



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rafael Marques Gonçalves

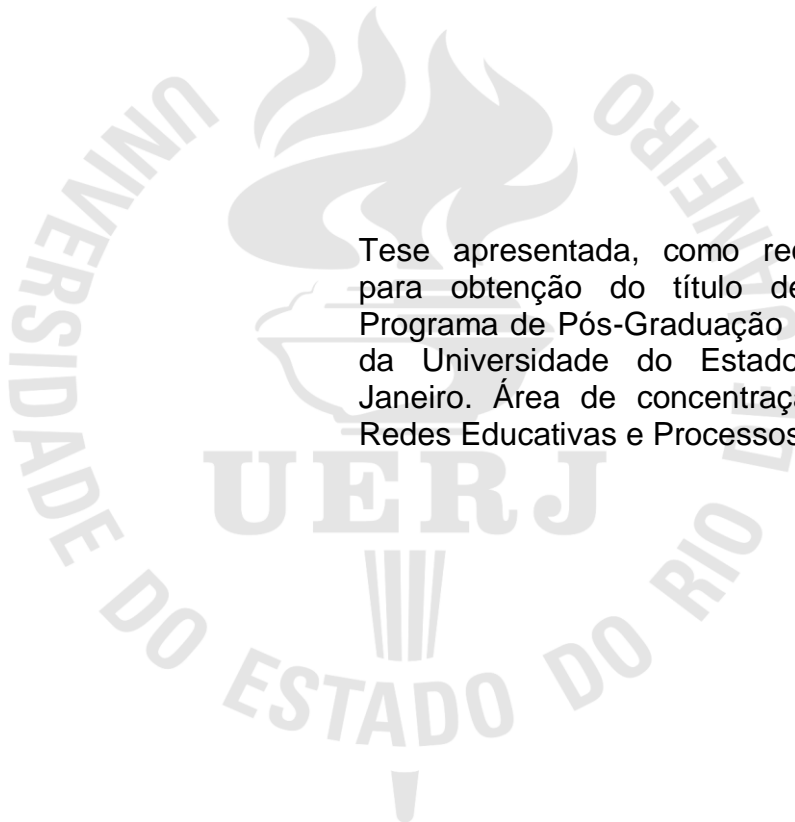
**Bricolagens praticadas e *políticaspráticas* de currículos nos  
cotidianos escolares**

Rio de Janeiro

2018

Rafael Marques Gonçalves

**Bricolagens praticadas e *políticaspráticas* de currículos nos cotidianos  
escolares**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G635 Gonçalves, Rafael Marques.  
Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos  
escolares / Rafael Marques Gonçalves. – 2018.  
132 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Escola – Teses. I.  
Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rafael Marques Gonçalves

**Bricolagens praticadas nas *políticaspráticas* de currículos nos cotidianos  
escolares**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profa. Dra. Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli  
Faculdade de Educação da UNIRIO

---

Profa. Dra. Núbia Schaper Santos  
Faculdade de Educação da UFJF

---

Profa. Dra. Alexandra Garcia Lima  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as professoras e aos professores das escolas públicas que em seus cotidianos *fazempensam* suas bricolagens praticadas e tecem *políticaspráticas* de currículos, apesar das inúmeras formas e forças de opressão!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos amigos e às amigas do plano espiritual que me concedem incentivo e força para seguir a vida, sobretudo na busca pela promoção do amor ao próximo, pela caridade e pela prática do perdão...

A todos os meus familiares, em especial a minha mãe e meu irmão, que vibram a cada conquista da minha vida e que, mesmo distantes, se fazem presentes.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, pela sua generosidade, otimismo e contribuição na minha formação enquanto *professorpesquisador* ao ter aceitado e acreditado no meu trabalho. Pela preocupação, amizade e carinho que extrapolam as relações formais da academia. Em especial por me tornar pesquisador e estar sempre consciente para a luta por uma educação com justiça cognitiva.

Às professoras Núbia, Alexandra Garcia e Maria Luiza (Luli), por aceitarem compor a banca e fazer parte deste momento em minha vida contribuindo com a avaliação e leitura atenta do texto, apontando nele as conversas que ainda poderão ser tecidas. Em especial a Núbia que me acompanha já há alguns anos.

Às professoras Rita Frangela e Rosane Dias, por também aceitarem fazer parte da banca, a primeira como titular contribuindo com as conversas possíveis, e a segunda como suplente, mas sobretudo as duas pelos espaços abertos no GT 12 da Anped.

À professora Janete Carvalho, que infelizmente não pode estar presente como titular da banca, mas por através de seus escritos e estudos contribuir sobremaneira para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do ProPEd, em especial a Nilda Alves, Conceição, Alice Cassemiro, Elizabeth Macedo e Aldo Victorio, pelos ensinamentos e pelas discussões proporcionadas. Aos amigos e amigas da turma de doutorado, que apesar de termos vivido juntos muito rápido nas disciplinas, enriqueceram minhas ideias com as discussões que tivemos.

A Jorgete e Raquel, pelo atendimento sempre rápido e na secretaria do ProPEd, nas demandas referente a rotina do curso.

A CAPES pela bolsa de estudos concedida durante todo o curso. Fomento fundamental para dedicação e desenvolvimento do mesmo.

Ao Walter Kohan, por ter aberto a possibilidade de cursar o meu estágio sanduiche no exterior através de uma bolsa oriunda de seu projeto de pesquisa.

À professora Karina Kaplan e ao professor Estanislao Antelo pela orientação e acompanhamento nas atividades do período do estágio sanduiche na Universidade Nacional de La Plata e Universidade de Buenos Aires na Argentina.

A Secretaria de Educação do Município de Três Rios por ter aberto a possibilidade de pesquisar e ceder espaço para conversar com as professoras da rede. Às professoras participantes da pesquisa que se propuseram a narrar suas práticas e contribuir com as conversas desta tese, no intuito de dizer que já fazemos currículos nos cotidianos escolares.

Aos amigos e às amigas do grupo de pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar da UERJ, pelas contribuições e discussões para minha formação, e, sobretudo, pela acolhida em *espaçostempos* cariocas mostrando que o mundo acadêmico pode ser descontraído... Valeu pelos momentos de ouro no Planeta!

Aos amigos e às amigas da Universidade Federal do Acre, em especial a Sônia Elina, Aldecy, Adriana Martins, Vera Bambilra, André Casas, Mauro Uchoa, Josimar e Aline Nicolli, por acreditarem e contribuírem com minhas atividades docentes e de pesquisa, no âmbito acadêmico e profissional.

Aos amigos e às amigas, em especial, Graciele, Yvo, Enio Douglas, Fabinho, e Silvio, pela acolhida, apoio e conversas em momento tão delicado e tenso da minha vida. A vocês obrigado pela força incondicional!

Ao Jackson, companheiro e amigo, que na reta final desta trajetória vem dar significado ao sentimento do amor e a sensação de ser amado de forma incondicional.

Aos professores e às professoras que, durante a minha vida, contribuíram para o professor que sou hoje. Aos meus alunos e as minhas alunas, por quem me dedico cotidianamente.

Desde que comecei a ler, sei que penso por meio de citações e que escrevo com aquilo que outros escreveram, e que não posso ter outra ambição senão a de reestruturar e reorganizar.

*Alberto Manguel*



## RESUMO

GONÇALVES, Rafael Marques. *Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares*. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Movidos pela nossa curiosidade epistemológica e política, tecemos nesta tese uma reflexão em torno das *políticas e práticas* de currículos que buscamos fazer emergir dos *espaçostempos* escolares a partir das bricolagens praticadas por professoras em seus cotidianos de atuação, a partir do trabalho e das formulações de autores como Boaventura de Sousa Santos, José Machado Pais, Nilda Alves, Stephen Ball, Michel de Certeau, entre outros. Entendendo essas políticaspráticas como tecidas por sujeitos *praticantes e pensantes* em suas múltiplas *artes de fazer*, trazemos à tona noções e conhecimentos docentes que emergiram das conversas que tivemos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, realizada junto a um grupo de professoras da Rede Municipal de Três Rios-RJ. O objetivo principal foi o de compreender os processos de tessitura dos currículos *pensados e praticados* e sua relação com a produção de *políticaspráticas* a partir dos diferentes usos de propostas curriculares oficiais. A perspectiva teórico-política-epistemológica-metodológica da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pautada pelo sentimento do mundo, muniu nosso mergulho e prática de uma arqueologia das existências invisíveis presentes nas práticas narradas pelas professoras. Elegemos para tal, as conversas como elemento metodológico. Assim, apostamos nas bricolagens praticadas narradas nas conversas, não como verdades absolutas, mas como *reflexões e ações* em prol da legitimação dos *espaçostempos* escolares como lócus de produção e circulação de conhecimentos e da tessitura de *políticas e práticas* nos currículos *pensados e praticados*. (In)concluímos esta tese vislumbrando que os currículos são também produtos das conversas e dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo tornando as escolas *espaços e tempos* de circulação e criação de conhecimentos, *fazendo-se contexto de pesquisa e contexto de reinvenção política, são, portanto, políticaspráticas cotidianas*. As *bricolagens praticadas* nos cotidianos das escolas e seus contextos de criação curricular trouxeram à tona o uso criativo das regras e produtos que foram dados para consumo das professoras nas relações que tecem e que denotaram que entre o profissional e o profissionalismo reside, nas *políticas e práticas* das professoras, um caráter individual e coletivo transgressor e politizado, ao experimentarem e praticarem formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade em suas *políticas e práticas* cotidianas.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano escolar. *Políticas e práticas* de currículo. Conversas. Narrativas.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Rafael Marques. *Bricolage and practiced curriculum and practical policies in school everyday*. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Moved by our epistemological and political curiosity, we thesis in this thesis a reflection on the policies and practices of curricula that we seek to make emerge from the school spaces from the bricolages practiced by teachers in their daily activities, from the work and the formulations of authors such as Boaventura de Sousa Santos, José Machado Pais, Nilda Alves, Stephen Ball, Michel de Certeau, among others. Understanding these practical policies as woven by practicing and thinking subjects in their multiple arts of doing, we bring to the fore knowledge and teaching knowledge that emerged from the conversations that we had during the development of the research, carried out together with a group of teachers of Três Rios-RJ. The main objective was to understand the processes of curriculum thinking and practiced curricula and its relationship with the production of practical policies from the different uses of official curricular proposals. The theoretical-political-epistemological-methodological perspective of the research in the day-to-day, guided by the sentiment of the world, provided us with our diving and practice of an archeology of the invisible existences present in the practices narrated by the teachers. We have chosen conversations as a methodological element. Thus, we bet on the practiced bricolages narrated in the conversations, not as absolute truths, but as reflections and actions in favor of legitimizing the school spaces as a locus of production and circulation of knowledge and the tessitura of policies and practices in the curricula thought and practiced. We conclude this thesis by seeing that the curricula are also products of the conversations and dialogues between knowledge that cross and are crossed by the complexity of the world, making schools spaces and times of circulation and creation of knowledge, becoming context of research and context of political reinvention, are, therefore, everyday political policies. The do-it-yourself practices in the daily life of schools and their contexts of curricular creation have brought to the surface the creative use of the rules and products that were given for the use of the teachers in the relationships that weave and that denoted that between professional and professionalism lies in the policies and practices of teachers, a transgressive and politicized individual and collective character, by experimenting and practicing eccentric or marginal forms of sociability or subjectivity in their everyday policies and practices.

Keywords: Curriculum. School daily. Curriculum policies and practices. Conversations. Narratives

## RÉSUMÉ

GONÇALVES, Rafael Marques. *Pratiques de bricolage et politiques pratiques des curricula à l'école tous les jours*. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Poussé par notre curiosité épistémologique et politique, nous tissons cette thèse une réflexion sur les politiques et les pratiques des programmes qui visent à faire sortir de l'école de spacetimes pratiquée par les enseignants bricolages dans leur vie quotidienne de travail, de formulations de travail et les auteurs comme Boaventura de Sousa Santos, José Machado Pais, Nilda Alves, Stephen Ball, Michel de Certeau, entre autres. La compréhension de ces políticaspráticas comme tissé par les praticiens sujet et penseurs dans ses nombreux arts font, présenter des idées et des enseignants de connaissances qui ont émergé des conversations que nous avons eues au cours du développement de la recherche, menée auprès d'un groupe d'enseignants du net municipal de Três Rios-RJ. L'objectif principal était de comprendre les processus de réflexion curriculaire et les curricula pratiqués et leur relation avec la production de politiques pratiques des différents usages des propositions curriculaire officielles. La perspective politiques-théorique-épistémologique et méthodologique de la recherche dans/de/avec tous les jours, guidée par le monde du sentiment, passa en revue notre plongée et pratiquer une archéologie du présent invisible dans des actions pratiques racontés par les enseignants. Nous avons choisi les conversations en tant qu'élément méthodologique. Donc, parier sur bricolages Pratiqué racontés dans la conversation, et non pas comme des vérités absolues, mais comme des réflexions et des actions en faveur de la légitimité des spacetimes scolaires comme lieu de production et la circulation des connaissances et le tissu des politiques et pratiques dans le curriculum pensé et pratiqué. Nous concluons cette thèse en constatant que les curricula sont aussi produits des conversations et des dialogues entre les savoirs qui traversent et sont traversés par la complexité du monde, faisant des écoles des espaces et des temps de circulation et de création de connaissances, sont, par conséquent, des politiques, politiques de tous les jours. La pratique à l'école bricolage quotidienne et ses contextes de création de programmes mis en lumière l'utilisation créative des règles et des produits qui ont été donnés à la consommation des enseignants dans les relations de tissage et dénotait entre professionnels et le professionnalisme réside dans la politique et la pratique des enseignants, un caractère individuel et collectif transgressif et politisé, alors qu'ils expérimentent et pratiquent des formes excentriques ou marginales de sociabilité ou de subjectivité dans leurs politiques et pratiques quotidiennes.

Mots-clés: Curriculum. École tous les jours. Politiques et pratiques curriculaire.  
Conversations Récits

## RESUMEN

GONÇALVES, Rafael Marques. *Bricolajes practicados y políticas prácticas de currículos en los cotidianos escolares*. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

En la tesis hay una reflexión en torno a las políticas y prácticas de currículos que buscamos hacer emerger de los espaciostempos escolares a partir de las bricolajes practicadas por profesoras en sus cotidianos de actuación, a partir del trabajo y de las formulaciones de autores como Boaventura de Sousa Santos, José Machado Padres, Nilda Alves, Stephen Ball, Michel de Certeau, entre otros. Entendiendo esas políticas como tejidas por sujetos practicantes y pensantes en sus múltiples artes de hacer, traemos a la luz nociones y conocimientos docentes que surgieron de las conversaciones que tuvimos a lo largo del desarrollo de la investigación, realizada junto a un grupo de profesoras de la Red Municipal de Tres Rios RJ. El objetivo principal fue el de comprender los procesos de tesitura de los currículos pensados y practicados y su relación con la producción de políticas prácticas a partir de los diferentes usos de propuestas curriculares oficiales. La perspectiva teórico-política-epistemológica-metodológica de la investigación en los / as / con los cotidianos, pautada por el sentimiento del mundo, munió nuestro buceo y práctica de una arqueología de las existencias invisibles presentes en las prácticas narradas por las profesoras. Elegimos para ello, las conversaciones como elemento metodológico. Así, apostamos en las bricolajes practicadas narradas en las conversaciones, no como verdades absolutas, sino como reflexiones y acciones en para o de la legitimación de los espaciostempos escolares como locus de producción y circulación de conocimientos y de la tesitura de políticas y prácticas en los currículos pensados y practicados. Concluimos la tesis vislumbrando que los currículos son también productos de las conversaciones y de los diálogos entre saberes que atraviesan y son atravesados por la complejidad del mundo haciendo las escuelas espacios y tiempos de circulación y creación de conocimientos, haciéndose contexto de investigación y contexto de reinvencción política, son, por lo tanto, políticas cotidianas. Las bricolajes practicadas en los cotidianos de las escuelas y sus contextos de creación curricular trajeron a la superficie el uso creativo de las reglas y productos que se daban para el consumo de las profesoras en las relaciones que tejían y que denotaron que entre el profesional y el profesionalismo reside en las políticas y prácticas de las profesoras, un carácter individual y colectivo transgresor y politizado, al experimentar y practicar formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad en sus políticas y prácticas cotidianas.

Palabras clave: Currículo. Cotidiano escolar. Políticas y prácticas de currículo. Conversaciones. narrativas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração de capa do livro “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago.....	14
Figura 2 – Encontros .....	28
Figura 3 – Compreendendo diferentes currículos .....	49
Gráfico 1 – O ciclo de políticas de Stephen Ball .....	69
Figura 4 – Das diferentes redes que compõem o cotidiano escolar.....	74
Figura 5 – Redes de sujeitos e subjetividades .....	99
Figura 5 – Procure o ratinho.....	100
Figura 6 – Da artesanaria.....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT 12 -ANPEd	Grupo de Trabalho Currículo da ANPEd
MEC,	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica

## SUMÁRIO

	<b>CONVERSAS SOBRE CURIOSIDADES: A BUSCA POR ILHAS CONHECIDAS/DESCONHECIDAS</b> .....	14
1	<b>DOS ENCONTROS E CONVERSAS: AS ARTES DE FAZER E AS NOÇÕES TEÓRICOS-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	28
1.1	<b>Vaga-lumes e pequenos gestos</b> .....	28
1.1.1	<u>Cotidiano, complexidade, os contextos e relações investigativas</u> .....	30
1.1.2	<u>Cotidianos escolares como <i>espaçotempo</i> de pesquisa</u> .....	34
1.2	<b>Sobre a potência dos encontros e conversas</b> .....	40
2	<b>CONVERSAS SOBRE CURRÍCULOS, COTIDIANOS E POLÍTICAS</b> .....	49
2.1	<b>Desexplicações sobre currículos</b> .....	49
2.2	<b>Currículos, cotidiano e política</b> .....	65
3	<b>QUANDO TUDO FOGE À NORMA: CONVERSAS SOBRE DIFERENTES FORMAS DE USAR E PRATICAR O COTIDIANO</b> .....	74
3.1	<b>Conversas (des)planejadas sobre consumo</b> .....	74
3.2	<b>Usos que fogem à norma</b> .....	84
3.3	<b>Culturas, bricolagens praticadas e currículos</b> .....	89
4	<b>CONVERSAS SOBRE AUTONOMIA E PRÁTICAS COTIDIANAS: UMA EQUAÇÃO ENTRE RAÍZES E OPÇÕES</b> .....	99
4.1	<b>Na equação entre raízes e opções procure o ratinho!</b> .....	99
4.2	<b>Entre raízes e opções: a autonomia docente</b> .....	104
4.3	<b>Rotas de fuga: o armário da matilda como opção para tecer o cotidiano escolar</b> .....	111
	<b>CONVERSA “FINAL”: LINHAS ABISSAIS, BRICOLAGENS PRATICADAS E <i>POLÍTICAS</i>PRÁTICAS DE CURRÍCULOS</b> .....	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
	<b>APÊNDICE A - Projeto de pesquisa e formação</b> .....	129
	<b>APÊNDICE B - Termo de autorização e consentimento</b> .....	131
	<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	132

## CONVERSAS SOBRE CURIOSIDADES: A BUSCA POR ILHAS CONHECIDASDESCONHECIDAS

Figura 1 - Ilustração de capa do livro “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

### Das curiosidades

Como se fosse uma inversão da lei da gravidade, a curiosidade faz com que a experiência do mundo e de nós mesmos aumente quanto mais perguntamos.

*Alberto Manguel*

Somos curiosos por natureza, nossa vontade de conhecer e explorar o mundo à nossa volta, nos move a experimentar o (des)conhecido. Somos feitos de curiosidades, parte e característica essencial que nos permite sobreviver para



vislumbrar, entender e tecer o mundo. Criamos nossas identidades por meio de nossos interesses. Manguel (2016), na obra *Uma história da curiosidade*, aponta a realização de uma cartografia do mundo intelectual dantesco, mediante sua leitura de Dante Alighieri. Tal mapeamento se constituiu por meio de perguntas que refletem nossas inquietações, nosso inconformismo e vêm dando forma a questões, transformadoras da sociedade ocidental.

Fomos (e estamos) construídos sobre afirmações desafiadoras, pois a Modernidade nos levou a pensar conforme suas certezas, impelindo-nos, por um tempo na história, a não questionar. O contexto social está permeado por regras construtoras de uma espécie de muralha. Ela parece nos distanciar das chances de juntos vivermos nossas curiosidades e, mediante esse interesse pelo saber, construímos perguntas passíveis da realização de uma crítica ao *status quo*.

Ao tecer a história da curiosidade, Manguel (2016) alerta para a importância de mantermos viva a chama da nossa vontade de conhecer, pois nada é irreversível e tudo com o tempo muda, até velhas e grandes certezas. O homem sempre teve o desejo de saber o que existia para além do mar e o que havia do outro lado do muro das Instituições. Nós sempre buscamos comparar o que entendemos com as possibilidades do desconhecido e isso caracteriza nossa forma de viver. Imaginamos, sonhamos, buscamos e indagamos nossas certezas e nossas vidas.

Com efeito, a leitura do livro de Alberto Manguel (2016) ocasionou em uma busca por entender e rememorar as curiosidades que me levaram a cursar um Doutorado em Educação, para além de um desejo profissional.

No Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a minha curiosidade era compreender a educação integral e seus *fazeressaberes* em suas lógicas cotidianas. Nesta pesquisa, compreendi as práticas e subjetividades constitutivas da educação integral, bem como o cotidiano escolar nos cotidianos escolares, a partir dos discursos daqueles que se põem a *pensarfazer* a escola enquanto uma rede de conhecimentos e significados.

Minhas curiosidades, à época do mestrado, fizeram com que a minha formação enquanto professor buscasse pensar uma proposta educativa emancipatória. Tendo isso em vista, minha preocupação principal foi tentar compreender as redes de conhecimentos que acontecem fundamentadas nas

alternativas e potencialidades emancipatórias nas/das/com as escolas de educação em tempo integral.

As redes de conversações, forjadas nas minhas curiosidades, fizeram parte daquela pesquisa e com elas, vieram à tona diálogos entre as diferentes experiências e práticas cotidianas captadas em imagens. Nelas, a expectativa do confronto de nossas experiências com as experiências que nos são (im)postas, tanto em nosso cotidiano quanto em nossas leituras e narrativas imagéticas, demonstrou o quanto a pluralidade e a diversidade insistem em aparecer.

Mediante as ponderações ocorridas durante o meu curso de Mestrado em Educação, assumi que não poderia me furtar de lutar para desinvisibilizar a multiplicidade dos *espaçostempos* cotidianos. No mesmo sentido, era preciso reconhecer que essa multiplicidade não seria resumida a uma visão horizontal de leituras de imagens, bem como às possíveis interpretações que delas poderiam surgir. Lidar com minhas curiosidades levou-me a um movimento para chegar às redes de conversações, exigindo ainda um grande esforço para me livrar dos meus juízos e, assim, fazer *pensarviversentir* as narrativas e as imagens do cotidiano escolar.

Nossas curiosidades nos incitam a fazer perguntas e acabamos por lançarmos a sorte de buscar respondê-las. Porém, como aprendemos com Luís Fernando Veríssimo, *quando temos todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas*. Tal processo demanda mais respostas e tessituras cotidianas.

Tais curiosidades instigam-me, tanto na vida pessoal quanto acadêmica e profissional, sobretudo como docente da Universidade Federal do Acre. Por esse motivo, proponho-me a adensar minhas curiosidades e criar forças para que as razões e certezas do mundo não me furtem de caminhar na contramão de um conhecimento que diminua as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares. Hoje, com mais curiosidades, me aproximo intimamente de um discurso que exerce e busca entender o campo acadêmico-científico como *espaçotempo* transgressor e de (re)existência.

As curiosidades que hoje possuo me incitam a confrontar mistérios. Os erros e os acertos que busco transpor em minha trajetória formativa remontam à minha experiência de existir e trazem consigo dúvidas sobre os próprios limites das minhas curiosidades, entre outras dúvidas. Até onde podemos (re)existir? Até onde minhas curiosidades me levam(ram)? Sinto que precisarei ainda bater em algumas portas...

## Batendo à porta das petições<sup>1</sup>

“E tu para que queres o barco, pode-se saber...”

“Para ir à procura da ilha desconhecida”, respondeu o homem.

“Disparate”, diz o rei, “já não há ilhas desconhecidas”.

“Quem foi que te disse rei, que já não há ilhas desconhecidas?  
(...) nos mapas só estão as ilhas conhecidas.”

*José Saramago*

Na narrativa “O conto da ilha desconhecida”, José Saramago narra a trajetória de um homem à procura de explorar novos horizontes, tentando encontrar ilhas que jamais tivesse imaginado a existência. Ao pensar no conto de Saramago e na noção de ilhas *conhecidasdesconhecidas*, aposto que as ilhas se apresentam como utopias, funcionam como um (re)conhecimento da impossibilidade de perfeição, apreensão da realidade e necessidade de persistir na busca de outros horizontes.

Pensar minhas curiosidades, caminhos formativos e investigativos, funciona na mesma medida das ações do homem da história de Saramago que se propõe a buscar ilhas que ninguém jamais ousou conhecer, mesmo quando dizem não mais existir ilhas desconhecidas. Assim, busco apostar no desejo de dar visibilidade às utopias praticadas, remetendo-me a um espaço político e de licença poética, de lutas por uma exacerbação da premissa de que o cotidiano escolar é composto de redes de conhecimentos, muitas vezes tornadas invisíveis pelo cientificismo moderno e a influência de sua indolência sobre a percepção hegemônica da escola.

Concretamente, resolvi trazer o fragmento de Saramago por acreditar que sou um homem, composto por outrxs inúmeros sujeitos, como o personagem do conto, que parte em busca de uma ilha desconhecida para conhecer a si mesmo, mais do que para delimitar perspectivas teóricas ou ainda cunhar novas noções acadêmicas. Intitulo-me como otimista pedagógico, aquele que acredita sempre na educação, sobretudo a pública, para muito além das métricas e competências que cerceiam as práticas ordinárias do cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup>Alusão ao fragmento “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago em que o narrador conta sobre a chegada de um homem comum batendo a porta do Rei para fazer pedidos.

Apesar de todas as dificuldades inerentes à prática pedagógica e à pesquisa em educação, bem como ainda à pesquisa usando a reflexão na ação nos/dos contextos de *saberesfazeres* que tenho vivenciado, venho a cada dia aguçando meu gosto por conversar com os sujeitos praticantes do cotidiano, partilhar *fazeressaberes* e com eles pensar na multiplicação de alternativas e potências emancipatórias.

Num tempo passado, durante os anos de 2012 e 2013, estive inserido no contexto institucional da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais, *espaçotempo* onde pude vivenciar, de forma diferente daquela que conheci no cotidiano escolar, o contexto político de produção de textos curriculares (BALL, 2001). Durante um percurso de 3 anos, atuei no grupo de formação que buscou auxiliar na implementação da proposta curricular do município reelaborada àquele tempo, contando com a participação de representantes de todas as escolas.

Durante os encontros de formação, foi possível conversar com professores que atuavam desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. Tais conversas e consequentes trocas de experiências versavam sobre a orientação curricular e seus pressupostos teóricos, bem como sobre as maneiras como essa orientação fora trabalhada nos diferentes cotidianos escolares.

No desenvolvimento dos grupos de estudos sobre a proposta curricular, a ideia que tínhamos em mente era a de compreender como os professores da rede municipal buscavam ressignificar o documento da orientação curricular, por meio dos usos que faziam dele, criando assim, com suas astúcias trajetórias de ensino que pudessem problematizar e enriquecer o currículo oficialmente proposto. (CERTEAU, 1994)

Muitas foram as conversas, os embates e as disputas que vivenciei. Muitos foram os discursos que tensionavam a proposta elaborada, trazendo críticas e sugestões que foram incorporadas, paulatinamente, ao texto curricular. Entretanto, nem tudo são flores no contexto político e, insatisfeito com os rumos daquelas prosas, resolvi fazer como o homem de Saramago: pedi um barco e saí navegando novamente para o contexto político das práticas (BALL, 2001), fundantes do cotidiano escolar.

De volta ao contexto das práticas escolares, mesmo sem ter me desvencilhado dele em nenhum momento, retomei a busca por outras ilhas de

conhecimentos, ampliando meu arquipélago de redes invisíveis aos modos estabelecidos de legitimação do saber. Todavia, tais redes de conhecimentos e práticas podiam evidenciar ações sensíveis e criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes dimensões da escola, como nas salas de aula e nas conversas com/entre professores.

No processo das tessituras cotidianas, senti uma permanente negociação e promoção de discursos e práticas “para além” de supostas noções universais e que também uniam dois aspectos – o do fazer e o do saber – comumente dicotomizados pela ciência moderna. Essas tessituras de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), repletos de redes de conversações e significados, problematizavam e traziam consigo facetas (in)visibilizadas de relações e processos de criação curricular, onde as questões da democracia, da cidadania e da justiça cognitiva (SANTOS, 2010) podiam ser problematizadas, criando e fortalecendo redes outras de conhecimentos.

Permeado por meu contexto de prática escolar e no coletivo de ações acadêmicos-científicas assistimos desde o lançamento do Plano Nacional de Educação em 2014 (Lei 13.005/2014) o início de uma forte campanha pela construção de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo essa uma das metas desse plano.

<sup>2</sup>Segundo Alves (2014), o início dos anos 80 viabilizou um movimento promovido pelo antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em torno da formação de professores, que envolveu diversas universidades e escolas normais. Esse movimento produziu um documento em novembro de 1983, em Belo Horizonte, que jamais foi assumido pelo MEC. Tal organização mais tarde resultaria na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A esse respeito, Alves (2014) afirma que:

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçostempos* da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das

---

<sup>2</sup> Parte da discussão sobre o cenário de luta e problematização acerca BNCC, que trabalho nesta tese, é fruto de uma comunicação apresentada durante a 1ª Reunião Regional Norte da ANPEd, ocorrida entre os dias 05 a 08 de outubro de 2016, na Universidade Federal do Pará e de autoria de Gonçalves e Peixoto (2016). Esta comunicação posteriormente foi publicada como artigo na Revista Educação: Teoria e Prática Gonçalves e Peixoto (2017).

