dessa premissa, demonstrei que a conexão entre essa construção e a busca por melhores condições de vida estava estreitamente vinculada à exposição das pessoas a situações risco e à presença de “fatores de risco”. Assim sendo, o risco foi interpretado como impulsionador da construção de conhecimentos.

As escolhas que fiz, os caminhos que segui, muitas vezes sendo escolhida por eles, me proporcionaram investigar as minhas insatisfações, descobrir outras que me desafiaram e me permitiram iniciar minha caminhada como pesquisadora. Sei que acabei dando um espaço significativo às histórias da constituição da Vila, com o

objetivo de problematizar a elaboração também dos conhecimentos cotidianos que foram constituindo os sujeitos daquele lugar. As verdades que circulam nessas histórias não foram apresentadas para serem colocadas à prova, ou para daí criar uma Verdade. Essas verdades foram trazidas para que pudessem levantar dúvidas sobre o *status* que damos a elas. A discussão a respeito do valor dado aos conhecimentos construídos sem o auxílio da escola não terminam aqui, mesmo porque meu intuito não foi instituir uma Verdade, mas permitir que essa discussão continue ativa.

Referências:

- CASTEL. Robert. *De la peligrosidad al riesgo*. 1986. Disponível na Internet. x
<http://72.14.209.104/search?q=cache:ji9chu6SrksJ:www.cepsuc.cl/apuntes/PROBLEMAS%2520PSICOSOCIALES/Jaramillo/Resumen%2520DE%2520LA%2520PELIGROSIDAD%2520AL%2520RIESGO,%2520Castel.doc+de+la+peligrosidad+al+riego+castel&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1>. 19 dezembro. 2006.
- _____. *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Trad. de Celina Luz. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. 198p.
- CASTRO, Suzana Aneas. Riesgo y peligro: una visión desde la Geografía. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, n. 60, 15 de marzo. 2000.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2001. 438p.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós críticas em Educação. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 250p.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295p.
- _____. *Arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 239p.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991. 177p.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 8.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. 260p.
- SATO, Michèle.; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 232p.
- SILVA. Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153p.
- _____. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio.; MACÊDO, Elizabeth. (org.). *Currículo*,

práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35- 52

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n.6, v.17, p. 1277-1288, nov./dez. 2001.

_____. (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG Educação/UFRGS, 1996. 322p. Tese de Doutorado.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 23-38.