‘determinações’ e abria espaço para criações – no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje (ALVES, 2014, p.1470).

A proposta apresentada permitiria que as universidades criassem livremente suas sugestões de cursos de formação de professores, sob a condição de realizar fóruns e encontros nacionais em que essas experiências pudessem ser compartilhadas e dialogadas. Indo além: a partir desses diálogos, esperava-se o surgimento de algo em comum que pudesse ser assumido futuramente como uma Base Comum Nacional (BCN), mantendo sempre o caráter de estar em constante mudança. Nas palavras de Alves (2014, p. 1471), “entendia-se que uma BCN surgiria de vivências locais – múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante.”

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N. 9.394/96):

[...] se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26) embora a expressão Base Comum Nacional tenha sido mantida na parte que fala da formação de professores (Art. 64). Em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí (ALVES, 2014, p.1472).

Em 2014, a discussão em torno criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica voltou a ter destaque, haja vista o argumento de que o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) estabelece o prazo de dois anos para tal. Nilda Alves argumenta que outras metas importantes possuem o mesmo prazo no referido PNE, mas não são consideradas de urgência, como por exemplo, a meta 18, referente ao plano de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino.

Macedo (2014) entende que a criação da Base Nacional Comum surge como tentativa de responder às demandas que giram em torno das lutas pela qualidade da educação, mas partindo de um discurso que cria uma falsa ilusão de unidade entre essas lutas tão plurais. Nesse movimento, a autora aponta os agentes envolvidos na construção dessa base: “meu primeiro movimento foi tentar mapear as demandas dos sujeitos políticos “públicos” envolvidos nas políticas em curso: MEC, CNE, CONSED, UNDIME” (MACEDO, 2014, p. 1537), fazendo uma análise dos

pares que esses sujeitos públicos convidavam para debates realizados sobre a discussão da BNCC.

Ao identificar as instituições financeiras e empresas envolvidas, conseguimos entender com maior clareza os interesses em torno da construção de uma base nacional para a educação brasileira. O artigo de Macedo é importante para a compreensão dos jogos de interesses que envolvem esses agentes, haja vista a pesquisadora analisar essas políticas nacionais considerando ainda outros movimentos internacionais, a partir da existência de um imaginário neoliberal, definindo o que seria uma educação de qualidade.

Ao longo desses últimos anos, pesquisadores associados à ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e à ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), em especial pesquisadores do Grupo de Trabalho de Currículo – GT12, têm participado de inúmeras atividades, como representantes das associações e, nesses espaços, os pesquisadores têm procurado defender o posicionamento das entidades, sintetizado em um ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 novembro de 2015, ainda no governo Dilma. Mais recentemente, após as audiências públicas com o atual CNE nas diferentes regiões do Brasil, tais sujeitos mantiveram uma coerência de pensamento, mediante a elaboração de documentos também enviados ao CNE<sup>3</sup>. O Ofício de 2015, encaminhado ao CNE, esclarece o esforço das associações em participar dos debates promovidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e os pesquisadores envolvidos na consolidação dessa exposição de motivos:

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPEd, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a

---

<sup>3</sup>Ambos os documentos podem ser encontrados no site da ANPEd ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembleia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a Exposição de Motivos que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPeI), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ) (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC).

Ao se posicionarem contrariamente à construção de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as associações sustentam seu posicionamento:

no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC).

Além disso, em resposta à tentativa de padronização dos conhecimentos e dos processos de *aprendizagem* *in situ*, presentes no cerne da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, a ANPEd lançou a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”, com o apoio da ABdC, no início de 2016.

No ano de 2017 a diretoria da ANPEd publicou outro documento em que expôs, detalhadamente, todas as ações e posicionamentos da Associação em torno da BNCC. No documento, além de trazer o histórico das ações de luta, é possível tomarmos conhecimento dos diálogos que a Associação buscou na tentativa de tencionar a terceira versão da BNCC apresentada à população. Tal procedimento se deu em articulação com GTs da ANPEd e, ainda, junto ao MEC. Dessa maneira:

Reiteramos nossa compreensão de que essa terceira versão da BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares. Entendemos que a resistência e o enfrentamento necessários só serão possíveis se consideramos a potência das práticas curriculares cotidianas (ALVES et al, 2004) que acontecem na diversidade de escolas brasileiras (ANPED, 2017).

A luta contra-hegemônica das associações chama atenção de todos nós



para a importância de valorização dos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares. A tentativa de legitimar a ideia de que o problema da qualidade da educação está na falta da existência de uma lista de conteúdos prescritivos mascara a real necessidade de autonomia que nossas escolas públicas sofrem em seus cotidianos.

Sabemos bem que o real interesse das fundações privadas e congêneres na construção de uma Base Nacional é criar um modelo de educação a ser seguido, para que seus especialistas possam comercializar materiais e métodos que estejam em consonância com a BNCC. Além disso, a criação de uma Base Nacional com conteúdo e orientações a serem ensinados permite desenvolver sistemas nacionais de avaliação que reforçam a ideia de que, em determinado lugar do país, se aprende e, em outros, não. Como hierarquizar esses conhecimentos sem valorizar determinado padrão em detrimento de outros?

### **De um contexto complexo surge a pesquisa**

Diante desse contexto complexo e desafiador, senti que o barco no qual me propus a navegar ficava pequeno para tantas ações e reflexões. Com intuito de torná-lo maior e mais potente, busquei nessa pesquisa de doutorado conhecer Ilhas que, mesmo aparentemente já descobertas por outros pesquisadores, oportunizam indagações sobre os seguintes aspectos: como os professores *pensamplanejam* o currículo nos cotidianos escolares? Quais caminhos, emancipatórios ou não, surgem e sinalizam o que efetivamente acontece nas salas de aulas? Quais redes de significados e práticas tensionam, oriundas dos contextos de influência, os contextos de produção de textos curriculares? De que maneira se constituem o contexto da produção das *políticaspráticas* dos currículos *pensadospraticados*?

As indagações acima apontadas nutriram o meu desejo de continuar a tecer pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2008), pautando-me na perspectiva de que a vida cotidiana possui lógicas ignoradas por nossa epistemologia moderna, uma vez que as lógicas de tais práticas nos cotidianos carregam consigo potências, podendo interferir nas maneiras como as escolas se organizam do ponto de vista curricular.

Como Oliveira (2012), acredito na perspectiva de que todas as práticas são políticas e estão imersas em redes e processos que atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação, potencializando políticas curriculares voltadas para a constituição de coletividades expansivas na *arqueologia das existências invisíveis* do cotidiano escolar.

Paulinho da Viola já dizia que “as coisas estão no mundo e eu preciso aprender”. Com efeito, o associo o referido pensamento a Saramago quando afirma que, “*para viajar, basta existir*”. Venho desejando um barco e tê-lo de fato pronto para partir. Afinal, “o homem” vai, de certo modo, alterando a ideia que faz de uma ilha desconhecida e de como alcançá-la.

Nesse sentido, hoje tenho um barco em construção, um barco no qual teci uma pesquisa de doutorado no desejo de assumir o desafiador objetivo de *percebersentir* a tessitura de micropolíticas de currículo na dimensão dos currículos *pensadospraticados*, mediante as redes de significados e ações que compõem as *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) cotidianas nas/das escolas.

Navegando em narrativas de práticas *planejadaspraticadas* de um grupo de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumi o desafio de compreender e viver o crítico contexto de produção de textos políticos curriculares que vivenciamos, na tentativa de achar ilhas e respostas outras para os seguintes objetivos:

- Compreender as diferentes maneiras como, entre o currículo prescrito, o planejado e o praticado, desenvolvem-se redes de *fazeressaberes* emancipatórias e democráticas nas escolas;
- Acompanhar os *espaçostempos* das salas de aula, problematizando os cotidianos escolares *vividospesquisados* e buscando, nas redes de conversações dos(as)/com os professores(as), espreitar a existência possível de *políticaspráticas* curriculares que se enredem em projetos educativos emancipatórios;
- Contribuir para a ampliação do debate acadêmico e escolar a respeito das relações entre experiência, prática docente e currículo.

Muitas são as falas que ressaltam o papel das escolas e professores na reprodução de um saber descontextualizado. Tendo isso em vista, não posso

simplesmente desprezar a dimensão político-ideológica da escola e seus contextos de influência como espaço de contradições e de múltiplas interferências e saberes em minha reflexão.

Alves (2004, p. 57) alerta que “o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que na maioria das vezes ficam submersas”. É por esse motivo que acredito ser necessário seguir as tramas de nossos cotidianos a fim de fazer emergir as *políticaspráticas* de currículos e de *fazeressaberes* tecidos nas múltiplas redes de conhecimentos, significações e políticas cotidianas.

Nesse sentido, nessa tese buscamos atuar na compreensão das *políticaspráticas* de currículos, como **bricolagens praticadas**, por entender que assim podemos respeitar os diversos olhares e experiências que permearam o desenvolvimento da pesquisa, bem como atuar na ruptura com o reducionismo, muito presente nas pesquisas em educação no Brasil.

Nesta tese iremos entender e trabalhar o termo bricolagem como um tipo de criação, ou seja, a tessitura de práticas cotidianas através da junção de diferentes elementos, sentidos e significados oriundos dos *fazeressaberes* das professoras. Assim, apostamos nas bricolagens narradas nas conversas com as professoras, não como verdades absolutas e escondidas à espera de um investigador, mas como *reflexõesações* em prol da legitimação dos *espaçostempos* escolares.

Apesar de todas as dificuldades (im)postas e dos desafios que tive ao propor esta pesquisa com os cotidianos e conversas com as professoras, fiz uso do barco que me foi concedido para ir em busca das ilhas que acreditei serem desconhecidas.

No capítulo “*Dos encontros e conversas: as artes de fazer e as noções teórico-metodológicas da pesquisa*” busco tratar das noções teórico-metodológicas que compõem a arte de fazer a pesquisa nos/dos/com os cotidianos. No presente texto, faço duas reflexões teóricas que dão base aos modos de pesquisa com o cotidiano: a primeira liga-se ao paradigma da complexidade e sua percepção de mundo e, a segunda reflexão, vou ao encontro das noções de Michel de Certeau na busca de ampliar a compreensão dos usos e artes de fazer dos praticantes da vida cotidiana, inseridos na tessitura do cotidiano. O enfoque metodológico recai sobre a discussão dos movimentos necessários à pesquisa nos/dos cotidianos, onde busco trazer uma discussão sobre o uso das conversas e suas narrativas como ferramenta metodológica.

No capítulo “*Conversas sobre currículos, cotidianos e políticas*” busco as noções teóricas que dão suporte à compreensão de currículo, inserida na base da pesquisa. A partir das conversas com as professoras realizamos uma reflexão de como o conhecimento e o currículo caminham entre os paradigmas da modernidade e pós-modernidade. Trabalhamos noções que nos permitiram compreender o currículo no cotidiano escolar como elemento político permeado pela noção de ciclo de políticas e seus contextos.

No capítulo “*Quando tudo foge à norma: conversas sobre diferentes formas de usar e praticar o cotidiano*”, por meio das conversas com as professoras trabalhamos elementos e matrizes teóricas que dizem respeito à relação daquilo que as professoras fazem em seus cotidianos com as propostas que as orientam, incluindo os materiais didáticos recebidos. Compreendemos aqui as *bricolagens praticadas* nos cotidianos das escolas, onde percebemos como os processos de criação curricular trouxeram à tona o uso das regras e produtos que foram dados para consumo das professoras nas relações *políticaspráticas* que tecem.

No capítulo “*Conversas sobre autonomia e práticas cotidianas: uma equação entre raízes e opções*”, problematizamos a questão da autonomia docente, tema levantado pelas professoras e como elas criam mecanismos para fazer valer seus modos de agir e pensar. Trazemos aqui a necessidade de atuarmos na complexa equação entre as raízes que nos definem e aprisionam à nossa história e do nosso meio social frente às opções que temos, dentro dos limites interpostos pelas raízes. Com isso, tensionamos a discussão em torno do grau de autonomia das práticas em relação às estruturas nas quais se inscrevem. Das conversas e relações teóricas realizadas, percebemos que reside um caráter individual e coletivo, entre o profissional e o profissionalismo, impressos nas práticas das professoras. Assim, por incidirem sobre os movimentos que as une e, ao mesmo tempo, que as separa, a experimentação de formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade se fundamenta.

Assim, nessa tese apostamos que os currículos são também produtos das práticas, das conversas e dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo (MORIN, 1996), tornando as escolas *espaçotempos* de circulação e criação de conhecimentos e “*pela hora do meio-dia, com a maré; “A Ilha Desconhecida” fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma*”

*(SARAMAGO, 1988, p. 62), fazendo-se contexto de pesquisa e contexto de reinvenção política.*

## 1 DOS ENCONTROS E CONVERSAS: AS ARTES DE FAZER E AS NOÇÕES TEÓRICOS-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Figura 2 – Encontros



Fonte: Acervo pessoal

### 1.1 Vaga-lumes e pequenos gestos

Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista...

*Georges Didi-Huberman*

Começo este capítulo inspirado na epígrafe citada, na medida em que nosso objetivo é fazer emergir, das redes de *políticaspráticas* nos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos, os sentidos dados em suas negociações e tessituras.

Assim, valendo-me da metáfora de Didi-Huberman, (2011, p.52), conhecer os vaga-lumes é buscar, nos pequenos gestos de luz, a força com a qual os

elementos da cultura, do pensamento e do corpo, resistem às luzes ofuscantes do poder da política, da mídia e da lógica mercantil, recaindo sobre nossa sociedade. Como se pode notar, tal movimento funciona como força motriz dessa pesquisa.

Para o autor, quando damos “exclusiva atenção ao horizonte” nos tornamos incapazes de olhar a imagem menor, apoiando sua discussão na noção deleuziana de literatura menor. Com efeito, esse é um movimento que vai transcorrer de forma desterritorializante e que não se propõe a reprodução geral, mas que emerge na proximidade política presente nesta arquitetura e funcionalidade da ação. Afinal, diz respeito à intensidade que damos aos pequenos gestos e luzes, como as dos vaga-lumes, dito de outra forma, a imagem-vaga-lume, cuja pequena luz, mesmo que inesperada no meio da escuridão pode ser o primeiro “[...] operador político de protesto, de crise, de crítica ou de emancipação” (p. 51).

A bordo de meu barco e navegando pelos mares da pesquisa, segui encontrando vaga-lumes que, mesmo ofuscados por projetores e luzes mais fortes, resistem e brilham com suas intensidades únicas. Percebo que pensar e vislumbrar nas práticas cotidianas as formulações de *políticaspráticas* de currículo e suas negociações é o mesmo que tentar enxergar os vaga-lumes que ora brilham e ora são ofuscados, tendo necessitado de um olhar diferenciado nesse percurso acerca de saberes potentes e relevantes produzidos nos *espaçostempos* das escolas. Mas, como? Como estar atento a esses vaga-lumes?

Nessa tese, proponho-me a buscar os *saberesfazeres*, práticas, narrativas, conversas e currículos nos/dos cotidianos escolares, entendidos na pesquisa como as ilhas conhecidas-desconhecidas que busco. Por isso, ao planejar a estrutura metodológica da pesquisa, não poderia deixar de lado tudo que aprendi com os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES, 2008), perspectiva metodológica com a qual sustento minha trajetória formativa e de trabalho, imbuído dela no percurso investigativo, tendo como base a vida cotidiana das escolas. Portanto, as pequenas ações, gestos e sentidos, tecidos em redes de ações coletivas e individuais escapam a noções clássicas e hegemônicas de pesquisa.

Centrado na busca de realização de um movimento de pesquisa, atento aos pequenos gestos, repletos de significados do cotidiano escolar, aposto ser de extrema relevância, trazer à tona as noções que embasam a perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2011) da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, que busca *percebersentir* as realidades sociais a partir

de sua complexidade e dos inúmeros (des)encontros entre o falado, o percebido e o praticado.

Assim, ao lançar-me no mar dos cotidianos escolares e neles sair em busca das ilhas *conhecidasdesconhecidas*, necessitei velejar com noções teóricas e políticas que se envolvem e embasam minha maneira de *pensarviver* a pesquisa em educação. Nessa perspectiva que adotei para compreender tais estudos, posto na emergência das redes de *políticaspráticas* presentes nos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, bem como nos sentidos dados em suas negociações e tessituras.

### 1.1.1 Cotidiano, complexidade, os contextos e relações investigativas

Depois que cansei de procurar aprendi a encontrar.

Depois que um vento me opôs resistência, velejo com todos os ventos.

*Nietzsche*

Neste velejar que me proponho, logo de antemão recorro a um dos cinco movimentos da pesquisa com os cotidianos, aliado ainda a outro, o *sentimento do mundo*, ou seja, uma necessária abertura para sentir os pequenos gestos e ter olhos capazes de ver tudo aquilo que aparentemente não existe, ou ainda é tornado inexistente:

Tudo isso exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a ser desenvolvido exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* [...], além disso tudo, o sentimento do mundo terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de mim mesma, com meus valores, meus preconceitos e minha preguiça (ALVES, 2008, p. 23).



Mas, voltando aos movimentos, começo a mover minha embarcação tomando a teoria como limite, e *virando de ponta cabeça* minhas certezas e noções teóricas pré-estabelecidas e conhecidas (ALVES, 2008).

Ao virar de ponta cabeça, devido às muitas mudanças de marés, senti a necessidade de recorrer a outras formas de expressão do conhecimento e compreender que o conjunto de teorias e noções herdado em minha formação não seria plenamente capaz de, a todo movimento da pesquisa, fazer-me compreender e explanar as discussões empíricas que apresento.

De acordo com Morin (2003a) definir a complexidade como aspecto epistemológico é percebê-la como um sistema aberto que ocupa simultaneamente o lugar da incerteza e da dialogicidade, onde “[...] todas as incertezas que relevamos devem confrontar-se, corrigirem-se umas às outras a interdialogar sem que, todavia, se possa esperar tapar com adesivo ideológico a brecha última” (MORIN, 2003a, p. 69).

Nesse sentido, se pensarmos em uma noção de conhecimento, baseado na complexidade, damos início a uma percepção de que o saber opera necessariamente pela quebra e pela ruptura dos sistemas fechados que nos conduzem a uma aventura infinita, calcada no reconhecimento de uma nova ignorância e um novo desconhecido.

Buscando pensar a pesquisa em educação e, ainda, a pesquisa com os cotidianos numa perspectiva complexa, destaco a importância deste paradigma na argumentação, pois, afinal, na medida em que o conhecimento e sua produção se tornam uma questão de ruptura de fronteiras e reconhecimento da dialogicidade, ele passa a ser entendido como produção de uma tradução das realidades do mundo exterior, isto significa que “[...] somos co-produtores do objecto que conhecemos; cooperamos com o mundo exterior e é esta co-produção que nos dá a objectividade do objecto. Somos co-produtores da objectividade” (MORIN, 2003a, p. 161).

Uma das ideias presentes no pensamento da ciência moderna é a de progresso, haja vista pressupor que o conhecimento evolui e avança na dimensão quantitativa, ou seja, está sempre em crescimento, e qualitativa – esse crescimento levará a um conhecimento sempre melhor. A ideia de progresso está relacionada à ideia de evolução da racionalidade, da ordem e da organização.

No entanto, no universo físico, “[...] há um princípio de agitação, de dispersão, de degradação, de desordem e, eventualmente, de desorganização”

(MORIN, 2005, p. 98), e, simultaneamente, é nessa desintegração e dispersão que o universo se organiza. Morin (2005, p. 96) diz então que “[...] observamos no universo físico duplo jogo, estando seu progresso na organização e na ordem ao mesmo tempo associado de forma perturbadora a um ininterrupto processo de degradação e de dispersão”. Dessa forma, ele conclui que o progresso não representa a realidade. Ele é um aspecto dela, mas não o único.

Morin (2005) relaciona essa ideia de que nosso universo não é regido apenas pelo progresso à ideia de complexidade:

Complexidade significa que a ideia de progresso, aqui empregada, comporta incerteza, comporta sua negação e sua degradação potencial e, ao mesmo tempo, a luta contra essa degradação. Em outras palavras, há que fazer um progresso na ideia de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar autocrítica e reflexividade (MORIN, 2005, p. 97-98).

No que diz respeito à ciência complexa, Morin (2003a, p. 79) destaca que ela “não destrói as alternativas clássicas, e não traz uma solução monista que seria como a essência da verdade”. No entanto, ela pressupõe termos antagônicos, contraditórios e complementares ao mesmo tempo no sentido de enfrentar novas alternativas. A ciência funda-se ao mesmo tempo no consenso e no conflito. Caminha sobre quatro patas independentes e interdependentes: a racionalidade, o empirismo, a imaginação e a verificação.

Dentro dessa perspectiva complexa, as sociedades são percebidas como “máquinas não triviais no sentido, também, em que conhecem permanentemente crises políticas, econômicas e sociais” (MORIN, 2003a, p. 120). Nelas, a incerteza é a constância, que nos impulsiona a deixar de lado a busca por soluções remediadas para então criarmos soluções sempre novas. Para além de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, Morin (2003a) sugere a possibilidade de compreendê-la num movimento de imbricação, também de um modo complexo.

Considerando, a partir de Morin (2003), que vivemos em um universo de onde não se pode afastar a imprevisibilidade, a incerteza e a desordem e que devemos viver e tratar desses aspectos, não há como pensar em uma única realidade: “[...] não existe apenas uma rede informal de relações, existem realidades, mas que não são essências, que não são feitas de uma só substância, que são

compósitas, produzidas pelos jogos sistêmicos, mas, todavia, dotadas de uma certa autonomia” (MORIN, 2003, p. 72-73).

Percebendo as relações em sociedade como ecossistema, Morin (2003, p. 58) afirma o sujeito e o objeto como “[...] as duas divergências últimas inseparáveis da relação de um sistema auto-organizador”, os quais se encontram tanto de modo disjuntivo, anulando mutuamente o que são quanto são também inseparáveis, ou seja, o objeto só existe em relação a um sujeito e só há o sujeito em relação a um objeto.

O sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objecto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e do outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento (MORIN, 2003, p. 65).

O paradigma da complexidade pressupõe que o “real”, em função da sua natureza multidimensional, deve ser considerado sob o prisma da complexidade, em que o “*religare*” se mostra como oposto ao pensamento fragmentador, reducionista e simplista. Nessa perspectiva, o ser e o saber são indissociáveis e se ligam e religam de forma holística. Deve-se viver e ver o real sem dissociar as partes do todo, sem fragmentar o real.

A base deste paradigma se encontra em três metáforas apresentadas por Morin (2003a): a dialógica, a recursividade e a hologramática. A dialógica corresponde a uma relação de supressão entre a ordem e a desordem, mas ao mesmo tempo, representa a colaboração e produção de organização e complexidade. Portanto, refere-se à compreensão de que não se conhece a realidade a partir de uma verdade, podendo o mundo ser conhecido mediante várias perspectivas que estão em confronto e interação.

Por sua vez, a noção de recursividade traz a dimensão na qual os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtos daquilo que os produziu. É o entendimento de que o efeito retroage sobre o fenômeno que o causou, modificando-o. Quanto à noção hologramática, ela traz o entendimento de que o menor ponto da imagem do holograma contém a quase-totalidade da informação do objeto representado. Podemos dizer, assim, que não só a parte constitui o todo, mas que o todo é constitutivo das partes, só existindo nas/das conexões entre elas.

A minha necessidade de trazer as noções do paradigma da complexidade levam em consideração que, no meu entender, pesquisar com os cotidianos é buscar sempre as relações e inter-retroações ocorridas entre o fenômeno e o seu contexto, não bastando, ao pensamento complexo, e aos modos de fazer pesquisa, inscrever as coisas e acontecimentos em um quadro de referência.

Quando assumo o paradigma da complexidade no ato de fazer pesquisa é para compreender que as inter-relações, os sujeitos envolvidos, as “hipóteses” e noções teóricas estão a todo tempo ligadas às incertezas dos movimentos das redes de *saberesfazeres* tecidos nos cotidianos pesquisados. Enfim, a partir do paradigma de complexidade proposto por Edgar Morin, assumo a necessidade de superação da ideia de explicação ou de solução diante da fragmentação do conhecimento, em favor da ideia de complexo na dimensão do que é tecido coletivamente. Nesse caso, tal fragmentação pode ser colocada como enigma e desafio permanentes para pensar as negociações e tessituras dos currículos nos cotidianos.

Ainda com relação à noção de conhecimento no paradigma da complexidade, a discussão que encontramos é de que este supõe, tanto diálogos com o mundo exterior quanto consigo mesmo, pois que “[...] quem produz as coisas ao mesmo tempo autoproduz-se; o próprio produtor é o seu próprio produto” (MORIN, 2003a, p. 125).

### 1.1.2 Cotidianos escolares como *espaçotempo* de pesquisa

Assumimos, com o princípio da complexidade, que somos produtores de nós mesmos e daquilo que nos produz. Ou seja, somos criadores e artífices de nossos *saberesfazeres*, praticantes dos *espaçotempos* nos quais *somosestamos* inseridos. Como *professorpesquisador*, meu *espaçotempo* de produção é a escola, mais precisamente o cotidiano escolar, sendo esse o lugar no qual busco compreender as múltiplas redes de conhecimentos tecidas.

Pesquisar os cotidianos escolares na lógica dos sentidos complexos que o compõem é também vivenciar algo que nos é inerente na vida escolar, os cotidianos e nossas rotinas. Assim, foi nesses *espaçotempos* que busquei considerar as maneiras individualizadas das práticas, ressignificando sentidos de ações, rituais,

leis e linguagem a fim de (re)apropriá-los. Portanto, pensar de forma complexa o cotidiano escolar me remete aos estudos de Certeau (1994), autor muito estimado pelos pesquisadores produtores e atuantes da noção de pesquisa que opto por praticar.

Com Michel de Certeau (1994) aprendi que “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “[...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1994, p. 31).

Nas definições que Certeau propõe para pesquisar o cotidiano temos três aspectos que quero destacar, afinal, são aspectos circundantes ao meu modo de fazer pesquisa. O primeiro está centrado na necessária capacidade de crer na inteligência e inventividade do mais fraco, do oprimido, buscando uma convicção ética e política, tendo ainda como suporte uma sensibilidade estética, para compreender o poder das microrresistências que fomentam as microliberdades. Isso implica dizer que esse primeiro modo de pesquisa está relacionado a movimentos contrários a um consumo supostamente passivo de normas e regras, como é o caso dos textos curriculares oficiais, bem como crer na capacidade dialógica de criação cotidiana de currículos que nascem nas/das práticas de desvio de produtos prescritivos.

Certeau (1994) traz em sua obra um rigor conceitual na reflexão que aponto como segundo motivo para ter como suporte teórico-metodológico seus estudos. Ele dedica seus escritos à capacidade inventiva e à arte da bricolagem do “homem ordinário”, ao “herói comum”, ou seja, àqueles que praticam e tensionam rigores cotidianamente. Apoiado em Wittgenstein, a sociologia do cotidiano certauniana assume a linguagem ordinária como elemento de um conjunto de práticas. Portanto, com Certeau, busco mudar o “lugar” da análise, deslocando-o para além de uma mera constatação universal e obediente das normas e do consumo delas.

O terceiro aspecto, mas não menos importante, liga-se ao compromisso assumido por Certeau em narrar as “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, bem como suas operações astuciosas e clandestinas. Com Certeau,

reafirmo meu desejo de buscar nos cotidianos escolares algo além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis (OLIVEIRA, 2012).

Trazer as noções certeunianas para o ponto central e de fundamentação da pesquisa, é justamente inverter uma forma de pesquisa calcada na indolência da ciência moderna e sua ânsia de definição de verdades atemporais e universais, na medida em que busco recuperar e interpretar as práticas cotidianas tecidas nas escolas, suas astúcias anônimas e tornadas invisíveis.

Caminhar na compreensão dos movimentos pelos quais as professoras, sujeitos praticantes, *pensamfazem* suas redes de conhecimentos *políticaspráticas* em seus cotidianos, é levar em consideração suas capacidades criativas, “astúcias” e “engenhosidades”, para, de maneira própria, criar currículos, seja ressignificando ou se distanciando das prescrições que lhes são (im)postas. Certeau (1994) traz elementos para pensar como esses sujeitos comuns manifestam sua resistência moral e política ao colocarem em prática o que entendem por “bricolagens”, “caças furtivas”, que, em movimento, alimentam uma espécie de jogo de táticas opostas às estratégias do poder proprietário.

Michel de Certeau advoga a favor de uma forma contra-hegemônica que leva a práticas articuladas por redes de astúcias, táticas maneiras e artes de fazer, subvertendo a ordem imposta através de desvios sutis. Assim, na abordagem do autor, a noção de consumo que denota certa passividade da parte de quem consome, é substituída pela noção de *uso*, que abarca uma ação consciente e ativa do movimento de usar, a seu modo, as normas e produtos dados para consumo, por meio de bricolagens.

Nesse sentido, a pesquisa com os cotidianos busca ampliar o entendimento das relações individuais e coletivas, das professoras com os textos curriculares, o que possibilita estudar o tempo e as dinâmicas empregadas na apropriação e estabilização dos usos em suas práticas habituais. Com efeito, nas rotinas cotidianas se destaca a fundamental e imprevisível criatividade dos sujeitos comuns que, com suas “artes de fazer” e “maneiras de fazer”, usam do que lhes está prescrito, apropriando-se para (re)inventar, diariamente, seu cotidiano. Valendo-nos da comparação, são como formigas, cada qual a buscar em seu universo a particularidade do mundo circundante para tecer saberes:

Na análise da vida cotidiana, as interpretações possíveis – há que admiti-lo – formigam através de perspectivas e percursos que seguem rotas bem distintas. Há “formigas” à procura do retórico, do pormenor, da revelação, do deslocado, como quem peneira pacientemente o quotidiano na expectativa de nele poder encontrar o exótico, o acontecimento, o inesperado, o excepcional, a aventura, a agulha no palheiro da vida quotidiana; outras que procuram o amontoado, o trivial, o banal, o repetitivo. Maneiras diferentes de encarar a realidade da vida quotidiana (PAIS, 2003, p. 88).

Pais (2003), na contramão de modelo e tendências fixas procura usar a teoria de maneira distinta do convencional, principalmente pelo fato de que, para ele, teoria e prática de pesquisa são indissociáveis, ou seja, todo e qualquer pressuposto teórico que anime certa pesquisa vai partir do cotidiano e suas diferentes noções e nuances.

Como vias de desvio, Pais (2003) aponta a necessidade de estarmos atentos às possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de forma cartesiana no entendimento da sociedade, deixam em aberto para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados. Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos, comumente ligado a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano.

Em suas palavras, Pais (2003) esclarece que:

Neste percurso de “trespasse”, a sociologia do quotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, a menos que se ressuscite a acepção antiga (de tradição grega) do termo “teoria”, que significava “panorama”, “descrição ordenada e compreensiva” – à margem das normas, leis, preceitos e regras que dominam os grandes quadros teóricos, de natureza mais explicativa. Em que consiste a perspectiva metodológica do quotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas (PAIS, 2003, p. 30).

Os fios tecidos por Pais (2003) em sua perspectiva de entendimento e compreensão do cotidiano, enquanto local de permanente produção, (re)significação e legitimação de conhecimentos, dialogam com o trabalho desenvolvido por Alves (2008) na tessitura da perspectiva metodológica das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* que trazem caminhos possíveis para orientar o vadiar pelo cotidiano escolar e suas redes de *políticaspráticas* de currículo.

Lançando mão do entendimento de cotidiano de Pais, como já mencionado, o elemento metodológico com o qual realizei a pesquisa está ancorado na perspectiva dos estudos com os cotidianos. Em seu trabalho de formulação dos movimentos necessários à pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos, Alves (2008) se nutre do necessário *sentimento do mundo*, primeira premissa metodológica da pesquisa com os cotidianos. Para a autora, esta premissa visa defender a ideia de que precisamos ter a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas também a de senti-lo com todos os sentidos, em todas as suas nuances, possibilidades e “pontos de vista”.

No processo de escolha do *lócus* da pesquisa, vivenciei vários questionamentos internos, pois havia mergulhado no contexto local de uma escola na qual pesquisei a existência de práticas emancipatórias aliadas à educação integral em pesquisas anteriores. Pesquisar no contexto das práticas, sobretudo em circunstâncias nas quais eu estava também inserido como professor, foi uma experiência incrível e poder perceber a multiplicidade das redes de *fazeressaberes* que tecíamos naquela escola foi um passo importante na minha formação.

No entanto, para este processo investigativo, a pesquisa de doutoramento, não queria recortar apenas uma escola. Desejei experienciar um contexto efetivamente abrangente. Dessa maneira, a conjuntura em que busquei mergulhar minhas reflexões teórico-metodológicas relaciona-se ao município de Três Rios, no Estado do Rio de Janeiro. Essa investigação foi possível a partir de interlocuções que busquei promover junto à Secretaria de Educação (SE) do Município, minha cidade natal.

Nesse sentido, retomando ainda a minha necessidade de recrutar tripulantes com os quais pudesse ser capaz de descobrir as ilhas que busco, faz-se necessário situar meu contexto de navegação e momentos nos quais precisei ancorar meu barco para então *mergulhar* nas águas dos cotidianos escolares.

Busquei mergulhar no contexto das narrativas de práticas de um grupo de professoras da Rede Municipal de ensino de Três Rios. O contato com as professoras ocorreu via Secretaria de Educação (SE), a partir de uma carta enviada à gestora explicitando minhas necessidades e desejos investigativos. Com o auxílio da equipe gestora da SE, criamos um projeto formativo, para chamar a atenção das professoras das escolas e obter a adesão mínima necessária, tanto para a pesquisa quanto para o projeto desenvolvido como contrapartida ao ato da pesquisa.



Ao total, começamos o projeto com 23 professoras, dentre as quais quatro também atuavam como Supervisoras Pedagógicas – havia no grupo um professor/supervisor pedagógico – inscritas e, após estarem cientes dos objetivos da ação, concordaram em participar dos encontros e narrar suas práticas. No entanto, ao longo do tempo de execução, alguns sujeitos, por motivos diversos, deixaram de participar e concluímos o projeto com 10 professoras e 1 professor/supervisor pedagógico, presentes na maioria dos encontros.

No registro de identificação das professoras, atendendo ao pedido de todas, foram utilizados pseudônimos, escolhidos pelas professoras. Tendo em vista a participação de apenas um professor/supervisor, este também optou por utilizar um nome feminino. Em razão disso, no decurso da escrita dessa tese de doutorado, sempre iremos referir ao grupo de sujeitos participantes como professoras com as quais foi proposto o movimento de pensar todas as conversas e narrativas de forma conjunta. Desse modo, concordamos com Pérez (2003) ao dizer que:

“Pensar com” é produzir uma outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos (PÉREZ, 2003, p. 97-98).

Foi então que, durante os meses de abril a junho de 2016, desenvolveu-se o projeto formativo intitulado “Currículos *pensadospraticados*: o que narram nossas práticas?”, realizado a partir de um encontro semanal. Esse plano de estudos com as professoras objetivava: a) promover a formação continuada de professores, compreendendo-a como tecida em rede, por meio do enredamento de aprendizagens que vêm de diferentes *espaçostempos*, *dentrofora* das escolas, das histórias de vida dos docentes, de suas composições curriculares, de seus modos de compreender e narrar o que fazem e pensam; b) valorizar os conhecimentos docentes em currículo e suas práticas curriculares voltadas à formação cidadã por meio da promoção de encontros entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, c) levantar narrativas a serem usadas como *corpus* de pesquisa para discussões sobre a constituição das *políticaspráticas* de currículo, na perspectiva da educação cidadã e da produção de justiça cognitiva no cotidiano escolar.

## 1.2 Sobre a potência dos encontros e conversas

Se há uma coisa que acho que aprendi, por razões obscuras, é conversar com os outros. Com câmera, porque sem câmera eu não falo com ninguém. A maioria dos que fazem documentários fazem, efetivamente, entrevistas. As entrevistas têm um lado jornalístico e de depoimento. Entrevistas e depoimentos são coisas para a História. São coisas que se fazem com especialistas. E eu trabalho com pessoas comuns. A pessoa conta um fato histórico e, se ele é verdadeiro ou não, deixa de ter importância. As conversas são conversas porque falo com pessoas anônimas – ninguém é anônimo, mas enfim... – relativamente comuns, ordinárias no sentido antigo do termo.

*Eduardo Coutinho.*

O encontro com as professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantespensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente, permitiu-me fazer uso desta partilha para tecer uma rede em que as vozes não fossem simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregam, inerentes a elas contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazemsabem* cotidianamente.

Lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como *espaçotempo* foi o ponto de partida de compreensão dos currículos *pensadospraticados*, sendo esse movimento possível como elemento de partilha de diferentes narrativas que fizeram dos nossos encontros elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas.

Tomar o encontro com o outro como elemento gerador de conhecimentos e subjetividades foi a mola propulsora da produção de existências, e, por conseguinte, das possibilidades de narrativa das experiências docentes. Assim, a produção dos

elementos empíricos foi resultante de modos de pensar, no sentido ainda de que foram percursos formativos que nos permitiram fazer emergir as redes de conhecimentos, subjetividades e experiências tecidas pelas professoras.

Com Maturana (2001) vamos entender o encontro como uma espécie de organização de sujeitos, sobretudo quando eles estão dispostos a se juntarem, como foi o caso do grupo de professoras dessa pesquisa, compreendendo assim que a organização é mais do que um espaço gerado por limites declarados nos quais nós estivemos unidos: é também um espaço no qual podemos nutrir uma determinada cultura e aposta em um “espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente e um sentido comum de direção para o futuro” (p. 34).

Os encontros e as conversas movimentaram narrativas que funcionavam como instâncias dialógicas que apresentam a experiência da fonte onde os narradores bebem. Nesse sentido, as experiências construídas, tanto no conhecimento tecido ao longo de anos de permanência em certo lugar, quanto naqueles tecidos no caminhar pelo mundo, apontam a possibilidade mediante a qual apostamos nos encontros propostos para ser um espaço de partilha de experiências.

Assim, no encontro entre experiência e narrativa houve conversas que exprimiam uma negociação de lógicas e desejos, astúcias e medos e nos levaram a buscar aprofundar a necessária reflexão sobre o uso da linguagem em forma de conversa como elemento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Maturana (2001), a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas no fluir no que ele entende por coordenações consensuais de conduta. Portanto, a linguagem estará relacionada a coordenações de ações consensuais e que envolvem a emoção e, por este motivo, ela será entendida como “[...] fenômeno biológico, que consiste num fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta” (MATURANA, 2001, p168).

De fato, gestos, condutas ou posturas corporais, participam como elementos consensuais no fluir recursivo das coordenações consensuais de conduta que fomentam a linguagem em sua mutabilidade e fluidez. Portanto, a maneira pela qual nos posicionamos política, física e emocionalmente são os elementos que gestam a linguagem e, de certa maneira, a conversa igualmente é, afinal, “[...] no conversar surge também o racional como o modo de estar no fluir das coerências operacionais

das coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta da linguagem” (MATURANA, 2001, p 180). Tendo em vista o posicionamento do estudioso a respeito da linguagem, ainda reiteramos seu posicionamento quando afirma que:

[...] as palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar (MATURANA, 2001 p.168).

Segundo Maturana (2001), conversar deriva do latim *cum* que significa com e *versare*, dar voltas com. Nas palavras de Maturana (2001, p. 84), o conversar é “[...] o fluir, entrelaçado de linguajar e emocionar”, no uso da linguagem para nos comunicarmos. Não há conversa quando há somente uma pessoa emitindo símbolos sem que a outra compreenda o significado desses símbolos. Os símbolos isolados por si só não constituem a linguagem. Eles precisam ser consensuais entre os participantes para que ocorra a conversa.

Com efeito, é necessário que os observadores - nós, seres humanos que vivemos na linguagem - associem significados a esses símbolos. Tal significado somente é estabelecido numa relação de coordenações de condutas consensuais. A linguagem não tem lugar no corpo físico dos participantes, mas sim no espaço de coordenações de condutas consensuais. Tendo isso em vista, concordamos com Maturana (2001), quando afirma que:

Darmo-nos conta de que nós, seres humanos, existimos como tais no entrelaçamento de muitas conversações em muitos domínios operacionais distintos, que configuram muitos domínios de realidades diferentes, é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental de nosso ser seres humanos” (MATURANA, 2001, p 180).

Com isso, entendendo as rodas de conversas como formas de mediar realidades diferentes. Conversar não foi apenas um ato abstrato, mas sim um articulado movimento de viver e se emocionar junto com o outro. Quando se fala em roda de conversa, a primeira imagem que vem à mente é a de seu caráter informal, a exemplo das rodas de amigos, familiares, entre outras, em que os sujeitos se perdem no tempo e no espaço devido ao estabelecimento da situação dialógica por horas a fio ou, até mesmo em conversas furtivas, denotando sentidos corriqueiros e

atemporais. Serpa (2012), aponta que a conversa pode e vai se constituir como elemento de *reflexãoação* *reflexão*, na medida em que cria um encontro em que os sujeitos envolvidos reinventam a si e suas realidades.

Uma das características do ser humano é a necessidade de comunicação. Ao relacionar a pesquisa na escola com a roda e com a conversa, uso a simbologia do objeto *roda* como uma possibilidade de refletir sobre a interação social e a sua possível movimentação de sentido. Debater com o outro e fomentar a enunciação mediada pela roda de conversa significa não pensar em linha reta, não estabelecer início ou fim, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades.

Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só essa corresponde a uma ação carregada de simbolismo, colocando em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E, como afirmam Silva e Guazelli (2007):

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA E GUAZELLI, 2007, p. 54).

O que entra em jogo é que o diálogo é um momento de partilha na conversa. Ele corresponde a um instante de escuta e de fala: as narrativas tecidas nas conversas espreitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e juntos refletir e ressignificar os contextos das práticas. Acerca do sentido de partilhar Warschauer (2001) aponta que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Nesse sentido, o trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a

troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos. Tal fato se deve, conforme Warschauer (2002, p. 46) a “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica”.

Pensar a pesquisa com os cotidianos escolares, tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos *saberes-fazer*s os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Com isso, entendendo que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, envolvendo crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às múltiplas formas de habitá-los, sobretudo no caso desta pesquisa que relaciona diferentes sujeitos e escolas.

Ferraço (2011) aponta que as narrativas, como modos de dizer, constituem-se como expressão das singularidades e de modos de fazer que atravessam a dimensão do virtual. Para o autor, os modos de dizer “[...] potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo” (FERRAÇO, 2011, n.p.), na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento em suas redes de conversações.

Para Carvalho (2013, p. 45) “[...] o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização”. Nessa perspectiva, as conversas quando compreendidas como força expansiva resultam numa dimensão que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios, entre outros.

Defendo que é preciso mergulhar nas conversações (CARVALHO, 2011), seja por rodas de conversas ou outros meios de interações que constituem o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acredito que as conversas são pontos de partida para pensar outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissa os estudos dos cotidianos. Dessa forma, as conversas ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa.

Neste sentido, depreende-se sua potência para organizar, em torno das conversas e dos encontros, uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a

dimensão de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

As maneiras de fazer estilos de ação dos sujeitos praticantes vão ao encontro de regras que não são as impostas pela produção e consumo oficiais, pois elas se estabelecem numa (re)invenção do cotidiano. Essa inventividade das praticantes e suas maneiras de *saberfazer* transformam os diversos *espaçotempos* num lugar de outra vida possível, para além do estabelecido. Nesse contexto, a escola se torna um espaço de múltiplas vidas, com o qual busco, assim, valorizá-lo reconhecendo os *saberesfazeres* das praticantes.

Quando compreendo o cotidiano como lugar no qual o homem comum, o homem ordinário<sup>4</sup> habita e, com seus usos, recria os produtos fornecidos para consumo, penso ser este *espaçotempo*, o do ordinário, um lugar onde as tessituras das redes das práticas traçam trajetórias indeterminadas. Contabiliza-se aquilo que é usado, não as mil e uma maneiras de utilizá-lo. Nesse sentido, faz parte dessa trajetória o jogo entre *estratégias* e *táticas*, que são indicadores de consumo ou de jogos de forças.

Certeau (1994) afirma que o cotidiano é marcado pelas relações de poder entre os fortes e os fracos. Na pesquisa que o autor desenvolveu, o objetivo era exumar os modelos de ação dos característicos dos usuários, na sua relação com os dominantes. Contudo, a suposta dominação não era aceita de forma passiva, mas sim transformada pelo uso das táticas dos praticantes do cotidiano. Nisso, percebeu-se que os consumidores não são receptores inertes de produtos. Na verdade, eles fazem usos diferenciados de um objeto produzido para um determinado fim.

Para Certau, as múltiplas maneiras de proceder no cotidiano atuam sob mecanismos de disciplina e alteram seu funcionamento a partir da utilização das táticas e estratégias que, juntas, compõem antidisciplinas. Segundo o autor, estratégia é o cálculo das relações de forças possíveis quando os sujeitos de querer, de poder instituído, estão isolados do ambiente de consumo, por exemplo, quando “[...] a nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 46). Sendo este o instrumento do forte, a

---

<sup>4</sup>A tradução do francês, “homme ordinaire” seria mais apropriadamente feita para homem comum, considerando que é a ele que Certeau se refere, nada tendo a ver com o uso do termo ordinário em português coloquial.

maneira como ele usa a relação de poder que o sustenta é resguardada pela instituição, pelos espaços onde por conjunto de operações de força, buscam “controlar” as ações no mundo.

Em contraposição e, como alternativa do fraco, Certeau (1994) define como tática a pertinência das circunstâncias, das ocasiões, em outras palavras, o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável. É a rapidez dos movimentos que muda a organização do espaço. Essa estratégia corresponde à arte do fraco, a lances sucessivos de um golpe, a cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos.

Assim, a tática como a arte do fraco se assemelha a um ataque de guerrilha, em que os praticantes dessa estratégia não partem para o confronto direto com os que detêm maior poder, mas nem por isso se curvam a ele. Contudo, diferentemente de uma guerrilha, os fracos não têm o propósito de tomar o poder e si, de "sobreviver" a ele. Ressalto que apesar do fraco não deter poder suficiente para estabelecer as regras do jogo, eles, no entanto, podem burlá-las, como um jogador de cartas que blefa quando a sorte (o poder) não está ao seu lado.

Compreender os modelos de ação de práticas cotidianas, ressaltando ainda o caráter emancipatório emergente nas táticas corresponde a olhar o cotidiano sob outra visada, percebendo sua riqueza de ações e significados, vislumbrando essencialmente um cotidiano que não está deslocado do contexto da vida dos praticantes, mas sim sendo suas próprias vidas.

Assim, se o cotidiano escolar é parte de um contexto social efetivamente amplo, podemos percebê-lo impregnado de táticas de seus praticantes, em diferentes âmbitos das relações nele existentes. Cabe ressaltar ainda que as táticas são evidenciadas nas diversas relações de poder estabelecidas nesse território hierarquizado, em que o "forte" e o "fraco" podem mudar de posição constantemente.

Com efeito, as invenções cotidianas que ocorrem nas escolas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas e as diferentes formas de “caça não autorizada” que reorganizam o cotidiano de suas práticas, permitidas, principalmente, pela reflexão solitária, mas ainda assim tocada pela coletividade que os acompanha.

Portanto, no mergulho da pesquisa é de extrema importância compreender que nós, seres humanos, envoltos a redes de subjetividades, vivemos entrelaçados



a outras redes de conversações, situadas em outros domínios e permeadas por outras influências, sendo necessário recuperar a definição dos modos de viver e tecer currículos em rede.

Ao assumir a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e das fontes tidos como pontos decisivos no desvelamento do “real”, é possível buscar apreender o ato de pesquisar e tecer pesquisa com os cotidianos numa outra abordagem. É possível materializar os sons, os cheiros, os gostos, entre outras formas de representação do real, de modo a abranger outras formas de tecer o conhecimento e as redes de sujeitos, legitimando-os, como preconiza o primeiro movimento nas pesquisas com os cotidianos, *o sentimento do mundo*. Uma alternativa viável para expressar essa riqueza está no movimento que Alves (2008) apresenta como *narrar vida e literaturizar a ciência*, que irá compor outras maneiras de se tecer o conhecimento e incorporar nas narrativas tanto os diversos saberes quanto a totalidade das expressões individuais e coletivas em nossos trabalhos de pesquisa.

A questão da escrita e sua importância na configuração de um dado “modelo” de sociedade podem ser apontadas junto à necessidade de perceber a multiplicidade de expressões que estão presentes em nossa sociedade e que talvez não sejam apenas consideradas como escrita. Esse fato se deve em razão de, na maioria das vezes, a escrita não obedecer a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicar caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala*, ou seja, caminhos de uma narrativa.

É preciso ressaltar que a narrativa de uma história e/ou fato cotidiano não constitui uma mera descrição dos acontecimentos, dos personagens e dos lugares. Faz-se necessária a incorporação da ideia de que, ao narrar uma história, a fazemos como narradores, que entrelaçam e trançam os fios e redes apresentados na pesquisa. Como em uma arte de contar histórias, é possível narrar a vida cotidiana dentro de sua própria vida, apresentando sons, cheiros e gostos. Um processo sinestésico que oferece vida ao processo narrativo. (ALVES, 2008).

Considero que as noções aqui trabalhadas exprimam o desejo de promover o deslocamento, sobretudo da atenção aos cotidianos escolares, para um “não lugar”, para o *espaçotempo* da criação anônima, fruto do desvio no uso dos produtos recebidos e que reconhece os discursos táticos dos sujeitos praticantes. Tal movimento me possibilita mergulhar no estudo das práticas escolares, considerando a perspectiva de análise com interesse no exercício de um “não poder”, ou seja, das

formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”.

Um dado a ser observado é que, de maneira natural e quase sem perceber, exercemos um dos movimentos necessários a uma pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos. Busquei, a partir dos encontros formativos, dar centralidade às ações das práticas narradas, que, por sua vez, nos envolviam como sujeitos que praticávamos. Assim, nos aproximamos de Alves (2008) em sua definição *Ecce femina*, dito em outros termos, noção que abarca homens e mulheres colaboradores das práxis da pesquisa. Nesse processo, o coletivo é fundamental para a compreensão e sistematização de tudo o que envolve as abordagens cotidianas da pesquisa.

Assumimo-nos como sujeitos que compreendem o cotidiano escolar como *espaçotempo* de criação e de (re)invenção de *fazeressaberes*, valores e emoções. E, por esse motivo, ao falar de nós, professoras e professores que vivenciamos os encontros, a referência será a de *sujeitos praticantes* do ordinário (CERTEAU, 1994), sujeitos que necessitavam de uma frequente vigilância aos (pré)conceitos e às buscas por práticas “prontas”, sobretudo em virtude do supostamente já sabido.

Nós, mergulhados e encharcados pelas conversas e narrativas dos cotidianos, deixamos de ser objetos para sermos sujeitos, colaboradores e copesquisadores, assumindo a necessidade de juntos lidarmos com as nossas convergências, divergências e tensões, tanto que, em alguns momentos, nossas conversas eram tão intensas que precisávamos mais do que estar mergulhados na escola. Alves (2008) denomina esse tipo de processo como o movimento de *virar de ponta cabeça*, em que a preocupação com nossos conhecimentos, tecidos em redes, iam à contramão do estabelecimento de noções teóricas como verdades únicas, revelando-se como limites de nossas próprias ações e percepções.

Quero dizer que, às vezes, juntos ou sozinhos, viramos de ponta cabeça os estudos que realizamos sobre as práticas, tecidas na busca de sentir outros aspectos, noções e pressupostos epistemológicos, vislumbrando alternativas para nossas práticas, pesquisas, e, sobretudo, processos de formação de nossas alunas e alunos, percebendo ainda os aspectos teóricos, tanto para a pesquisa quanto para nossas práticas, funcionando como limite e meio de sua própria superação.

## 2 CONVERSAS SOBRE CURRÍCULOS, COTIDIANOS E POLÍTICAS

Figura 3 – Compreendendo diferentes currículos



Fonte: Acervo pessoal

### 2.1 Desexplicações sobre currículos

Escrever nem uma coisa nem outra - A fim de dizer todas - Ou,  
pelo menos, nenhuma. Assim, ao poeta faz bem. Desexplicar  
- Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.

*Manoel de Barros*

As conversas por meio das quais fomos desenvolvendo a pesquisa foram permeadas pelo cenário de embates que sua temática vivenciou. Momentos marcados por disputas teórico-político-epistemológicas, envolvidas por processos de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiada em “objetivos de aprendizagem” que deveriam ser considerados pelos professores de todo o Brasil na elaboração de suas aulas. Pode-se afirmar que a implantação de uma BNCC corresponde a uma ação política que focaliza o currículo como

prescrição, na medida em que “indica” os conhecimentos e as formas de trabalho no cotidiano escolar.

Como tema inicial dos encontros e conversas com as professoras participantes, sem querer buscar definições, mas sim desexplicações, sugeri dialogarmos a respeito do entendimento que possuíam sobre currículo e como concebiam essa noção em suas redes de conhecimentos, conforme trecho apresentado a seguir:

**Profa. Rita** - Currículo... ouvimos tanto essa palavra... desde a faculdade até os dias de hoje na escola...

**Profa. Sabrina** - Ela faz parte da nossa vida desde a faculdade...

**Profa. Rita** - Pois é, durante a faculdade vários professores falavam dele. Eu me lembro de que para alguns professores da faculdade o currículo era o programa dos estudos, tudo aquilo que tínhamos de seguir enquanto direção e proposta. Mas também tive professores que me ensinaram que currículo é parte das nossas ações e é tudo aquilo que fazemos no dia a dia.

**Profa. Marilene** - Então, eu aprendi desta maneira na faculdade, e depois nos cursinhos de reciclagem que sempre vamos fazendo, até mesmo na pós-graduação que fiz, discuti que currículo deve ir para muito além do que a programação de ensino.

**Profa. Débora** - Isso mesmo, eu também, me lembro de uma professora que veio dar uma palestra aqui e frisou muito essa coisa de que currículo é muito mais do que o programa que temos de seguir...

A partir da conversa acima, é possível perceber as diversas noções de currículos entendidas pelas professoras, palavra que se mostra polissêmica. Majoritária e diferentemente da compreensão tradicional, elas procuram fugir do entendimento de currículo como uma mera programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser estudada num ambiente de ensino. Como se pode notar em falas como a da Profa Débora e Marilene, elas buscam, sem perceber, um caráter emancipatório no que concerne aos sentidos que traspassam a referida noção, buscando desinvisibilizar diferentes modos de existência e de tessitura considerando as potencialidades do currículo.

Das conversas com as professoras e suas desexplicações, percebi que vivenciamos um tempo plural, polissêmico, traspassado por noções que fomentam o campo do currículo, viabilizando a coexistência de múltiplas facetas e nuances de uma mesma noção, trazendo consigo marcas epistemológicas, ideológicas, políticas e culturais.

Quando as professoras mencionam o acesso que tiveram a uma noção de currículo enquanto programa de ensino, é possível aliar a essa discussão uma

abordagem sobre como vivemos, desde a Modernidade até os dias atuais, a criação e produção de conhecimento em conformidade com a maneira como a ciência o faz enquanto paradigma dominante. Tal representação liga-se ao que Santos (2006) aponta como um modelo de racionalidade gestado na revolução científica do século XVII e XVIII. Desenvolvido basicamente no molde e domínio das ciências naturais, esse modelo se estenderia às ciências sociais, admitindo um modelo global de racionalidade científica, distinguindo o conhecimento científico – provado racionalmente por modelos e métodos –, do senso comum – correspondendo a ideias e crenças difundidas e valorizadas na sociedade, mas sem base científica e, portanto, sem legitimidade.

Enquanto modelo totalizante, o paradigma dominante negou o reconhecimento a outras formas de conhecimentos e de sua criação, que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Pressupondo uma visão de mundo parcial como universal, o conhecimento tido como científico avançou com seus pressupostos de experimentação, privilegiando modelos de análise da sociedade onde o rigor científico aferir-se-ia pelo rigor de suas medições, desqualificando, com isso, outras formas de pensar a sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Santos (2006a):

As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar a qualidade em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. [...] O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2006a, p. 27-28).

A partir do exposto, a criação e formulação de leis universais conduziram à natureza teórica do conhecimento. Estas, enquanto categorias de inteligibilidade repousam sobre a formulação de um pressuposto de ordem e estabilidade linear: “[...] um mundo estatístico e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via de sua decomposição nos elementos que o constituem” (SANTOS, 2006a, p. 30-31), transformando o mundo numa grande hipótese universal. A característica de compreensão liga-se à ideia do mundo como máquina. Com isso, seria possível estabelecer leis para a natureza, sendo-se capaz de prever leis para a sociedade.

Partindo desse pressuposto teórico fundante da modernidade, compreendemos que várias dimensões buscam reforçar os princípios consolidados pela ciência moderna na organização formal da escola. Podemos citar, por exemplo, a disciplinaridade, cuja origem está na noção de compartimentalização e especialização do conhecimento; a seriação, que consolida a hierarquização, a linearidade dos processos de produção, transmissão de conhecimentos e, com isso, a aprendizagem; a organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora rítmica, controlada externamente; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e da verificação do saber, concebido como aquisição cumulativa; e, por último, o currículo planejado de forma prescritiva e arquetônica, entendido como a síntese reguladora de tudo aquilo que permeia/deve permear o cotidiano escolar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo seria definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada e por disciplinas.

Nesse sentido, o conhecimento e, com isso o currículo, passa a ser organizado de forma ordenada, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo-se a disciplinarização, sequenciamento linear, e a hierarquização dos indivíduos segundo o “degrau” em que se encontram, contribuindo para as divisões, catalogações, bem como para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia.

Silva (2001) aponta que a própria noção de teoria remete à suposição de que ela seria capaz de descobrir e representar fielmente o real, havendo uma correlação entre teoria e realidade. Assim, a realidade precede a teoria e esta, por sua vez, seria seu reflexo, indicando ser a teoria algo representacional. Se nos remetermos ao contexto educacional, as teorias de currículo seriam produzidas a partir do reconhecimento de uma verdade em torno da ideia de que os currículos são preexistentes às teorias que os definem.

O currículo, entendido como um objeto, e suas teorias tradicionais entram em cena com a pretensão de universalizar os conhecimentos. Tendo isso em vista, a aposta em métodos e técnicas do como ensinar, pode dar certo em qualquer lugar, quando bem aplicadas e independentemente das condições, das situações e das pessoas envolvidas. Portanto, é por acreditar na universalização dos

conhecimentos, dos saberes e das práticas que as primeiras teorias curriculares se fundam no paradigma que as acolhe: o da ciência moderna, com sua exatidão, universalidade e determinismo.

Criando uma noção particular do que é currículo, Bobbit produziu essa concepção que ainda hoje se apresenta em algumas propostas educacionais, a saber: a racionalização e a mediação de certos conhecimentos, previamente selecionados. Tais concepções buscam oferecer respostas ao questionamento sobre o que se deve ensinar. É nesse sentido que esclarece Silva (2001):

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista (SILVA, 2001, p.13).

Caracterizada por aspectos didáticos, normativos, prescritivos de organização, planejamento, ensino e aprendizagem, as teorias tradicionais de currículo contribuem para a produção de profissionais que desenvolvem e preconizam a manutenção do ensino sistemático, ordenável em que se enquadram as ações docentes em plano metódico, uma vez que:

**Profa. Sabrina** - Então o currículo é nossa organização do conhecimento, ou pelo menos uma delas...

**Profa. Rita** – Todo mundo fala de currículo, mas acho que temos que falar em currículos... por que tem o currículo de cada área o do português, o da matemática e por aí vai... Pelo menos assim aprendi na faculdade. Mas, eu vejo que essa maneira como aprendi, lá nos anos 80 e 90 (risos), é uma maneira que fragmenta muito o que é de fato currículo.

Assim como mencionado no fragmento de conversa acima, o currículo é percebido enquanto um elemento que traz/orienta os conteúdos a serem trabalhados. Calcado em uma perspectiva moderna, ele atua com a subdivisão dos campos dos conhecimentos, funcionando também como um modo de disposição das áreas de saber para as professoras e os alunos em suas vidas cotidianas e, ainda, o currículo objetiva denotar o modo como os indivíduos devem se portar em suas

relações no mundo. Esse engessamento curricular é criticado pelas professoras como podemos perceber no trecho de nossas conversas destacado a seguir:

**Profa. Ariele** – Não só fragmenta, como também coloca como se fosse cada coisa sem ter a ver com a outra. Pois, tem vezes que recebemos algumas orientações que nos deixam muito limitadas...

**Profa. Vanessa** – Claro! Até porque várias vezes o que está proposto não condiz com a nossa realidade...

**Profa. Débora** – Limitadas?! (risos). Engessadas mesmo! Acho muito ruim sentir-me limitada a uma proposta, mas tem horas que é complicado transgredir a norma...

Enfim, o modo como a estrutura curricular é elaborada e desenvolvida pela escola influencia, sobretudo, na maneira como o estudante e os professores constituem o conhecimento escolar e como este se relaciona com outros conhecimentos na/da sociedade. Para além, o currículo condiciona, também, a forma como o estudante compreende e pensa o mundo.

A partir do que a professora Débora apontou no fragmento acima, podemos discutir que o paradigma constituidor da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, querendo dar conta das explicações do mundo, posicionando, por exemplo, alguns sujeitos como sendo mais capazes do que outros, como os professores em relação aos alunos ou como os tecedores sobre os praticantes. Outra relativização diz respeito ao âmbito do saber, uma vez que tais paradigmas situaram alguns conhecimentos como melhores que outros, podendo ser mais científicos ou abstratos em relação aos mais concretos. Por fim, deve-se também destacar o privilégio oferecido a alguns locais em relação a outros, como a academia em relação aos espaçotempos cotidianos. Em síntese, o paradigma proposto pela ciência moderna enumerou e classificou o mundo, caracterizando e categorizando os indivíduos e o mundo a partir dos critérios dessa comunidade que ditava as regras do conhecimento.

Em contraposição ao discurso hegemônico até aquele momento, é interessante perceber que a multiplicidade do mundo, mesmo que previamente negada pelo cientificismo moderno, bem como certa conflitualidade de leis e conceitos nela presente, veio a acarretar a crise do paradigma dominante. Tal fato, de certo modo, deu-se pelo próprio avanço científico e das formas de se *pensarviversentir* o mundo, levando muitos pensadores a considerar que a crise do paradigma dominante é não somente profunda como irreversível.



Santos (2006a) aponta estar a origem da fragilidade dos pilares fundados na modernidade e no conhecimento moderno, mediante as condições teóricas do aprofundamento do conhecimento. Dito de outra forma, buscou-se notar se, até determinado momento histórico, o modelo científico natural balizava o conhecimento das sociedades e, com a crise do seu paradigma, buscou-se perceber se o modelo de entendimento das ciências humanas passaria também a ser reformulado.

Tendo em vista o próprio avanço e aprofundamento dos conhecimentos, conceitos e leis passaram a ser questionados e separações dicotomizantes das sociedades questionadas em seu conjunto de razões que abarcavam um dado ou fato social. Assim, nos limites do conhecimento moderno estariam as origens da crise do paradigma dominante, que, enquanto conhecimento mínimo e universal, descartavam muitos outros. Tais limites passaram a emergir no campo da produção do conhecimento, noções, conceitos e formas de entendimento que buscavam superar esses limites.

A partir de então:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2006a, p. 48).

Enquanto várias noções surgem num horizonte de múltiplas possibilidades, o paradigma emergente trouxe para a discussão e reflexão a coexistência com outras formas, conceitos e noções de conhecimento, sobre as quais Santos (2007) traz reflexões interessantes de serem abordadas. Sendo o paradigma emergente fundado na busca de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, temos um conjunto de teses que buscam compreender todo conhecimento científico-natural como sendo também científico-social, sem dicotomias excludentes em sua formulação; na perspectiva de que todo conhecimento é local e total, sem restrições fragmentárias e disciplinares, tornando possível toda a configuração do conhecimento como um autoconhecimento, mas ainda lembrando que todo conhecimento visa constituir-se em senso comum pela sua estabilização. .

Nesse sentido, a ciência pós-moderna, ao buscar *sensocomunizar-se*, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o

conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2006a, p. 91).

Face ao exposto, o currículo será pensando na heterogeneidade de contextos e circunstâncias das condições de existência da humanidade no mundo pós-moderno e, pensando ainda nas íntimas relações estabelecidas entre conhecimentos, ações, valores e emoções, podemos assumir que ele é expressão de múltiplas interações complexas, bem como de uma rede de representações e significados. Assim, se na concepção moderna currículo e conhecimento precisam de elementos particularizados e organizados como num esquema de árvore, na perspectiva pós-moderna vamos recorrer à metáfora da rede, na qual os diferentes elementos são assumidos nas próprias relações que os constituem.

A grande diferença da noção de árvore para a de rede é que esta é escrita mediante a consideração da não-hierarquia entre os conhecimentos, assumindo como valor a dignidade e validade das práticas, dos fatos e acontecimentos culturais, todos concebidos como *espaçostempos* legítimos de tessitura de conhecimento que não poderiam ser tecidos da mesma maneira como são os da ciência.

Como o conhecimento passa a ser percebido ao modo de uma produção social, temos a interdependência dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (o meio em que se situa a escola) e o cultural (seiva que permeia o interior da escola). Dessa forma, chegamos à compreensão de que o conhecimento é permeado pela cultura e pela realidade social. Com efeito, as relações e movimentos constituintes do cotidiano escolar, sobretudo da tessitura cotidiana do currículo, podem ser concebidos como meio de transformação, de confronto, bem como de negociação de saberes e conhecimentos sistematizados.

Portanto, ao consideramos a diversidade de ações, interações e significados que assumimos em tempos atuais, consideramos um currículo em permanente elaboração, sobretudo quando também assumimos a complexidade da vida cotidiana e suas experiências, diálogos e redes de conhecimentos tecidas na comunhão e/ou divergência políticas, ideológicas, sociais.

Com isso, mais do que um mero documento norteador, o currículo que se envereda nas artes de fazer dos praticantes dos cotidianos é aquele que viabiliza e sempre propiciará as redes de sujeitos e suas subjetividades constitutivas. Logo, vamos apostar na existência de currículos que se abrem à ação e ao pensamento do

mundo atual e pelo vadiar da vida cotidiana, como bem nos lembra a Profa. Graça no desenrolar da conversa:

**Profa. Graça** – E acredito que o currículo é uma coisa e outra. Assim, do jeito que vocês citaram, ele tem a ver com a programação do ensino sim! O currículo traz as diretrizes que temos de seguir e os conteúdos. Mas, como as colegas já apontaram que foi citado numa formação, o currículo é o meio com o qual podemos, acredito que devemos colocar nossas ideias e visões políticas, não para impor algo e sim para buscar uma educação de qualidade...

**Profa. Débora** – Sabe Graça eu complemento o que você falou com a ideia de que o currículo é também a nossa prática...

**Profa. Graça** – Então querida colega, o currículo é muito mais do que aquele encadernado que ninguém mais, quase, usa... (risos) O currículo tem a ver com a nossa prática, com a nossa vida da escola, com o chão da escola e nosso cotidiano...

A conversa apresentada no fragmento acima avança na compreensão da noção de currículo das professoras, que dá tom da concepção que defendo na pesquisa. Vamos começar a compreender o currículo enquanto noção embasada numa virada epistemológica, apontando a necessidade de darmos centralidade às práticas dos sujeitos que vivem os cotidianos das escolas em seus múltiplos *espaçotempos*, articulando múltiplas esferas na tessitura da ação pedagógica, desde ação de formação da política como prática e vice-versa.

Necessitamos ter em mente que o conhecimento se constrói de forma social e, nessa mesma perspectiva, devemos entender a escola e compreender o currículo como um artefato, desfazendo a uniformização, levando à compreensão de várias outras existências, até chegar a problematizar algumas supostas verdades, atentando para as múltiplas possibilidades de compreensão dos currículos. Aqui incluo a dimensão do cotidiano enquanto *espaçotempo* de produção de conhecimentos.

A noção de cotidiano nos remete à ideia de rotina, de hábitos e costumes, deveres e fazeres que produzimos e sentimos sempre de uma mesma maneira. Essa compreensão oculta nossas ações, apontando-as como rotineiras, ou seja, sempre iguais.

Contrariamente a essa ideia, vamos trabalhar com a noção de Pais (2003), pois ele defende a ideia de que no cotidiano está a possibilidade de sentir diferentes noções. Para o autor, o cotidiano seria o que no dia a dia se passa, mesmo quando nada aparentemente se acontece, ou seja, no cotidiano coexistem ações, sentidos,

formulações e produções epistemológicas muito além das repetições nele reconhecidas.

Em seu texto, Pais (2003) discute que a legitimação de modelos e verdades científicas dar-se-á pelo fato de ambos pressuporem um aperfeiçoamento performático, fabricando uma dada realidade social. Tal legitimação é fomentada com base em estatutos e teorias que, na maioria das vezes, pairam sobre a sociedade, como hábitos e totens científicos, em que a própria ciência se traduz em representações coletivas de uma face aparente do cotidiano. Nesse sentido, as regras da razão subordinam o saber e, na mesma medida, a produção do conhecimento é submetida a uma lógica que recai sobre as formas de produção do conhecimento na sociedade.

Na contramão desse modelo e suas tendências fixas, a sociologia do cotidiano procura usar a teoria de maneira distinta, principalmente pelo fato de que entende a teoria e a prática de pesquisa como indissociáveis, ou seja, todo e qualquer pressuposto teórico emerge do cotidiano, bem como suas diferentes noções e nuances. Como vias de desvio, Pais (2003) aponta que é preciso estarmos atentos a elas e a possíveis brechas que os saberes, antes alinhados no entendimento da sociedade, possuem para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados.

Do acima exposto, decorre o entendimento de que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos, comumente ligados a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade, considerando as especificidades dos cotidianos e as tessituras curriculares cotidianas, no que interessa a presente tese. Nesse sentido, *percebersentir* como os currículos se desdobram e são tecidos nos cotidianos escolares é levar em consideração os diferentes modos por meio dos quais os currículos se produzem e vão além da repetição do prescrito e normatizado.

Retomando a metáfora da rede e sua ligação com o currículo, precisamos compreender que as nuances relacionadas ao cotidiano escolar não podem ser definidas de maneira absoluta e imutável. É necessário perceber que as diferentes propriedades e os significados dos conhecimentos tecidos cotidianamente são e estão enredados nas relações encharcadas de particularidades, bem como de múltiplas possibilidades de intervenção e compreensão que o cotidiano e sua compreensão para além do estrutural nos trazem.

Compreender a tessitura do currículo em rede é trabalhar num campo profícuo de contestação da disciplinarização do conhecimento, na medida em que se incorpora a compreensão dos currículos como processos de produção de múltiplos sentidos, provocando a suspensão da polarização entre teoria e prática e entre os diferentes conhecimentos. Esse processo leva ao entendimento da prática como espaço onde as teorias são tecidas, ou seja, toma-se o cotidiano como *lócus* de produção de conhecimentos, eliminando as fronteiras entre conhecimento científico e senso comum ou conhecimento válido e conhecimento cotidiano.

Corazza (2001), ao indagar o que é um currículo, o define como linguagem que requer a compreensão para além de sua mera constatação enquanto elemento participante nas/das bases educacionais e práticas das relações de ensino-aprendizagem. Para a autora, o currículo é uma espécie de ser falante, que fala quando e o que lhe aprouver, ou seja, o currículo não será algo estático e muito menos estratificado no cotidiano escolar.

Ferraço (2004) entende que os currículos emergem a partir do trabalho coletivo de seus praticantes. Entendidos como sujeitos mestiços, tais sujeitos (re)inventam *ambientes movediços* nos territórios escolares, onde são possibilitados movimentos de fuga frente a identidades culturais e políticas assumidas como naturais e fixas. Logo, o autor deixa claro que é preciso (re)viver esses momentos de mestiçagem<sup>5</sup> no cotidiano escolar, em seus processos criativos.

Portanto, trabalhar interrogando os processos pelos quais o currículo é tecido no cotidiano escolar, é apontar que este não deve ser compreendido como meras listas de conteúdo a serem aplicados, mas sim como uma criação cotidiana daqueles tecedores das práticas escolares como práticas que envolvam todos os saberes e processos interativos no desenvolvimento das práticas cotidianas. Assim, somos levados a pensar o currículo como meio e fonte de possibilidades que contribuem com a emancipação social.

A partir de agora vamos nos reportar aos estudos de Oliveira (2012) e junto desta assumir a noção de que:

os currículos praticados, aqueles tecidos nos cotidianos das escolas e que se apresentam indissociáveis da relação *prácticateoriaprática, reflexãoação*,

---

<sup>5</sup>Ferraço (2004) entende mestiçagem como concepção de diferentes culturas como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas

são melhor definidos como *pensadospraticados*, uma vez que podem e merecem ser estudados, de modo a que sejam compreendidos para além daquilo que neles obedece ao *status quo*, e que se impõe como norma instituída pela concepção hegemônica de educação (OLIVEIRA, 2012, n.p).

Oliveira (2012) parte da ideia de que os currículos são criação cotidiana dos praticantes das escolas, tecidos por meio de usos singulares das normas e regras colocadas para consumo e em diálogo permanente com elas. A ideia é fazer emergir o debate sobre a noção de que as redes de conhecimentos tecidas pelos *praticantespensantes* do cotidiano dão origem a práticas curriculares emancipatórias, frutos dos diversos modos de inserção social destes no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade no atual cenário das discussões escolares e sobre as políticas curriculares.

A ideia principal é atuar na tentativa de compreender as múltiplas e possíveis experiências emancipatórias com a desinvisibilização dos currículos *pensadospraticados*. Segundo a autora, tais experimentações seriam promotoras das ecologias de saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção, perspectivas trabalhadas com base nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2004).

Retomando e ampliando a discussão de Santos (2009), aprendemos que o tempo vivenciado, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos regulatórios e emancipatórios, é também um aparente “tempo de estagnação”. O autor aponta que, por um lado, as possibilidades de *fazercriar* são múltiplas levando em consideração uma série de fatores colocados em um *espaçotempo* em que estaríamos, aparentemente, parados e improdutivos.

Por outro lado, os fatores que regulam, chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam, fazendo com que vivenciemos uma realidade de lutas processuais: um tempo de crises, transições e de buscas intensas por “respostas fortes” que possam definir o que vivemos.

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas se assentam no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos. As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes tomem como objeto de reflexão parte de seu conhecimento, privilegiando seus

cânones em detrimento de outras noções, estabelecendo uma razão indolente que cerceia nossas relações e tessituras de redes de conhecimentos na atualidade (SANTOS, 2006).

A *razão indolente* é uma composição de racionalidades que a desdobram e a caracterizam, fomentando-a como uma razão arrogante e impotente. Surge dessa forma de racionalidade, a noção de que aparentemente se conhecem bem todas as nossas ações e de que pautamos nossas escolhas sobre cálculos e formas racionais com as quais se evitam problemas.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a respeito de uma *razão metonímica* e a *proléptica* também debatidas por Santos (2006). Por um lado, há a ideia de que ela é uma *razão metonímica*, haja vista tomar a parte pelo todo, apresentando-se como uma racionalidade que contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações. Essa razão, quando exercida sobre nossas práticas, legitima a noção de que tudo, todos e todas se configuram em apenas uma totalidade como se fôssemos uma humanidade apenas e, com isso, tivéssemos características simétricas e lineares.

Por outro lado, a *razão proléptica* é uma racionalidade indolente. Ela sugere a ideia de que conhecemos bem o fim das coisas, levando-nos a reconhecer, no presente, a história futura numa espécie de profetização do final das coisas, das pessoas e das suas vivências. Esse processo turva nossos olhares para o momento em que vivemos, forçando-nos a uma (re)tomada de consciência sobre nossa condição existencial, seja individual e/ou coletiva, bem como nos leva a refletir sobre as possibilidades concretas de futuro que estão inscritas no presente.

Como alternativa para a superação da razão indolente, Santos (2010) desenvolve as noções de *Sociologia das ausências* e de *Sociologia das emergências*, procedimentos por meio dos quais seria possível, no caso da primeira, desinvisibilizar existências tornadas invisíveis pela razão indolente, como a das nossas práticas cotidianas e, por meio da segunda, vislumbrar alternativas e potencialidades emancipatórias ainda-não existentes.

Buscamos aproximá-las das discussões acerca dos cotidianos escolares, pois entendemos que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências surgem como base para (re)leitura de nossas práticas cotidianas e *fazeressaberes* na busca por (re)construir um projeto educativo emancipatório enquanto meios sociológicos de combate às razões que reproduzem os valores sociais das

monoculturas hegemônicas na nossa sociedade, tornando invisível a diversidade de redes existentes nos cotidianos.

Buscamos pensar sob o viés de Oliveira (2006), entendendo que, no trabalho com a sociologia das ausências associado a uma reflexão sobre nossas práticas, uma espécie de *arqueologia das existências invisíveis* encontra-se posta, podendo nos levar a *percebersentir* aquilo que é tornado invisível pelos *fazerespensares* hegemônicos, construindo um projeto educativo emancipatório. Portanto, estarmos mergulhados na arqueologia das existências invisíveis de nossas práticas nos convida igualmente a estarmos prontos a ressignificá-las e, com elas, tecermos outras redes de conhecimentos e práticas curriculares.

Nesse sentido, pode-se apontar que o currículo pode ir além de sua função determinada pela concepção tradicional, para ir ao encontro do que lhe é exterior para promover a ampliação de horizontes, colocando os sujeitos frente a uma constelação de possibilidades e formas de aprendizagens plurais. Dessa forma, a elaboração curricular não se restringiria a uma relação do conhecimento que se limitasse à mera explicação de fatos e eventos, e sim se configuraria como um palco de potenciação da realidade mais ampla ao sujeito.

Assim, os currículos em sua relação com os cotidianos escolares podem ser reportados à *Sociologia das Ausências* na busca de expandir o presente e à *Sociologia das Emergências*, procurando contrair o futuro (SANTOS, 2004). Dessa forma, buscamos desenhar caminhos mediante os quais seja possível multiplicar as práticas e os conhecimentos tornados visíveis e evidenciar a capacidade de produção e legitimação do conhecimento. Encontramo-nos, portanto, com a noção de *sociologia das emergências*, capaz de potencializar a expansão dessas produções.

Como discuti anteriormente, a *razão metonímica* busca invisibilizar a diversidade de práticas sociais de conhecimento do mundo por meio de uma contração do presente; a *razão proléptica*, por sua vez, busca instaurar uma abdicação indolente que expande o futuro, supondo já conhecê-lo por considerá-lo a repetição do presente em evolução linear. Temos a noção de que vivemos o tempo presente em prol de um futuro que ainda não alcançamos e, nessa compreensão, a *razão proléptica* atua concebendo um futuro que não precisa ser pensado, uma vez que, abundante e infinitamente igual, ele somente existe para se tornar passado.



A *sociologia das emergências* trabalha o futuro como sendo indeterminado, mas possível de encontrá-lo inscrito nas práticas concretas do presente e suas possibilidades ainda-não realizadas, nas experiências e nas formas de saber existentes e antes invisibilizadas. Nesse sentido, o exercício da sociologia das emergências objetiva agir tanto sobre as capacidades latentes dos múltiplos processos sociais quanto sobre as possibilidades de transformação que emergem a todo momento – ainda que tímidas –, tecendo os indícios de outras redes relacionais futuras potencialmente emancipatórias.

Das ausências às emergências, a tessitura dos currículos *pensadospraticados* se anima pelo trabalho de combate à *racionalidade indolente* que coexiste com a diversidade epistemológica no/do mundo. Assim como a *sociologia das ausências* está para a *razão metonímica*, a *sociologia das emergências* está para a *razão proléptica*, sendo ambas capazes de realizar uma ampliação simbólica da produção de saberes por meio da visualização de um presente múltiplo que comporta futuros possíveis, mas não sem limites, baseados nas produções sociais potencialmente existentes.

Ao aprofundar o debate sobre a criação curricular cotidiana e a emancipação social, Oliveira (2012) afirma que o desenvolvimento cotidiano das práticas participativas e solidárias assumem grande importância na tessitura da emancipação social, em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, assim como a busca de sua ampliação institucional. A autora anuncia que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva possuem relevância na formação das subjetividades daqueles que delas participam, tornando-se fundamentais nessa compreensão de desinvisibilização de existências não hegemônicas como meio de produção de futuros outros.

O reconhecimento e a valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmo-nos da ideia moderna e individualista de emancipação. Entendemos, ainda, que o currículo se situa na articulação entre a escola e a cultura. Logo, a escola é, ao mesmo tempo, produtora e reprodutora da cultura na sociedade em que se situa, trazendo em seu cotidiano as contradições, conflitos, referências identitárias e movimentos de diferença que fazem dela – e de suas tramas curriculares – um campo de contestações e de conflitos.

Portanto, na dimensão da tessitura curricular cotidiana entram em jogo as relações entre currículo e cultura. O currículo como uma prática cultural envolve, nele mesmo, a negociação de posições ambivalentes de controle e de resistência, conforme nos lembra Macedo (2006) quando define que o currículo precisa ser pensado como prática política e espaço de lutas e tensões ou uma arena de produção cultural. A ideia é compreender o currículo como um lugar híbrido de valores culturais, espaço no qual as culturas negociam com a diferença, favorecendo a partir de suas práticas a interação entre as variadas culturas, seja como objeto do ensino seja como produção cotidiana. Tendo isso em vista, ressaltamos as problematizações concernentes ao currículo feitas pela Profa Sabrina e Graça:

**Profa. Sabrina** – Acho que esta conversa segue para entendermos que o currículo tem mesmo muito a ver com nossa vida cotidiana, nossas escolhas e tudo mais. O problema é que muitas das vezes ficamos entre o que está naquele encadernado antigo, ou até nos PCNs, com o que acreditamos saber e nosso modo de trabalhar, algumas vezes encorajadas pelas falas de professores de fora tentamos romper...

**Profa. Graça** – No meu entendimento entra em jogo uma escolha que devemos fazer... Não podemos largar o que foi proposto, mas também não devemos deixar de ir além dele...

A fala de Graça nos leva ao entendimento de Arroyo (2011) quando afirma que focalizar o currículo como um espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas, corresponde a percebê-lo como um *espaçotempo* onde vivenciamos e negociamos sentidos. Esse processo faz com que nossas redes de conhecimentos tecidas cotidianamente possam ser percebidas como práticas potentes de aspectos políticos. Dessa maneira, perceber os currículos *pensadospraticados* nos tempos atuais, aproxima-nos da noção de que sentir os currículos como criação cotidiana pressupõe trazer à tona as variadas formas como são tecidos, em seus diferentes contextos, redes, relações políticas e culturas.

Assim, pensar o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociações de sentidos, de (re)criação e (re)invenção dos *saberesfazeres*, valores e emoções, requer ressaltar que este mesmo *espaçotempo* não é neutro e nele coexiste uma série de fatores externos e internos, influenciadores da maneira como os currículos são *pensadospraticados* e tecidos. Como um dos fatores, podemos citar a dimensão política, campo de muitos embates e disputas, passível de permear e subjetivar os usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para o seu consumo (CERTEAU, 1994).

## 2.2 Currículos, cotidiano e política

E agora o que fazer com essa manhã desabrochada a pássaros?

*Manoel de Barros*

Na seção anterior, a partir das conversas com as professoras e noções teóricas trazidas, buscamos elucidar que a dimensão curricular, sobretudo a dimensão dos currículos *pensadospraticados* enfatiza uma vasta gama de relações que envolvem sua tessitura. Assumo também a dimensão cultural dos movimentos que negociam e colocam em cheque as prescrições e normas que tentam engessar sua pluralidade. Na dimensão dos currículos *pensadospraticados* e sua produção como elemento cultural do cotidiano escolar, argumento que as políticas curriculares em destaque nesse estudo não podem (e não devem) tomar a escola como elemento neutro e passivo, na medida em que é nas relações cotidianas que as políticas de currículo se constituem.

Frangella (2012) aponta que os estudos sobre as políticas vêm caminhando por binarismos e superposições, nas quais as diferentes abordagens apontam para a escola como cenário de desenvolvimento de ações prescritivas, advindas de esferas externas a elas. Contudo, quando buscamos assumir a cultura como produção cotidiana, enveredamos por uma dimensão onde a prática curricular não será apenas produto de determinações, mas sim permeada de possibilidades múltiplas que podem e vão influenciar as redes de conhecimentos envolvidas.

Com o apoio de Alves *et all* (2003), reforço nosso argumento de que as políticas do Estado ignoram que “políticas” também são práticas comuns, ordinárias, sobretudo em sua variedade cotidiana. Assim, quando se pensa nas políticas de currículo precisamos considerar que nos múltiplos *espaçostempos* onde se realizam as políticas oficiais, vivem os sujeitos praticantes, responsáveis por tecer e ressignificar as propostas que lhes são apresentadas.

Portanto, seguimos com o intuito de percorrer os diferentes caminhos da produção política curricular cotidiana, enfatizando a dimensão dos processos micro, ou seja, atrelada às artes de fazer e táticas que sujeitos praticantes lançam cotidianamente para viver os desafios de tecer suas práticas, decorrendo daí a

noção de produção de políticas curriculares cotidianas na articulação da ecologia de saberes. Tal fato é citado no fragmento de conversa abaixo conforme podemos constatar:

**Profa. Débora** – Rafael, você lembra que falei agora há pouco que às vezes ficamos entre o que está colocado para nós trabalharmos e o que entendemos e planejamos conforme a nossa realidade? Então, eu acho que muitas vezes, quase na maioria delas, os professores, ou sei lá quem, que pensam nas propostas de currículo e na política da educação, se esquecem o que nós fazemos no chão da escola...

**Profa. Graça** – Desculpa te interromper Débora, mas de fato o que fazemos no chão da escola é política, não no sentido de partido ou posicionamento, mas sim no sentido de orientação. Quem de nós não planeja as aulas seguindo o que outros colegas fazem? Não seria isso uma forma de proposição de currículo?

**Profa. Débora** – Sim!!! Trocamos experiências... planos e sequências didáticas... Nossa! Várias vezes a aula que “pego” de uma colega da outra escola em que eu trabalho é muito mais interessante do que aquilo que está no PCN ou na orientação dos programas que a gente recebe...

Nas redes *dentrofora* das escolas (ALVES, 2010) encontram-se os atos de negociação, que com significados dialógicos são tecidos como base consensos e dissensos, embates e disputas, permeados por demandas externas ou ainda internas. Nesse sentido, podemos delimitar nosso campo da discussão curricular com o entendimento de que a tessitura dos currículos *pensadospraticados* percorre processos não lineares e envoltos nas/das redes de *saberesfazeres* das professoras e suas vidas cotidianas, que também são configuradas pelas redes de sujeitos e suas subjetividades.

Desse modo, as políticas de currículo necessitam de uma compreensão para além das questões que envolvem sua produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Na verdade, elas precisam ser pensadas em uma perspectiva que favoreça a heterogeneidade e a variedade de *saberesfazeres*, que podem ser lidos por diferentes sujeitos e de diferentes formas, sem a pretensão de homogeneizar práticas, discursos e identidades, em outras palavras, de compreender sua pluralidade.

Macedo (2006) defende que é necessário apontar para o fato de que a definição de políticas públicas não exaure a produção curricular com prescrições construídas exclusivamente nas esferas e por sujeitos de poder, mas também não se reduz a experiências tecidas apenas no chão da escola. Nesse sentido, trazemos à tona a noção do ciclo de políticas proposta por Ball (1989), quando aponta que a

produção curricular é uma dinâmica a se desenvolver continuamente em três contextos associados: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática, como, de certa maneira, a professora Sabrina nos coloca:

**Profa. Sabrina** – é como se tivessem cerca de três espaços, o espaço daqueles que pensam as políticas, mesmo que às vezes se esquecem da gente e do que fazemos. O nosso espaço na escola e na nossa sala de aula onde colocamos em prática, ou não né gente, o que está nas propostas. E o espaço, que também é nosso e da família, até da sociedade mesmo, que está sempre de uma forma ou outra cobrando do governo e que isso acaba até influenciando tudo!

A fala da Sabrina nos chama a atenção para a necessidade de partirmos do pressuposto de que as políticas, entendidas em sua complexidade e características contraditórias, possuem um movimento permanente nos *espaçotempos*, delineando sua trajetória e grau de (in)certeza sobre seu objetivo final. Considerando os pressupostos de Stephen Ball, seu modelo de análise das políticas está em permanente transformação, propagando a noção do ciclo de políticas, que auxilia a pensar as relações políticas e suas nuances nos/dos cotidianos escolares.

Para Ball (2001) a política curricular se constitui de forma cíclica e no enredamento de diferentes contextos. Assim, no que se refere ao cotidiano escolar, vamos compreendê-lo como *espaçotempo* de significação e de produção de sentidos, e não mais *espaçotempo* definido a partir da prescrição, bem como de sua repetição. Quando passamos a pensar o papel dos cotidianos escolares nas políticas curriculares, vamos assumir a necessidade de compreender a política para além do fim em si mesma, que envolve redes de subjetividades, poderes e saberes. Portanto, não se trata de trabalhar em função apenas do que está posto, é necessário ressignificar as redes tecidas por meio da compreensão de seus embates e negociações cotidianas, pensando em suas possibilidades.

Assumir a dimensão do ciclo de políticas como elemento de mediação da tessitura curricular, significa admitir que as políticas como mediações são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos, bem como interpretações e reinterpretções por parte das autoridades públicas, e decodificadas. Pensar essa dimensão das políticas públicas em face ao currículo também significa atribuir significados outros por parte dos sujeitos *praticantespensantes* envolvidos advindos de suas em suas histórias, experiências e possibilidades (Ball, 2006).

Portanto, não vamos compreender as políticas curriculares de forma simplista, como mera ordenação do sistema educativo ou validação dele pelas chamadas autoridades competentes. Tampouco é possível vislumbrar somente os interesses dos empenhos políticos. Por isso, o estudo das políticas curriculares exige um cuidadoso alinhamento do elemento político.

Torna-se necessário ter como perspectiva a combinação entre os diferentes elementos, encontrando-se os modos como eles se articulam estabelecendo mecanismos de intervenção-regulação. Isso impõe o desafio de estudo dos modelos políticos, refletidos ou não nas práticas cotidianas, nem sempre claras, indo além das orientações técnico-pedagógicas, extraindo delas as articulações e redes que as sustentam, na compreensão do componente político.

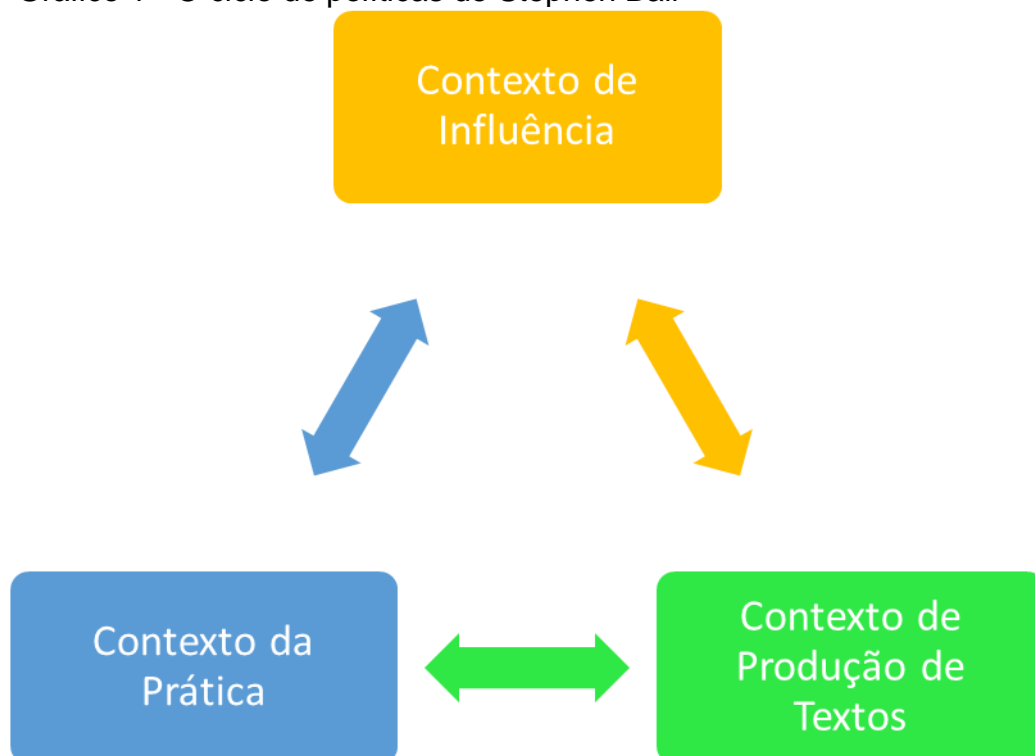
Ball (2001) propõe como direção para o desenvolvimento de estudos que abarquem ou se aproximem da complexidade das políticas curriculares, que se associem tanto à produção quanto à implementação das políticas, concebendo-as como processo, considerando também seus efeitos e produtos. Assim, o autor define política como “[...] uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas” (BALL, 2001, p.10).

Compreender as políticas curriculares por meio da noção do ciclo de políticas vai ao encontro da necessidade de identificar os distintos grupos, sujeitos e *espaçotempos* que a produzem. Tal busca de entendimento tem como intuito identificar ou trazer à tona suas institucionalidades e intencionalidades para o jogo do processo político, bem como considerar as diferentes formas de relação e interação existentes com esses grupos, apesar do enfoque na ação dos governos.

Nesse sentido, entra em jogo a noção da “política como discurso” que aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Ball (2001) enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, afirmando que, embora haja variedade de discursos, existem enunciações dominantes em relação a outras, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Com efeito, as relações discursivas atuam frente ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.

Na tessitura de certas possibilidades de pensamentos (ideias e conceitos) e na exclusão de outras, encontramos estabelecida uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, denominadas por Ball (2001) como contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Tendo isso em vista, observemos as relações entre os contextos propostos pelo estudioso em questão a fim de buscarmos entender como engendram as políticas de currículo:

Gráfico 1 - O ciclo de políticas de Stephen Ball



Abordando inicialmente o contexto da influência, Ball (2001) nos ajuda a compreender que esta conjuntura é aquela na qual os discursos políticos, que servem de base para a política, são construídos. Correspondem a *Espaçotempo* no qual as políticas, ou o pensamento sobre as políticas, são ou podem ser formados e/ou transformados, a partir da ação política. É neste contexto que os grupos de interesse e as redes sociais operam, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, buscando adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas.

Nesse contexto, estão envolvidas as influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias – mediante a redes políticas e

sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico – quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais.

Ainda sobre o contexto de influência, é possível dizer que a participação das redes sociais, partidos políticos, do governo, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do processo legislativo, viabiliza atuações, mesmo que momentaneamente, possuidoras de legitimidade, fomentando um discurso de base para as práticas políticas dos diversos grupos sociais.

É nesse processo que os discursos ao mesmo tempo em que recebem apoio, também são questionados nas arenas públicas formais, tendo como fonte a contribuição da circulação internacional de ideias, o empréstimo de políticas e até a venda de soluções, como aponta Mainardes (2006):

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006, p.51).

Referente ao contexto da produção de textos pode-se apontar que este denota o *espaçotempo* onde os textos políticos são produzidos. Geralmente, eles estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem tomar várias formas, entre elas: os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros.

O produto do contexto de elaboração de texto explicita o resultado de disputas e acordos realizados por grupos atuantes em diferentes instâncias legais, competindo pelo controle das representações das políticas. Tal processo desencadeia uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém, não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e questões ideológicas.

Dessa forma, os textos políticos não mantêm, necessariamente coesão e coerência interna. Eles podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo diverso, precisando de se realizar uma leitura em relação ao tempo



e ao local específico de sua produção, tendo em vista não serem feitos nem finalizados no momento legislativo (MAINARDES, 2006).

Assim, chegamos ao contexto da prática, haja vista ser considerada uma arena de conflitos e contestações, envolvendo a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, conforme é percebida pelos “leitores”. Alguns aspectos evidenciam essa leitura sobre a prática curricular em acontecimento e ajudam a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição. Um deles é a presença sempre de interação de uma nova política com aquelas existentes e, portanto, presentes anteriormente no contexto da prática, tendo em vista que políticas diferentes, muitas vezes, solicitam ações diversas realizadas simultaneamente.

Nesse sentido, Arroyo (2011) também afirma que focalizar os currículos como espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas, é percebê-los como *espaçotempo* onde vivenciamos e negociamos sentidos que fazem com que nossas redes de conhecimentos possam ser percebidas como práticas potentes, plenas de aspectos políticos. Assim, entender os currículos *pensadospraticados* nos tempos atuais aproxima-nos da noção de que sentir os currículos como criação cotidiana pressupõe trazer à tona as variadas formas como são tecidos.

Cabe ressaltar que, para Ball (2001), os variados contextos não devem ser vistos de modo segmentado, mas sim inter-relacionados e ainda variados. Portanto, os *espaçotempos* para a produção e circulação de propostas curriculares surgem nessa dinâmica e não há como ignorar a presença de processos de negociação, de conflito, bem como de polêmica na luta pela constituição de textos definidos curricularmente e que, em determinado tempo e espaço, seja consagrado como a política curricular.

Dias (2009) nos traz, com base também em Ball, o destaque dado à figura dos sujeitos e grupos sociais na produção da política o que acaba por desviar-se de uma tendência de políticas educacionais que atribuem ao Estado um papel de controle extremamente marcante, considerando a ação de forças externas, a exemplo dos organismos internacionais com prevalência sobre as decisões locais.

O fato é que, conforme Mairnardes (2007) aponta, o posicionamento de Ball provocou diversas críticas ao modelo de abordagem das políticas educacionais, sobretudo, quando o autor parte em defesa dos focos de análise que estejam para

além das verticalizações. Ainda segundo Mainardes (2007), tais verticalizações independem de serem vistas em relações “de cima para baixo”, quando destacam o poder central, ou “de baixo para cima”, quando destacam o campo da prática nessa produção.

Esse breve estudo acerca das noções de conhecimento, currículo, cultura e política, busca compreender as relações que tais questões possuirão ao se entrelaçarem e, assim, fomentarem significações. Esse processo nos leva entender a pertinência da ideia de que os cotidianos escolares são *espaçotempo* de tessitura de currículos *pensadospraticados* e de políticas de currículo, podendo emergir deles ideais contra-hegemônicos de micropolíticas e conhecimentos.

Alves *et al* (2012) apontam que os currículos fazem parte da “arte de governar”, salientando seu caráter de um campo para ressignificação das relações *prácticasteóricaspolíticas*, tornando necessário compreender como os produtos advindos dos contextos de influência e de produção dos textos são e continuam sendo “consumidos”, usados, “adotados”, “escritos”, tornando-se currículos “realizados”, pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana.

Quando busco assumir o *espaçotempo* escolar como *espaçotempo* de disputas políticas, nas quais a luta pelo controle da organização é permanente, posso pensar numa compreensão de poder que se expressa não “[...] por uma referência a uma posição ou ocupação como tal, mas como o desempenho, o resultado e a luta” (Ball, 2001, p.40).

O que precisa ficar claro é que não se trata apenas de problematizar como as políticas públicas para o currículo são concretamente ‘recriadas’ nas escolas, mas sim buscar compreender como os currículos *pensadospraticados* imbricam e se inter-relacionam nas noções particulares de cada sujeito, compondo o cotidiano escolar.

Portanto, os currículos são, também, uma realização decorrida das situações mais próximas dos indivíduos envolvidos nos cotidianos escolares, em seus *dentrofora*, embora, inevitavelmente, sempre relacionados às redes que compõem o conjunto do social, ou seja, os contextos de influência (BALL, 2001). Ao considerar que os sujeitos não estão confinados em um único lugar, afirmamos que, em suas vidas cotidianas, eles estabelecem usos diferenciados dos produtos e das regras, como nos lembra Certeau (1994), num processo de desenvolvimento de táticas inscritas nas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias vivenciadas.

As diferentes “artes de fazer” dos praticantes, os usos e táticas que eles desenvolvem cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco, definidas em circunstâncias em que eles podem aproveitar-se para empreender suas “ações” no âmbito político. São modos de praticar o currículo cotidianamente que se assumem, como definiu Oliveira (2012) em currículos *pensadospraticados*.

Assim, no contexto das práticas vão transitar sujeitos múltiplos, oriundos de contextos múltiplos e que, juntos ou não, atuam de diferentes formas nas/das distintas arenas de negociação em que se inscrevem. Por esse motivo, necessitamos entender a vida cotidiana da escola na perspectiva da multiplicidade, composta por maneiras de fazer, ora convergentes, ora divergentes.

Ganha relevância nessa perspectiva o fato de que os sujeitos praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornam-se *produtoresautores*, disseminando alternativas, manipulando os produtos e as regras, para além do consumo puro e simples, mesmo que de modo invisível ou marginal (CERTEAU, 1994).

Ball (2006) também acentua que entender política como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais vida nas salas de aula e nas escolas do que seria perceptível por meio de uma pura e simples constatação de produtos, textos e currículos que atendam demandas oriundas de relações verticalizadas. Afinal, na vida cotidiana, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos não inseridos de modo explícito nos textos das políticas.

Portanto, assumimos que os cotidianos escolares, suas narrativas, experiências e demais redes trazem possibilidades de leituras para algo muito além de um binarismo ou das prescrições, como uma relação na qual currículo e escola também não existem fora da ação política, por serem construídos na medida em que os sujeitos atuam politicamente, se posicionam, se contradizem e se (re)inventam. Esses movimentos são conversas que tivemos e foram elencadas para serem tratadas no decorrer desse trabalho nos demais capítulos.

### 3 QUANDO TUDO FOGE À NORMA: CONVERSAS SOBRE DIFERENTES FORMAS DE USAR E PRATICAR O COTIDIANO

Figura 4 – Das diferentes redes que compõem o cotidiano escolar



Fonte: Acervo pessoal

#### 3.1 Conversas (des)planejadas sobre consumo

Quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras: *liberdade caça jeito!*

*Manoel de Barros*

Depois de haver conversado sobre o entendimento que as professoras tinham da noção de currículo, pensei que as conversas poderiam seguir no sentido de debatermos o *espaçotempo* da escola, sobretudo quanto à organização do trabalho pedagógico. Afinal, pude perceber que, para as professoras, inexistia uma neutralidade do currículo, na medida em que elas destacaram que o desenvolvimento de suas práticas curriculares é atravessado por elementos implícitos e explícitos relacionados às visões de mundo e aos valores.

Em uma terça-feira às 18h e 30min, as professoras já estavam à minha espera no salão da SE de Três Rios. O cheiro de um café fresco tomava conta do ambiente. Um pouco atrasado devido ao trânsito, mas perdoado por elas, optei por

organizar o material que havia separado para a discussão: algumas tiras da Mafalda. E, enquanto estava sentando ligando o computador, eu as ouvia conversando sobre livro didático.

Inicialmente não me importei com o burburinho, preparei o *Datashow*, as chamei para a roda e seguimos com as conversas. Fiz uma explanação sobre o tema que elegi e passei a bola para elas. Silêncio... Até que uma das professoras pediu desculpas e puxou a conversa sobre livro didático, tema que inicialmente ia na contramão do proposto. Mas, como já dizia Manoel de Barros, “liberdade caça jeito...”:

**Profa. Rita** - Rafael, desculpa mudar de assunto. Mas gente, vocês viram esse monte de livro didático que está aqui na sala? Nossa cada um mais lindo que o outro (risos) só que não!

**Profa. Verônica** - Pois é... eu fico pensando para que nos fazem escolher isso... acho interessante e muito bom ter material de apoio, mas nunca chega para a escola o que escolhemos, bom, mas também a gente não colocou outra opção...!

**Profa. Rita** - Do que adianta a gente escolher! Acaba sendo uma escolha cerceada. Mas ainda sim, do meu ponto de vista, está mesmo sendo levado em consideração outras coisas. Lá na escola uma editora, além de ter mandado a caixa, como todas mandam, foi um representante e fez uma palestra, na verdade propaganda mesmo, nos deu brinde e etc. Daí fico pensando, o que esse pessoal que monta as coleções pensa? Será que de fato estão preocupados com a qualidade do ensino ou estão apenas preocupados em nos conquistar com brindes e promessas para vender seu peixe?

**Profa. Vanessa** - Estou aqui pensando no que você falou... Nunca tinha parado para pensar sobre isso. É como se eles estivessem vendendo um produto, estivessem não, eles vendem mesmo! No caso, o governo compra e repassa para a escola, mas quem “escolhe” o produto somos nós, as professoras...

**Profa. Verônica** - Está mais do que claro gente! Vocês acham que eles são bobos?! Nós somos os consumidores, então o jogo é conquistar a gente! É como as lojas, os mercados, as grifes fazem, elas nos vendem promessas e no nosso caso a promessa de um melhor ensino aprendizagem por conta de um livro mais dinâmico ou colorido ou etc.

**Profa. Vanessa** - Nisso também acho que entra qual a coleção irá custar menos para o governo! Tem umas coleções ótimas e outras meias bocas, umas ilustrações horríveis e a qualidade da impressão, quase a mesma coisa do que tirar cópia daquelas apostilas que ficam vendendo nos cursos que vamos!

**Profa. Rita** - Tudo manipulado para acharmos que estamos escolhendo!

**Profa. Verônica** - Sim! Mas quem escolhe o que vamos escolher? Será que de fato conhecem a nossa “realidade”? Nossa demanda? Do que adianta indicar coleções maravilhosas com suporte on-line e aulas interativas, se nem internet a minha escola tem! Até tem, mas fica na secretaria e o wi-fi é horrível pois a velocidade é baixa... O fato é que as editoras pensam e fazem coisas muito boas e quem faz essa triagem pensa no melhor para a escola. Mas a gente na escola pensa nisso só no final dessa esteira. Fazemos escolhas daquilo que nos foi escolhido para escolher.

De fato, o início de conversa desse encontro foi inesperado, mas, de certa maneira, ele estava relacionado com o diálogo proposto para o dia, levando em consideração movimentos do encontro anterior com as professoras. No entanto, para além do que eu poderia imaginar, elas trazem um debate, espontâneo e inesperado, sobre um elemento que fomenta o cotidiano escolar e suas práticas: o livro didático e seu processo de escolha.

No Brasil, contamos com dois programas do governo federal que englobam ações de distribuição de livros para as escolas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Respectivamente, o primeiro programa busca prover as escolas da rede pública com materiais e livros didáticos, enquanto o segundo possui o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, sendo ambos distribuídos de forma sistemática e gratuita.

O processo envolve uma chamada pública mediante um edital com as normas segundo as quais as editoras criam coleções e apresentam propostas de livros didáticos e pedagógicos que são submetidos a uma avaliação. Esta, por sua vez, faz uma análise criteriosa e ampla das coleções pedagógicas quanto à forma e ao conteúdo de seus aspectos didáticos e metodológicos. As instituições e os especialistas responsáveis pelo julgamento dos materiais inscritos são previamente definidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, coordenadora da avaliação. Os especialistas responsáveis pela avaliação elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos, enviados para as escolas a fim de fomentar o processo de escolha pelos professores.

A explicação acima, apresentada de forma padrão, nos leva a problematizar o processo de seleção de obras didáticas presente no site do MEC, sobretudo ao considerarmos o contexto político educacional no qual desenvolvemos a pesquisa. Martins *et al* (2009) discutem que este tipo de livro no Brasil é, infelizmente, o único que a maioria da população brasileira conhece ao término da formação na escola básica.

Portanto, o livro didático se constitui como uma poderosa ferramenta política, ideológica e cultural no âmbito do processo educativo, pois reproduz e representa os

valores da sociedade, bem como à visão da ciência, da história, da interpretação de fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento.

Acreditamos na importância do livro didático, no entanto, como fica explícito na fala das professoras e, com elas fazemos coro, podemos apontar que a importância do livro didático não se resume apenas servir como ferramenta de instrução técnica. Tal ferramenta deve estar carregada de aspectos ideológicos e interesses acerca dos modos de promoção, produção e criação que reproduz, no livro, seus valores culturais, políticos e econômicos.

No cenário de embates que envolve o uso do livro didático temos as professoras, como personagem de grande importância social. Elas deveriam ser as responsáveis pela escolha do material a ser utilizado em sala de aula. No entanto, em nosso contexto político de desmonte da educação, as políticas educacionais são orientadas pelas Organizações Internacionais (OIs) e a questão da escolha desse tipo de livro torna-se complexa, indo além da opção apresentada pelo professor.

No discurso do MEC, os professores de escolas públicas podem definir livremente quais os autores e editoras serão utilizados, a cada ano, em suas práticas nas escolas. Porém, como já mencionamos a escolha é realizada com base no Guia Nacional do Livro Didático, formulado e fornecido pelo FNDE. Nesse sentido, sugere-se um ideário, aparentemente presente nessa pré-seleção e apontado pela professora Débora. Com efeito, tal sugestão está ligada ao de controle sobre o trabalho do professor, mesmo que, possivelmente, ele não tenha consciência disso.

As professoras apontam sua participação na escolha, porém tencionam este processo e ainda trazem para o debate a questão do mercado editorial, cada vez mais acirrado, evidenciando o estabelecimento do livro didático como mercadoria, submetido às leis de mercado e implicando em proposições curriculares pautadas na falácia de uma educação de qualidade e justa.

Sobre o mercado editorial, Martins *et al* (2009, n.p.) aponta que:

Para este segmento, no que se refere às compras do setor público, importa menos a orientação metodológica – ou a ideologia contida em uma coleção didática – e mais a capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nessa perspectiva, o livro didático é visto somente como “mercadoria”, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e comercialização, o que acarreta um desempenho agressivo de algumas editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e venda, de tal forma que acabam influenciando decisivamente os processos de escolha nas escolas do País. Naturalmente, as empresas

mais bem estruturadas desfrutam de grande vantagem perante as editoras menores.

Martins *et al* (2009) aponta que a “guerra” por esse mercado tão lucrativo acaba originando denúncias de que a escolha pelo material didático poderia ser tendenciosa e unidirecional em certas localidades. Os autores trazem como exemplo o caso de uma cidade que optou pelos mesmos livros para todas as escolas do município. No episódio narrado pelos autores, foi constatada a pressão de três editoras dominantes, enquanto o Guia do MEC oferecia 36 opções. Assim, os professores só conheceram três ou quatro publicações: as dos catálogos dessas editoras. Em nossa pesquisa Débora e as demais professoras também denunciam certas estratégias do mercado editorial que, ao visitarem as escolas, oferecem brindes e vantagens.

Assim, da conversa com as professoras, podemos trazer à tona uma discussão que envolve as políticas levadas a termo pelo MEC, seus possíveis benefícios e entraves, envolvendo também o ato de consumir, em primeira instância mediante a escolha inscrita nos limites daquilo que se permite chegar para ser escolhido. Isso nos incita a debater sobre como em nossas salas de aulas praticamos, todos os dias, propostas culturais e sociais relacionadas aos materiais que escolhemos/consumimos/usamos, entendendo que a escola é um *espaçotempo* de (re)produção (contra)hegemônica de sentidos, mas não só.

Dessa forma, entendemos o cotidiano escolar como um espaço de formação de sujeitos, que pensam e agem de formas distintas, organizados em redes plurais, coletivas e individuais, mas, a despeito disso, também agem sob o viés da busca pela homogeneidade, em prol de uma tessitura da cultura e do conhecimento escolar.

Entendemos que a escola é uma instituição concebida no contexto da modernidade, espaço criado para mediação privilegiada do desenvolvimento de uma função social, ou seja, *locus* em prol da transmissão de cultura, com o objetivo de oferecer, a uma parcela da população, o conhecimento e a cultura, historicamente determinados como significativos. No entanto, Candau e Moreira (2003) apontam que a escola é um espaço cultural e as relações oriundas deste/neste espaço não podem ser concebidas entre dois polos independentes, mas como universos entrelaçados e tecidos cotidianamente por todos os sujeitos imbuídos de praticar o cotidiano escolar. Tendo isso em vista, os autores afirmam:



O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Ao trabalharem a noção de cultura escolar, Garcia e Oliveira (2007) apontam que é possível compreendê-la mediante as diferentes instâncias presentes nos modos, formas e sentidos encontrados na relação entre a escola, enquanto instituição, o conhecimento e a cultura. Ainda segundo as autoras, a noção mencionada encontra força na antropologia e ganha maior abrangência ao incluir no debate os comportamentos pelos quais as escolas adquirem significados para seus praticantes, sobretudo para aqueles que buscam sentidos possíveis neste *espaçotempo* para trazerem à tona condutas, mais ou menos codificadas, presentes nas/das práticas cotidianas. Quanto às culturas e diferentes linguagens que atravessam a noção de “cultura escolar”, Garcia e Oliveira (2007) ainda afirmam que:

Essa presença dos valores, modos e crenças de outras culturas enredadas com a "cultura escolar" oficial vem sendo observada e considerada por nós, e por outros autores que se dedicam ao estudo das relações escola-cultura, estabelecendo um conjunto de aspectos próprios dos espaços da informalidade autorizada na escola que delinearão o que tem se chamado de cultura da escola em oposição aos aspectos que demarcariam a cultura escolar. Segundo alguns, essa expressão da relação cultura-escola, com características próprias quanto às simbologias, linguagens, ritmos e ritos, estaria privilegiada nos espaços que sofrem menor controle e rotina, geralmente relacionados às atividades extra-classe (GARCIA; OLIVEIRA, 2007, p. 35).

O processo de construção cultural da escola pode ser compreendido levando em consideração dois eixos, a saber: o primeiro eixo é atravessado por sistemas educativos, suas estruturas hierárquicas, normas, regulamentos e um padrão cultural consolidado, constitutivo do que chamamos cultura escolar; e o segundo, desenvolvido a partir das relações concretas entre sujeitos praticantes do *espaçotempo* escolar com suas redes de conhecimentos e *fazeressaberes*, valores em movimento. Ambos os eixos vão participar da composição de uma rede de operações que “fabrica” distintas culturas, colocando em jogo formas de uso daquilo que é oferecido para consumo (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, inserimo-nos na lógica daquilo que consideramos ser a cultura escolar, ou seja, ela é vista como prática cultural cotidiana, pois os cotidianos das escolas possuem lógicas de operacionalização, que podem ser entendidas, consoante Certeau (1994), como maneiras de fazer, constituindo as práticas tecidas cotidianamente no interior de cada unidade escolar, tendo em vista, ou não, às normas postas. São as artes de fazer, presentes na cultura ordinária, a partir do instituído que configuram a riqueza das realidades dos diferentes cotidianos escolares. A esse respeito, as autoras ainda afirmam que:

Para falar da cultura ordinária presente em cada escola e da identidade própria conferida às subjetividades que nelas se enredam e, ainda, para vislumbrar em sua existência a presença de espaços emancipatórios, tanto nos currículos como nas subjetividades que neles também se produzem, é preciso um estudo do currículo e da cultura no qual o sujeito não seja compreendido como mera subjetividade. Isto implica em considerar que, mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar textos culturais dotados de valores ancorados, ou a serviço, da dominação e da regulação, povoando subjetivamente o espaço da ética, a organização complexa do sujeito o permite produzir objetivamente sua realidade em ações/desejos estranhos a essa regulação (OLIVEIRA; GARCIA, 2007, p. 35).

Os métodos como as escolas e as professoras organizam suas práticas demonstram que estas possuem aspectos culturais próprios, encharcados das suas experiências e vivências fora dos muros da escola. Entretanto, tais instituições também são reguladas e habitadas por mecanismos oriundos de um contexto que as transcende e oferece mecanismos de operacionalização de práticas em relação aos produtos culturais para consumo. Portanto,

[...] buscamos compreender os enredamentos e as mesclas que neles se formam nas produções curriculares cotidianas e, nesse processo, na produção das subjetividades. O que permite considerar que, para além da regulação implícita nos currículos oficiais e na cultura escolar, circulam saberes e valores passíveis de serem incorporados às identidades individuais e coletivas da comunidade escolar, portanto, às práticas curriculares e à cultura do “ser professor”. O que ocorreria por essa produção cotidiana de sentidos e práticas num modo próprio de significação e ação, hábitos, costumes e valores em diálogo permanente com as redes de cada indivíduo pelos sentidos atribuídos aos conteúdos curriculares, ideológicos, culturais e sociais (GARCIA, 2007, p. 9).

Levando em consideração os aspectos apresentados pelas falas das professoras, podemos perceber que um dos elementos que compõe e organiza a cultura escolar está ligado ao uso dos livros didáticos. Para Makunata (2012), o livro didático é o portador dos

saberes escolares e de modo geral é a transcrição de um saber instituído e organizado a partir de uma seleção, ou seja, opera também como prescrição. Batista (2004) entende que o livro didático pode ser considerado como uma maneira de desvelarmos os componentes curriculares, mas também expressarmos valores, normas e conhecimentos próprios de uma determinada época. Esse suporte didático pode ainda ser observado sobre a ótica de quem o elabora, ou ainda, da perspectiva das normas estabelecidas para a elaboração.

Nesse movimento, discutimos a noção cereteuniana de consumo que também estará atrelada à questão da produção editorial, tendo em vista as nuances apresentadas pelas falas das conversas. Em tempos de BNCC, em que as editoras são obrigadas a apresentar seus livros conforme o que ela preconiza como mercado, no objetivo de chancelar suas coleções com base no documento curricular, vemos uma corrida editorial que seguirá com a Base a serviço da criação de materiais e propostas didáticas, seguindo o posicionamento e a política curricular do atual Governo.

Ainda sobre a discussão da BNCC e a questão da produção de livros didáticos, podemos citar que no ano de 2017, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicaram um documento tecendo críticas e demonstrando sua posição política, referente ao Edital 01/2017 – PNLD 2019, quando foram consultadas com o objetivo de indicar professores para participarem do processo de avaliação dos materiais. A esse respeito, tais instituições se pronunciam da seguinte forma:

A despeito da importância do PNLD para a qualidade da formação oferecida aos estudantes da escola pública brasileira, consideramos o Edital 01/2017 – PNLD-2019 um equívoco. Embora o Edital contenha, em muitos momentos, discursos em defesa de uma escola plural, rica, criativa e promotora de múltiplas aprendizagens, ao definir algumas de suas prioridades e obrigadoriedades, não deixa margem à dúvida que a proposta, em consonância com outras políticas do atual governo federal, desqualifica a função docente, ao propor seu controle; limita as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reedita a linguagem das “competências e habilidades”, historicamente superada pelos equívocos que possui e aos quais induz; propõe parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem - erroneamente chamados de avaliação - obsoletos, tecnicistas e desrespeitosos com a necessária autonomia docente no exercício de suas funções. Nosso entendimento é que o edital se volta, em última instância, à apostilização do ensino que, histórica e radicalmente, rejeitamos. Considerando as características e propostas redutoras, cerceadoras, padronizadoras e desrespeitosas com a diversidade nacional e curricular do

país, a ABdC e a ANPEd entendem que cabe às entidades da área - já uma minoria na composição das comissões de avaliação das obras - abster-se da indicação de profissionais para atuar nessa avaliação que, considerando o escopo do edital, tende a aprovar obras contrárias ao que acreditam serem necessárias para uma escola pública, de qualidade e socioculturalmente referenciada. Reafirmamos a necessidade do diálogo sobre a política educacional se fazer de forma republicana, não apenas em comissões temáticas específicas, mas nas instâncias de deliberação da política educacional, mas com a recomposição do Fórum Nacional de Educação em sua constituição legítima e democrática. Assim, declinamos da indicação de especialistas para Comissão Técnica de Avaliação das obras neste momento e apresentamos, em exposição de motivos anexa, os aspectos que evidenciam nossas preocupações e razões de não indicação de especialistas. (ANPED, 2017)

A partir da crítica tecida pela ABdC e ANPEd, podemos situar que a política do PNLD, bem como seus processos de análise e escolha, está permeada por questões e entraves que esbarram no real propósito deste instrumento no cotidiano escolar. A criação do processo de avaliação envolve um contexto político que acabou por desencadear mecanismos poderosos de reajustamento e adaptação do mercado editorial. Com efeito, tal fato está claro para as professoras quando estas apontam desconfiças sobre o processo de avaliação e escolha, assim como criticam os movimentos de divulgação das obras por parte das editoras.

A consciência que as professoras apresentam acerca do processo de escolha de livro didático, bem como ainda as nuances de bastidores, em que estão embutidas estratégias sobre a elaboração e difusão dos mesmos nos leva à noção certauniana de consumo. Para o autor, o consumo é configurado segundo interesses e regras próprias do receptor. Corresponde uma operação astuciosa, dispersa, silenciosa, invisível, que não se faz notar por produtos próprios, não possui materialidade, mas está inscrito nas maneiras de empregá-lo, ou seja, nos seus *usos*.

Assim, ao recorrermos a Michel de Certeau, entendemos a produção editorial como forma de apreensão das “práticas sociais” mediante o produto consumido, no caso o livro, principalmente em sua pretensão pedagógica. Para o autor, a ideia e a imagem do público consumidor:

Costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações [...] e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p.45)

Considerando esse desejo de atender a um determinado público editorial, levando em consideração seus modelos e as suas práticas socioculturais, a Profa. Marilene tece reflexões sobre o processo de escolha do livro didático frente à liberdade de atuação do docente nas diferentes instituições educacionais:

**Profa. Marilene** – Vou contar uma coisa a vocês, trabalho aqui na Rede e em uma escola particular... no primeiro tenho mais liberdade de trabalhar, mesmo que tenha que seguir alguma orientação dos livros que foram escolhidos no PNLD passado. Mas, no particular... lá é a coordenadora, que é também dona da escola, que escolhe o material que vamos utilizar e é tudo em apostila daquela escola famosa de São Paulo...

Portanto, entra em jogo a busca de (im)posição de uma cultura por meio do uso de modelos estratégicos de ação que, por esta via, passam a sustentar a venda de material, baseado em valores e conhecimentos específicos, como se assegurassem eficácia social e educativa. Tal perspectiva faz emergir uma concepção racionalista de poder, não totalmente adequada à análise das conjunções complexas que são estabelecidas entre liberdades e constrangimentos na sociedade contemporânea, mas que, de certa maneira, engessa, ou tenta fazer com que os praticantes da vida cotidiana não disponham de um lugar próprio para inscrever legitimamente suas práticas.

Na perspectiva de Certeau, as estratégias correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p.46).

Quando as professoras questionam a maneira como os livros didáticos são produzidos e expostos para escolha, isso evidencia também uma necessária e, ainda invisibilizada, interferência dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar – as próprias professoras – sobre a produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso desse material, mas, ao final, ainda são excluídas de uma visibilidade maior de suas demandas e necessidades didáticas.

### 3.2 Usos que fogem à norma

Ainda sobre o conflito cultural presente na reação do saltador francês às vaias (que recebeu no Estádio Olímpico), com a luxuosa contribuição de Miguel Arroyo, escrevi há tempos e reproduzo aqui. "É exatamente nessa vinculação entre educação e cidadania que, segundo Arroyo, estão fundamentados os discursos de exclusão da cidadania e "a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas "elites civilizadas" como o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira". Deveríamos torcer ordenadamente e seguindo os modelos de conduta definidos como "educados" e "corretos" pela chamada civilização (sic) europeia!!!! Infelizmente para os defensores dos padrões dominantes, há mais coisa na cultura brasileira do que supõe a vã filosofia da dominação cultural!!

*Oliveira, 2016, n.p.<sup>6</sup>*

O texto acima corresponde a uma postagem feita no *Facebook* misturando o "momento olímpico" com a reflexão acadêmica. A analogia assume força motriz na função de evidenciar de que modo torcedores, como praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994), se assemelham aos professores na produção de modos de estar no mundo e de compreendê-lo, transcendendo aquilo que as normas, as teorias e as perspectivas hegemônicas consideram válido e, ao fazê-lo, subvertem o estabelecido, tecendo instituintes. Essa dominação cultural imposta pelo material didático é questionada pelas professoras Rita e Verônica, quando apresentam suas vivências do uso do material didático frente ao cotidiano vivenciado pelos discentes em suas comunidades. Assim, transcrevemos suas contestações:

**Profa. Rita** - Essa semana na minha turma eu usei um texto do livro didático da Magda Soares. A história era linda, apesar de um pouco grande

---

<sup>6</sup> Postagem de *Face Book* realizada por Inês Barbosa de Oliveira em sua conta pessoal. Acesso em: <https://www.facebook.com/ines.barbosadeoliveira/posts/1081764085242698>, de 18/08/2016, 18:35.

para a turma, os alunos não deram conta e quando comecei a fazer, tentar né, a interpretação de texto oral eles começaram a contar uma situação que eles tinham vivido na rua deles. A história deles até tinha a ver com a do livro, se fosse outro tempo eu tinha chamado a atenção, tentado de todas as formas retornar ao livro didático, mas o que eu fiz foi dar valor ao que eles estavam trazendo.

**Profa. Verônica** - A gente sempre precisa buscar outras coisas, mesmo que seja muito rico em desenhos e histórias, os meus alunos, às vezes, não conseguem também entender o texto, ou então estão motivados por outra coisa que aconteceu na comunidade deles. Para mim, o governo e essas editoras tinham mesmo era que ir dar aula para ver como tudo acontece de verdade antes de fazer qualquer coisa.

No desenrolar das conversas que tivemos, as professoras relataram que acham válidas as propostas didáticas encontradas em livros didáticos e paradidáticos, sobretudo quando trazem dicas de jogos, atividades, material rico em cores, entre outros. No entanto, elas assumem que também “não dá para seguir à risca” nada do que está apontado nos materiais, pois os alunos nem sempre conseguem seguir o conteúdo proposto. Por isso surge, com frequência, a necessidade de buscar e desenvolver outras propostas.

Dialogando com essas narrativas, percebemos que as professoras não se portam de maneira passiva quando submetidas à imposição de propostas externas. Elas sabem o quanto sua realidade não está estampada no material que chega à escola, não contemplando a riqueza da diversidade de saberes e de redes de conhecimentos presentes no cotidiano escolar.

A contribuição de Certeau (1994), quando defende que o “homem ordinário<sup>7</sup>” remodela suas ações e artes de fazer por meio das suas astúcias traz uma perspectiva que anuncia outra forma de percepção das práticas culturais contemporâneas, inscrevendo na compreensão dos modos como se desenvolvem, a criação cotidiana dos praticantes. Certeau desenvolve, nessa compreensão, a noção de uso em oposição à ideia de consumo. Pelos modos próprios de usar o que lhes é dado para consumo, as professoras ressignificam suas ações, em outras palavras, elas repensam, criam astúcias para lidar com textos e propostas curriculares pensadas longe de suas realidades e possibilidades de trabalho com sua comunidade escolar.

---

<sup>7</sup> A tradução do francês, “homme ordinaire” seria mais apropriadamente feita para homem comum, considerando que é a ele a quem Certeau se refere, nada tendo a ver com o uso do termo ordinário em português coloquial.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p.39).

Com efeito, essas narrativas aqui apresentadas permitem entender como os sujeitos comuns fazem uso criativo das normas, com “[...] suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94).

Assim, entendendo o cotidiano escolar como área de produção de ações, como *espaçotempo* de permanente negociação, reinvenção, das artes de fazer, entendemos que isso significa que os sujeitos praticantes do cotidiano usam as propostas didáticas, compreendendo a necessidade de praticar suas astúcias e valorizar outras redes de conhecimentos, o que representa uma percepção contra-hegemônica em relação ao modelo de escola e de ação pedagógica, que os percebe como meros consumidores/repetidores daquilo que é produzido externamente. Assim, concordamos com Ferraço (2004), quando enuncia que:

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN's, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Assim, entendemos o currículo como sendo redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos que praticam além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

Essa negociação de sentidos e re(invenção) curricular na criação dos currículos *praticadospensados* funciona como parte integrante dos cotidianos das escolas. Segundo o Ferraço (2004), os mecanismos de resistência sempre foram exercício de longo tempo e são definidos a cada contexto, bem como no processo de inserção dos praticantes nos mecanismos curriculares. Assim, os usos dos currículos serão sempre realizados de formas distintas e levam em consideração as diferentes culturas dos cotidianos escolares. Esse processo de adequação do uso do material didático fica evidente nas falas das professoras Bianca e Verônica:



**Profa. Bianca:** - Verdade seja dita, a gente tem que rebolar é muito com todas as dificuldades e falta de material. No meu ponto de vista a gente acaba é refazendo tudo o que mandam. Eles pensam de um jeito e a gente faz de outro...(risos). É muito mais legal quando consigo fazer alguma coisa com a minha turma que eu criei, mesmo que tenha tirado a ideia do livro, mas fomos eu e eles que fizemos, do nosso jeito. E quando dá para fazer com outra turma? Nossa, fica mais legal ainda!! Lembra, Verônica, ano passado quando fizemos o projeto do trânsito?

**Profa. Verônica:** - O que eu mais gosto de fazer é pegar esses materiais e guardar. Guardo com carinho tudo, mas antes eu recorto um monte de coisas que eu acho que dê para usar. Ah gente, é isso mesmo, tudo é lindo, muito lindo, mas recortar e usar de outra maneira é melhor (risos). Ano passado na escola fizemos o projeto do trânsito, que a Bianca falou, tinham mandado para a escola um monte de orientações, mas só que do jeito que estava eles tinham pensado que os alunos eram de escola particular. Gente, nossos alunos, pelo menos a maioria deles, andam a pé e usam ônibus, mas quase não saem do bairro que moram. O que nós fizemos foi juntar com todas as outras professoras e pensar tudo de outra maneira, próxima da nossa realidade.

O fragmento de conversa acima permite apreender que nas relações estabelecidas nas/das artes de fazer nos/dos cotidianos, a própria rede institucional está permeada pelo estilo peculiar de cada uma, presente nas trocas, nas invenções e na resistência. Substituindo a ideia de práticas de consumo, comuns e rotineiras, surgem as “maneiras de fazer”, habitadas pela vontade e pelo desejo dos praticantes na produção de um conhecimento autoral, gerando com isso, currículos *praticadospensados*, cotidianamente.

A conversa das professoras traz à tona o meio pelo qual elas buscam (re)pensar suas práticas, (re)inventar suas artes de fazer cotidianas. Do meu ponto de vista, elas se colocam como artesãs, como artífices (SENNET, 2012a) que manuseiam material bruto para fazer arte, seja em suas individualidades, seja nas coletividades cotidianas.

Assim, as *maneiras de fazer* dos praticantes aliam-se a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas *maneiras de utilizar* a ordem regulatória, como na bricolagem do material do projeto de trânsito. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

Para Certeau (1994) o caráter tático desse tipo de prática, distinto das prescritas, aponta para movimentos que ocorrem dentro do campo de visão controlado pelo outro. Assim, a tática parece-lhe uma astúcia, surpreendente e

fugaz. Se a estratégia é definida como cálculo de um poder sobre outros domínios, a tática surge como uma arte do fraco, entendida como forma de combate a uma racionalidade opressora ou, ainda, imposta de maneira vertical. Portanto, entendemos que:

[...] nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade (CERTEAU, 1994, p. 79).

Os investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana residem na redefinição do uso dos materiais didáticos. Dessa forma, corresponde a um *saber* formado pelas virtuosidades cotidianas de um *fazer*, funcionando à maneira de uma “[...] combinação entre dois termos distintos, de uma parte um conhecimento referencial e inculto e, da outra, um discurso elucidador que a plena luz produz a representação inversa da sua fonte opaca” (CERTEAU, 1994, p. 144).

Assim, ao romper com as normas didáticas presentes nos documentos curriculares e no material didático, as professoras fazem um reemprego de um sistema propagado por outros indivíduos. Os usos que se ocultam sobre ele e mesmo a apropriação que dele fazem, fornecem os indícios de uma prática ordinária de consumo que não é passiva nem repetidora. Além de driblar os termos da ordem determinada pelos materiais, a “destreza tática” das professoras também ratifica a credibilidade das práticas escolares. A recusa do consumo passivo e do estatuto da ordem que se impõe como natural não se dá somente pela resignificação do material, pela recusa do mesmo, mas, também, manifesta uma maneira de reempregá-lo. Nas palavras de Certeau (1994):

Quando um freguês vai ao supermercado também é um caçador furtivo: ele circula, ele caça, ele faz uma produção, muito embora invisível, que não é marcada pela criação de novos produtos; ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio. Desse ponto de vista, a questão é a do consumidor enquanto criador, enquanto produtor ou enquanto praticante (CERTEAU, 1994, p. 6).

As narrativas das práticas das professoras nos permitem desinvisibilizar o que se passa nas escolas, compreender e trazer evidências de que nós vamos trocando “descobertas” nos corredores da escola, graças aos diversos *saberes-fazer*es presentes, articulando-os entre si, criando e múltiplos conhecimentos. Tanto nas táticas desenvolvidas por professoras e professores, alunos e alunas, quanto nos

usos que esses e essas fazem do que é aprendido na vida e nas escolas, sentimos os *saberesfazer*s cotidianos enredados aos outros diferentes *saberesfazer*s, incluídos (ou não) nas propostas oficiais.

### 3.3 Culturas, bricolagens praticadas e currículos

Poderoso pra mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas) por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei.

*Manoel de Barros*

Ressignificar, mudar e resistir: esses três aspectos possuem uma relação nas/das práticas das professoras. A forma como *pensampraticam* suas visões e lógicas didáticas rege uma mudança na prescrição e padronização embutida nos livros e propostas didáticas e, com isso, promove uma cultura escolar de resistência e, ainda que cerceada, não diminui sua importância como possibilidade.

Certeau (1994) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mesmo que forçosamente ela não seja reconhecida como tal. Na leitura que fazemos disso com relação aos cotidianos escolares e às práticas cotidianas, o autor em questão nos mostra que há uma mudança na lógica da ordem dominante, quando as professoras fazem funcionar as suas leis e suas representações em outro registro.

Tendo em vista essa discussão, Oliveira (2012) aponta a necessidade de considerarmos a especificidade da formação de subjetividades rebeldes e democráticas como elementos importantes para problematizarmos a questão dos saberes e culturas presentes nos cotidianos escolares. Esses elementos são indissociáveis no fomento escolar, sobretudo na tessitura dos/nos currículos *pensadospraticados*, podendo ser situados na discussão das monoculturas e ecologias de Boaventura de Souza Santos.

Na relação entre *pensar/fazer* suas práticas, as professoras circulam sobre elementos monoculturais. Aqui podemos inserir a monocultura do saber, presidida pela lógica do saber formal, bem como a monocultura da naturalização das diferenças, que produz certa inferioridade acerca das identidades dos sujeitos no/do mundo e criam hierarquias sociais. Ambas as formas de racionalidades monoculturais atuam no sentido de limitar e anular o valor de suas práticas cotidianas.

Oliveira (2006) nos ajuda a desinvisibilizar as práticas cotidianas apresentadas nas conversas com as professoras. Elas trazem consigo uma experiência pedagógica em que se viabiliza permitir, mediante exercícios retrospectivos e prospectivos, a imaginação de um vasto campo de possibilidades abertas no/do cotidiano escolar.

Enquanto alternativa de trabalho, não podemos simplesmente repetir o que o conhecimento-regulação busca fazer, baseando-se na opressão e no aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais se é possível tecer o conhecimento, o que acaba sendo inerente à razão indolente que o acompanha.

Sendo indolente, a razão é arrogante e impotente, bem como *metonímica* porque, ao tomar a parte pelo todo, ela contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla deste. Desse modo, quando exercida sobre as práticas sociais, ela cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares.

Na luta por uma superação da razão, que torna invisível a multiplicidade e as nuances emancipatórias, podemos nos centrar no combate à razão metonímica ao levar para sua compreensão o seu próprio limite, ou seja, mostrar que partes que constituem o todo social podem ser compreendidas quando trabalhamos por uma ecologia de saberes, em que podem ser encontradas as alternativas de trabalho para a superação da *monocultura do saber* (SANTOS, 2008).

A monocultura do saber pressupõe reconhecer como válidos apenas os tipos de conhecimentos que podem ser pautados e legitimados segundo o modelo técnico-científico. Assim, ela baliza a lógica de ação cujo critério está em validar o conhecimento. Produzidos como não existentes, os saberes não formais são ignorados, tendo em vista sua falta de credibilidade científica, e, com isso, outros conhecimentos são reduzidos e contraídos.

Apontando como via de superação, a *ecologia de saberes* pode ser entendida como o exercício para reverter o que é tido como não existente e ignorado pela monocultura numa transformação da ignorância em saber aplicada por meio da identificação dos contextos das práticas onde cada saber é operado.

O caminho é transformar o saber ignorado pela monocultura apresentada em saber aplicado, sentido/vivido cotidianamente, em que a superação e a instalação de uma ecologia de saberes lutam contra os epistemicídios cometidos pelas verdades e totalidades modernas, até mesmo a tudo aquilo que julgamos saber e já conhecer.

Referente à *monocultura da naturalização das diferenças* e à produção de inferioridade que lhe é característica, esta segue a lógica da estratificação social na qual as populações são distribuídas pelas categorias que naturalizam as hierarquias entre elas. Neste sentido, podemos compreender que nos cotidianos escolares a razão indolente cria a existência de grupos com mais poderes de definirem ações, entende-se aqui prescrições curriculares, pensadas para o consumo daqueles que são entendidos como sujeitos fora da estratificação social de poder.

Em contraposição a este pensamento, Santos (2000) nos apresenta a ecologia dos reconhecimentos, forma de pensamento que traz para discussão a necessária superação das diferenças não hierarquizadas, ou seja, não tornadas desiguais. A principal ideia está em tornar possível a proposição de nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, bem como do reconhecimento recíproco.

Face ao tom da conversa que tivemos com as professoras e que nos incitou a pensar sobre a cultura escolar, o debate acerca da ecologia dos reconhecimentos encontra eco nos processos de ressignificação, uso e transgressão das práticas. Mediante essas práticas, passaremos a entender a cultura escolar como vias de uma possível emancipação social inscritas, como aponta Oliveira (2012, p. 34) “[...] na reinvenção e ampliação da própria ideia de democracia”.

Assim, Oliveira (2012) pensar o movimento de superação das monoculturas do saber e da diferença, buscando legitimar nos *espaçostempos* escolares as ecologias de saberes e a ecologia dos reconhecimentos. Tal fato viabiliza presentificar e desinvisibilizar as múltiplas possibilidades de ampliação da visibilidade das “[...] práticas/existências escolares/educativas não oficiais que repousam sobre a identificação dessas práticas e pela possibilidade de libertá-las do

lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Esse processo de democratização das práticas pedagógicas nos leva a concordar, mais uma vez, com Oliveira (2012), quando afirma que:

Ao buscarmos legitimar os modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar os *saberes-fazer*s que habitam os espaços educativos como potencial contribuição à formação das subjetividades democráticas e às possibilidades de emancipação/democratização social aí inscritas, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante, a adoção metodológica dos procedimentos inerentes à sociologia das ausências parece, mais do que relevante, fundamental (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Apostamos que buscar compreender a presença e a circulação de representações outras nos/dos currículos *pensados/praticados* supõe (re)conhecermos, pelas maneiras de usar, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Tais regras correspondem a uma necessária reflexão a respeito dos conteúdos escolares em si e da própria estrutura da escola, das hierarquias que elas seguem e definem, das exigências de ordem que a eles se associam, bem como diz respeito aos valores subliminares que difundem pela sua suposta cientificidade.

Quando as professoras relatam modos como se relacionam com propostas curriculares prescritivas e materiais didáticos, mostrando como representam formalidades a serem tornadas realidade por meio de bricolagens praticadas, elas desinvisibilizam os processos de criação curricular nos quais os conteúdos e métodos propostos podem fomentar algum significado, quando em negociação com as práticas e tensionados por elas.

A ideia de que as práticas sociais produzem saberes, que as práticas curriculares produzem currículos outros e que ambas as produções são coletivas vai também assumir o processo de reconstrução permanente dos textos políticos e um dos meus objetivos é precisamente o de compreender como essas articulações acontecem, como são produzidas as políticas práticas cotidianas de currículo.

Por *políticas/práticas* cotidianas de currículo entendo aquilo que se efetiva no contexto das práticas (BALL, 2001), sempre numa rede de sentidos que inclui os contextos de influência e dos textos curriculares, tendo em vista o currículo

entendido como produção cultural. Em outras palavras, as *políticaspráticas* podem ser entendidas, nesse contexto, como algo gestado no âmbito das práticas que as políticas oficiais produzidas nos demais contextos, são ressignificadas, perpassadas por produções de sentidos, disputas e negociações. Contudo, como bem lembram Macedo e Frangella (2008, p. 53):

[...] a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

Assim, as *políticaspráticas* cotidianas de currículos estarão associadas a esses *espaçostempos* pleno de rotas de fuga, de artes de fazer e de resistência presentes nos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares. Com efeito, elas estarão presentes nos currículos que se inscrevem e formam outras redes no contexto das práticas.

Retomando a noção de que os currículos são uma criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) dos *praticantespensantes* das/nas escolas, percebemos também o quanto a questão cultural está presente nessa criação, atravessada por relações de poder entre diferentes modos de ser e estar no mundo e múltiplos valores. Portanto, as práticas escolares relacionam-se diretamente com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico e político, no qual esses currículos estão inseridos.

As narrativas das práticas das professoras me permitem desinvisibilizar o que se passa nas escolas, compreender e trazer evidências de que nós vamos trocando nossas “descobertas”, graças aos diversos *saberesfazeres* que estão sempre presentes, articulando-os entre si, criando múltiplos conhecimentos. Tanto nas táticas desenvolvidas por professoras e professores, alunos e alunas, quanto nos usos que esses e essas fazem do que é aprendido na vida e nas escolas, sentimos os *saberesfazeres* cotidianos enredados a outros diferentes *saberesfazeres*, incluídos ou não nas propostas oficiais.

Pensando nessas astúcias das professoras, quero acreditar e aposto que as ações desses sujeitos entram em cena as relações de sua produção, partilha e cooperação e na artesanania das práticas de currículo como criação cotidiana. Cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único, bem como apresenta

capacidades e habilidades distintas, mas juntos, ou seja, em cooperação mútua, os coletivos e grupos sociais tecem outros significados para suas práticas.

Nessa relação, quero inserir a noção de que a participação e a solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade (SANTOS, 1995; 2010), apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos não pratiquem colonização dos saberes operados em e a cada grupo.

Por comunidade entendo não apenas o conjunto de pessoas num determinado território, mas sim o conjunto de ações, intenções e interações que as professoras buscam pôr em prática. Destacamos Oliveira (2012), quando aponta tal noção como sendo:

[...] totalidades complexas, que precisam ser ampliadas, precisam proliferar, se queremos superar os monopólios de interpretação do real herdados do cientificismo moderno ou a renúncia à interpretação, o seu outro, presente na aceitação acrítica de uma realidade e de uma ideologia de imobilização das lutas sociais, o que só é possível no diálogo entre saberes, valores e culturas (OLIVEIRA, 2012, p.17).

Para Santos (2006), a dimensão da participação direta envolvida na noção do princípio da comunidade trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso comum em torno do político afóra das questões envolvendo a representação política assenta em evidenciar a possibilidade de “repolitização global da vida social” (SANTOS, 1995). Se por comunidade podemos entender um *espaçotempo* em que um ou mais grupos habitam submetidos a uma mesma regra em suas relações, podemos dizer que a microcomunidade instalada pelas professoras exacerba a responsabilidade, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, com o qual somos solidários e pelo bem-estar do qual somos responsáveis. A guisa de explicação, podemos mencionar o replanejamento das professoras no que concerne ao projeto de trânsito, mencionado anteriormente.

Por outro lado, nas relações que se estabelecem cotidianamente, posso também chamar as professoras de artífices, artesãs de práticas ordinárias. Aqui busco fazer uma analogia entre a atuação das professoras com o “artífice” identificado por Sennet (SENNET, 2012a) que aprende em e com suas artes de



fazer, que abarcam a condição humana do engajamento, ou seja, pautadas pelo desejo de fazer bem o que se faz.

Sennet (2012a, 2012b) aponta que a artesanania e a cooperação, enquanto práticas produzidas socialmente, são fruto de demandas colocadas, envolvendo interação e diálogo. A capacidade de diálogo e de trabalho compartilhado denota os modos como os sujeitos se governam e se ligam uns aos outros, sendo inerentes a eles a perícia artesanal, a partilha e a construção coletiva, mesmo que para um produto individualizado.

Fazer é pensar, assim aponta Sennet. Portanto, o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres a partir de pensamentos que acreditam serem importantes. Para o autor, a relação entre fazer e pensar precisa ser tensionada, na medida em que a inquietude artesanal, a consciência e o engajamento, para a criação de um produto, fazem da habilidade individual e coletiva, elementos que poderão também criar produtos para além do final previsto pela técnica.

No caso da pesquisa, a relação entre fazer e pensar evidência como as professoras, artífices cotidianas de currículos, trabalham com as técnicas advindas de suas experiências pessoais, face às técnicas demandadas de forma prescritiva. O que está em jogo é a relação de permanente negociação dos sentidos das práticas, suas nuances entre o que está planejado e o praticado. Para elucidar nossa reflexão, tomamos a fala da Profa. Fernanda:

**Profa. Fernanda:** - Semana passada a Supervisora da minha escola veio nos dizer que o MEC está propondo o currículo único. Eu fiquei pensando como seria esse currículo para o Brasil todo?! Ela (a supervisora) foi passando os slides com o resumo das matérias e o que a gente deveria trabalhar, quando esse currículo for valer pra todo mundo, pois ele fala que todos têm direito de aprendizagem. Acho legal isso, eu mesma na época de escola tive problemas para acompanhar as matérias, meu pai era militar e acabávamos mudando de cidade e toda vez que mudava tinha dificuldade em acompanhar a escola nova. Só que do mesmo jeito que o currículo vai ser igual para o Brasil todo eu acho que, da maneira como ela mostrou nos slides, algumas matérias estão fora de ordem. Acho que isso pode até vir para a gente como norma de trabalho, mas eu vou continuar fazendo o que acredito igual faço com o livro. Eu não sigo o livro à risca, ele fica lá no armário, prefiro ir montando as minhas aulas e o meu planejamento na medida em que vejo o avanço da turma, como ela foi no ano passado... Antes de começar a matéria sempre vejo com a professora do ano anterior até onde ela foi. Penso em tudo que já trabalhei, até mesmo para não fazer igual todo ano, senão fica chato. Poxa, eu tenho 15 anos de sala de aula, acho que entendo bem como seguir com a matéria e agora vem um documento dizendo como tenho que trabalhar.

Sobre a relação entre fazer e pensar, a fala da Fernanda nos provoca uma reflexão que, para além das dimensões normativas e propostas de textos curriculares, no espaço tempo macrossocial, as escolas possuem outras dimensões, micro, compostas por saberes locais, saberes da experiência e currículos que estão encarnados (NAJMANOVICH, 2001). Tal fato é possível uma vez que constituem as ações dos praticantes nos seus *saberes-fazer* cotidianos, nas *táticas* com que enfrentam as *estratégias* do poder proprietário, conforme nos ensinou Certeau (1994).

Os modos de fazer, de criar e tecer o conhecimento são também reflexo da nossa vida, das nossas experiências. De maneira encarnada, as práticas fazem parte das nossas redes, afinal, a docência é uma das poucas profissões experienciada desde a mais tenra idade. Ao longo da vida, o currículo e suas artes de fazer vão compondo nossas redes e “moldando” o uso que fazemos das orientações recebidas.

O livro, a proposta didática e o texto curricular são produtos impostos para serem consumidos. Entretanto, nas relações de uso, eles são incorporados de maneira contrária à original. Com efeito, há uma invenção nas práticas desenvolvidas nos cotidianos que estabelece as formas como professores e alunos ajustam-se nas escolas e reorganizam o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção própria, embora não estruturada, tornada invisível, e que marca o que fazem com os produtos. Assim, tomamos a fala da profa. Débora sobre o processo de normatização do currículo:

**Profa. Débora:** - Isso que a Fernanda está falando é muito importante, mas não é só porque o governo está querendo colocar um currículo único, mas é que todo dia, já há muito tempo sempre teve supervisor que ficou no nosso pé querendo que o planejamento fosse seguido igual tinha o documento, aquele amarelado... Meus Deus, nunca tinha visto figura mais quadrada que nem a supervisora que tinha lá na escola. Se você fazia alguma coisa diferente do que ela tinha pensado, pronto era o fim. Tinha que fazer igual estava naquele papel mofado dela...era exposto e ganhava medalha de ouro!

Compreender o cotidiano escolar enquanto *espaçotempo* de negociação de sentidos, *fazeressaberes* e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que isso pode representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo. Em outras palavras, nós mesmos, nossas práticas, nossas artes de lidar e nos relacionarmos com a alteridade, direcionam nosso olhar a momentos de contradição

e compreensão da importância de fazer deste *espaçotempo* local de solidariedade e de partilha, bem como de contradições.

Débora relata ter-se deparado com formas de legitimação curricular pautadas em propostas que significariam, de certa maneira, um engessamento de suas práticas. Assim é a vida escolar, permeada de noções e sujeitos que pensam de forma distinta, situados próximos do perfil monocultural da modernidade ou ancorado numa proximidade com uma ecologia de saberes.

Sennet (2012a) aponta que os artífices são incompreendidos por suas formas distintas de trabalho. Aqui, com base no relato de Débora, ressalto também a maneira como o pensamento indolente e ortopédico opera na criação de existências invisíveis. No entanto, apesar das amarras e situações de impasse que vivemos no cotidiano, o que fazemos permanentemente é recriar a vida, os conhecimentos, os valores, as crenças, bem como os modos de usar diferentes do instituído ou dos manuais, encontrando saídas para as situações que se apresentam.

Buscar nas práticas e nas suas narrativas o modo pelo qual acontecem os currículos *pensadospraticados* e suas interfaces com os contextos de influência, dos textos e das práticas, propostos por Ball (2001), é perceber que o cotidiano escolar se configura como um *espaçotempo* de ampla diversidade epistemológica e que, por isso, é *espaçotempo* de criação e reinvenção. Essa diversidade torna-se invisível e massificada por meio de inúmeras propostas prescritivas de programas didáticos desenvolvidos, notadamente, no contexto de textos oficiais.

Ao compreender os usos das normas, aliados à noção de currículos *pensadospraticados* como rede de múltiplos *saberesfazer*s e de enunciação de uma ecologia de saberes, Santos (2011, p.33) esclarece que “[...] o lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora”. Para mim, isso significa sentir o contexto das práticas curriculares das professoras como local onde o saber torna-se a fazer, e vice-versa.

Todavia, mergulhar no contexto das práticas é aliar-me à noção de que a ecologia de saberes é também oriunda de “[...] todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada” (SANTOS, 2011, p.33). Assim, faz-se necessário levar em consideração a influência das experiências, das crenças, dos modos de vida individuais dos coletivos de cada professora e dos demais membros da comunidade escolar sobre aquilo que elaboram.

Acreditamos que cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único e apresenta capacidades e habilidades distintas, mas estando juntos e agindo em conjunto, de forma solidária, todos contribuem para a tessitura de outros significados para suas práticas. Desse modo, inventar o possível, ocupar um espaço de movimentação em que possa surgir uma liberdade, pensando nas astúcias das professoras, corresponde a ações condicionais para (re)tecer o cotidiano escolar.

Para Ferraço (2008), a função social e política da escola e do currículo seria a de ampliar o horizonte das possibilidades de conhecimento. Para nós, isso implica em ampliar também os currículos *praticadospensados* existentes, tornados invisíveis. Nossa compreensão deles e de seus processos de criação, *fazeressaberes* docentes nos cotidianos negligenciados pela maior parte dos estudos e discursos sobre a escola, corresponde a uma insistência em considerá-la *espaçotempo* de repetição e de não-saber.

Garcia (2007) nos aponta que precisamos considerar que, sujeitos de culturas diferentes desenvolverão, em diferentes *espaçotempos*, práticas curriculares diferenciadas, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva. Afinal, uma vez anunciado o consumo de uma política e assumido o uso distinto de sua implantação, criamos condições de possibilidade para que os “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade” levem ao desenvolvimento nos cotidianos escolares de uma cultura outrora impossível.

Conforme apontado pelas professoras nas conversas, mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar textos culturais dotados de valores monoculturais, ou a serviço da dominação e da regulação, o uso distinto e ressignificação do que está (im)posto, contribui para alavancarmos espaços e debates que permitem produzir outras realidades inscritas em ações/desejos estranhos a essa regulação. Repensar os *espaçotempos* em face dos *fazeressaberes* em que são elaborados os múltiplos sentidos corresponde ao desafio da docência brasileira.

#### 4 CONVERSAS SOBRE AUTONOMIA E PRÁTICAS COTIDIANAS: UMA EQUAÇÃO ENTRE RAÍZES E OPÇÕES

Figura 5 – Redes de sujeitos e subjetividades



Fonte: Acervo pessoal

##### 4.1 Na equação entre raízes e opções procure o ratinho!

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento.

*Manoel de Barros*

Os caminhos que temos seguido na compreensão das conversas – a exemplo das narrativas de relações entre *políticaspráticas* de currículos *pensadospraticados* tecidos pelas professoras – têm-nos ajudado a entender que existem diferentes situações em que diferentes produções curriculares são viabilizadas. Estas produções estão sempre entrelaçadas aos cotidianos de cada uma das docentes, e às posições políticas de compreensão do que é a escola e do como podemos tecer currículos cotidianamente.

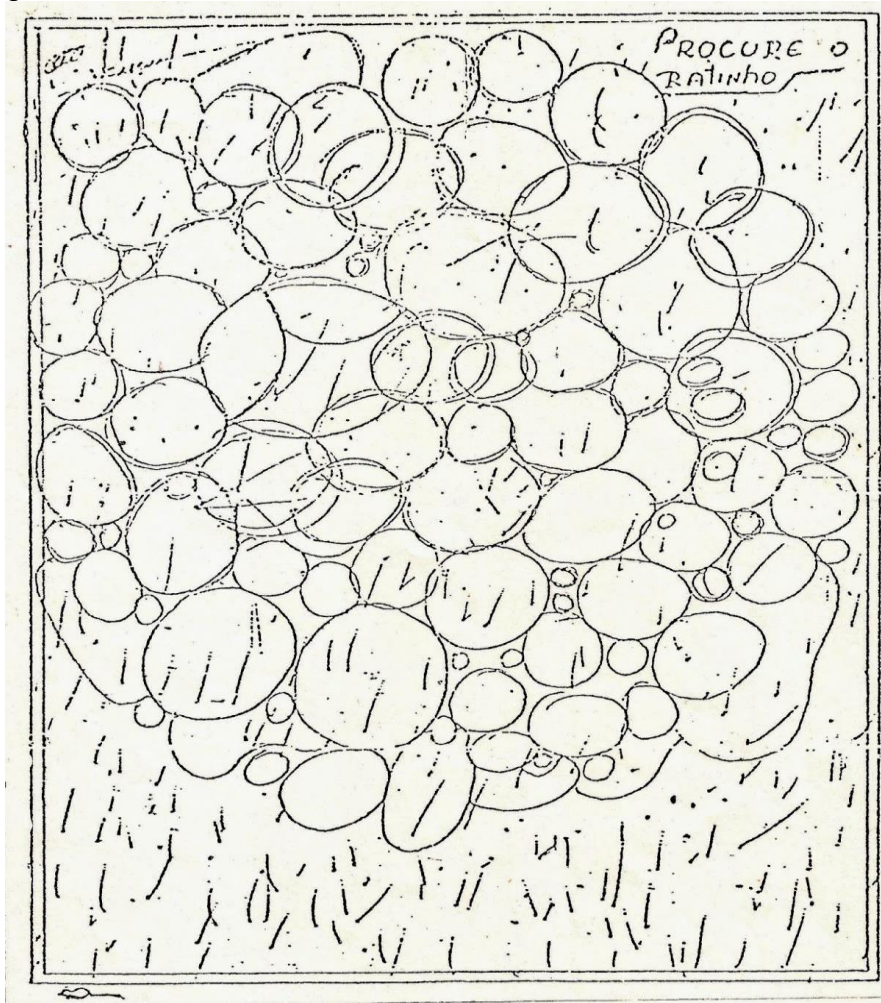
A formulação e reformulação das políticas prescritivas e suas influências nos cotidianos escolares entrecruzam-se com as vidas dos professores produzindo efeitos sobre elas. Para Alves (2008), somente ouvindo essas narrativas poderemos compreender e “[...] escrever uma história da escola brasileira na qual o que conta é a experiência cotidiana de seus *praticantes*, dentro e fora<sup>8</sup> dela, em todas as *redes de conhecimentos e significados* nas quais *aprendemos ensinamos*” (ALVES, 2008, p. 133, grifos nossos). Assim, que siga a nossa escuta das conversas...

**Profa. Simone** – Rafael você se importa se antes de começarmos eu faça uma dinâmica que fizemos na escola?

**Rafael** – Claro que não me importo! Você quem manda!

**Profa. Simone** – Então gente, vou entregar esta folha a vocês e vou pedir para cada uma procurar o ratinho que tem no meio desses desenhos:

Figura 5 – Procure o ratinho



Fonte: Acervo pessoal

<sup>8</sup>Atualmente, tanto Nilda Alves como muitos outros pesquisadores nos/dos/com os cotidianos têm usado a expressão *dentrofora*, evidenciando a compreensão de que não cremos nessa separa o.

(Realizando o pedido, todos os presentes começam a procurar o ratinho no meio do desenho entregue pela Simone. Algumas apresentam espanto por não “enxergarem” o ratinho. Outras, após algumas tentativas, conseguem achar. Passados alguns minutos, Simone encerra a dinâmica e começa a conversar sobre a atividade.)

**Profa. Simone** – Acharam o ratinho? O que acharam da atividade? Que dificuldades encontraram?

**Profa. Rita** – Nossa muito difícil, mas ao mesmo tempo me instigou muito a pensar! Posso falar onde o rato está?

**Profa. Simone** – Pode sim!

**Profa. Rita** – Ele não está no meio do desenho, está fora do quadrado, logo aqui em baixo!

(Algumas professoras que não tinham conseguido achar o rato ficam surpresas e aparecem respostas como: “Ficamos muito focadas no quadrado!”. “Não sabíamos que podíamos procurar fora das linhas”, etc. “Gente, precisamos ir para além do que aparentemente vemos!”)

**Profa. Rita** - Fico pensando é que na verdade temos tanto medo de errar, ao menos assim nos ensinaram e ainda fazemos isso com nossos alunos, que temos medo de arriscar, ficamos fadadas, algumas vezes, ao comodismo, a não querer sair de nossa zona de conforto por acharmos, ou até mesmo nos fazem achar, que não podemos fazer algo diferente...

**Profa. Simone** – Digo mais Rita, às vezes nos são impostos tantos modelos e orientações, quase que receitas, que devemos seguir para garantir o sucesso do aluno. Esses modelos e orientações fazem parte da nossa rotina e já falamos disso aqui outro dia. Porém, o que eu sinto é como se existisse algo que me puxasse para baixo, não no sentido de desanimar, não é isso. São ações e projetos muito inflexíveis que chegam para a escola e acabamos ficando formatadas a não pensar muito diferente daquilo....

**Profa. Débora** – Eu vejo é que estamos tão acostumadas a fazer as coisas e somos levadas a pensar da mesma forma que acabamos ficando limitadas, mesmo quando não concordamos com algo, acaba sendo quase que imposta uma maneira de pensar.

**Profa. Simone** – É como se fôssemos uma planta que recebe o alimento que vem pela raiz..., mas enquanto ficamos nesse movimento único, algumas vezes conseguimos crescer e arrebentar fios, outros galhos e até calçadas... acaba que de certa maneira crescemos e produzimos, mas a raiz está sempre lá... alimentando da mesma maneira...

**Profa. Débora** – Esse é o nosso desafio... romper as barreiras e obter resultados de maneiras diferentes, mas sem nos desvencilhar das nossas orientações. Será que isso é possível? Penso que só vamos obter resultados diferentes se mudarmos, ou ampliarmos nossa visão. Nem sempre há outro modo, mas precisamos tentar... Temos autonomia?!

O fragmento de conversa acima incita-nos a pensar, mais uma vez, sobre como a modernidade, com suas maneiras de se impor e engessar modos transgressores de (re)existência, faz com que as professoras se sintam presas a um determinado modelo/método nas suas práticas. Em decorrência disso, promove-se uma sensação de impotência para compreender o mundo, ou, no caso, o desenho da atividade, para além de suas normas.

Santos (2007a) defende que vivemos, de alguma maneira, uma dupla crise: a crise da regulação e a crise da emancipação. Isto ocorre porque as promessas da

modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial.

Temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas, a partir dessa situação problema é que se reconhece no nosso tempo um caráter de transição. Além disso, temos a necessidade de reinventar a emancipação social; temos de reinventar as ciências sociais, porque elas são um instrumento precioso e, depois de trabalhá-las epistemologicamente, devemos fazer com que elas sejam partes da solução e não do problema. Assim, concordamos com Santos (2007), quando enuncia que:

Pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social; no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise (SANTOS, 2007a, p. 18).

A fala das professoras com relação à dificuldade em achar o rato no momento da dinâmica proposta tem a ver com certos modelos de pensamento que estão (im)postos e dificultam viver e explorar a riqueza epistemológica do mundo. Seja através da imposição de uns ou da negação de diversos outros tipos de conhecimento, essa dificuldade faz-nos parecer estar de mãos atadas para pensar meios de promover uma emancipação social e cognitiva.

A dinâmica proposta incitou-nos a pensar na necessidade de revermos nossos conceitos sobre como percebemos e construímos o mundo, na possibilidade de compreender que existe nele uma vasta e inesgotável diversidade epistemológica, repleta de vários outros sentidos possíveis, tornados como invisíveis pelas razões indolentes que nos imperam.

Ainda sobre os tempos atuais, Santos (2008) aponta que experimentamos um tempo confuso, de crise e transição, estando na equação entre raízes – entendidas como o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular – e opções – pensamentos de tudo aquilo que é variável, efêmero e substituível. Para Boaventura, a eficácia dessa equação assenta-se numa dupla astúcia e na necessidade de se reinventar o passado, viver o presente para assim vislumbrar o futuro. Sobre isto, tomamos os dizeres de Santos (2008) quando afirma que:



Em primeiro lugar, a astúcia do equilíbrio entre o passado e o futuro. O pensamento das raízes apresenta-se como um pensamento do passado contraposto ao pensamento das opções, o pensamento do futuro. Trata-se de uma astúcia porque, de facto, tanto o pensamento das raízes, como o das opções são pensamentos do futuro, orientados para o futuro. O passado é, nesta equação, tão-só uma maneira específica de construir o futuro (SANTOS, 2008, p. 55).

Assim, nestes tempos atuais, sobretudo no cenário político brasileiro, de profunda instabilidade política, as opções estão inscritas como possibilidades/alternativas dentro dos limites dados pelas raízes – estruturas que nos transcendem e que condicionam as opções.

Como astúcia, a superação do que já existe se manifesta no cenário da equação entre raízes e opções que nos mostra alternativas e possibilidades, mas também limites. Precisamos buscar o equilíbrio, a simetria, sabendo que, da mesma forma como no conflito entre regulação e emancipação, está longe de haver superação de um ou outro, porque “enquanto certos tipos de opções pressupõem o predomínio discursivo das raízes, outros tipos pressupõem a sua secundarização [...] o jogo é sempre das raízes para as opções e das opções para as raízes” (SANTOS, 2008, p.55).

As falas das professoras sobre a dificuldade, ou ainda a impossibilidade, de achar o ratinho do desenho para além das linhas apresentadas remetem-nos à maneira como os conhecimentos e suas formas de tessituras vêm sendo elaborados e compreendidos no processo histórico da sociedade. Temos a transição de uma forma de conceber e entender o mundo que circula e ocorre entre raízes e opções.

Santos (2008) nos diz que este jogo de movimento e de oposição entre raízes e opções se desenvolve com o Iluminismo, quando as raízes assumiram claramente outro modo de existência: como opções. As raízes, em seu vasto campo cultural e político, impõem razões e formas prescritivas de compreensão do mundo, mas quando estão colocadas na sociedade para consumo e uso, transformam-se por meio de opções nelas inscritas, que criam a partir daí um campo imenso de possibilidades.

Percebemos, na fala das professoras ao longo da pesquisa e achamos bem evidente, que o Estado, enquanto órgão regulador, comprometido, portanto, com as raízes, conduz o andamento social, e neste caso a educação, a partir da proposição de materiais e métodos conforme o *status quo*.

Contudo, as orientações e as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re)vistas e isso depende das opções possíveis inscritas nas diferentes realidades que as propostas baseadas nas raízes encontram. Afinal, são elas que permitem às professoras darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas.

Anteriormente, entendemos que no paradigma emergente o conhecimento e o currículo não se constituem mais apenas em torno de disciplinas, assumindo sua fragmentação, pluralidade e reversibilidade, a partir dos usos de formas distintas e astuciosas. Como consequência disso, podemos compreender que reside no movimento de tessitura do cotidiano escolar das professoras a busca por uma ampliação e exercício das opções, para além das raízes impostas.

Portanto, reside nesse movimento a necessária revisão da equação e, com isso, o balanceamento entre as raízes e as opções, pois são elas que impulsionam o sistema para o futuro. As próprias professoras fazem isso e utilizam-se de métodos distintos, ou englobam diferentes vertentes, sem romperem com as raízes – pois apontam fazer usos de métodos conhecidos e consagrados, para encontrar e tecer novas opções para o futuro, criando, astuciosamente, nos limites deles, novos currículos *pensadospraticados*.

As conversas tidas com as professoras remetem-nos a indícios de que em suas práticas está presente a equação entre raízes e opções. Uma equação que busca ir além da perspectiva de um rompimento com as raízes que lhes são colocadas, criando diferentes usos a partir delas, de opções viáveis, inovadoras.

Os usos citados remeteram e trouxeram à tona uma noção importante, bastante presente nos cotidianos escolares, que de certa maneira transita na equação proposta por Boaventura e está presente na fala de Débora: “esse é o nosso desafio (...) *temos autonomia?!?*”.

#### **4.2 Entre raízes e opções: a autonomia docente**

Seguimos numa direção contrária à hegemônica interpretação do cotidiano escolar como local de práticas rotineiras, de senso comum e desprovidas de criação e reflexão. Afinal, ao senti-lo e percebê-lo dessa forma convencional, deixamos de

levar em consideração uma série de aspectos que interferem decisivamente na vida das pessoas que fazem parte desses cotidianos.

Esse *espaçotempo* multifacetado envolve uma rede de sujeitos com subjetividades distintas e que praticam suas ações de formas também distintas, interferindo nos efeitos destas sobre os processos sociais.

Nas escolas não é diferente. As professoras fazem escolhas, *praticampensam*, criam e modificam os currículos, sendo difícil compreender os elementos que envolvem e influenciam essas escolhas.

Oliveira (2012) aponta “que em virtude de tantos enredamentos, além – ou apesar da – imprevisibilidade, temos também limites” (n.p.). Limites advindos daquilo que Boaventura identifica como raízes, aquilo que nos vincula ao passado, mas não só a um tempo passado, enreda-nos às nossas origens, à nossa ancestralidade, aos nossos elementos constitutivos mais estruturais e profundos, com os quais é difícil romper.

Santos (2006) já nos alertou para a necessidade de compreender que no *espaçotempo* da escola as ações se apresentam inscritas em um campo de (im)possibilidades, visto que as práticas são operacionalizadas entre as raízes e as mobilidades de opções. Em outras palavras, as ações ocorrem entre aquilo que nos constitui mais profundamente e as possibilidades e alternativas que comporta, para além do já sabido e feito.

Nesse sentido, e levando em consideração as conversas com as professoras, sentimos a necessidade de compreender os currículos como documentos tecidos em redes de conhecimentos e de subjetividades complexas, marcadas pela imprevisibilidade e pela provisoriedade constantes, evitando a compreensão de que tudo é possível ou de que, mais do que isso, tudo seria aceitável.

Tal pensamento traz tão somente o entendimento de que é possível criar, não repetir, inscrever-se na realidade cotidiana para além daquilo que a condiciona, optando por ir além daquilo que nos enraíza. A esse respeito, trazemos as falas das professoras Valéria, Rita e Ariele:

**Prof. Valéria** – Gente eu queria desabafar uma coisa com vocês... Hoje, essa semana passei uma situação chata na escola! Dou aula desde quando tinha 16 anos de idade, ou seja, há muito tempo... Só que isso não significa que eu não queira me atualizar, não se trata disto que eu quero falar. Fiz o Proletramento, o PACTO e faço tudo quanto é curso oferecido, gosto de me

atualizar e isso é importante. Mas acontece que tivemos a visita da Supervisora da escola... Vocês sabem... e muito menos vou citar nomes, mas tem horas que algumas viajam total na maionese...

**Profa. Rita** – Pois é! Concordo... eu odeio quando elas vão na escola..., mas deixa você terminar de contar... (risos)

**Profa. Valéria** – Então, eu faço tudo o que acredito e sei que pode funcionar. Não tenho um método único para alfabetizar, eu uso todos e cada um vai complementando o outro. Misturo mesmo! Pois eu acredito que eles se complementam e por aí vai... A mocinha foi na escola, na minha sala, pegou o caderno de uma aluna e pediu meu planejamento, isso já me deixou daquele jeito... Então depois ela começou a questionar o que eu fazia e ia dizendo como eu deveria trabalhar, porque ela foi tomar leitura de uma aluna e ela leu pouco. Obvio que ela leu pouco! A aluna que ela escolheu tem uma dificuldade tremenda, fora todos os problemas de casa que todos sabem e acaba caindo para a escola resolver.

**Profa. Ariele** – Olha eu sou Supervisora e Professora, acho que temos de separar as coisas... vejo que alguns colegas não têm muita experiência de sala e acabam por confundir um pouco que dentro da sala de aula, depois que fecha a porta, pode o Papa ter falado que é para fazer X ou Y ou Z que cada uma vai fazer o que acredita! Isso não quer dizer que a forma como foi “ensinado” uma determinada prática não tenha significado. No entanto, tem que entender, é como e quando e porque fazemos as coisas. Cada uma aqui acredita na capacidade construída com anos, ou não, de experiência.

**Profa. Valéria** – Sabem, eu sou PROFESSORA! Gosto e acredito no que eu faço! Acredito que a educação pode mudar o futuro de uma criança. Mas na minha prática eu não me sinto bem quando alguém, seja quem for, vem me dizer como devo fazer isso ou aquilo. Não que eu seja fechada, ou ainda não goste de críticas, mas tem horas que nossa autonomia de sala de aula fica totalmente ferida.

**Profa. Ariele** – Agora tem o povo querendo a tal da Escola sem Partido... Muito sem noção isso!

**Profa. Valéria** – Nossa! Fala não! Esse povo não sabe o que é viver na ditadura! Quando eu fazia estágio do magistério era época da ditadura! Deus me livre! Eu entendo que tem horas nas quais temos que seguir essa ou aquela orientação, até porque a escola, a diretora e a gente mesmo é muito cobrada por resultado. É todo mundo cobrando da escola, pensando um monte de coisas para a escola..., mas, repito o que já falei outro dia aqui: “muito bedelho de gente que não sabe nada de escola”.

**Profa. Ariele** – Base Nacional Comum de Currículo, Escola sem Partido e tudo o que se assemelha a isso vai acabar com a pouca “autonomia” que temos... Já temos tanta coisa e orientação para seguir, se tivermos que nos policiar, literalmente, sobre o que falamos ou mostramos em nossas aulas... tanta gente, até mesmo outras colegas tomando conta do que fazemos... Lascou foi tudo!

O desabafo de Valéria sobre a vigilância e a imposição de perspectivas curriculares e políticas incita-nos a pensar um pouco sobre como agentes internos e externos à escola influenciam as práticas que se operam no contexto da equação entre raízes e opções.

Existe um movimento muito grande de responsabilização dos professores pela insuficiência da aprendizagem discente. Algumas pesquisas educacionais relacionam o fracasso escolar às supostas incapacidades docentes, aceitando a ideia de que a formação inicial e continuada é deficiente, reforçando a

desvalorização docente, na qual se inscreve a desvalorização salarial. As condições precárias de trabalho, tão relevantes para os resultados da aprendizagem, não são devidamente consideradas.

Valéria e as demais professoras trazem nessa conversa a adoção de uma postura ativa e política, que de certa maneira é permeada pelas relações que se estabelecem *dentrofora* da escola, postura que evidencia o compromisso delas com o papel e a função social da docência.

Há seriedade no desempenho de suas ações, da mesma maneira que é possível notar preocupação sobre como e quando poderiam ser tomadas decisões, fazendo valer o que elas entendem por autonomia para fazer escolhas (opções) dentro do contexto daquilo que lhes é imposto ou que constitui hegemonicamente a escola, suas raízes.

Freire (2005) aponta que a autonomia, a democracia e a liberdade, ainda que de forma utópica, são elementos fundantes a partir dos quais diferentes grupos que compõem uma sociedade negociam seus diversos interesses, tanto particulares quanto sociais.

No cotidiano escolar, vamos compreender que a autonomia pressupõe, para além da capacidade de agir por si, uma relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias, em que a democracia e a liberdade estão presentes. Nesse processo, o papel das professoras é atuar como mediadoras do ensino-aprendizagem, para dar forma estética e ética ao ato de ensinar.

Compreendemos que as professoras, ao se referirem às suas autonomias, ainda que feridas por ditames desrespeitosos, envolvem a ideia de responsabilidade social, lembram-se do compromisso que deveria guiar os participantes do processo decisório, indo além de interesses próprios, e nos lembram de que, para elas, essa é uma questão central.

Por isso, longe de tecer práticas relacionadas a uma autonomia individual, elas esclarecem em suas falas que esta necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e à disposição para a luta pela educação na qual acreditam.

Contreras (2012) afirma que não podemos analisar a autonomia docente sob uma ótica individualista, visto que a autonomia, assim como os valores morais, é resultante de uma prática social. Portanto, não faria sentido falar que as professoras

são autônomas, mas sim que operam com opções e movimentos próprios, atuando de maneira autônoma.

Um aspecto importante a ressaltar é que, no processo de constituição do que hoje são nossas raízes, a modernidade e suas nuances de racionalização influenciam a profissão docente e, com isso, o papel dos professores e suas funções de ensino.

No que se refere aos currículos escolares, Silva (2007) esclarece que os modelos tayloristas e fordistas – aplicados nas indústrias objetivando a homogeneização do trabalho com vista à redução de custos e maior produtividade – transcenderam a sua aplicação industrial e condicionaram a reflexão e as propostas curriculares, e mesmo as práticas docentes, numa perspectiva de compreensão do papel dos professores, praticantes do cotidiano, como consumidores e não como criadores.

Em meio a essas raízes e a tantas opções que elas comportam, mas não necessariamente de validade reconhecida, as professoras veem seu papel profissional ser reduzido ao de meras aplicadoras de programas e pacotes curriculares, mergulhadas em cobranças.

Quanto a esse aspecto, Contreras (2012) busca separar o significado de profissionalização do de profissionalismo do professor. O primeiro é concebido na perspectiva das mudanças socioeconômicas relativas ao processo de proletarização do professor, o qual vem tendo suas funções e atribuições reduzidas a de um mero reprodutor de fórmulas preestabelecidas. Já o segundo, a profissionalidade, relaciona-se com a maneira como o professor busca tecer e dar significado às suas práticas e funções docentes.

Contreras (2012) trabalha a autonomia docente a partir de três aspectos que, para ele, caracterizam a profissão docente, considerando-as exigências do trabalho educativo que, de certa maneira, emergem das conversas das professoras: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral denota o compromisso ético e político das professoras. Contreras (2012) aponta que este aspecto é referente à ideia da formação do sujeito, não apenas com relação aos aspectos cognitivos, mas também à formação cidadã dos alunos. Valéria e as demais professoras, em suas falas, trazem nuances de seus envolvimento com uma concepção de educação mais plena e total, podendo ser percebidas na perspectiva de Contreras.

Ao percebermos essa característica da profissionalidade docente nas falas das professoras, podemos marcar implicitamente que elas *pensamfazem* suas práticas independentemente de cláusulas contratuais ou compromissos formalmente determinados.

Assim, acima de conhecimentos específicos e formação intelectual, as imagens e práticas docentes estão intimamente relacionadas à ideia de alguém que está, ou deveria estar, comprometido com a tessitura de currículos *pensadospraticados* voltados a ressignificar as práticas cotidianas e a emancipação social.

Mediante a complexa equação entre raízes e opções e as possibilidades de lidar com elas afirmada pelas astúcias e práticas ordinárias das professoras, mesmo que algumas vezes não haja um compromisso consciente com esta dimensão de sua profissionalidade, as ações dentro ou fora da sala de aula contribuem na elaboração de suas obrigações morais enquanto formadoras, haja vista também os vínculos emocionais e afetivos que elas estabelecem nos e com os cotidianos escolares.

Sem dúvida, o compromisso moral implicitamente assumido pelo professor está relacionado com sua visão de mundo e sua identidade pessoal que, muitas vezes, entra em choque com orientações e exigências institucionais.

Aqui, mais uma vez, podemos fazer alusão às relações que, segundo Alves (2012), se estabelecem *dentrofora* das escolas, sendo fruto de um compromisso profissional resultante das redes de *saberesfazeres*, de reflexões e de negociações nos/dos múltiplos conflitos que nascem das diferenças de perspectivas, tanto dos professores quanto destes com os alunos e a comunidade/equipe gestora.

As *políticaspráticas* cotidianas, frutos das redes tecidas cotidianamente pelas professoras nas escolas, não podem ser encaradas como elementos isolados. Elas fazem parte do segundo aspecto da profissionalidade docente, que Contreras (2012) aponta como o compromisso com a comunidade.

Se o compromisso moral se alia com o querer fazer bem, ou seja, dar o melhor de si para a tessitura dos currículos *pensadospraticados*, o compromisso com a comunidade está filiado à dimensão da sensibilidade e da compreensão de que as práticas escolares não devem ser aplicadas de forma estanque e muito menos praticadas com máquinas, sujeitos robóticos ou coisas, mas com sujeitos em formação e que possuem suas subjetividades e real necessidade de emancipação.

Para Freire (2005), a autonomia é uma construção cultural, não algo natural, e depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Assim, nesse processo de compreensão do fazer docente enquanto algo inerente à vida e luta por uma educação de qualidade, é compreensível perceber que, para as professoras, ensinar é o processo de operar com as opções existentes, a partir das propostas e da análise crítica delas, ressignificando-as e ao papel da escola.

Dessa forma, na visão de Contreras, a moral e o compromisso com a comunidade não são apenas características pessoais ou individuais das professoras, mas elementos tecidos socialmente em rede e, portanto, com caráter político. Essa tessitura leva as professoras a estabelecerem uma relação constante com a sociedade, para que possam compartilhar com ela a construção dessas outras práticas que fomentam usos distintos das opções que condicionam, ou não, suas práticas profissionais.

Praticar o cotidiano escolar e a autonomia docente não se constituem tarefa fácil, pois a tessitura cotidiana das práticas curriculares não se dá de forma linear pela mera aplicação de regras e normas.

Na verdade, esses processos se estruturam de maneira conflituosa e até mesmo de forma contraditória, segundo a fala de Ariele que atua como professora e supervisora, pois envolvem interpretações e juízo de valores dos diferentes professores e dos sujeitos que compõem o *espaçotempo* escolar, além da interferência do meio social no qual a escola está inserida.

Finalmente, o terceiro e último aspecto destacado por Contreras (2002) refere-se à competência profissional. Essa dimensão envolve os conhecimentos científicos e as habilidades e técnicas em geral relativos aos recursos da ação didática, ou seja, os conhecimentos próprios da docência.

Contudo, tendo em vista os dois aspectos anteriores, a profissão docente exige uma competência que extrapola os domínios intelectuais e técnicos desenvolvidos na universidade, nos cursos de formação ou em outras aprendizagens formais.

Há desafios políticos, pedagógicos, técnicos, teóricos e epistemológicos que compreendemos com o apoio de Garcia (2012), que nos chama a atenção “para o fato de que estes necessitam ser considerados e problematizados em suas especificidades, mas permanentemente articulados, por sua interdependência, no processo e trajetória que compõe a formação dos professores” (p. 23).



Precisamos destacar que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito. Trata-se de um processo que vai, gradativamente, garantindo a ascensão, por parte das professoras, a suas responsabilidades sociais, pela tessitura de práticas e currículos em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas, conforme aponta Valéria em sua fala sobre ter realizado o estágio de magistério na época da ditadura.

Na perspectiva de Paulo Freire (2005), a leitura do mundo vai-se aprofundando e ampliando a partir da possibilidade de que os sujeitos, em seus processos formativos e práticos, possam conviver com uma leitura de mundo mais ampla, isto é, a leitura do mundo não é mais do que a capacitação para melhor compreendê-lo.

A questão é: como as professoras podem trabalhar conforme as expectativas e demandas oriundas de seus contextos de práxis? Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta e se perceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de suas práxis.

O questionamento que o fragmento de conversa das professoras nos coloca é: como os professores— em sua maioria formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica—poderão ressignificar a epistemologia hegemônica que orientam suas práticas para transformarem-se em sujeitos críticos, capazes de aderir a uma nova concepção de prática?

Ainda mais: como as professoras, inseridas em um contexto social e político que cada dia mais desvaloriza sua profissão, imersas num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (SANTOS, 2002), que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com a práxis política emancipatória?

#### **4.3 Rotas de fuga: o armário da Matilda como opção para tecer o cotidiano escolar**

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser

uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

*Manoel de Barros*

Carvalho (2014) assume que o cotidiano e a tessitura das práticas deslizam por linhas de fuga onde os currículos e a tessitura destes, partem em direção ao novo, ou seja, rumo ao não previsível, ao não preexistente. Neste sentido, traçar linhas de fuga se apresenta como ruptura, divisão e preparação para novas e outras maneiras de tecer o cotidiano escolar para além das normas (im)postas. Com base nisso, acreditamos haver uma ação potencializadora que demonstra como as professoras mobilizam as ferramentas, aqui entendidas como as opções, na constituição de outras redes de conhecimentos para fugir, ou driblar, a prescrição de propostas e orientações. A exemplo dessa mobilização das ferramentas, tomamos como exemplo o fragmento de diálogo entre as professoras Rita e Ariele:

**Profa. Rita** – Gente vocês já viram o filme da Matilda?! Passo sempre para os meus alunos... Matilda é uma menina muito inventiva, possui poderes mágicos, os pais a mandam para uma escola onde a professora gosta e acredita no potencial dela. Porém, tem uma Diretora que é muito rígida, tradicional mesmo! Nas aulas a professora explora tudo o que a Matilda traz, descobrem outras coisas e acabam aprendendo, de uma forma totalmente fora do padrão e do tradicional. Mas toda vez que a Diretora vai à sala, aquele mundo colorido e divertido que é construído tem que ser deixado de lado...

**Profa. Ariele** – Gente... O ARMÁRIO DA MATILDA!

**Profa. Rita** – Isso mesmo! Eu faço isso... Planejo as minhas coisas, vai ter sim atividade de cartilha misturada com coisas do PNAIC... Misturo também um monte de método (risos) e quando alguém diz que vai na escola para supervisionar, enfio tudo no armário da Matilda! E deixo à mostra o que elas querem ver... Nem sempre dá certo, mas acaba funcionando!

**Profa. Ariele** – Vou usar isso agora! Ter meu “armário da Matilda” e dentro dele ter todas as minhas produções e coisas que uso para planejar as minhas aulas. Gente, meu armário vai ficar aberto e poderão consultar! Eu quero consultar seu armário Rita, aposto que nele vou achar planejamentos mais interessantes e condizentes com a nossa realidade do que essa base que estão fazendo.

A metáfora usada pelas professoras – ancorada na figura de um armário de um filme infantil, para demonstrar a maneira como criam linhas de fuga no enfrentamento dos determinismos didáticos – traz consigo um potencial elemento para compreendermos a necessária construção social de subjetividades rebeldes e, por isso, autônomas (SANTOS, 2006).

Tensionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis.

O tempo em que vivemos, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos – regulatórios e emancipatórios – e de noções, e o próprio modo veloz pelo qual as informações chegam até nós, é também um aparente “tempo de estagnação”, segundo Santos (2009).

O autor aponta que enquanto um tempo no qual a possibilidade de se *fazer/criar* novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada, criando um *espaçotempo* em que aparentemente estaríamos parados, improdutivos, ao passo que fatores que regulam chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam.

Logo, vivemos um tempo de buscas intensas por respostas apropriadas às perguntas fortes que nos são colocadas, que possam definir de modo mais preciso e ajudar na compreensão do tempo em que vivemos (SANTOS, 2009).

As particularidades desse tempo de perguntas fortes e respostas ainda fracas estão na ideia de que suas abordagens podem variar de cultura para cultura e de região do mundo, contra o ideal de totalidade racional pregado pela ciência moderna, criando uma discrepância no entendimento das perguntas fortes e das respostas necessárias aos entendimentos questionados.

Isso quer dizer que temos e enfrentamos problemas modernos para os quais as soluções modernas apresentadas são insuficientes e/ou incompletas, são respostas fracas, inapropriadas.

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas assentam-se no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos.

As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes hoje colocadas tomem como objeto de reflexão parte dos conhecimentos gestados na modernidade. O problema que enfrentamos é que as respostas são ainda fracas, privilegiando seus cânones em detrimento de

outras noções, que seriam necessárias à produção de melhores respostas, mais fortes.

Santos (2009) aponta que ao mesmo tempo em que os códigos presentes na contemporaneidade podem ser usados para resistir à opressão, também o podem ser para intensificar a opressão. Nesse sentido, ao criarem o armário da Matilda como *espaçotempo* de práticas ordinárias, as professoras suscitam paixões e abrem espaços novos à criatividade e à iniciativa humana.

O que as professoras demonstram nas conversas tratadas neste capítulo é a identificação de interrogações poderosas, que se colocam no enfrentamento do perigoso momento que atravessamos no cenário da política educacional.

Contudo, ao criarem espaços para partilhar conhecimentos, práticas e currículos, ou ainda ao tensionarem o caráter da autonomia de suas práticas, as professoras colocam interrogações poderosas, que precisam ser amplamente partilhadas, pois demonstram que, para além do caráter individual, suas práticas incidem sobre o coletivo, viabilizando melhor entendimento do que as une e do que as separa.

Santos (2009) nos alerta ainda para a necessária luta por outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada do nosso inconformismo, ou seja, que o compreendamos como escolhas que podemos e devemos questionar. A comunicação e a cumplicidade têm de ocorrer de modo sustentado e em vários níveis – epistemológico, metodológico, político –, para que haja um equilíbrio dinâmico entre as diversas teorias, propostas didáticas, planejamentos e práticas curriculares cotidianas.

Na tessitura social das subjetividades rebeldes tem-se muito do desassossego entendido como ponto de partida não só dos nossos desejos e quereres, mas também do nosso pensamento, juízo, vontade e ação. A prática rotinizada, reprodutiva e repetitiva, supostamente (im)posta sobre a autonomia docente, busca reduzir o realismo àquilo que existem apenas porque existe.

Entretanto, em diferentes cotidianos, a inventividade, as linhas de fuga e os modos distintos de uso das opções tornam possíveis redes complexas e criativas entre as professoras e seus currículos *pensadospraticados*. Oliveira (2009) nos recorda que compreender o modo como as práticas cotidianas, a partir de suas subjetividades rebeldes, se inserem nos diferentes *espaçotempos* escolares é potencializar a discussão sobre a democracia.

É possível perceber, nas conversas das professoras, que os complexos processos por meio dos quais as subjetividades individuais ou coletivas se formam e se inscrevem nos cotidianos escolares criam redes de conhecimentos, incorporando de formas específicas os conhecimentos com os quais entram em contato, entendidos em sentido amplo.

Dito de outra maneira, tais processos incorporam “saberes” formais e cotidianos bem como os valores e crenças presentes no meio social em que estão inseridos. Assim, Oliveira (2009) aponta que esses processos de formação é que vão definir as possibilidades de ação dos sujeitos e grupos sociais sobre e no mundo:

Partindo dessa premissa, de que nossas ações possíveis dependem daquilo que sabemos, cremos e vivenciamos, tornando-nos o que somos, vamos entender a formação das subjetividades mais ou menos democráticas como processos de negociação de sentidos entre as experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinatórias existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (OLIVEIRA, 2009, n.p).

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Em outras palavras, quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas.

Ao problematizarem sua autonomia e criarem mecanismos para fazer valer seus modos de agir, as professoras começam a propor e vivenciar uma subjetividade rebelde, ou seja, uma subjetividade dotada de uma especial capacidade, energia e vontade de agir, sendo esta uma subjetividade poética e que implica necessariamente experimentar formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade.

## CONVERSA “FINAL”: LINHAS ABISSAIS, BRICOLAGENS PRATICADAS E POLÍTICAS PRÁTICAS DE CURRÍCULOS

Figura 6 – Da artesanania



Fonte: Acervo pessoal

### **Entre linhas abissais: as bricolagens e as *políticaspráticas***

Aprendo mais com as abelhas do que com os aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo. É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata - cresce de importância para meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão - antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem. Tanto quando as soberbas coisas íntimas.

*Manoel de Barros*

Ao longo do trabalho a partir das conversas sobre as práticas cotidianas das professoras, encontramos bricolagens praticadas que se deslocam na contramão de um conhecimento único que diminui as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares. Assim, aproximamo-nos de uma noção que entende o cotidiano escolar como local permanente de criação de *políticaspráticas* de currículo, em uma condição de busca de um *conhecimento prudente para uma vida decente*.

A noção de bricolagem que tecemos – presente nas diferentes práticas em meio ao contexto atual da educação do Brasil, onde impera o consumo e o descarte – consiste na ação de ressignificar, fazer usos distintos e buscar fazer valer, mesmo que de forma provisória, a autonomia docente centrada em ações “desviacionistas”, como destacado por Certeau (1994).

As professoras, enquanto artífices de suas práticas, assumem a bricolagem como meio e processo de criação curricular, ou seja, definem-se como sujeitos praticantes não passivos, mas que “fabricam” a partir daquilo que supostamente consomem, com suas “maneiras de fazer” que estabelecem modos de reapropriação e uso das normas e produtos que lhes são colocados para consumo.

Em nosso presente, provisório e fugaz, inscrevemos futuros possíveis. Dessa forma, trazer à tona os percursos que delinearão a tessitura das *políticaspráticas* foi nosso objetivo. Por isso, situei o momento em que a tese foi desenvolvida como integrando o cenário da elaboração da BNCC.

Acerca da compreensão que tivemos sobre as relações entre os contextos de práticas e produção de textos políticos, Oliveira (2013) aponta que:

[...] as políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das *políticaspráticas* curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos (OLIVEIRA, 2013, p. 379).

Assim, a autora nos auxilia a compreender que o campo *teóricoprático* narrado pelas professoras, que pudemos fazer emergir nesta pesquisa, se inscreveu

em contexto de intensas reflexões políticas e epistemológicas. Por este motivo, podemos vislumbrá-lo como contexto de *políticaspráticas* educacionais, tecidas a partir de políticas em embate, muitas delas descoladas de suas práticas. Sobre isto, Alves (2010) afirma que

[...] precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES,2010, p. 1).

A aposta de trabalhar por meio das conversas permitiu-nos estabelecer um *espaçotempo* de partilha, no qual diferentes pontos de vista, experiências e mobilização política elucidaram uma capacidade de compreensão das *políticaspráticas* em permanente diálogo, a partir das diferentes situações em que vivem as professoras em suas comunidades e cotidianos escolares de origem.

Assim, em nossas redes cotidianas de *fazeressaberes*, buscamos entrelaçar nossas diferentes percepções com o intuito de fazer o que Santos (2006) entende como uma aplicação edificante da ciência. Esta aplicação consiste em uma trajetória entre a regulação e a emancipação de modo que enalteça a necessidade de viver a conflitualidade desses sentidos e ainda entenda que não basta apenas mudar a lógica da tessitura em si, mas sim trabalhar com a complementaridade, noções cuja presença sentimos cotidianamente.

De acordo com Santos (2010), o pensamento moderno está pautado por um hiato, com dois polos de sociedade, cada qual vivendo “deste” e “do outro lado da linha” abissal, que separa o que existe com legitimidade daquilo que é tornado inexistente.

Desse modo, temos de um lado os sujeitos desqualificados e invisibilizados, ou seja, os sujeitos ordinários e seus conhecimentos cotidianos; e do outro lado aqueles que os subjagam, ditam e criam as regras, legitimando, assim, modos de



vida e opções para consumo. Esta linha que divide a sociedade é entendida como abissal, devido à sua incapacidade de operar com aquilo que está presente dos dois lados da linha, mutilando a realidade e tomando a parte pelo todo. Segundo Santos (2010),

[...] as linhas abissais são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p. 32, grifos do autor).

Uma das principais características do pensamento abissal é a impossibilidade da *presença* dos dois lados da linha que divide a realidade social. Transportando essa noção para o cotidiano escolar, podemos perceber que o pensamento abissal consiste na autoridade que o Estado e as instituições e sujeitos promotores de textos curriculares assumem para determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é válido e o que é descartável, o que é válido ou não nas/das *políticaspráticas* das professoras.

A consequência disto é que inúmeras práticas e contextos de produção local de conhecimentos ligados ao chão da escola e às circunstâncias concretas de seu desenvolvimento são colocados à margem da realidade social e, por conseguinte, levados à condição de epistemologias/práticas não reconhecidas, marginalizadas.

Santos (2010) acredita que esse *apartheid* epistemológico pode ser desconstruído através do que ele denomina *ecologia de saberes*. Trata-se de uma epistemologia pós-abissal que requer a valorização da pluralidade interna da ciência, bem como “[...] a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (SANTOS, 2010, p. 57).

Com base nas conversas com as professoras e considerando os contextos de influência, de prática e de produção de textos curriculares em que vivemos, percebemos que a desconstrução de linhas abissais foi/é possível quando situações como as que as professoras problematizaram sobre o que foi (im)posto para suas práticas.

As linhas do pensamento abissal manifestaram-se na relação delas com os usos que fazem das normas, das bricolagens que tecem, das opções que criam e

exercitam. Podemos também destacar que o entendimento das professoras sobre o currículo e sua relação com o cotidiano escolar desestabilizam as linhas invisíveis que tentam separar teoria e prática.

O que as professoras fizeram foi buscar, nas ecologias de saberes, a luta pela superação da razão indolente que se impunha sobre suas práticas, mesmo sem saber ou ter ainda explícita ciência disso. O trabalho transgressor, as formas de (re)existências evidenciaram exclusão daquilo que não existe e, por isso, produzido ativamente como não-existente, descartável e invisível à realidade.

Se considerarmos os limites internos e externos dos conhecimentos e as intervenções que as propostas curriculares e didáticas se propõem a realizar nos cotidianos escolares, vamos entender que, efetivamente, para além de seu papel de formas de conhecimento hegemônicas, os conhecimentos oficiais só conhecem seus limites internos, de modo que propiciam às professoras o uso contra hegemônico de seus significados. Em outras palavras, estes conhecimentos comportam a possibilidade de uma exploração paralela de seus limites internos e externos como parte das bricolagens praticadas.

Por opção político-epistemológico-pedagógica, nossa ênfase investigativa esteve no local, na parte, no fragmento— que nunca é demais lembrar— contém o todo (MORIN, 2005). Nessa dimensão do social e coletiva, emergiu o empoderamento das professoras como artífices de modos de fazer currículos *pensadospraticados* no cotidiano escolar, bem como ainda tecelãs de *políticaspráticas* invisibilizadas de currículos, afinal, como afirma Oliveira (2013),

[...] dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano — no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário (OLIVEIRA, 2013, p. 378).

Trabalhamos as conversas e o cotidiano escolar, buscando (re)erguê-lo à condição de *espaçotempo* privilegiado de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, tarefa que implicou abordar criticamente práticas ligadas apolíticas de homogeneização e padronização dos currículos *pensadospraticados*, mencionadas nas conversas.

Nesse entendimento e em conformidade com as conversas com as professoras, vale dizer que sempre temos que desconfiar dessas políticas que propõem padronizar e homogeneizar nossas escolas, professoras, alunos, sempre em busca da suposta possibilidade de controle da realidade escolar e, porque não dizer, em prol da busca pela “melhor qualidade” definida fora do *espaçotempo* escolar.

Nesta conseqüente compreensão final, também parcial da pesquisa, precisamos destacar que as bricolagens praticadas não se prestaram a servir como explicação completa do cotidiano escolar, pois são interpretações provisórias e transitórias inscritas num processo de luta política.

Assim, ao entendermos os currículos *pensados/praticados* como bricolagem, podemos apresentar os conhecimentos elaborados, buscando inseri-los na complexidade do mundo, provocando o desejo de sair de nossas zonas de conforto e abstração, para juntos pensarmos num contexto de práticas crítico e, quiçá, inserido nesse processo de elaboração e execução de políticas que buscam produzir a escola como espaço de repetição.

As compreensões das conversas captadas, no presente ou no futuro, podem ser interpretadas de formas distintas por quem assim o deseje. Afinal, quando assumimos que o contexto da prática é produzido por meio das bricolagens, aceitamos que estas não se escamoteiam atrás de discursos meritocráticos e nem se rotulam como universais.

Na bricolagem, as interpretações sempre são entretecidas. Entretecer significa tecer juntos, tecer entremeando. O uso da palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética.

Dessa forma, quando tecemos juntos, entremeamos e almejamos uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade do mundo.

O percurso teórico-político-epistemológico-metodológico de compreensão do mundo que empreendemos nos possibilitou vislumbrar e tecer este trabalho, no qual a esperança e o sonho utópico de uma educação emancipatória e com justiça

cognitiva estiveram alicerçados no trabalho coletivo e na tessitura de uma vida mais humana, solidária, afetiva e feliz.

No ato de escrita deste trabalho, não buscamos explicações verdadeiras, conclusões de estudo ou considerações finais, pois o conhecimento é transitório e está sempre em processo. Isto porque é impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça, devido a uma produção de conhecimentos que não se finaliza, mas segue um processo contínuo de realimentação e entretencimento.

### **As ilhas *conhecidasdesconhecidas*: impossibilidades de um ponto final**

Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma

*José Saramago*

Ao iniciar este trabalho, assumi, com a ajuda de Alberto Manguel (2016), que os motivos pelos quais fui motivado a desenvolvê-lo estavam ligados às curiosidades que moviam meu desejo de continuar a minha formação acadêmico-profissional. Curiosidades que foram nutridas pelos *espaçostempos* de trabalho, discussão, debate e de luta que habito.

Escrever a conclusão deste processo é lidar com o entendimento, ainda que parcial, das minhas curiosidades e dos movimentos realizados na tentativa de compreendê-las. Assim, como *professorpesquisador* busquei enfrentar o universo e sua existência narrativa. Paisagens e constelações, rostos e gestos, serviram de base na tentativa de traduzir, pelas minhas imaginações a possibilidade de pesquisar com as conversas das professoras, criando, por conseguinte, as redes de conversações que fizeram parte deste trabalho.

Ao assumir também como metáfora o *homem* do “Conto da ilha desconhecida”, de Saramago, busquei posicionar-me e refletir acerca de nossa própria vida cotidiana na/da escola. Optar por sair em busca das *políticaspráticas* de

currículo, entendendo-as como ilhas *conhecidasdesconhecidas*, foi buscar a mim mesmo, às minhas práticas e posições políticas investigativas.

As professoras que se propuseram a conversar e trazer elementos para trabalharmos na tese podem ser percebidas como *a mulher da limpeza*, que se mostra uma personagem muito corajosa e cheia de esperança, pois largou tudo que tinha na sua vida, como seu emprego no castelo, para seguir em busca de uma mudança radical na sua vida, seguindo aquele homem que nunca vira, fazendo parte da tripulação na busca pela ilha desconhecida.

A ousadia destas professoras foi muito grande, pois partiram para uma viagem em busca de suas curiosidades e entenderam a potência de suas práticas, fato que se aliou a uma obsessão em descobrir o desconhecido. O fato é que às vezes nem nos conhecemos e precisamos de um *sonhodesejo* para ir ao encontro daquilo que almejamos, para nos enxergarmos, encontrarmos aquilo que ainda não foi percebido e enfrentarmos o desconhecido, que por muitas vezes somos nós mesmos, ou seja, nossas *políticaspráticas*.

Parti da ideia de Saramago ao identificar que um barco é uma ilha e a de que as pessoas são uma ilha. Esta ideia de ilha, contudo, só tem sentido quando existe o mar, pois sem o mar nenhuma ilha é ilha. Nesse sentido, enquanto sujeitos praticantes e tecedores, a partir de nossa coletividade e individualidade, constituímos as diferentes redes de sujeitos que vivem experiências práticas e teóricas, nas quais nossas relações se entrecruzaram em diferentes *espaçostempos*, sendo essa multiplicidade um elemento propulsor para outras possíveis redes a serem tecidas através de diferentes combinações.

Acreditamos na possibilidade de termos tecido uma ressignificação epistemológica em que as experiências podem apontar os horizontes da importância da solidariedade. Buscamos, ainda, entender que os processos de *políticaspráticas* bricoladas que fizemos caracterizaram-se pelo encontro de uma constelação de saberes, práticas, racionalidades, experiências e formas de expressão que configuram um novo senso comum.

Ter esperança em uma educação com justiça cognitiva é compartilhar da ideia de Saramago, pois é preciso acreditar que ainda existem ilhas a serem descobertas, mesmo que só se consiga chegar em utopia. Essa esperança é vista em nossa obstinação em buscar o *desconhecidoconhecido*.

Por fim, desejamos que este trabalho possa contribuir para a produção e ressignificação de outras redes de conhecimentos, sujeitos e *fazeressesaberes* que, suscitadas pelas curiosidades que nos movem, apontem a (in)conclusão e as múltiplas interpretações coexistentes no/do mundo. Afinal, a ilha desconhecida é a ilha, é o barco, é o processo de busca, é o prazer sereno de aventurar-se rumo ao desconhecido em busca daquilo de que necessitamos para nos realizarmos, sendo perseverantes e não medindo esforços para a realização de um sonho.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda et al. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ANPED. **Texto de Divulgação da Campanha “Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas...”**, Disponível em: <[http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?\\_ga=1.226683743.336760393.1443891933](http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933)> Acesso em: 10 de junho de 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.29-73.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimentos curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Rosane Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *As práticas teóricas de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar*. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.78-92, jul-dez 2007.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Cd-room, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E., et al. (org.) **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, pp.37-43, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v27, n. 94, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen. **Políticas educacionais**. Corte: São Paulo, 2011.

MARTINS, Elieciília de Fátima; GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. As Concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 2, p. 1-14, dez. 2002.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MAKUNATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.



MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Stória Editores, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (org). **Método; métodos; contra métodos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.

GARCIA, Alexandra. Sobre os híbridos e “os outros” na/da formação de professores: a “*cultura ordinária*” no enredamento das práticas e das subjetividades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 5., 2007, Rio de Janeiro. **Práticas educativas, cotidiano e cultura**. Rio de Janeiro. Educação: texto, imagem e som, 2007.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos *pensados/praticados* nos cotidianos escolares. In: ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais da I Reunião Científica ANPEd Norte**. Belém: ANPEd/UFGA, 2016. v. 1. p. 2009-2021.

\_\_\_\_\_. Em defesa dos currículos *praticados/pensados* nos cotidianos escolares. **Educação: teoria e prática**, v. 27, p. 213-226, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_.; GARCIA, Alexandra. **Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar**. In.: AMORIM, Antônio Carlos; PESSANHA, Eurize. (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007.

\_\_\_\_\_.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis. DP et Alii, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo e processos de *aprendizagem/sino: políticas/práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-50.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de *professorasalfabetizadoras*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petropolis: DPetAlii, 2008, p. 47-64.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paulo. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SENNET, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Juntos: os rituais, os prazeres e política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento**. Niterói: Rovellet, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

## APÊNDICE A - Projeto de pesquisa e formação

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Grupo de Pesquisa - “Redes de Conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”**  
**PROJETO DE PESQUISA E FORMAÇÃO - 2016**  
**“Currículos pensados/praticados: o que narram nossas práticas?”**

**Coordenação:** Prof. Me. Rafael Marques Gonçalves

Doutorando em Educação – UERJ/ProPEd

**Apoio:** Secretaria Municipal de Educação de Três Rios-RJ

### OBJETIVOS:

- Promover a formação continuada de professores, compreendendo-a como tecida em rede, por meio do enredamento de aprendizagens que vêm de diferentes *espaçotempos*, *dentrofora* das escolas, das histórias de vida dos docentes, de suas composições curriculares, de seus modos de compreender e narrar o que fazem e pensam;
- Valorizar os conhecimentos docentes em currículo e suas práticas curriculares voltadas à formação cidadã por meio da promoção de encontros entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Levantar narrativas que servirão como fonte de pesquisa para discussões sobre a constituição de micropolíticas de currículo, educação cidadã e a produção de justiça cognitiva no cotidiano escolar.

### METODOLOGIA:

- Encontros e conversas entre professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Três Rios e demais convidados;
- Ao longo do curso serão desenvolvidas atividades tendo como base registro e narrativas das práticas tecidas cotidianamente;

**FREQUÊNCIA:** quinzenal com carga horária total de 45 horas.

**VAGAS:** O curso conta com 23 vagas, sendo distribuídas da seguinte maneira:

PERFIL	CRITÉRIOS	VAGAS
<b>Professores</b>	Atuar em turmas de 1º ao 5º do E. F. como professor referência.	20
<b>Orientadores Pedagógicos</b>	Atuar na Orientação Pedagógica de escolas com turmas de 1º ao 5º Ano do E. F.	3

As vagas serão preenchidas seguindo a ordem de inscrição. Caso o cursista não compareça ao primeiro encontro a inscrição será cancelada e sua vaga será destinada aqueles que estiverem na ordem de excedentes.

**INSCRIÇÃO:**

Os candidatos deverão preencher, exclusivamente, a Ficha de Inscrição disponível na Secretaria de Educação.

**APÊNDICE B - Termo de autorização e consentimento****UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ProPEd****TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ na função de Secretária Municipal de Educação de Três Rios, autorizo ao doutorando em educação Rafael Marques Gonçalves a realizar contato, divulgar e promover com os profissionais da rede municipal de ensino curso de formação, a fim de que os materiais produzidos durante os encontros do curso possam subsidiar elementos para sua pesquisa de doutorado em curso no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para desenvolver o estudo o município não arcará com nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira do pesquisador e/ou demais instituições envolvidas. O apoio do município é voluntário e a adesão na participação será facultativa por parte dos profissionais da rede municipal. O desenvolvimento da formação e estudo não apresentam riscos. Os resultados da pesquisa estarão à disposição do município quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao município.

Três Rios \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

---

Secretária Municipal de Educação  
(carimbo e assinatura)

---

Rafael Marques Gonçalves

*Rafael Marques Gonçalves*  
*Rua Alif Nasser, 200, Apt. 202 Bl. 5*  
*Vila Isabel – Três Rio/RJ*  
*CEP: 25811-005*  
*Telefones: (24)99874-6005/98116-1379*  
[\*rafamq02@gmail.com\*](mailto:rafamq02@gmail.com)

**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ProPEd  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares”. Neste estudo pretendemos desinvisibilizar nas/das práticas cotidianas, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos tessituras curriculares e conhecimentos produzidos pela escola, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de micropolíticas de currículo. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): “mergulho” no/do/com o cotidiano escolar através da observação das práticas cotidianas buscando fotografar alguns momentos do trabalho, a partir das experiências vividas realizaremos anotações em caderno de campo que serão confrontados e discutidas, bem como a áudio ou vídeo gravação de reuniões pedagógicas, planejamento e estudos com o grupo. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, no entanto, ao levar em consideração a orientação teórico-epistemológica-metodológica que abarca o trabalho você será identificado nas publicações que possa resultar deste estudo. Caso recuse ter seu nome verdadeiro especificado, substituiremos por pseudônimos. Este estudo não apresenta riscos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.*

*Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.*

*Três Rios, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante