



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Allan de Carvalho Rodrigues

**O cotidiano da *prácticapolítica* curricular: Uma escola pública de São
Gonçalo**

São Gonçalo

2017

Allan de Carvalho Rodrigues

O cotidiano da *prácticapolítica* curricular: Uma escola pública de São Gonçalo



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2017

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

R696 Rodrigues, Allan de Carvalho.
O cotidiano da *prácticapolítica* curricular: Uma escola pública de São
Gonçalo / Allan de Carvalho Rodrigues. – 2017.
88f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Garcia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Currículos – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. 3. Currículos –
Planejamento – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.214

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

Assinatura

Data

Allan de Carvalho Rodrigues

O cotidiano da *prácticapolítica* curricular: Uma escola pública de São Gonçalo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e desigualdades Sociais.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Luiza Sússekind

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Regina de Fatima de Jesus

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Faculdade de Educação – UERJ

São Gonçalo

2017

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que me deu todo amor e incentivo, a base de minha confiança, sem este apoio não teria conseguido alcançar meus objetivos. Aos astros pela força a mim concedida, não permitindo que desanimasse diante as dificuldades. Aos meus amigos, especialmente minha amiga Márcia Leite. Aos amigos de Angra. A Simone Berle, Rafael Marques pela Companhia da vida acadêmica. À Alexandra Garcia por me alfabetizar na língua da academia, abrindo caminhos com verbos e ações que só uma grande mulher pode fazer. Meu muito obrigado! À Inês Barbosa que é uma excelente professoramiga

Às minhas queridas Maria Luiza e Regina de Jesus que são professoras mais que especiais. Aos meus *amigosparceiros* dos grupos de pesquisa: Nós dos Currículos e da Formação Currículos praticados e NEFI. Às professoras da Escola e toda equipe.À prefeitura de São Gonçalo

Temer Jamais! Golpe Nunca Mais

RESUMO

RODRIGUES, Allan de Carvalho. *O cotidiano da práticapolítica curricular: Uma escola pública de São Gonçalo*. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

O presente texto faz parte da pesquisa realizada no mestrado em educação, de 2015-2016, da qual emergem questões sobre currículo, políticas curriculares e o cotidiano escolar. A pesquisa teve como objetivo compreender como os cotidianos escolares e os saberes docentes produzem políticas de currículos a partir dos seus contextos (BALL e BOWE, 1992). A partir das conversas tecidas com as professoras do Colégio Municipal Ermani Faria – campo de pesquisa – foi possível pensar e deslocar alguns entendimentos sobre currículo e perceber as práticas como elemento central na produção curricular. A pesquisa teve como intenção problematizar a ideia de currículo como prescrição e discutir algumas contribuições de *práticas políticas* curriculares alternativas, de modo que nos ajude a pensar o campo da política curricular e o processo de criação do campo do currículo. Nesse sentido, procuro compreender como os professores tecem suas práticas curriculares e como entendem a operação das políticas de currículos oficiais e a noção de currículo. A pesquisa segue na perspectiva dos estudos do cotidiano (OLIVEIRA & SGARBI, 2008) e como aporte teórico estabeleço diálogo com as ecologias de saberes (SANTOS, 2010) e utilizo como instrumento metodológico as conversas e encontros (ALVES, 2003; GARCIA, 2013 e 2014) como pistas a fim de tecer conhecimentos mais encarnados nos processos do cotidiano da política curricular. Consideramos, nos limites desse texto que, talvez, a importância da pesquisa e o seu desenvolvimento inicial seja na direção de dizer que no cotidiano escolar se fazem políticas, interrogando “a política” e estabelecendo o cruzamento com diversos saberes que sustentam outras formas de produzir conhecimento e políticas de currículo.

Palavras-chave: Currículos. Cotidiano escolar. Práticas políticas curriculares.

RESUMEN

RODRIGUES, Allan de Carvalho. *La vida cotidiana de la prácticapolítica: Una escuela pública en São Gonçalo*. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Este texto es parte de la investigación en el maestro lleva a cabo desde 2015 hasta 2016 en la educación que surgen preguntas sobre planes de estudio, las políticas del plan de estudios y la rutina escolar. La investigación tiene como objetivo comprender cómo la escuela todos los días y el conocimiento del plan de estudios de enseñanza producen las políticas de sus contextos (Ball y Bowe, 1992). De las conversaciones tejidas con los profesores de la Escuela Municipal de campo Ernani Faria- investigación- que era posible pensar y mover algunos aprendizajes, plan de estudios y realizar las prácticas como un elemento central en la producción del programa de estudios. La investigación está destinado a discutir la idea de currículo como recetados y discutir algunas alternativas deprácticapolíticas contribuciones del plan de estudios con el fin de ayudarnos a pensar en el campo de la política curricular y el proceso de creación de campos plan de estudios. En este sentido, trato de entender cómo los profesores tejen sus prácticas curriculares y para comprender el funcionamiento de la política de programas oficiales y la noción de plan de estudios. La investigación sigue la perspectiva de los estudios diarios (OLIVEIRA Y Sgarbi, 2008) y como soporte teórico las ecologías del conocimiento (Santos, 2010) y el uso como herramientas metodológicas conversaciones y reuniones (Alves, 2003; García, 2013 y 2014) como pistas para tejer más conocimiento incorporado en los procesos cotidianos de la política curricular. Consideramos que, dentro de los límites de este texto que, tal vez, la importancia de la investigación y su desarrollo inicial es en el sentido de decir que la rutina de la escuela para hacer políticas, cuestionando "política" y el establecimiento de la intersección con conocimientos diversos que sostienen otra forma de productos conocimiento del plan de estudios y políticas.

Palavras-chave: Los planes de estudio. Rutina en la escuela. Plan de estudios prácticapolíticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Conversas e Registros	17
Figura 2 –	A Escola	19
Figura 3 –	Assembleia docente! Greve, Greve e Greve	21
Figura 4 –	Dialogo - Universidade Escola	23
Figura 5 –	Monumento a D. Pedro I – Praça Tiradentes	45
Figura 6 –	Conversas, aprendizagens e currículos	65
Figura 7 –	Encontros, conversas e currículos	81

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	O CENÁRIO DA PESQUISA: MODOS DE PENSARFAZER A PESQUISA	16
1.1	A Escola e a Roda	18
1.2	Os documentos e mapeamento sobre Currículos em São Gonçalo	23
1.3	Retornando ao Café com Currículo	26
1.4	Práticaspolíticas cotidianas nas/com escola	29
2	FUNDAMENTAÇÃO POLÍTICATEORICA: A ECOLOGIAS DE SABERES	39
2.1	Ecologias de saberes: orientações práticaspolíticas para pesquisar com os cotidianos	49
3	A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICOPOLÍTICOTEÓRICO	51
3.1	Conversas com as experiências: modos de construir um caminho	61
3.2	O Cotidiano da prácticapolítica curricular	64
	PARA NÃO CONCLUIR, UM CONVITE PARA O APRENDIZADO DA PRÁTICAPOLÍTICA COTIDIANA...	83
	REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, conseguem mudanças extraordinárias (*Provérbio Africano*)

O texto parte do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado que teve o objetivo de fazer emergir questões sobre currículo, políticas curriculares, práticas curriculares cotidianas a partir das rodas de conversas e saberes docentes. Desta forma, perceber a produção dos currículos nos cotidianos em tempos atuais aproxima-nos da noção de currículos produzidos que vem sendo desenvolvida por Alexandra Garcia em suas pesquisas e que pressupõe trazer à tona as variadas formas de como os saberes e experiências docentes constroem *práticas políticas* cotidianas.

A pesquisa teve como ponto inicial problematizar/pesquisar/refletir a proposta curricular oficial do Município de São Gonçalo e discutir a ideia de os currículos produzidos que currículos estão presente na escola. Ainda, a partir da discussão sobre a potência dos saberes presentes no cotidiano das práticas curriculares e dos processos de formação que ocorrem com a produção dessas práticas e dos currículos, pesquisei a contribuição Redes de conversações e experiências para lógicas mais potentes, solidárias e emancipatórias no fazer o currículo. O que dizer de um currículo escolar quando penso na produção de políticas curriculares? O que dizer dos cotidianos e das conversas que estão construindo e desconstruindo esses cotidianos quanto ao seu aspecto político? Onde entram os saberes docentes e como eles implicam na presença e produção política cotidiana instituinte?

O meu trajeto de formação na graduação sempre foi marcado por questionamentos sobre o currículo. As discussões sobre currículo escolar sempre no que concerne as políticas, sobre a necessidade de reconhecimento das experiências escolares, quanto aos conhecimentos privilegiados nos currículos, entre outras questões.

Ao observar a partir das redes de conversação o que acontece na produção dos currículos, percebo que os professores se utilizam das propostas oficiais para esquematizar outras formas de ensinar/aprender que atendam à escola, com suas complexidades e multiplicidades.

Assim, essa produção do currículo cotidianamente nos possibilita perceber que as *práticas políticas* curriculares são *espaçotempos* de disputa nos currículos. Se encontrar nas

teorias críticas e pós-críticas uma carga densa e profunda do debate cultural, social e epistêmico do currículo, hoje já percebo no campo do currículo que as discussões que tecem as práticas curriculares e os saberes produzem uma outra forma de compreender o currículo. Não pretendo fazer uma oposição entre saberes teóricos e saberes das práticas, pois compreendemos que a prática e a teoria são indissociáveis nas produções de currículo. Parto da compreensão de que as práticas e os saberes produzidos vão dando sentidos e presenças ao campo currículo diferente da forma hegemônica

O projeto tem interesse em pensar como os sujeitos envolvidos nesse processo realizam essa articulação. Aqui, isso significa delimitar o lugar de um pensar o/os currículo/s produzido/s na Escola Municipal Ernani Faria. Portanto as contribuições de Michel de Certeau (1994) quanto à importância de compreendermos os sujeitos como praticantes, destacando papel ativo daqueles que produzem cotidianamente os currículos oficiais, tornam-se fundamentais para esse estudo.

Justifico o interesse na temática por considerar que estudar currículo é questionar os processos hegemônicos de conhecimentos, valores e saberes que estão presentes nos currículos oficiais que são desafiados pelos currículos produzidos cotidianamente e por levar em consideração que, em muitos cotidianos, os sujeitos produzem políticas curriculares de formas múltiplas, dando sentido e presenças nas redes tecidas nesses cotidianos.

A contribuição de pensar as produções curriculares nos cotidianos passa por uma valorização dos conhecimentos dos professores. Entendo que estes constroem conhecimentos a partir das experiências, dos desafios e das teorias, que chegam como um suporte para pensar a escola e o aluno. A valorização dos currículos produzidos nos cotidianos são pistas em que, em muitos *espaçotempo* escolares, mesmo com toda sua dificuldade e desafios, se realizam práticas horizontalizadas.

O que seriam as práticas curriculares horizontalizadas? Práticas curriculares que abrem espaço para diversidade do mundo e epistêmica. Práticas horizontalizadas seriam as que permitem enxergar a complexidade da tessitura do processo de ensinar e aprender, pois a premissa que os professores precisam de conhecimentos e manuais prontos é desconstruída quando escutamos nas conversas outras noções de como ensinar. Escutamos, por exemplo, em muitas rodas de conversas de professoras, o seguinte questionamento: como alfabetizar uma turma em que os sujeitos estão em “níveis” de conhecimento diferenciados?

Para além das práticas, em um âmbito maior, e para a pesquisa contribuir para o diálogo escola e universidade, entendo que esses espaços juntos, no caso para pensar o chão da escola, a formação e currículo, são fundamentais. A defesa pelo diálogo vai na direção de

pensar que nas escolas se produzem conhecimentos tão importantes quanto os que estão presentes nas universidades. Porque em nossos modos hegemônicos, centralizados e mecanizados, produzimos conhecimentos para outros, ou seja, no campo da educação percebemos que as políticas curriculares como campo em disputa, permanece o pensamento hegemônico e centralizador de “boa educação” e “bom ensino”,

Os diálogos com esses espaços permitem que o meu olhar, ou de quem fará a leitura desse trabalho, perceba que as escolas são espaços importantes para uma sociedade mais democrática, mesmo o sistema educacional sendo antidemocrático, fazer a diferença a partir dos diferentes.

Ao olhar para escola e perceber aquilo que ela é ou o que está sendo, ao invés de olhar para aquilo que falta, aquilo que é fracassado, esse texto pode contribuir para pesquisas que trabalham com as escolas no sentido de possibilitar perceber sua potência em vez de sua impotência.

O julgamento das escolas pelo seu fracasso é um julgamento não justo, pois sua defesa não pode ser pronunciada. Ao mesmo tempo, defendendo que a escola é um espaço potente, um espaço que pode fazer sua própria defesa, com suas lógicas e práticas. Assim, demonstrando que os conhecimentos criados no seu seio, são conhecimentos que constituem sua própria defesa.

Nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN, & SIMONS, 2014, p.18).

Acredito que esse seja o ponto principal da pesquisa, defender a escola pública, pois ao mesmo tempo é uma questão pública e política contra os ataques dos discursos do capitalismo globalizado e do neoliberalismo que invadem o campo da educação.

Assim, a pesquisa perpassa uma defesa da escola e dos sujeitos que estão procurando caminhos para fazer uma educação outra, para pensar diferente do já sabido, pensar em quais caminhos são possíveis para uma educação mais potente. O projeto tem como intenção problematizar o currículo como prescrição e discutir algumas contribuições de práticas

curriculares alternativas para pensarmos no campo da política curricular e no processo de ensino e aprendizagem emancipatórios.

Acredito que, para buscar compreender os contextos locais e os tantos aspectos que concorrem para produzir os cenários que se desenham nas escolas em seu dia a dia, é importante mergulhar nos cotidianos (ALVES, 2008) com todos os sentidos, visto que a pesquisa está apoiada na complexidade de juntar processos singulares e coletivos de pensar a educação, o currículo, as escolas e as políticas.

O que nos mobiliza, em larga escala, neste momento é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processo de interesse formativo e aos mesmo tempo de empoderamento político (MACEDO, 2009, p.19).

Nesse sentido, considero como questões relevantes pensar como os professores tecem suas práticas curriculares e o diálogo que estabelecem com as políticas na materialização das alternativas e caminhos nas escolas e como estabelecem conexões amplas sobre o processo histórico do currículo e político.

Destaco, assim, como questões fundamentais da pesquisa, as relações entre os currículos instituídos e os currículos produzidos nas escolas, identificando os desafios e os diálogos entre professores e secretária de educação. Analisar a contribuição das teorias curriculares frente às políticas curriculares municipais. Investigar os sentidos de currículos para os professores do município, compreender como a rede tem construído o currículo para escolas.

No que se refere aos aspectos metodológicos, parto do entendimento de que quando olho de outros ângulos para o currículo, posso perceber que em seu desenvolvimento também estão circulando outros saberes, valores e sentidos que se fazem presentes através dos sujeitos que vivem na escola. Ou seja, impõe-se a necessidade de compreendermos as relações entre currículo, sociedade e cultura (MOREIRA; SILVA, 2006)

A pesquisa atira-se na perspectiva dos estudos do cotidiano (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) a fim de tecer conhecimentos mais horizontais e sentidos encarnados nos processos curriculares cotidianos. Do ponto de vista dos estudos no campo do currículo, inicialmente me apoio em estudos sobre as teorias de currículo e as contribuições do campo que se relacionam com as perspectivas políticas, críticas e sociais do currículo (GOODSON, 1995; OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2013; MOREIRA; SILVA, 2006).

Compreendo que a fundamentação teórica-metodológica buscará potencializar os conhecimentos, saberes e valores presentes nas escolas. Assim, utilizo as entrevistas como uma das ferramentas no desenvolvimento da pesquisa, ao lado do trabalho realizado através de “Rodas de Conversas” com as professoras da rede e análise de documentos curriculares disponibilizados pelo município.

Utilizarei como fonte teórica alguns autores com os quais tenho trabalhado em experiências anteriores, nas pesquisas em que participei, e que se mostram adequados para pensar as questões importantes e os contextos nos quais se colocam os aspectos discutidos na pesquisa.

Dentre eles, destaco: Boaventura de Sousa Santos (2000), em especial as noções da ecologia dos saberes; no campo dos currículos principalmente sobre as teorias do currículo e as implicações dos diferentes projetos de educação, sujeito e sociedade; Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2012), sobre a criação cotidiana dos currículos; Garcia e Sússekind (2011) sobre a formação de professores e os diálogos entre a universidade e a escola básica; e Nilda Alves (2008), que destaco um trecho de seu pensamento importante para o lugar no qual se situam as preocupações da pesquisa e as escolas teórica-metodológica a serem incorporadas em seu desenvolvimento:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa (...) escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como ponto de apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano (ALVES, 2008, p. 24).

Quando proponho refletir sobre produção política local dos currículos, torna-se relevante discutir as relações entre as produções de conhecimentos e as compreensões de escola, aluno e professor no interior dessas produções. Isto porque

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 08).

Na pesquisa, isso significa assumir como questões: que currículo está sendo vivenciado em um local que, por exemplo, não valoriza o docente? Que tipo de política curricular está sendo desenvolvida no município *locus* da pesquisa? Sendo o currículo um território em disputa (ARROYO, 2011), como os professores se colocam nessas disputas com

relação à legitimidade dos conhecimentos, saberes e repertórios culturais que disputam espaços nos currículos desenvolvidos? Além das relações entre currículo e sociedade que estão na base das discussões que se ligam a essas questões citadas acima, a pesquisa busca entender, principalmente, como os currículos predominantes interferem nas produções docentes e quais são os desafios que estão nessa lógica de organizar o currículo e compreender.

Entendo que é na complexidade do encontro entre políticas curriculares, formação e práticas curriculares cotidianas que formamos uma rede de conhecimentos (ALVES, 2008, p. 93) onde se torna possível outros modos éticos, políticos de pensar a pesquisa em educação e sua contribuição para pensar os currículos e a formação dos professores.

A luta contra a injustiça cognitiva e social (SANTOS, 2006, p. 157) segue na direção de pensar uma pesquisa em educação que desestabilize as representações desencantadas e tristes (SANTOS, 2002) do que é escola, o que é currículo, o que é professor e aluno...

Considero a importância de pensar o elo entre escola e universidade no campo da pesquisa em educação como possibilidade de manter o compromisso com ética e político e epistemológico nas pesquisas em educação e nas reflexões sobre as produções do currículo e formação de professores com justiça social (ZEICHNER, 2008), “a fim de contribuir para diminuição das desigualdades existentes entre crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo mundo” (p. 11). Trazer outros saberes que se configuram e (re) montam outras epistemologias éticas e solidárias.

O texto inicia com o cenário da pesquisa no qual demonstro como foi a sua travessia. Apresento de que forma fui me apropriando dos trabalhos e como tive que enfrentar alguns obstáculos que fazem parte das pesquisas com os cotidianos. Nesse momento, apresento o município de São Gonçalo, a escola e os professores da pesquisa – os chamo de praticantes, como bem nos ensinou Michel de Certeau (2014). Ressalto ainda que nesse trabalho usarei nomes fictícios para preservar as identidades dos profissionais da escola. Nesse capítulo escrevo como fui formando o corpo da pesquisa com os instrumentos e dados de pesquisa para construir o texto.

Os dados de pesquisa foram registrados através de imagens, vídeos e conversas informais gravadas durante o processo da pesquisa. Os dados foram analisados a partir dessas imagens, sons e vídeos que possibilitam formar o arquivo da pesquisa para mais adiante perceber o que se produz na escola como política curricular.

O capítulo da fundamentação teórica perpassa uma discussão que nos auxilia a pensar como os saberes docentes produzem formas variadas de conhecer um determinado objeto a

partir de suas experiências e teorias. Portanto utilizo a noção de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos para analisar como as conversas para permitir a mobilização dos conhecimentos e valores sobre o que é escola, currículo e processo de aprendizagem e ensino.

No capítulo sobre a metodologia utilizada na pesquisa, entro nas discussões sobre a conversa como uma ferramenta para mobilizar os conhecimentos dos docentes e para acompanhar o que se produz como conhecimento e a produção dos currículos através das rodas de conversas.

Nos demais capítulos, desenvolvo questões que fui encontrando no caminho da pesquisa com alguns autores que me fizeram acionar para pensar as *práticas políticas* curriculares. Assim, termino o trabalho defendendo que os conhecimentos docentes são alavancas para entender a produção dos currículos e que, portanto, são também *práticas políticas* curriculares.

1 O CENÁRIO DA PESQUISA: MODOS DE *PENSARFAZER* A PESQUISA

As pessoas escrevem a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os outros, para denunciar aquilo que machucava e compartilhar o que traz alegria. As pessoas escrevem contra sua própria solidão e a solidão dos demais porque supõem que a literatura transmite conhecimentos, age sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe, e nos ajuda a nos conhecermos melhor, para nos salvarmos juntos. Em realidade, a gente escreve para as pessoas com cuja sorte ou má sorte se sente identificado: os que comem mal, os que dormem pouco, os rebeldes e humilhados desta terra; que em geral nem sabem ler (*GALEANO, 1978*)

Primeiro, quero dizer que fazer pesquisa em escola pública é uma tentativa de articular o tempo dos professores, o tempo da escola, a greve e o tempo da pesquisa do mestrado (2 anos). O que me interessa é pensar como os sujeitos vivem e agem cotidianamente com as mazelas de um sistema educacional que não os valoriza e que tenta castrar sua autonomia e tutelar suas produções. Assim, a pesquisa procura modos de pensar as práticas e as políticas cotidianas que estejam atentos às questões da vida, principalmente no que tange à relação professor e aluno.

nos momentos em que estávamos juntos pensando sobre o que pode ser uma escola, por exemplo, vivenciamos outras formas de pensar diferentes, partindo da contribuição daquela professora que nas primeiras conversas não falava nada, mas no terceiro encontro já trazia sua experiência. O que de fato aconteceu para que essa professora não participasse nos primeiros encontros? E depois? O que a mobilizou a contar suas práticas?

Foram muitas conversas, muitos aprendizados, coisas que aconteceram e que estão por vir. Enfim, o cenário político dessa pesquisa é o da partilha das alegrias, medos, conhecimentos e saberes que foram sendo tecidos em cada roda de conversa em que aprendemos uns com os outros. Mas penso que o que ficou dessa pesquisa foi que há esperança quanto a escola pública e a possibilidade de pensar as políticas que se criam dentro dos cotidianos a partir das práticas curriculares.

1.1 A Escola e a Roda

São Gonçalo é um município da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Sua população é de 1.044.058 habitantes em 2016, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo, atualmente, o segundo município mais populoso do estado (atrás apenas da capital), o 16º mais populoso do país (incluindo as capitais) e a 3º maior cidade não capital do Brasil.

A Rede Municipal de Educação possui um total de 84 escolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais e um total de 25.200¹ (ano de referência: 2014) alunos matriculados, é uma das maiores redes do Estado do Rio de Janeiro, podemos comparar com a Rede do Município de Niterói, por exemplo. A rede de ensino atualmente contém alguns projetos financiados pelo Governo Federal, como Mais Educação e Escola-Comunidade, que trabalha na perspectiva distorção-série. Além disso, há mais dois programas que são parceria da Prefeitura e do Governo Federal: Mais Cultura e Atletismo em 22 escolas.

¹ Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica - 2014

Figura 2 - A Escola



Fonte: Arquivo Pessoal

A Escola Municipal Ernani Faria, onde foi realizada a pesquisa, está situada no bairro Neves e, no momento, conta com o 1º ao 9º ano do ensino fundamental regular e também com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno da noite. A pesquisa faz parte das ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, do qual faço parte, coordenado pela professora Alexandra Garcia na escola. Articulando ações de pesquisa e extensão, o projeto intitula-se: “Café com Currículo”. O curso de extensão ocorre uma vez por mês na escola e bimestralmente na Faculdade de Formação de Professores e tem como princípio orientador as discussões em torno da escola, currículo e formação, unindo alunos dos cursos de licenciatura e os professores das Redes Municipais de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Maricá. Vale destacar que os nomes das professoras são fictícios, a fim de preservar suas identidades pessoais e profissionais. Antes de entrar na direção os aspectos do Café com Currículo e a realização da pesquisa, alguns pontos precisam ser destacados para pensar sobre o processo da pesquisa.

A primeira, e mais necessária, é que a Rede de São Gonçalo é uma das tantas redes que não pagam o piso salarial docente². O salário inicial de São Gonçalo é pouco menos do

² Estabelecido pelo governo federal, revisto na LDB e no PNE desde 2012.

que mil reais³ segundo o plano de Cargos do Município que está disponível na Página do SEPE⁴. Vale destacar, também, que o pagamento do piso salarial é fundamental para uma política de valorização do magistério, mas não acontece no município de São Gonçalo.

A valorização dos profissionais da educação é uma discussão presente nas pautas e reivindicações do campo educacional. No município de São Gonçalo e no Brasil, a desvalorização do magistério é histórica, bem como a luta pela valorização docente.

Alargando e aprofundando essa discussão, busco em Boaventura de Souza Santos reflexões para pensarmos de que forma os professores se contrapõem à “produção ativa da não existência” (SANTOS, 2004, p. 87), que, no caso do aspecto que acabamos de destacar, pode ser pensado como uma das implicações da desvalorização do magistério. Esse é um processo que “esconde a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo” (SANTOS, 2004, p. 87) ao considerar inexistentes todas as experiências que não possam ser explicadas pela racionalidade cientificista moderna. “Sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2004, p. 87). Ou seja, acredito que é a partir da valorização docente que perpassa a autonomia, que podemos perceber as experiências feitas dentro dos cotidianos escolares e sua riqueza. Um dos caminhos que tem sido trilhado para valorização dos professores é o caminho da formação. Uma política de formação, mesmo com todas as ambiguidades que essa formação possa ter, permite uma aquisição de conhecimentos e titulação dos professores, permitindo, assim, que os professores possam atuar nas escolas e lutar pelos seus direitos.

As políticas educacionais, através de documentos e diretrizes, compõem parâmetros para valorização dos professores neste momento. A ideia de valorização dos professores, apresentada pelos documentos legais de formação, permite enxergar/questionar de fato o que é valorização dos professores. Para além de dar um salário robusto, a valorização perpassa a autonomia docente, pela crença em suas práticas e o respeito pelas práticas curriculares, ou melhor, o respeito pelo trabalho dos professores.

Outro aspecto que destaco como um grande entrave durante a pesquisa foram as inúmeras greves realizadas pelos professores no município e na UERJ. Muitas dessas greves foram pelas lutas da valorização docente. Muitas de nossas reuniões eram na UERJ devido ao horário das professoras. Realizamos o Café com Currículo na UERJ no campus São Gonçalo,

³ http://concursos.biorio.org.br/SaoGoncalo2016-ducacao/arquivos/legislacao/LEI%20008_2003_PLANO%20DA%20SEMED.pdf – 933,45 reais.

⁴ http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/lei08_2003.pdf

porque, como as professoras não podiam no horário da escola, devido a não ter um horário de reunião, realizamos no período da noite o curso de extensão dentro da universidade. Vale destacar que durante um semestre ficamos intercalando os encontros na escola e outros, na FFP-UERJ.

Figura 3 - Assembleia docente! Greve, Greve e Greve



Fonte: Imagem do Blog do SEPE/São Gonçalo- Assembleia

No município de São Gonçalo havia um horário de reunião e planejamento, momento em que o coletivo de professores se encontrava para discutir questões sobre a escola, mas que não acontece mais. O município, até o primeiro semestre de 2015, tinha como política manter o horário de planejamento dos professores, mas isso em 2016 já foi extinto da rede, tornando simplesmente a reunião individual entre a coordenação e o professor, perdendo o cunho do coletivo e de trocas. Segundo as professoras, a alegação do então do prefeito eram que o horário da reunião implicaria a redução da carga horária de 200 dias letivos conforme previsto em lei, atrapalhando, assim, muitos encontros durante o período de 2015 e 2016, período esse da pesquisa.

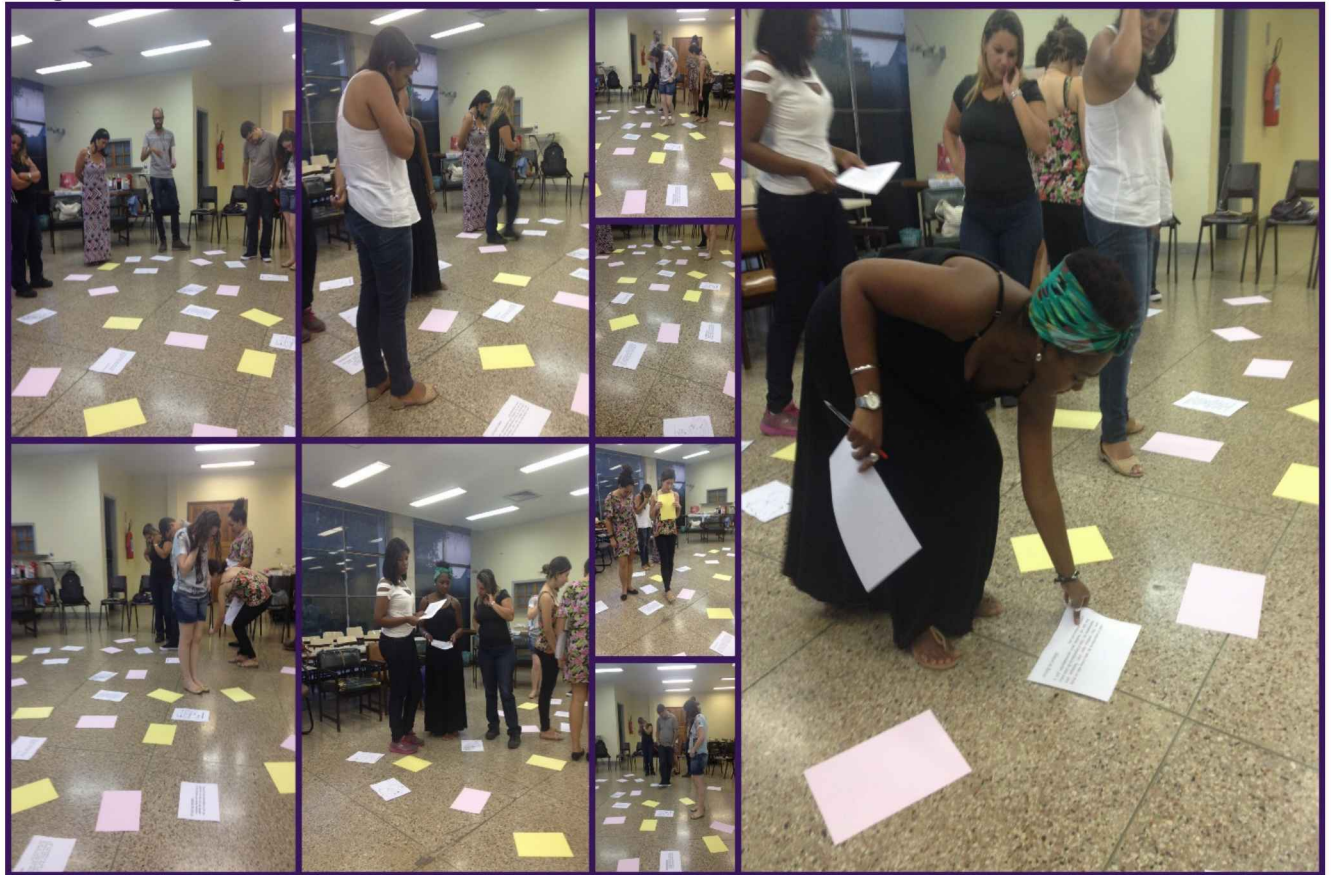
No ano de 2016, durante mais de 3 meses, a Rede Municipal de Educação funcionava parcialmente, ou seja, o turno da manhã começava às 7 horas da manhã e terminava às 9 horas e o turno da tarde começava 12:45 e terminava às 15 horas. Essa paralisação foi convocada pela assembleia devido aos atrasos dos pagamentos dos funcionários e a valorização da carreira.

Não nascemos na Lua, não moramos no sétimo céu. Temos a alegria e a desgraça de pertencer a uma região atormentada do mundo, a América Latina, e de viver num tempo histórico que nos golpeia com força e dureza. As contradições da sociedade de classes são, aqui, mais ferozes que nos países ricos. A miséria generalizada é o preço que os países pobres pagam para que seis por cento da população mundial possa consumir impunemente a metade da riqueza gerada pelo mundo inteiro. É muito maior a distância, o abismo, que se abre na América Latina entre o bem-estar de poucos e a desgraça de muitos; e são mais selvagens os métodos necessários para manter essa distância intocada (GALEANO, 1990, p. 7)

Assim, pelo desejo e contrariando os métodos políticos de manter nossas distâncias tanto minha quanto dos professores, conseguimos fazer os nossos encontros, porque acreditamos que é a partir dos encontros que conseguimos vencer os tempos que nos golpeiam e reforçar a distância. Juntos é que aprendemos e tecemos possibilidades outras de pensar o cotidiano escolar, metaforicamente como América Latina, como *espaçotempo* de criação, de potência e riqueza epistêmica. Com conversas, com afetos e solidariedade.

Algumas vezes, as falas eram uma forma de compartilhar aquilo que machucava, como nos diz Galeano. Fizemos nossos encontros nas brechas encontradas entre a rotina da escola, as greves e meias-paralisações ocorridas na rede e as outras tantas atividades e demandas que a escola precisava cumprir. Eu ligava para a coordenadora, semanalmente, perguntando quando poderia, mas algumas vezes, sem muito sucesso. No entanto, nas vezes em que aconteciam nossos encontros, eram sempre momentos de aprendizado, principalmente para mim.

Figura 4 - Dialogo - Universidade Escola



Fonte: arquivo pessoal

1.2 Os documentos e mapeamento sobre Currículos em São Gonçalo

A pesquisa tem como foco os currículos da rede municipal de educação e as políticas curriculares que são desenvolvidas neste mesmo município, por isso um primeiro levantamento de matérias, trabalhos de pesquisa e artigos publicados sobre esse tema foi essencial para saber que caminhos eu poderia seguir.

Na fase exploratória de pesquisa, realizou-se uma busca sobre os estudos que tivessem como tema ou campo de pesquisa o currículo escolar e políticas curriculares do município de São Gonçalo referentes ao ensino fundamental. O levantamento foi feito no banco de teses e dissertações da CAPES, e depois foi feito um levantamento de trabalhos acadêmicos e artigos (SCIELO e GT12-ANPED) sobre os mesmos assuntos. No banco de teses e dissertação da CAPES, foi feita uma busca de 2010 até o presente momento, e na ANPED, dentro do

GT/Currículo, o período pesquisado foi de 2012, 2013, 2014 e 2015, nesse momento considerando as reuniões Nacionais e Regionais.

Na primeira fase, não encontramos estudos que discutissem orientação sobre o currículo escolar e nem sobre políticas curriculares oficiais do município em nenhuma das bases de dados. Nos trabalhos acadêmicos também não foram encontrados artigos que abordassem as políticas curriculares ou mesmo a produção dos currículos no âmbito das escolas desse município. No que tange aos trabalhos publicados no período já informado, foram publicados um total de 67 de trabalhos no GT/Currículo da Anped nesse período, mas em nenhum deles encontrei estudos sobre Currículos em/de São Gonçalo. Tendo em vista que não encontrei nenhuma referência nos estudos sobre produções curriculares do município de São Gonçalo, segui para análise dos documentos oficiais da rede onde se expressam as políticas de currículo do município.

O primeiro documento é o Parecer⁵/ CME/004/04, que aprova o REGIMENTO ESCOLAR BÁSICO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GONÇALO, publicado em 25 de outubro de 2004. O documento cria normas para execução do ensino básico na prefeitura e foi o único documento oficial mencionado pelas professoras e pela Secretária de Educação.

Mas, ao mesmo tempo, identifiquei uma confusão por parte dos professores por entenderem que este documento era uma diretriz para os currículos das/nas escolas. Ainda assim, muitos professores em nossas conversas diziam, como caso da professora Adriana, desconhecer esse currículo. Ao estudar o regimento escolar, vejo o item da Organização Curricular que expressa:

Art. 68 A organização e a estrutura da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial obedecem ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação em vigor que norteiam as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 69 O conteúdo curricular do Ensino Fundamental de 2º Segmento, trabalhado na Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, são decorrentes de:

I – Das matérias previstas pela Base Nacional Comum, distribuídas nas áreas de Códigos e Linguagens, de Ciência e Tecnologia e de Sociedade e Cultura, definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – Das matérias da parte diversificada, escolhidas em conformidade com a legislação vigente, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela;

§ 1º – As matérias da parte diversificada do currículo, por seu aspecto enriquecedor e complementar, não possuem caráter reprobatório;

§ 2º – Os planos curriculares poderão ser modificados, alterados ou extintos sempre com base na legislação em vigor.

⁵ http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf

É possível discutir que esse documento abre diversas brechas para compreensão sobre o que de fato é uma política curricular, ou o mesmo que expressa o entendimento sobre a organização do sistema educacional da rede e o entendimento de que ensinar é parte de um conjunto técnico que envolve carga horária e disciplinas, assim limitando as discussões sobre políticas curriculares.

Penso que, para além de juntar disciplinas e distribuir a carga horaria, a visão de uma política curricular estreita as condições reais e efetivas daquilo que se produz nas escolas e em torno dela, tendo em vista que esse foi o único documento que achei na minha escavação como uma pista de uma política oficial do município.

Como dito acima, esse foi o único documento oficial que aparece numa discussão sobre currículo. Na peregrinação da pesquisa por buscar compreender como as escolas e a rede municipal se organizam em torno de uma política curricular, fui conversar com umas das coordenadoras da escola. Foi uma conversa informal, logo após realizar um dos nossos encontros. Sentamos na sala dos professores e começamos a conversa que segue.

Allan: Adriana, você é professora há algum tempo aqui no município. Estou procurando algumas diretrizes curriculares sobre o município, existem?

Adriana: Olha, eu sou professora do município há bastante tempo, nunca vi uma diretriz curricular, pelo menos aqui na escola, nada, mas em São Gonçalo tudo é possível.

Allan: Mas como vocês se organizam para elaborar as aulas, os conteúdos, como ensinar em cada período, como se organizam e organizam um currículo na escola?

Adriana: Eu trabalho em Niterói também, muitas das professoras são de outras redes, Niterói, Itaboraí e redes privadas também. A Maria trabalha de manhã numa escola particular. Aí é assim, montamos o planejamento com que vamos trabalhar em cada ano, o material. Mas tudo pegamos das nossas outras redes. Entendeu? Eu trago o currículo da minha outra escola para cá, aqui não temos muito tempo para discutir sobre o que é currículo, vamos trazendo e passando os conhecimentos de outras redes.

Allan: Mas já escutei falar que existe um documento que é entendido como Currículo de São Gonçalo. Não existe esse documento?

Adriana: Como eu te disse, eu nunca vi esse documento aqui na escola e nem na outra que eu trabalhei, mas assim que eu cheguei na rede, ouvia dizer algo, também, sobre esse documento, mas já faz muito tempo, o que fazemos e perceber o que estar no planejamento e aplicar para os alunos (Registro Caderno de pesquisa, 2015).

As conversas com a Adriana me trouxeram várias questões e inquietações. A primeira, de desespero, por procurar algo que não existe, mas que pairava no ar. A segunda, talvez mais preocupante, é que muitos professores atribuíam ao regimento escolar, citado anteriormente, as orientações para o planejamento do currículo escolar.

A confusão apresentava-se toda vez que eu fazia menção ao documento oficial da rede às professoras. Mas como vocês elaboram o currículo? “Tem aquele documento”, dizia uma professora, fazendo menção ao regimento. “Mas ele está valendo?”, argumentava a outra.

“Não, ele não está valendo!”, afirmava a outra. Percebi que a confusão entre planejamento e currículo era algo que fazia parte do cotidiano daquela escola, e que mesmo se existisse um currículo proposto nesse regimento, elas não o praticavam.

Ao conversar com uma colega do mestrado, Angélica, que está fazendo pesquisa em uma escola da rede municipal, relatei a dificuldade de encontrar o currículo da rede de São Gonçalo. Relatei também que na escola não havia um currículo oficial prescrito, mas existia toda uma sensação de haver algo que não era falado, mencionado e nem praticado. Para minha surpresa, Angélica relatou que também pesquisa os currículos em São Gonçalo e que, na escola em que estava pesquisando, eles nem conhecem sobre o regimento escolar.

Para meu alívio, e ao mesmo tempo desespero, encontrei mais alguns colegas do mestrado, inclusive professores das redes, que sabiam da existência do regimento escolar, mas não sabiam da existência de fato desse documento. Muitos questionamentos, muitas formas de pensar o currículo iam aparecendo ao longo da pesquisa e nas conversas com os professores.

Portanto tomei as conversas que mantinha com os professores em todas as oportunidades em que estava na escola aliadas ao Café com Currículo, como o caminho metodológico para perceber o que se construía no cotidiano daquela escola. Entendo que os contextos políticos e sociais expostos brevemente justificam interesse de estudar currículo nessa região e questionar os processos epistemológicos e políticos, pois tornam-se elementos para uma discussão mais ampla dos estudos curriculares, das políticas oficiais e dos currículos produzidos cotidianamente nas escolas dessa região.

1.3 Retornando ao Café com Currículo

As rodas de conversa Café com Currículo são encontros periódicos entre professores da educação básica pertencentes às redes municipais e à rede do Estado do Rio de Janeiro que integram um projeto de pesquisa e extensão sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Também participam das rodas alunos de cursos de licenciatura da unidade, sobretudo alunos do curso de Pedagogia, mas o meu foco de pesquisa são os professores da escola Ernani Faria.

Os encontros pautam-se em concepções e práticas que buscam contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desses processos como ativos na produção dos currículos e de seus sentidos. Portanto, corresponsáveis pela

produção das políticas, sentidos e valores que os currículos mobilizam (GARCIA, 2015, p.20).

As pautas do encontro partem das demandas dos professores que tem nas narrativas e discussões de suas práticas os conteúdos prioritários das rodas de conversa. Enquanto espaço de pesquisa e formação, os encontros buscam operar princípios construídos com base na interlocução entre a fundamentação teórica do projeto e os conhecimentos tecidos na pesquisa com as escolas e professores. São esses princípios segundo Garcia (2015, p.28):

- Os diálogos universidade-escolas: a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatório.

Dialogando com os princípios propostos por Garcia (2014; 2015) para as conversas como metodologia de pesquisa e formação operacionalizados pelo projeto de extensão “Café com Currículo” foi possível realizar as rodas de conversas com os professores na escola em que a pesquisa se realizou. É importante ressaltar que nas rodas surgem questões levantadas pelos professores que dialogam com os objetivos da pesquisa. Atentos às conversas das professoras, procurei perceber processos políticos considerados minoritários pelo pensamento hegemônico, presentes na produção dos currículos, que expressam as formas de existir e dar vida às escolas em seus cotidianos. Nas conversas, percebemos processos de negociação de lógicas, sentidos e desejos, astúcias e medos, com os fazeres e saberes docentes que nos levam a buscar, aprofundar nossa reflexão sobre seu uso como elemento metodológico para o desenvolvimento das pesquisas e de ações de formação com professores, em especial no que tange à potência dos coletivos docentes, como vem sendo discutido por Garcia (2015).

Assumimos, assim, com os princípios do Café com Currículo e as rodas de conversas, as escolas como espaços de formação docente vitais e insubstituíveis nos diferentes processos e momentos das trajetórias docentes, assim percebendo a produção dos currículos. Por conseguinte,

Os currículos produzidos nas escolas e nos processos de criação de currículos são compreendidos como espaços potenciais de diálogos, produções e interrogações potentes para deslocar representações hegemônicas de escola e docência (GARCIA, 2015, p.296).

Estudá-los e estudar a contribuição dos encontros e conversas – na interseção entre a produção dos currículos e os processos formativos – implica pensar modos de produção mais coletivos e emancipatórios com os *fazeressaberes* (ALVES, 2008) docentes que nos auxiliem a pensar também as políticas curriculares. Essas compreensões têm papel importante nas reflexões sobre as pesquisas no campo da formação de professores e dos currículos, pois entendo que quando os professores se fortalecem politicamente e teoricamente com seus pares, eles pressionam as forças políticas locais na produção de ações políticas efetivas para a educação.

Penso as conversas como redes de conversação (CARVALHO, 2011), sobretudo como *espaçotempo* de interações dialógicas que tornam possíveis as negociações de sentidos e que, por isso, podem contribuir para interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros novos saberes e sentidos. As conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitem ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológica no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes. Esse caminho, que se mostra ao mesmo tempo metodológico, político e epistemológico, vem sendo elaborado nos percursos da pesquisa, no rastro dos currículos produzidos pelos saberes dos professores que emergem com as narrativas docentes. Tais saberes são entendidos como produções potenciais para reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social (SANTOS, 1995).

Por fim, considero o cenário da pesquisa o *espaçotempo* da escola e de tudo que ouvi, aprendi e quero ainda aprender com esses professores. Não romantizando a escola, mas pensando ela como espaço de construção de mundos, onde práticas se configuram em políticas e vice-versa. Uma construção que emerge dos cotidianos e dos saberes docentes.

Assim, antes de entrar na próxima conversa, considero que algumas questões são importantes para pensar a produção das políticas dentro dos cotidianos. Questões que me orientam e orientam o leitor para pensarmos juntos o que estamos chamando de política, ou melhor dizendo, de política curricular. A defesa é de que os conhecimentos e saberes que são produzidos pelas professoras ora chamada de simplesmente de prática sem teorias e reflexão, defendo com *prácticapolítica* de *açãoreflexão* sobre e com os cotidianos em que elas atuam como *espaçotempo* de ensinoaprendizagem. Me desfamiliarizando do paradigma que cerca as ciências e o modo de olhar a prática, entendo que é com as práticas curriculares que podemos pensar a educação de forma mais ampla e democrática.

1.4 Práticas políticas cotidianas nas/com escola

Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83).

Caminho acreditando que o que se faz no cotidiano escolar também é política. As ações, o coletivo, a forma de pensar a educação e os modos de ensinar formam as tantas *práticas políticas* que estão nas escolas. Discordando a princípio de Deleuze e Guattari, no ponto que em que eles compreendem que existe macro e micropolítica, defendo que existe política. Para entender melhor essa relação de como os professores, a partir de uma “ausência” de política de currículo no município de São Gonçalo, criam *práticas políticas* a partir de suas redes e saberes, nesse primeiro momento utilizo alguns autores como Stephen Ball, Bowe, Lopes e Oliveira para entender a movimentação da política nos cotidianos e como os sujeitos criam outras formas para além do estabelecido.

Começo a discussão sobre práticas e políticas por uma narrativa de uma professora da pesquisa que sabidamente nos diz sobre o seu modo de compreender a educação e a relação com a sociedade. Essa conversa, além de oferecer outro ângulo de como as professoras constroem e pensam a política educacional e currículo, também nos ensina que não é possível pensar “uma escola sem partido”, por mais que essa discussão não tenha sido ponto de pauta naquele momento ou até mesmo não sendo questionamento a priori nesse trabalho, ficou incontornável não fazer menção à postura da professora frente a uma discussão que requer um partido.

Assim, no meu entendimento, a gente tem que formar pessoas, no meu entendimento de educação. Formar pessoa, dar condições a ela para que ela possa se desenvolver, mas eu vejo nessa perspectiva de avaliação que você está falando, é como se fosse meio que um (...) que está sendo feito aí. Você faz uma avaliação para dizer se o fulano teve um desempenho melhor ou pior, como é que ele está, se ele pode passar para uma escola técnica, isso ou aquilo. Para o meu entendimento de educação, deveria ser totalmente diferente. Eu acho que esse tipo de avaliação não deveria existir, o aluno deveria ser avaliado no “todo”, no processo de desenvolvimento dele, o que ele conseguiu alcançar, que pessoa está formando (Professora Rita, 2015).

A narrativa acima nos traz o saber docente como possibilidade de interrogação sobre o que pode ser considerado educação num sentido social mais amplo, ou melhor, no sentido mais político. A narrativa da professora possibilita também questionar o processo vertical de projetos hegemônicos e universais que tentam controlar o *saberfazer* docente e sua autonomia

por meio de avaliações e currículos padronizados. A narrativa da professora interroga as condições concretas existentes e as desejáveis para um melhor aproveitamento em seu processo de ensinar, bem como a inoperância dos processos avaliativos que não trazem contribuições para essas condições nem para uma reflexão sobre uma formação mais integral dos alunos. As conversas nos trazem elementos presentes nos currículos produzidos que nos apontam a necessidade de desconstruir visões dicotomizantes sobre as políticas curriculares oficiais e a produção das *práticas políticas* de currículos nos cotidianos das escolas.

Primeiramente a partir da convicção de que, no campo do Currículo – entendido como inscrito no campo de reflexões políticas e epistemológicas mais amplas – é mais interessante e produtivo pensar em *políticas práticas* educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por sujeitos praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) do Currículo, do que em políticas em embate ou decoladas de práticas como muitas vezes se supõe (OLIVEIRA, 2013, p. 20).

Não podemos discutir a produção das políticas curriculares circunscrevendo as políticas aos gabinetes e às práticas ao chão das escolas, porque percebo que essa produção se dá de outra forma, ou melhor dizendo, se dá por meio dos diferentes sentidos de currículos e educação. Decerto que muitas políticas se constroem de “fora” da escola com a intenção de tentar interpretar, analisar e controlar o que as pessoas ensinam e aprendem. Ao mesmo tempo, a escola não para de inventar-se. Para além de propostas que buscam organizá-la e reorganizá-la, ela existe/ resiste, re-existe a cada dia. E é nesse existir a cada dia, diante das contingências, dos possíveis daquilo que se faz e se defende como necessário ou desejável, que as práticas produzem políticas nos cotidianos. Assim, é impensável que de um lado estão as práticas e, de outro, as políticas. É nesse *espaçotempo* que muitos classificam como “micro” que os currículos e as escolas resistem e existem politicamente, reafirmando o elo entre prática e política. E é isso que aprendemos com o que nos contam os professores em suas conversas de itinerância políticas com as escolas.

Nesse sentido que vou seguindo, algumas pistas do que se faz dentro dos cotidianos escolares e fora deles também são políticas. Políticas que emergem das experiências, conversas, conflito entre os praticantes. Assim, percebemos que a *prática política* curricular é formada por redes de *saberes poderes* que tecem formas de pensar e produzir currículo; “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e de movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p. 488).

Muitos consideram que a política é uma tarefa vinculada ao governo ou a algum tipo de partido político ou qualquer segmento do governo ou de políticas públicas. Em alguns textos, a política aparece como estudo de dirigir e controlar os estados, países e o mundo. Na concepção que temos hoje, algumas padronizações ou normatizações que são criadas verticalmente são entendidas como políticas. Mas não são!

Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas. É característico da política assim ser. Isso não é uma incapacidade de se fazer política, uma incompetência dos políticos (ou dos seres humanos) ou uma deturpação de uma regra política. A política é construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento dessas mesmas demandas (LOPES, 2015, p. 448).

O equívoco reside no fato de que a política não é um governo ou alguma autoridade e um documento produzido por um governo. Apesar de a política estar presente nas instituições e na forma da administração, é um campo muito mais amplo, que requer uma noção de público, lembrando o filósofo Aristóteles quando discute sobre o sentido da *polis*. O que chamo atenção é que a ideia de política que se alimenta e propaga nos dias de hoje está frágil dentro dos pensamentos e ações hegemônicas que tentam traduzir o termo em padronizações e regras, assim, limitando o sentido da política à memorização de leis, a regimes de verdades, e retirando a potência do coletivo e daquilo que é público.

O termo política vem do adjetivo grego *polis* que significa tudo que tange à cidade e ao público. A origem da palavra reforça o significado de arte ou ciência de governar dentro da cidade. Mas, contudo, o termo da política é utilizado para expressar ações das atividades humanas.

Na filosofia, enquanto campo de conhecimento, o termo aparece como ligação à esfera da democracia, condição humana e atividade coletiva dentro da *polis* (cidade). É com estudos filosóficos Aristotélicos (KOHAN, 2007; 2012) que a ideia de Política é central, pois no pensamento aristotélico a política se preocupa com a felicidade coletiva da *polis*.

Assim, compreendo que para pensar a ação da política é essencial pensar a presença da condição humana e a relação entre os humanos (coletivo), sendo essas relações elemento potencial para pensar ação política. Entendo que nesse primeiro momento a política faz parte dos cotidianos e constituem essas ações dos humanos, ou constituem a forma de pensar a educação como faz a professora.

Quando pensamos o termo política no sentido mais amplo, seguimos na direção de pensar a relação entre os sujeitos, entendendo que essa relação que faz a *polis*. Ou seja, a política existe como condição da relação entre os sujeitos e que, portanto, não pode ser entendida fora dos cotidianos, mas a política preexiste à normatização, ao papel e ao governo.

Para começar, 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(2010), 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)

Sigo na compreensão de que todas as práticas são eminentemente políticas. Compreendemos, assim, que as produções curriculares nos cotidianos apontam alternativas que, do ponto de vista político e epistemológico, são contra-hegemônicas. Muitas vezes, tais alternativas são invisíveis aos modos estabelecidos de legitimação do conhecimento. Portanto, raramente as produções cotidianas das *práticas políticas* curriculares são reconhecidas como currículo pelo pensamento hegemônico. Orientada pela concepção de conhecimento do pensamento moderno, a noção hegemônica de currículo é atrelada a uma visão restritiva de conhecimento. Para o pensamento moderno, conhecimento é algo que se produz a partir de processos e contextos específicos, sobretudo os científicos, distinguindo-se assim conhecimento de saberes. O que implica no não reconhecimento dos saberes produzidos nas práticas curriculares, associados ao senso comum.

Considerando que as práticas são políticas venho percebendo que a noção de política precisa se pensar como um espaço onde se produzem modos de ação, modos de pensar e agir nos coletivos. Assim, para compreender essa rotatividade da política e da prática, utilizo como referência Stephen Ball com a noção de ciclo de políticas. O ciclo de políticas de Ball segue na direção da junção entre a fundamentação *teóricametodológica* desse trabalho, reafirmando que nos cotidianos se produz políticas de currículos, mesmo alimentadas pelas noções de “uma macro”política.

A discussão sobre essa produção incorpora a ferramenta do conceito de ciclo de política desenvolvido por Ball & Bowe (1992) e alguns outros autores para suscitar a discussão sobre as influências da produção da política curricular no cotidiano escolar.

Para Ball & Bowe (1992), as políticas estão imbricadas numa globalização expansiva, na qual as políticas que atendem o mercado do capital investem em programas de reformas educacionais dentro das escolas com o objetivo de manter uma qualidade da educação. Podemos citar alguns programas como “Pacto da alfabetização”, “Programa Mais Educação”, todos lançados pelo Governo Federal.

Com base nos aspectos econômicos e sociais do mercado interno e externo, os discursos, as políticas e os programas têm um objetivo de formar os sujeitos para promoção do mercado de trabalho para atender os aspectos já mencionados. Desse modo, os programas e as políticas educacionais operam dentro das escolas como uma política de poder, mas reafirmo que a política não tem faces com o poder. A política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tonando complexo o jogo (linguagem) que hegemoniza uma orientação curricular (LOPES, 2015, p. 454).

As políticas oficiais hegemônicas, criadas pelas lógicas, práticas e discursos dominantes, formam maneiras de manter uma educação que esteja pautada nas agendas dos neoconservadores, desconsiderando a diversidade epistêmica do mundo e dos conhecimentos dos sujeitos.

Entendo que 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. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade *políticaspráticas* e que, por isso, é mais apropriado e proficuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente (OLIVEIRA. 2013, p.377)

Noto que as propostas das ações políticas, discutidas aqui, estão impregnadas de um modelo de educação e um modelo de conhecimento, ligando diretamente ao sucesso e ao fracasso. Desta forma, avaliando com os parâmetros baseados na hierarquização e nos

modelos pré-estabelecidos, formando o currículo por códigos que estão presentes nas classes favorecidas.

O currículo torna-se, então, o ponto principal da política educacional, pois o controle, a validação de um único conhecimento e a disciplinarização são formas de (re)produzir sujeitos para contribuir com o mercado, sociedade e a cultura. Ao entender que a educação é um processo que mantém a cultura e as coisas (classe, gênero, etnias) no lugar, as políticas oficiais reforçam em seus documentos os privilégios da classe dominante.

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios (LOPES, 2015, p. 455).

O que está presente na política curricular, tomada pelo prisma da razão e do “conhecimento válido”, é a promessa do mercado e dos princípios de valores e do conhecimento necessários para se alcançar sucesso. No entanto, julgo necessário pensarmos o processo dessa política para compreender melhor o seu movimento e seus cruzamentos.

De outro ponto de vista, e mais especificamente tratando da discussão sobre políticas curriculares, o trabalho de Stephen Ball (2001) por meio da noção de “ciclo de políticas”, também aborda a questão na perspectiva de circularidade e influência mútua entre ambas, consideradas pelo autor dimensões de um só e mesmo ciclo contínuo de produção de políticas. Portanto, as políticas expressas nos textos oficiais, os modelos de educação e de escola que abraçam, organizando globalmente e de modo lógico a prática pedagógica e as práticas curriculares desenvolvidas, submetidas às possibilidades e desejos dos sujeitos das escolas, políticopraticantes dos cotidianos educacionais interagem e determinam-se mutuamente (OLIVEIRA, 2013, p.378)

Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas é uma produção de natureza complexa e controversa, pois envolve ações que tecem processos microdesenvolvidos pelos diferentes sujeitos que atuam nas escolas, mas que indicam a imposição de relação com a política oficial educacional, que tem como foco as disputas dos neoliberais e neoconservadores.

O primeiro estudo sobre políticas feito por Ball e Bowe (1992) se constitui somente em arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Vejamos pela explicação de Mainardes (2006) sobre o que representa cada arena para Ball e Bowe;

A “política proposta” referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas,

autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política de uso” referia-se aos discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (p.52).

As arenas são complementares e atuam nos *espaçostempos*, formando as políticas e seus espaços, pois é somente no cotidiano que percebemos o movimento das arenas. Mais adiante Ball irá desenvolver o ciclo de política que será a ferramenta ou noção utilizada nesse trabalho para pensar o currículo e a política. É preciso entender como os contextos das políticas se estabelecem tessitura dos discursos, das práticas e dos conhecimentos, pois atuam *dentrofora* das escolas, reafirmam alguns discursos e são transformados pelos praticantes que experimentam, compartilham e bricolam de diferentes maneiras as políticas. Sendo assim, algumas perguntas precisam ser consideradas: como pensar as políticas internacionais junto com as políticas locais? O que é comum entre elas?

Em 1992, Ball e Bowe nos auxiliam nessas perguntas quando desenvolvem mais outros contextos que fariam parte do modo como as políticas são produzidas e como elas circulam entre os contextos.

Ao analisar os três primeiros contextos, os autores percebem um mecanismo que não permite o movimento dos ciclos nas áreas políticas: “aquelas três facetas (produzidas por Ball e Bowe) se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (p. 49).

Ball e Bowe intensificam seus estudos sobre o ciclo contínuo e constituído por mais três contextos que envolvem: o contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. O ciclo de políticas tem ideias centrais pensadas como metodologias para acompanhar a processualidade da política no âmbito da globalização e das práticas. Serve como legenda para compreendermos os movimentos e usos que são feitos nas políticas, como as pessoas as concebem e como os governantes pensam as mesmas.

Em entrevista concedida para Revista Currículo Sem Fronteira (2009), Ball faz alguns apontamentos sobre o que é o ciclo de políticas e como ele percebe esse movimento. Os entrevistadores são Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Vejamos a entrevista na íntegra:

Entrevistadores (E): Gostaríamos de começar apresentando questões sobre “a abordagem do ciclo de políticas”. Essa abordagem foi formulada na década de 1990 (1992-1994). Você tem algum plano de escrever algo mais sobre essa abordagem?

Stephen J. Ball (SJB): Na realidade, pretendo escrever mais claramente sobre esse tópico, elaborar algumas questões de que tratei de forma mais condensada em escritos anteriores. O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Esses contextos nos quais são produzidas as políticas são atravessados por coletivos, disputas de linguagens, modos de compreender a escola e a sociedade. A ideia de pensar os contextos é fundamental para pensar como a política ganha corpo e como as práticas duelam com os discursos hegemônicos sobre política.

Pouco se discute com aqueles que vivem de fato os cotidianos da política. A produção da política, principalmente educacional, tem incorporado as discussões de grupo privilegiados como ponto de partida para discutir sobre o que é educar e para que educar, não levando em consideração as experiências locais e a produção de outras políticas, pois “os discursos produzidos nesse contexto são entendidos como aqueles que limitam as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos nas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 246).

Posso citar alguns exemplos sobre o contexto de influências. Nos últimos tempos temos enfrentado projetos e leis que, de certa forma, passam por uma desvalorização docente, por um controle das práticas, por uma única forma de construção curricular, e silenciam outros modos de discussão sobre sexualidade e gênero.

No contexto de influência, os grupos de interesse legitimam uma maneira ideológica de pensar o currículo, a sociedade e a escola. Consideramos que tais contextos servem de bússola para orientar a diversidade epistêmica/política como ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre currículo e sociedade. Quais são os grupos que criam a política? Que tipos de influências culturais estão presentes nas políticas educacionais? O que os cotidianos influenciam nesse contexto?

Considero importante pensar as influências para criação de uma política curricular que está ligada para atender um modelo nacional e internacional de educação. As discussões em torno das políticas curriculares e as nossas políticas educacionais são pautadas, muitas vezes, nas políticas internacionais, que, em nome de uma globalização e um modelo de sucesso educacional, recorrem para transformação do cenário educacional brasileiro. Assim, desconsidera toda uma produção das práticas emancipatórias para alimentar um interesse

econômico, social e político. Que tipos de políticas internacionais estão presentes na construção da Base Nacional Curricular? Que fontes são essas? As propostas internacionais no campo da educação ou os modelos educacionais são entendidas como soluções para os problemas cotidianos nas escolas brasileiras, se passando por discursos salvacionistas e ditos como grandes exemplos para o sucesso escolar.

É preciso, nesse sentido, fazer uma descolonização da política curricular e (re)afirmar outras políticas possíveis sem importação de qualquer tipo de modelo educacional ou de currículo. O que quer uma política curricular centrada nas políticas educacionais internacionais? Como são expressas essas políticas?

O segundo contexto responde à última questão, que é dos contextos em que a política ganha corpo. Ball vai chamar esse segundo de Contexto do Texto. Nesse contexto, são tramados com códigos as linguagens que serão comunicadas à sociedade através dos documentos, leis, decretos e planos oficiais que validam os contextos de influência.

Preocupa-me, em contrapartida, discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. Como se qualquer base curricular, qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, não estivesse submetido à tradução, a uma contextualização radical. Como se qualquer texto não estivesse submetido a ser outra coisa, uma vez que é disseminado e lido (LOPES, 2015, p. 456).

O contexto textual materializa as influências políticas postas nos textos, validando assim os pactos entre os grupos que participaram do contexto anterior. Vale destacar que esses textos e até mesmo os discursos nos chegam como mensagens turvas, dificultando a relação sujeito e documento. Os textos e os discursos são elaborados por disputas entre os grupos de interesse do primeiro contexto. As disputas são para validar os interesses econômicos, sociais e culturais. No caso do currículo, percebemos um discurso que é sustentado por facetas entre as concepções de formar o sujeito crítico e reflexivo e formar sujeitos, também, para mercado de trabalho.

Vale ressaltar que os discursos oficiais são inconsistentes e contraditórios. Desta maneira, criam fissuras na sua estrutura permitindo uma outra leitura e interpretação dos sujeitos que vivem a política sob outro ângulo. Os textos e os discursos da ordem, do seguir e do avaliar são guiados por uma visão de desenvolvimento da educação que atende à globalização, reafirmando, portanto, um currículo homogêneo e globalizado.

Diferentes formas de “olhar” para os currículos podem nos ajudar a entender a ideia aqui apresentada. As teorias dos estudos dos cotidianos e do currículo (GARCIA, 2015; OLIVEIRA, 2012) como citadas nos ajudam entender o currículo como percurso (GOODSON, 1995), sendo então um percurso no qual os sujeitos não esperam por um currículo que irá chegar, mas produzem currículos a partir dos seus saberes e experiências.

Contudo, considero que a criação da política do cotidiano curricular produz modos diferentes da compreensão de política institucionalizada ou de um currículo institucionalizado.

Por isso, considero no limite desse texto que ao invés de pensar como a política chega ao cotidiano, quero refletir sobre como é discutida a partir dos cotidianos e dos saberes docentes.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

Desta forma, podemos conceber que antes de qualquer texto ou discurso político que queira chegar à escola, é preciso entender que ali ou nos espaços de formação existe uma produção de *prácticapolítica* curricular.

2 FUNDAMENTAÇÃO POLÍTICATEÓRICA: A ECOLOGIAS DE SABERES

Ao discutir como venho trabalhando na pesquisa com a produção do conhecimento durante o percurso da mesma, percebo que as escolhas são político-epistemológicas. Assim, procuro seguir o caminho da pesquisa com alguns autores que ajudam a perceber essa articulação entre epistemologia e política nas práticas sociais. Para tal, o diálogo se faz, principalmente, com Boaventura de Sousa Santos, para pensar como percebo e vejo esses conhecimentos, durante algum tempo silenciados.

Os autores com quem dialoguei permitiram que eu pudesse (re)pensar e interrogar a relação entre os saberes entendidos como válidos, ou considerados como válidos, e a com os saberes produzidos pelos professores e as políticas curriculares. Vale destacar que o propósito do capítulo não é fazer um estudo sobre modernidade e conhecimento científico, mas ressaltar alguns elementos importantes para pensar as pesquisas em educação que têm como premissa os estudos dos cotidianos ou com outros saberes nas Ciências Humanas, todavia interrogando o paradigma hegemônico que considera o conhecimento científico moderno como o modelo para as demais ciências e para vida como um todo.

O modo de conhecer e de pesquisar hegemônico segue o paradigma (KUHN, 2007) universal na tentativa de “modelar” a ciência e/ou a comunidade científica. O campo da ciência e da epistemologia prossegue a partir do paradigma dominante na produção da ciência moderna. Contudo, considero relevante o livro de Boaventura de Souza Santos, publicado em 1980, intitulado “Um discurso sobre as ciências”, como uma obra potente para problematizar a discussão da identidade da ciência no mundo contemporâneo e sua função social. Parte-se, assim, para três pontos que destaco como importantes na obra: o paradigma dominante, a crise do paradigma dominante e o paradigma emergente. Esses três pontos são discutidos por Santos historicamente e socialmente, demonstrando a crise das ciências e os seus caminhos. Assim, Santos (1980) disserta no livro sobre os aspectos históricos e políticos da ciência, trazendo o contexto científico em que vivemos hoje e elaborando caminhos para um futuro prudente.

Segundo Santos (2008; 2004; 2010), o paradigma hegemônico da ciência moderna é proveniente de uma racionalidade técnica e cultural que tem raízes na Revolução Científica. Assim, o paradigma do conhecimento científico passa por um arcabouço de formulações racionais e técnicas que geram leis universais específicas do campo das ciências naturais.

A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 2010, p. 41).

No século XX, o modelo dominante começa a ser repensando e questionado pelas fragilidades dos seus pilares. A crise do paradigma dominante e a possibilidade da tessitura entre os conhecimentos permite pensar novos caminhos, pois a caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 2010, p. 59).

Por muito tempo, no ocidente, aprendemos a enxergar o mundo com um olhar pré-fabricado – o olhar formado e produzido por um tipo de conhecimento que ganha supremacia na modernidade (SANTOS, 2010). Assim, de antemão, o mirar, ação compreendida como biológica, natural, neutra, está encharcada de concepções e ideias aprendidas e apreendidas socialmente. Quando olhamos, não apenas olhamos, mas acionamos lentes que (des)colorem o mundo com as cores que o vemos e traçam aprioristicamente os limites do que pode ser visto. Isso porque ver não é só uma atividade fisiológica realizada com os olhos, mas, como nos mostrou o físico Von Foerster (1996), uma ação cerebral produzida, também, pela cultura na qual estamos imersos.

Dessa forma, desconfiar da nossa maneira de compreender, aprender e pesquisar no mundo e com o mundo me parece de fundamental importância para pensar a diversidade epistemológica do mundo e da vida. Há uma forma verdadeira de compreender? Há uma forma de SER? “Tenho que ver para crer” – eis as palavras de ordem que têm regido nossos sentidos, os nossos modos de pesquisar. Todavia, o ponto de vista cartesiano e hegemônico, por vezes, não apenas se distancia de outras possibilidades de compreender, como também as invisibiliza, as nega e as produz como inexistentes.

A tradição Científica do Norte Hegemônico dá sentido do mundo por meio de ideias gerais e conceitos universais que são cada vez menos convincentes como sendo globalmente adequados, politicamente corretos, ou simplesmente como sendo uma boa forma de entendimento (SÜSSEKIND, 2015, p. 177).

A partir das conversas com os professores e autores, percebo que é difícil escapar do “olhar” do paradigma dominante, principalmente aqueles que trabalham com saberes diferentes das perspectivas hegemônicas. Posto isso, o pensamento e o conhecimento hegemônicos seguem na direção de um único caminho para transformar senso comum em conhecimento válido, ou até mesmo aniquilá-lo.

Concordando com Santos (2010a), tal crise do paradigma dominante traz consigo o paradigma emergente. Isto é, abre a possibilidade e a necessidade de pensar outros caminhos, permitindo que o paradigma dominante seja (re)pensado ou que se criem práticas de enfretamento e resistências ao modelo de produção de conhecimento hegemônico. Não somos ingênuos em acreditar que uma transição paradigmática entre o paradigma dominante e o emergente acontecerá de um dia para outro. Mas acreditamos que ela se faz cotidianamente pelos saberes dos sujeitos e das pesquisas que seguem esboçando outras linhas para pensar as redes de *saberesfazeres* que constituem as práticas e o senso comum.

Os novos conhecimentos, que nos levam a descobrir o lugar da Terra no cosmo, a Terra-sistema, a Terra-Gaia ou biosfera, a Terra pátria dos humanos, não tem sentido algum enquanto isolados uns dos outros. A Terra não é a soma de um planeta físico, de uma biosfera e da humanidade. A Terra é a totalidade complexa físico-biológica-Antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história e vida terrestre (MORIN, 2003, p. 39-40).

Nessa relação tecida entre os diversos conhecimentos, considero que as formas de utilizar/pensar o Conhecimento e ver o Mundo são diferentes das formas hegemônicas e predominante estabelecidas como “a única” forma de observar os fenômenos e conhecimento. Ou seja, é preciso não só olhar, mas, nas palavras de Nilda Alves (2008), perceber que “tudo isto exige, então, o *sentimento de mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar” (idem, p. 23).

Com Santos (2004; 2006; 2010), aprendemos que o tempo em que vivemos – enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e disputa entre conhecimentos regulatórios e emancipatórios – é também um aparente “tempo de estagnação”.

O autor aponta que, enquanto um tempo no qual a possibilidade de se *fazercriar* novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada criando um *espaçotempo* em que, aparentemente, estaríamos parados, improdutivos. Por outro lado, os fatores que regulam os processos sociais e a construção do conhecimento 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 perguntas fortes e respostas fracas que possam definir, ou não, o que vivemos. Em suas palavras:

A especificidade da discrepância entre perguntas fortes e respostas fracas na transição paradigmática que vivemos resulta de os problemas do nosso tempo – os que suscitam as perguntas fortes – terem deixado de ser objetos de reflexão por parte

do conhecimento privilegiado do nosso tempo, a ciência moderna, à medida que esta se institucionalizou e profissionalizou (SANTOS, 2008, p. 14).

A discrepância entre as perguntas fortes e as respostas fracas se assentam no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos. Assim, perguntas fortes, criadas na modernidade, tomam 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 nos dias atuais (ALVES, 2008).

A razão indolente, construída socialmente como superior, vai contribuindo para a composição de outras formas de pensar as racionalidades que se desvelam e a caracterizam. Nesse sentido, há a *razão metonímica*, que, por ser uma racionalidade indolente, toma 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, criou a noção de que tudo, todos e todas se configuram em uma totalidade como se fôssemos uma humanidade apenas e, com isso, tivéssemos características simétricas e lineares.

Por outro lado, a *razão proléptica* 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, tornando invisíveis aos nossos olhares o momento em que vivemos e a necessidade de uma tomada de consciência sobre nossa condição de existência, seja individual e/ou coletiva.

Como alternativa de superação da razão indolente, Santos (2010) desenvolve a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. Com base nesses conceitos, acredito ser possível a pesquisa potencializar as práticas curriculares como políticas curriculares, percebendo as potencialidades emancipatórias presentes nessas práticas. Entendemos que a produção cotidiana dos currículos é também espaço da disputa e da produção de políticas de currículo.

A sociologia das ausências é uma pesquisa que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis, objectos ausentes em presentes (SANTOS, 2010, p. 120).

A partir das sociologias das ausências elaboradas por Santos (2005), as vozes, os corpos, os pensamentos oriundos do pensamento hegemônico quase esforçam para tornar audíveis uma única, voz e pensamento, possibilitar a materialização dos diálogos, corpos e pensamentos que foram produzidos como não existentes

Assim, considero que os saberes embaçados ou não vistos como existentes também denunciam uma única lógica cultural epistemológica de ver o mundo e compreender os conhecimentos. Deste modo, Santos (2008,2010) segue na contramão com sua proposta, afirmando o compromisso com outras culturas epistemológicas e visibilizando as denúncias feitas pelos “não saberes” que existem, ou melhor, que sempre existiram. Ou seja, Santos segue na direção de que as lógicas culturais do paradigma dominante produzem uma monocultura na racionalidade que preside a produção dos conhecimentos, especialmente os científicos.

Antes de entrar nas discussões sobre as sociologias das emergências, é preciso destacar que o trabalho com a sociologia das ausências perpassa por um conjunto de monoculturas, discussão que irei explicitar brevemente. Para este trabalho, dedico maior atenção para monocultura do saber, sendo ela a primeira a ser explicitada, pois considero a monocultura o modo de problematizar a relação entre os saberes docentes e os currículos oficiais entendidos como um único tipo de saber e cultura.

Ao tratar das relações culturais dominantes que estão implicadas no modo de perceber o mundo e a existência de outros saberes invisibilizadas por essas lógicas, Santos (2008) discute a monocultura do saber ou rigor saber. Tal conceito pode ser encontrado em alguns de seus trabalhos de forma mais explícita, como “A gramática do Tempo para uma nova cultura política e Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social”. Mas aparecerá associado às suas argumentações e aprofundado na medida em que avança na problematização dos modos de pensar que acirram os abismos sociais, atrelando à produção de desigualdades às diferenças culturais. A ideia do conceito – monocultura do saber – é um pensamento que emerge junto com o conhecimento dominante, que tem a ciência moderna e uma única cultura como os únicos modos reconhecidos na produção de conhecimentos válidos culturalmente.

A monocultura do saber ou do rigor saber científico, ou seja, do conhecimento único é o modelo universal, seria o que Santos (2010) chama atenção para conhecimento produzido pelo Norte, imposto para o Sul⁶ e avaliado com regras criadas no Norte. Esta discussão entre

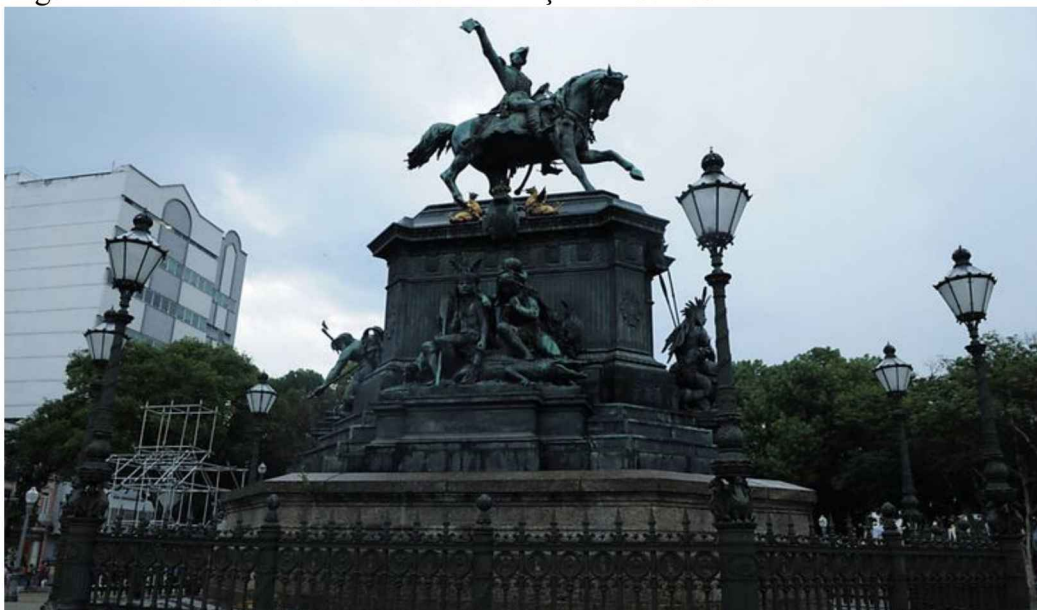
⁶ Verificar a discussão mais adiante.

Norte e Sul irei realizar mais no trabalho, mas, entendo como um ponto fundamental para entender o diálogo entre a monocultura do saber e a diversidade epistemológica do mundo.

A segunda monocultura é a do tempo linear. O tempo torna-se um tempo hegemônico, controlado e controlador das vidas. Segue um ritmo de contar e demonstrar uma única história que faz parte da cultura e paradigma dominante. A ideia do tempo linear é contar uma história fragmentada e descolada das histórias do contexto mais amplo e produzida sempre pelos vitoriosos para legitimar uma única história. Tem como premissa a relação entre progresso e modernização. Este processo é dividido entre o que é considerado desenvolvido e o que é considerado subdesenvolvido. Encontramos geograficamente e politicamente essa divisão entre os países, ou seja, os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, reforçando a ideia de que os países centrais para o mundo, no sentido de servirem como modelo cultural, político e econômico, são os que detém a história, o conhecimento e a modernização.

Já os países do segundo grupo acabam por serem relegados como atrasados, incivilizados ou sem conhecimentos. Assim, os países desenvolvidos e produtores de uma única história cultural, geográfica e politicamente são tidos como referência para fazer comparações e “educar” os países subdesenvolvidos. A imagem a seguir pode nos ajudar a ver a representação estética dessa ideia, em que um homem branco sobre um cavalo ressalta sua história de colonizador e liderança legítima, marcando quais são os parâmetros para as demais culturas quanto ao que tem valor social. Enquanto isso, num olhar minucioso, podemos notar o lugar que ocupam na escultura os outros – índios e bichos selvagens em um mesmo nível sem distinção –, trazendo uma narrativa da falta de civilização, desenvolvimento, selvageria a serem superadas pela liderança do homem branco.

Figura 5 – Monumento a D. Pedro I – Praça Tiradentes



Fonte: Arquivo Pessoal

Aproveitando a imagem acima, entro na terceira monocultura, que permeia nossas relações entre cultura e conhecimento de forma mais forte: a monocultura da diferença, que tem como premissa a organização dos sujeitos e da vida em esquemas e hierarquias. Sejam entre as raças, credos, culturas, diferenças econômicas, sexuais (e de gênero) e diferenças geográficas.

O processo entre conhecimento e cultura é produzido com base nos parâmetros culturais do paradigma dominante e passa por processos que tornam naturais as relações sociais as desigualdades entre os sujeitos. Reforçam a ideia socialmente aceita de que a detenção do poder político e econômico de uns sobre outros é um processo natural, e não produzido historicamente, reproduzindo a desigualdade social e econômica através da distinção cultural, sobretudo.

Na mesma direção, Boaventura irá desenvolver a discussão sobre mais duas Monoculturas – escala dominante e produtivismo capitalista. Mas, por hora, fico com as três anteriormente citadas, para (re)afirmar o compromisso da pesquisa com a produção dos saberes nos cotidianos escolares. Entendo que os saberes, culturas e histórias são alavancas para outras-novas produções para uma educação de qualidade, autônoma e ética.

A noção de *sociologia das emergências*, é capaz de potencializar a expansão das produções cotidianas curriculares no entendimento que possamos dialogar com os diversos saberes.

Assim, evidencia-se também a complementaridade entre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Enquanto a primeira se dedica ao desenvolvimento das experiências já existentes, a segunda se dedica ao estudo das experiências possíveis a partir desse novo conjunto mais amplo. A sociologia das emergências pensa aquilo que ainda não é, mas que cabe no horizonte de possibilidades e expectativas concretas. Por meio da ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes, busca identificar tendências e possibilidades de futuro (o ainda não) sobre as quais pode-se atuar, de modo a maximizar a esperança e reduzir a probabilidade de frustração (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A *sociologia das emergências* pretende trabalhar o futuro como sendo uma dimensão não pré-determinada, mas sim modos possíveis que se encontram inscritos nos currículos produzidos, nas experiências e nas formas de saber antes invisibilizadas. Nesse sentido, o exercício de uma sociologia das emergências oportuniza agir tanto sobre as capacidades latentes dos múltiplos processos sobre currículo, quanto sobre as possibilidades de transformação que emergem a todo o momento – ainda que tímidas – tecendo os indícios de outras redes relacionais futuras potencialmente emancipatórias.

A *sociologia das ausências* está para a *razão metonímica* assim como a *sociologia das emergências* está para a *razão proléptica*, sendo ambas capazes de realizar uma ampliação simbólica da produção de possíveis fatos e conhecimentos através da visualização de um futuro. Não sem limites, mas baseado nas produções sociais existentes.

Das ausências às emergências, a tessitura dos currículos *produzidos* (GARCIA, 2015) se anima pelo trabalho de combate à racionalidade indolente que coexiste com a diversidade epistemológica no/do mundo. Nesse viés de raciocínio, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências surgem como base para (re)leitura de nossas práticas curriculares e *fazeressaberes* na busca por (re)construir um projeto educativo emancipatório, assim tornando visível a diversidade de redes existentes nos cotidianos.

A partir de Oliveira (2008), pensamos nas sociologias das ausências, associando-nos a uma reflexão sobre nossas práticas e ao desejo de construir um projeto educativo emancipatório, realizando uma espécie de *arqueologia das existências invisíveis*. Ou seja, precisamos *percebersentir* aquilo que é feito invisivelmente pelas práticas curriculares que constituem a política do cotidiano.

Portanto buscamos visibilizar outros pensamentos, de outras rupturas, com o processo educativo em relação a sua concepção e, por meio delas, problematizar nossos modos aprendidos de compreender a vida, os espaços educativos, a universidade, a produção do conhecimento e o sujeito, pois “o sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si a ordem

científica” (SANTOS, 2010, p. 69). Dessa maneira, a discussão intensa e crítica sobre os possíveis diálogos entre o conhecimento científico moderno e o conhecimento produzido no senso comum, podendo dialogar e se retroalimentar das experiências, dos encontros e conversas, potencializando a força do pensamento e das práticas.

Se o modelo científico predominante concebe uma única forma de compreensão sobre o processo educativo, invisibilizando as práticas curriculares e ações coletivas, isso faz do paradigma hegemônico um modelo que não dialoga com os conhecimentos e limita-o no seu próprio *fazerpensar*. Tal modo de operar produz, como já dito aqui, processos de subalternizações, de economias pobres e ricas, de uma divisão de mundo que produz o norte e o Sul. Como nos diz Garcia: “também cultural e epistemologicamente, a divisão [do mundo] tende a valorizar a “fatia” do Ocidente, estabelecendo nas e pelas fronteiras culturais formas de pensar e proceder que correspondem aos padrões da fatia Ocidental” (GARCIA, 2014, p. 86).

Assim, compreendo que as disputas políticas e epistêmicas do mundo sejam frutos de um compromisso ético, epistêmico e político na criação de novos conhecimentos, assumindo o risco de virar de ponta a cabeça a visão do paradigma dominante para produzir outras formas de conhecer o mundo com sentidos outros.

O exercício feito durante minhas inquietações sobre a produção do conhecimento foi o de tentar uma articulação entre os diversos saberes, pois as práticas nos alimentam e possibilitam questionar os fenômenos sociais, as posturas epistemológicas e até mesmo as ditas “Teorias inquestionáveis”. A teoria é o limite dela mesma, mas entendemos que o movimento *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008) “resulta” na compreensão do que é pesquisar, para quem? Por quê? Assim, o movimento também apoia na produção de perguntas fortes ao longo da pesquisa: para quê e para quem pesquisamos? Para legitimar o quê? Para excluir o quê? O que excluimos quando produzimos conhecimentos? Essas são também questões centrais para a discussão sobre os currículos, sobretudo quando a compreensão do termo e de suas implicações se expande de uma visão limitada e superficial que associa currículo a programas, lista de conteúdos e *objetificação dos conhecimentos* (GARCIA; FONTOURA, 2015)

O que defendo, portanto, lançando mão do diálogo com as ideias e autores que aparecem na dissertação, é o cotidiano como espaço de produção de conhecimento! Nos cotidianos elaboramos outros pensamentos, outras possibilidades de pensar a partir de outros saberes e conhecimentos. Portanto, não se trata de pensar com as bases hegemônicas e com os valores predominantes, mas desde lugares historicamente silenciados, negados,

invisibilizados. Trata-se de pensamentos que se lançam lá de onde fervilham movimentos ordinários (CERTEAU, 1994), experiências múltiplas, ações inventivas que recolocam os sujeitos no espaço e redesenham os espaços como campo de criação; um lugar, enfim, que vem sendo metaforicamente chamado de Sul (SANTOS, 2010).

Através da metáfora do Sul coloco as relações Norte/Sul no centro da reinvenção da emancipação social e demarco-me explicitamente do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista dominante, nomeadamente Foucault, por não tematizar a subordinação imperial do Sul ao Norte, como se o Norte – nós – fosse apenas “nós” e não “nós e eles”. Proponho, ao contrário, científica foi um esforço no sentido de salvaguardar a ciência como *conhecimentoemancipação*, um esforço vão, já que não impediu que a ciência moderna se consolidasse como conhecimento-regulação. Como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul. Mas advirto que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista. Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império (SANTOS, 2008, p. 33).

Pensar desde o Sul – como metáfora para as múltiplas experiências de afirmação, produção e resistência vividas em países e regiões consideradas como “atrasadas”, “incivilizadas” pelo Norte – nos desafia a visitar e estranhar nossos mapas cognitivos, a indagar a naturalidade com que a “ordem mundial” tem sido propalada. Sendo assim, trata-se do desafio de pensar para além da simplificação, do instituído, na provocação de pensar a partir da complexidade. O pensamento do Sul suscita outros modos de conhecer.

O pensamento do Sul só pode ser complexo, e isso pelo fato de que, de acordo com o sentido original da palavra *complexus* em latim, “o que é tecido em conjunto”, o pensamento complexo é aquele que religa o que foi artificialmente separado. A missão desse pensamento se fixa no adágio latino *sparsa colligo*, que quer dizer “religo o que está disperso”. Nesse sentido, o pensamento do Sul seria um pensamento que religa e, por isso mesmo, estaria apto a ressuscitar os problemas globais e fundamentais (SANTOS, 2008, p. 26-27).

Compreendo que estamos em processo de (re)aprender sobre as multiplicidades dos conhecimentos que estão no mundo. Consideramos que o pensamento pós-abissal, como referido por Boaventura, é uma alternativa que lança foco nas diversidades epistemológicas do Sul.

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (SANTOS, 2010b, p. 52).

O pensamento pós-abissal e a sua produção tem como discussão fazer emergir o movimento que segue na contramão de um só conhecimento. Portanto, o pensamento pós-abissal possibilitaria a continuação da construção do conhecimento a partir da diversidade dos saberes e dos conhecimentos do mundo. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por se construir (SANTOS, 2010).

Portanto é fundamental o reconhecimento da diversidade epistêmica e a produção de outros saberes, bem como de outros caminhos que potencializem outras formas de pensamentos e conhecimentos nos currículos – que se constroem através dos saberes docentes. Pois são formas de pesquisar e fazer a formação que se beneficiam do o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e potencializam a produção de outros saberes nos currículos produzidos cotidiana e politicamente.

Outro rigor, outro olhar para o mundo visa uma construção que nos ensine que como os conhecimentos são tecidos por várias redes de saberes, fazeres, lógicas e políticas. São encontros plurais que nos guiam para a potencialidade da vida, permitindo um diálogo profundo com a ecologia de saberes.

[...] A ecologia dos saberes são as vias para enfrentar uma das condições de incerteza do nosso tempo: a diversidade infinita da experiência humana e o risco que corre de, com os limites de conhecimentos de cada saber, se desperdiçar experiência, isto é, de se produzir como inexistentes experiências sociais disponíveis (sociologia das ausências) ou de se produzir como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências) (SANTOS, 2008, p. 33).

2.1 Ecologias de saberes: orientações *práticaspolíticas* para pesquisar com os cotidianos

Nessa direção, considero que o ato de pesquisar em Educação com as ferramentas das Ecologias dos Saberes (SANTOS, 2010) e a complexidades dos conhecimentos (MORIN, 2011) forma um arcabouço (*prácticoteórico*) que nos auxilia a pensar: o que é o ato de

pesquisar com os saberes cotidianos? Que contribuições essas perspectivas teóricas, políticas e epistemologicamente orientadas na contramão da hegemonia trazem para a compreensão dos currículos e para pensar os debates sobre a política curricular?

O potencial das Ecologias de Saberes como argumentação teórico-epistemológica nos sugere que é preciso abrir mão do já sabido e enveredar por caminhos que nos ajudem a conhecer melhor as práticas e os modos como os sujeitos criam conhecimentos. Pois “a ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstratos, mas antes como práticas de conhecimentos que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (SANTOS, 2010b, p. 59).

As reflexões sobre os referenciais, teóricos, políticos nos levam para uma discussão necessária sobre o pensamento abissal e ecologia dos saberes (SANTOS, 2010). A compreensão sobre os processos históricos e culturais que levaram a demarcação desses saberes nas formas de operar da modernidade ocidental, produzindo exclusões e desigualdades sociais, nos levam a problematizar as lógicas hegemônicas na pesquisa e nas ações com a formação e com os currículos. A linha do pensamento abissal separa o conhecimento hegemônico, histórica e culturalmente constituído como tal, dos conhecimentos e saberes invisibilizados ou subalternizados por relações de dominação.

A divisão que produz a inexistência no que pautamos como realidade de tudo o que está do outro lado da linha também se reflete nos processos de não reconhecimento dos saberes docentes produzidos com as práticas nos cotidianos das escolas. Santos (2010) defende que a construção da justiça social assenta em nossa necessidade e capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo e do interconhecimento que a linha abissal cerceia. Seu pensamento vem apontando a necessidade de que os conhecimentos que produzimos busquem orientar-se por alternativas epistemológicas, políticas as formas de estar no mundo e conceber esse mundo determinadas pela colonialidade do saber e das relações de interdependência e exploração que o alimentam e dele advém.

O que implica caminhar na direção da diversidade e pluralidade epistemológica dos saberes. É nesse sentido que nossas direções e lógicas na busca por caminhos metodológicos para pensar práticas e pesquisa com os processos de produção de currículos necessitam se dar em função de coordenadas político-epistemológicas para a justiça social (GARCIA, 2015). Nas conversas que constituem as rodas nas interlocuções, ocorrem em múltiplas direções, lançando mão de diferentes perspectivas, saberes e vozes.

3 A CONVERSA COMO PRINCÍPIO *METODOLÓGICO* *POLÍTICO* *TEÓRICO*

É proibida a entrada a quem não andar espantado de existir (*FERREIRA, 1985*)

Uma conversa começa por abrir uma tempestade de pausas, uma tempestade de existências, de afetos, de saberes e experiências que nos convida a (re)pensar sobre o processo de conhecer e como conhecer. Se o processo de pesquisa nos “orienta” para perceber as tantas lógicas que estão presentes nos cotidianos, venho aprendendo que não é possível, com tantas lógicas um único caminho, um único modo de conhecer, como nos sugere o pensamento hegemônico no campo da pesquisa. Pois, procurando um caminho, não posso perder de vista aquilo que está logo abaixo dos meus pés. Assim, concordando com Ferreira (1985), é preciso andar espantado numa pesquisa, pois os limites estão nos caminhos trilhados por mim e as reflexões das professoras dos seus fazeres cotidianos.

Considerando os limites, aposto nessa travessia, levando em consideração os perigos que estão no caminho, e entendo a conversa como outro modo de pesquisar e de “olhar” para escolas e os currículos, não um modo melhor, mas um modo possível de pensar em conjunto. Percebo com/nas conversas maneiras de criar currículos nos cotidianos escolares. Mesmo me abrigando, corro riscos sobre minhas escolhas *políticametodológicas*. Será que o caminho que escolho é o “melhor” caminho? Lembro nesse momento de uma conversa informal de Regina Leite Garcia nos corredores da UFF em que dizia: para quê e para quem pesquisamos? Que caminhos escolhemos?

Com Gilles Deleuze, ensaio uma resposta possível para a pergunta e que nos alerta, também, sobre como podemos entender o ensaio de uma metodologia de pesquisa. Nas palavras de Deleuze: *não há método, não há receita. Somente uma grande preparação* (1996, p. 20). Talvez seja pensando nessa *grande preparação* que Regina Leite Garcia nos questione sobre o modo de pesquisar. Seguindo Deleuze, podemos compreender que o procedimento metodológico passa por uma grande preparação daquilo que escuto, vivo e penso nas pistas tecidas pelas conversas.

Assim, considerando a metodologia (**como?**) maneira de pesquisar, e que nessa parte muitos incorporam as entrevistas, decido por questões políticas, éticas e teóricas e tomo as conversas como possibilidade metodológica de pesquisar as práticas curriculares. Nas

palavras de Nilda Alves: “prefiro o termo conversa ao termo entrevista, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como por que é isto que as professoras gostam de fazer quando se encontram” (ALVES, 1998, p. 38).

Nesse sentido, penso as conversas durante o percurso da pesquisa como estratégia metodológica que emerge com os cotidianos e, portanto, é nele e através dele que podemos encontrar pistas do aprendido, do ensinado e (re)pensar, de fato, o que significa o processo metodológico de uma pesquisa com os cotidianos escolares.

Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Pensando com Denise Najmanovich, não é possível sentir e pensar o percurso de uma pesquisa sem a criatividade e a multiplicidade que estão nos caminhos dos cotidianos, principalmente nas ciências humanas, em que algumas vezes o sujeito é o ponto crucial da pesquisa. Como caminhar olhando para um único caminho, mesmo que os sentidos dessa travessia nos seduzam? Como caminhar sem buscar um sentido de existir e pensar com os sujeitos? “Renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se a multiplicidade de significados” (NAJMANOVICH, 2003, p. 35).

Segundo Najmanovich, um conjunto de regras abstratas impede a criação e progressão da ciência. Ou seja, partindo da criação, da multiplicidade, podemos perceber que a construção ou a progressão, para usar as palavras da autora, da ciência só é possível a partir das experiências que são sentidas e pensadas no percurso da ciência, neste caso, no percurso do “pesquisar”.

Mesmo compreendendo que estou em um campo que acompanho há certo tempo, percebo que o “estranho olhar” ainda é presente. Bernardina Leal nos explica quando diz sobre o olhar já visto: “Pode ocorrer um jeito diferente de olhar as coisas já vistas. Pode ser, então, que elas se tornem estranhas, que se façam diferentes, novas, inusitadas... Pode ser que surja o espanto, a surpresa, a inquietação, o desejo enorme de querer aprender” (LEAL, 2011, p. 41).

Se neste mesmo percurso, nesse olhar que fui ensinado, que chamamos de caminho, encontro diversas formas de pensar na relação de conhecimentos entrecruzados de valores e sentidos, compreendo que é difícil pensar em um caminho com início, meio e fim e que ao

final irei descobrir a verdade. O caminho (significado etimológico de método) construído pelo um único modo de andar, visibiliza as experiências e as histórias presentes nos cotidianos ou nas maneiras de *pensarfazer* os cotidianos. Assim, pensando no processo da construção da metodologia e da produção do conhecimento que emerge desse caminho, importa destacar, como o faz Oliveira (2014), que em nossa história epistemicídios andaram de mãos dadas com aniquilação dos povos, o que assim reitero: maneiras diferentes de ver, de ser e de estar no mundo foram muitas vezes utilizadas como justificativas para extermínio de povos, escravização de outros.

Ou seja, o modo como caminhamos e operamos em nossos cotidianos-campos de pesquisa requer que possamos estar atentos aos modos de existir e pensar com os saberes que ali residem. Pois nessa busca por construir um caminho, tenho encontrado diferentes formas com quais venho percebendo que não preexiste um caminho para chegar a uma verdade, mas torna diferente minhas maneiras de ver e estar no mundo. Algumas vezes, aprendendo a pensar o que é ser professor, por exemplo.

Hoje é necessário compreender como se estabeleceu a crença em um método ideal capaz de conduzir-nos à verdade sem rodeio do erro. A fim de liberar-nos dessa tirania metódica que, na atualidade, é quase uma camisa de força – particularmente nas ciências humanas –, necessitamos pensar as condições que permitiram o estabelecimento da afabulação como modelo narrativo canônico da modernidade. Para isso é preciso entender como esse culto à metodologia foi adotado massivamente, até por aqueles que no seu próprio trabalho tinham vivido experiência de perde-se mais de uma vez no labirinto, de desperdiçar energias seguindo pistas faltas, de caminhar às cegas **para chegar a verdade** (NAJMANOVICH, 2003, p. 31, grifo do autor).

Ao proporcionar novos caminhos que foram abrigando-me nos encontros e conversas com os docentes, dentro da perspectiva que acolhe a incerteza, a subjetividade e o erro, fui percebendo as táticas (CERTEAU, 2014) para trilhar caminhos outros e compreender o que de fato tem importância para os sujeitos quando falam de suas práticas nos cotidianos escolares.

Uma conversa abriga conhecimentos, saberes, valores, rigidez, afetos e desejos. Criar-se numa conversa ordens e desordem, essa última age como rachadura de algo posto fixo (verdadeiro) e silencioso no trajeto de uma pesquisa. A partir de Deleuze e Guattari, penso que em uma conversa emergem as linhas duras; planos, valores e identidades. Uma conversa (?) fixa uma imagem que algumas vezes não podemos compreender o fundo, às vezes trazendo verdades, que ora se cristalizam, e em alguns momentos se quebram. Mas aponto

que é com as conversas que avançamos nas negociações, sentidos que se produzem nas produções curriculares.

Pensando ainda com Deleuze e Guattari e os limites de trabalhar com as conversas, compreendo que as ferramentas metodológicas possuem um limite e que, portanto, as experiências nos conduzem para aquilo que é mais próximo, mas “real” com a pesquisa e com os sujeitos, caminho pensando que as conversas produzem essas linhas, linha mais dura e mais flexível, nesse momento reside todo um esforço de tentar captar as linhas que constituem uma conversa:

O primeiro tipo de linhas (...) é o segmentário, de segmentariedade dura; a família-profissão; o trabalho-férias; a família e depois a escola, a tropa e depois a reforma (...). Numa palavra, todos os tipos de segmentos bem determinados, em sentidos, pacotes de linhas segmentadas. E ao mesmo tempo, temos linhas de segmentariedade muito mais flexíveis [...] traçam pequenas modificações, fazem desvios, esboçam quedas ou impulsos[...]P assa-se muita coisa nesse segundo tipo de linha, devires, micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que a nossa história. Ao mesmo tempo ainda, há como que um terceiro tipo de linha, este ainda mais estranhos: como se algo nos levasse, através dos nossos limiares, para um destino não previsível, não preexiste (DELEUZE, 2004, p. 37).

Se ao mesmo tempo uma conversa, como já dito aqui, emerge com um tom disciplinar, de linhas duras, da ordem e da razão, por outro lado encontramos uma indisciplina, fluxos, devires durante os diálogos entre os professores. A conversa faz emergir linhas duras e flexíveis de navegações que permitem a criatividade e o erro, mas para perceber as tessituras dessas linhas, incerteza e criatividade, disciplinas e devires é preciso estar mergulhado nessas conversas para perceber “formas de expressões que possibilitam a dispersão de outros enunciados, de outras formas de ver e maneiras de dizer... E assim quem sabe, gerar outra prática” (CORAZZA, 2008). E assim, quem sabe, timidamente, gerar outro caminho com a pesquisa.

Assim, venho pensando as conversas como redes de conversação, uma rede que é costurada por linhas duras e devires (DELEUZE, 1996), ambas tecidas por disputas que estão presente nas políticas curriculares e nos cotidianos.

Buscamos, assim, no cotidiano escolar, pela conversação, a perspectiva genealógica de cartografar as linhas de um dispositivo, entrando nelas (nas linhas) e se deixando atravessar por elas. De modo geral, as diferentes linhas de dispositivos se repartem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas

de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga e...) (CARVALHO, 2011, p. 38).

A pesquisa é construída pelos fluxos das linhas duras e flexíveis (moleculares e moleculares) que tecem os movimentos políticos e metodológicos durante os fluxos do trabalho. São os fluxos das emoções, solidariedade, coletividade e de pensamentos que compõem a tessitura de fazer uma pesquisa com os cotidianos, seja no chão da escola ou no chão da universidade, ou melhor, no diálogo escola-universidade (GARCIA; SÜSSEKIND, 2011).

Assim, considero primordial que as pesquisas que estão investigando as produções curriculares possam compreender e (re)pensar as conversas que estão presentes nas escolas como fontes para as pesquisas. Na direção de pensar com as fontes que emergem dos cotidianos, me pergunto sobre essas conversas-fontes: quais conversas são potentes para construção de novos currículos escolares? Que currículos emergem das conversas entre professores? Que conversas estão silenciando os processos de diálogo entre os professores? Quais os tipos de linhas que são construídas em torno de uma conversa de professores?

Entendo que, para além de ler, reler e utilizar as teorias, as conversas permitem outras lógicas e saberes para pensar o currículo e as práticas curriculares. As conversas mobilizadas pelos diálogos entre professores e alunos possibilitam a incorporação de outras estratégias metodológicas na produção de currículos? Realizando essa discussão, no desenvolvimento da pesquisa, busco, também, compreender a complexidade do fenômeno estudado, articulada com as teorias e mostrando-se, assim, fecunda para pensar o campo do currículo.

Mas por que trabalhar com as conversas? Jorge Larrosa nos impulsiona para um ensaio de resposta sobre o que são as conversas:

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça **[como uma entrevista]**, mas algo que se entra...e, ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (LARROSA, 2003, p. 2012, grifo do autor).

Ao utilizar a conversa como possibilidade de pistas, não tenho como pretensão trazer um resultado. Seria até contraditório, pois as conversas germinam durante o processo da pesquisa, durante o caminho. Abrindo, assim, novos sentidos, pois é conversando que nos entendemos e entendemos o outro e compartilhamos aquilo que não estava no roteiro ou que era segredo. Conversas, palavras, diálogos, uma rede entre palavras que podem ser ditas ou

outras não bem-ditas, mas que estão ali, que é preciso dizer de todas as formas e cores, como nos diz o poeta:

*Certas palavras não poder ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança*

(Carlos Drummond de Andrade)

Mergulhamos nas conversações (CARVALHO, 2011), sejam por rodas de conversas ou outros meios de interações que constituem o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acreditamos que as conversas são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas nos ajudam a expressar as *práticas políticas curriculares*, constituindo-se, assim, em fonte das experiências (LAROSSA, 2004) da pesquisa e da produção dos currículos. Portanto depreende-se daí sua potência para organizar em torno das conversas uma multiplicidade 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.

Ao ouvir e perceber o movimento das conversas como experiências dos praticantes, sinto-me como grande aprendiz e amigo fiel que compartilha as experiências próximas nas relações de professores e os tantos currículos produzidos nos cotidianos. As conversas dos praticantes nos conduzem a processos de aprendizagens, percebendo o que vem sendo pensado por esses.

Entregaram-nos um mundo pronto e talvez pudéssemos seguir as regras dele, se não fosse nosso desejo criativo, este que nos impulsiona a novos fazeres, novos “pesquisares” aos novos saberes. Estamos a todo o momento nos criando, nos inventando e desterritorializando, como nos dizem Deleuze e Guattari.

Construímos um conceito que gosto muito, o de desterritorialização. Precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 78)

Seriam as conversas um processo de desterritorialização de um caminho (método)? Entendemos que o processo de desterritorialização é o fluxo pelo qual se cria e inventa novos territórios durante o caminhar, é nesse momento que se criam as linhas mais flexíveis, ou nas palavras dos autores, as linhas moleculares. Um processo de criação no qual não se sabe *a priori* onde vamos chegar, vamos conversando e deslocando os currículos e suas produções cotidianas para uma conversa mais coletiva com acordos e desacordos. Ou melhor, essas produções cotidianas seriam invisibilizadas pelos roteiros frios que centralizam o pesquisador (eu) como ponto nodal da pesquisa. Como afirmou Nunes,

por outras palavras, a conversação desloca-se do centro (o centro Eu ou o centro Outro) para o Mèdium que está deslocado do centro, envolvendo uma multiplicidade de tópicos, vozes, contextos como movimento e rastos de passagem (NUNES, 2005, p. 124).

Entendo que, ao deslocar o sujeito do centro, principalmente eu como “o pesquisador”, aprendo que os conhecimentos e saberes são relações que fazem parte do ser humano. Tal relação que é própria da condição humana, é por essa via que nos educamos e aprendemos socialmente e construímos conhecimentos. O elemento das conversas consiste em trocar entre os conhecimentos, as histórias, os modos que habitamos o mundo e a formar que nos tornamos seres pertencentes ao Mundo.

Como aprendemos com Maturana a respeito da formação e das relações humanas, é preciso legitimar o outro a partir dessas relações, dessa troca, das existências, daquilo que se é, daquilo que narra a partir da sua concepção de mundo, neste caso, concepções de educação, considerando “o outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1999).

Ouvindo, falando e discordando das conversas tecidas durante a pesquisa com os professores, percebo que o termo conversar é rapidamente substituído por aquilo que Maturana chamou de conversações. Mas, acreditando que da conversa surge uma conversação e que, por isso, ambas ocupam o trajeto da minha pesquisa, considero importante expor que

(...) chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos com seres humanos (MATURANA, 2006, p. 132).

Na conversação pensamos o espaço coletivo e criativo criando uma polifonia com os sujeitos que tecem diálogos de suas experiências e seus modos de fazer o currículo. Nesse

momento coletivo, percebo que o som das vozes docentes que interrogam, com seus saberes, que “base curricular é esta?”, como disse uma professora. São essas e outras questões que nos permitem perceber o que Maturana chama de redes de conversações. As relações combináveis, relações mais horizontalizadas e ao mesmo tempo verticais, emergem quando uma professora diz: “eu tenho 23 anos de magistério, 20 somente nessa escola”. Que tipo de experiências e conhecimentos pedagógicos essa professora carrega a ponto de dizer para sua colega: “faz assim, eles adoram fazer esse tipo de atividade”? Seria isso que Maturana nos ensina: encontrar para conversar e aprender com o outro?

Somos arrastados, conduzidos na conversa, uma palavra chama outra e a conversa toma os seus caminhos e descaminhos, encontra o seu desenvolvimento e ponto de chegada. Pode-se dizer que tudo isso se efetua sob uma certa condução. Mas, nessa condução, os interlocutores não são tanto os que conduzem, mas mais os que são conduzidos. Ninguém sabe, de antemão, o que sairá de uma conversa (NUNES, 2005, p. 127).

Entramos em uma conversa sem saber onde vamos chegar, o que vamos apreender, o que vamos escutar, mesmo que seja coisas comuns.

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. (COUTINHO, 2009, p. 20).

Será que podemos pensar as conversas como meios de formar professores e pensar os currículos, resistindo, assim, ao modelo hegemônico de formação que entende que formar professores é, sobretudo, fornecer uma “boa base teórica”? Quais espaços tem o conversar na construção das políticas curriculares?

Se assim é, compreendo a conversa como momento que cria, por meio dos saberes compartilhados, deslocamentos de representações hegemônicas de escola e de currículo. Assim sendo, pensamos e repensamos o cotidiano como possibilidade de levantar a caça no real social (PAIS, 2003) para que não possamos mais ser atropelados pelo olhar vicioso da realidade, pois, segundo José Machado Pais, “a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que, na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (PAIS, 2003, p. 27).

Nesse sentido, as conversas são fundamentais para discussão no intuito de contribuir para pensarmos os cotidianos, a fim de abrir para os diálogos, produções e interrogações daquilo que se produz nos cotidianos efetivamente e deslocar um único sentido do *espaçotempo* da escola que é atacado, pelo discurso oficial, como mero lugar de aplicação. Assim possibilitando a produção mais coletiva e emancipatória de alternativas dos *fazeressaberes* (ALVES, 2008) docentes a partir das suas próprias experiências e existências.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe -se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Para Paulo Freire, a educação não pode ser entendida como mero conjunto de informações que seriam depositadas nas cabeças dos alunos, como mero jogo de transmissão de conhecimentos. A tal concepção sobre educação, Paulo Freire chamou de Educação Bancária (FREIRE, 1987). Para o autor, ensinar perpassa os campos da racionalidade e do afeto, através do diálogo, pois somente nele é possível construir conhecimento.

Aposto, portanto, nos diálogos como ferramentas para pensar os processos de *ensino-aprendizagem* que são parte da condição humana; aposto na criação com os diálogos tecidos nos processos da educação. Ainda com Freire, sigo com a conversa como ponto crucial para o processo de *ensinar/aprender/ensinar*, pois através da dialogicidade explicitada pelo autor é possível que ocorra a conscientização dos educandos e educadores e a materialização de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996).

Compreendemos a tessitura do conhecimento, a partir dos diálogos, mobilizada pelas experiências, entendendo que é com os outros que nossos conhecimentos são (re)criados e neles se misturam diferentes saberes, valores, fazeres, sentimentos e desejos. Sendo assim, trabalhamos com os cotidianos e as práticas educativas como possibilidades de puxar fios das conversas na direção de (re)pensar os processos formativos e a possibilidade de discutir os currículos produzidos nos cotidianos.

Nesse emaranhado de fios das conversas e experiência não é possível delimitarmos onde começa o saber de um e onde termina o do outro, tampouco nos é possível mensurar o quanto um sujeito aprendeu ou “desaprendeu”, o que nos leva a conceber eventos (os encontros) como processos formativos.

Pensar o currículo a partir das experiências que emergem das conversas nos exige, também, pensar o elo entre escola e universidade no campo da pesquisa em educação e no

campo das ações desenvolvidas nessa aproximação. Por isso, o texto toma por base ideias que apostam nessa aproximação e que valorizam os saberes, as experiências, as conversas e as práticas curriculares em seu cotidiano e os processos formativos produzidos, sem, contudo, romantizá-los.

Na escola e nos currículos encontram-se saberes, sentidos e fazeres múltiplos. Nem sempre desinvisibilizá-los implica em mostrar as possibilidades desses espaçostempos diante da luta processual da emancipação. Isto porque, como o enamoramento, os cotidianos são uma composição de contentamentos e decepções diante de nossas expectativas sobre/para a escola que nos levam a condená-la e exaltá-la na generalização de seus limites e nas delicadezas e minúcias de suas possibilidades (CINELLI; GARCIA, 2007, p. 08).

Aposto que a desinvisibilização e multiplicação dessas práticas, encontradas e conversadas durante o caminho da pesquisa e norteadas por outros modos de ser e estar no mundo, contribuem para discussão política, metodológica e epistemológica sobre currículo, escola e formação.

Pensamos nesse momento numa das conversas tecidas com professora Daniele durante uma atividade do Café com Currículo:

A criança chega na escola trazendo uma bagagem de vida e desejando expressar suas ideias, vivências e experiências, que muito poderia colaborar com o desenvolvimento do currículo escolar. Entretanto, nós professores ficamos tão preocupados em cumprir um currículo já estabelecido, que muitas vezes acabamos tolhendo o aluno e não permitindo que ele expresse seus pensamentos (Professora Roberta, 2015).

Encontro nas conversas tecidas com a professora algumas pistas que nos possibilitam discutir o modo como ela está pensando o currículo e sua própria prática docente. Cada experiência conversada serviu de fio condutor para perceber o relacionamento entre as compreensões de currículo e as práticas curriculares.

Para além disso percebo que a experiência com as professoras vai abrindo uma possibilidade de aprendizagem pela/com experiência de uma prática narrada. Ao narrar o modo como seus alunos do 1º ano conseguem aprender as palavras e a escrita, Etelvina (professora) nos ensina outros modos de pensar o processo de alfabetização. Algumas professoras escutam silenciosamente, e uma delas diz: “Etelvina é uma professora que nos ensina bastante com essas crianças”.

“Eu tenho uma turma do primeiro ano muito agitada e muito grande, eles (alunos) estão em diferentes fases de alfabetização. Então eu faço vários grupos com o

mesmo objetivo. Ali eu crio o meu próprio currículo de alfabetização. Às vezes é bem difícil, porque tenho que acompanhar os grupos e também não consigo alfabetização para todo mundo, tem sempre um que fica, mas na maioria das vezes eu consigo. Eu sempre alfabetizo assim, faço grupos e percebo o nível de cada aluno”.

Segunda professora: “Eu vejo a sala da Eltevína estar sempre dividida. Isso é muito bacana, porque estamos aqui falando sobre currículo, e na sala dela tem vários currículos. Porque ela divide a turma (Professora Etelvina, 2016).

3.1 Conversas com as experiências: modos de construir um caminho

Ao abrir a conversa acima, abro outro aspecto que destaco importante durante o caminho da pesquisa: a experiência. No momento em que Etelvina narra para o grupo o modo com que alfabetiza seus alunos, e como outra professora entra na conversa sem pedir licença, mas como “testemunha” daquela experiência que é feita com a turma, rapidamente chega à ideia de como as experiências cotidianas nos formam. É possível que em várias salas de alfabetização do Brasil existam professoras como Etelvina, mas, naquele grupo, essa experiência é fundamental e importante para escola.

Vale destacar que a ideia de experiência não é o acúmulo daquilo que vejo e percebo, mas a experiência no sentido Benjaminiano. A experiência como aquilo que nos toca, aquilo que escuto e me espanto e que me faz pensar sobre aquelas experiências que escutei durante o percurso da pesquisa. Talvez esse seja o ponto crucial, na hora que uma professora narra sua experiência, e depois fico pensando quanta potência tem naquela narrativa, naquele modo de ensinar.

A experiência é um acontecimento que não pode ser pensando ou planejado. Ela preexiste a um caminho ou ao conjunto de regras. Seria a experiência um princípio filosófico das Redes de Conversação? Porque, como já proposto nesse trabalho, ao interrogar a metodologia como um único caminho, fico pensando se a experiência é algo que acontece e ao mesmo tempo é um perigo, no sentido Benjaminiano, ela própria é, portanto, dispositivo que faz caminhar. Caminhante não há caminho, se faz o caminho ao caminhar, como diz Antonio Machado, mas, na medida em que caminho, eu vou vivendo experiências que me possibilitam caminhar de outra forma, neste caso, interrogando um único percurso.

Aquilo que eu encontro, escuto e aprendo, até mesmo com as conversas com as professoras, me faz acionar que este caminho só pode se pensando com essas experiências e não podem ser compreendidas ou analisadas de fora e friamente. Cada sujeito presente em

tantas conversas, como por exemplo, a coordenadora do fundamental 2, que entrou em uma de nossas conversas e disse:

É muito boa a presença de vocês aqui! Eu nunca vi um grupo de pesquisa estar presente na escola. As colegas comentam que os encontros com vocês são sempre muito bacanas. A Universidade precisar ir mais às escolas, fazer esse diálogo com a escola. É importante ir, também, na Universidade, mas aqui na escola tem algumas experiências que quase não falamos. Esse momento em que vocês estão aqui é importante para ouvir essas experiências que fazemos aqui na Ernani (Coordenadora Marcia, 2016).

Na narrativa da professora, percebemos que a experiência está relacionada no encontro entre diversos espaços e tempos de formação. Espaços esses que são constituídos por práticas e saberes que possibilitam pensar sobre os caminhos escolhidos, ou seja, entrelaçar a escola e universidade numa direção horizontal permite que possamos dialogar com as experiências que já existem nas escolas. Aqui, faço uma defesa que é nos cotidianos escolares que aprendemos sobre as formas de estar nas escolas.

Assim, se desenvolve a ideia, quase hegemônica, de que a universidade é o único espaço de formação, relegando a escola como espaço de reprodução de tudo aquilo que fora vivenciado na universidade, ou um espaço de simples “aplicação da teoria”. Nos cotidianos das escolas, encontramos experiências, práticas e saberes que nos permitem pensar os currículos, a formação de professores e as escolas com aqueles(as) que cotidianamente fazem as escolas. Aprendemos que nossa formação acontece em nossas trajetórias, que se confundem com a própria vida do professor (NÓVOA, 1992) e ocorrem em múltiplos contextos (ALVES, 1998; ALVES; OLIVEIRA, 2002). O movimento de produção dos saberes docentes e da necessária reflexão que o constitui precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar os processos de formação e refletir sobre suas possíveis direções e o direcionamento da pesquisa.

Juntos, na realização das conversas e a partir das experiências, esses princípios se articulam ao trabalho com as narrativas docentes pensadas a partir da noção de *narrador* de Walter Benjamin, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2004, p. 201). Entendemos que nesse espaço do diálogo e da intersubjetividade, a produção dos currículos é favorecida, em especial, por permitir que com as conversas e experiências, as representações fixas e nebulosas de escola e docência sejam desconstruídas.

A compreensão dialógica da relação entre o campo do cotidiano escolar e os currículos aproxima e estimula uma relação mais pautada no movimento *prática-teoria-prática* (ALVES, 2008), estudado e defendido no campo da formação de professores por diferentes pesquisadores e movimentos pela formação docente⁷. Essa interlocução e o que com ela se produz pode ser percebido e registrado nos relatos, nos saberes e fazeres construídos durante as experiências junto com os professores.

Ao pensar as conversas e as experiências como ponte para pensar os saberes docentes e o currículo como processos instituintes, arrisco dizer que a experiência é aquilo que surge à nossa frente. Aquilo que nos demora, aquilo que não esperávamos, aquilo que vem em nossa frente. A experiência como um acontecimento (DELEUZE, 1996) que surge na nossa frente, desloca-se atemporal, fazendo os sujeitos ficarem em silêncio ou, ao mesmo tempo, conversando sobre aquilo que não estava nos *scripts*.

Na medida em que penso a experiência como um princípio filosófico das redes de conversação, o caminho que trilho me faz pensar de como cada experiência gerou cada encontro, ou seja, se a experiência é aquilo que não podemos “pre(ver)” e ao mesmo tempo não é o encontro, então que caminhos germinaram ao longo das experiências proporcionando *espaçotempos*?

Assumindo a experiência daquilo que não consigo adivinhar, mas que a relação entre os corpos, as afecções e os signos do mundo nos ajudam a pensar sobre como as experiências constituem o ser humano e formam os *espaçotempos* das escolas. As experiências produzem no mundo afetos e relações com outros corpos, assim, quando encontramos os professores, encontramos com seus corpos, com suas marcas, com seus territórios e suas identidades.

Entendo que os afetos, alegres ou tristes, são elementos fundamentais dos seres humanos. Spinoza cultiva em seus estudos uma ciência dos afetos. Como se constitui um afeto? Que vidas e corpos traduzem um afeto? Se há um encontro entre os corpos, entre os sujeitos, nesse caso, entre os professores, que afetos são produzidos ao longo de nossas conversas?

A experiência, então, provoca os encontros, permitindo relações que vão costurando maneiras de agir. Ou, numa língua spinoziana, a experiência (re)afirma a potência de agir, a partir do afeto da alegria, momento em que os corpos são levados em um entrelaçamento, compartilhando uma potência elevada de ser e pensar com o mundo. Ou seja, a maneira que me relaciono com os professores e eles comigo, e juntos produzimos afetos alegres,

⁷ Sobre essa discussão, ver Alves (1998).

momentos que, narrados pela professora – “É muito bom ter vocês aqui na escola!” – reforçam a ideia de bons encontros defendida por Baruch Spinoza.

Os bons encontros a partir das experiências vêm se mostrando um caminho na produção das práticas curriculares e produzindo outro modo de olhar a escola e o mundo. Nesse sentido, penso que a própria experiência, quando faz parte do nosso cotidiano, vai diluindo ao som das palavras a preocupação com a forma adequada de narrar, de pensar e se relacionar com outros corpos. Tal experiência nos pode remeter também ao “processo da fala e da escuta” que Freire (1996, p. 116) nos recorda em *Pedagogia da Autonomia*, dando ênfase ao gosto em expressar a palavra, além da necessidade de dizê-la, e a de “O Narrador”, de Walter Benjamin, no que diz respeito à fonte a qual os narradores recorrem na experiência que é passada de pessoa a pessoa. Ouvir e contar é uma parte fundamental com os trabalhos dos cotidianos.

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 pudessem apenas ser tidas como escritas, já que, na maioria das vezes, a escrita não obedece a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicarem caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala*, ou seja, caminhos de uma conversa.

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

É preciso ressaltar que as conversas de uma história e/ou fato cotidiano não constituem uma mera descrição da(o) mesma(o), fazendo-se necessária a incorporação da ideia de que, ao narrar uma história, a fazemos como narradores que entrelaçam e traçam 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, sons, cheiros, gostos... (ALVES, 2008).

3.2 O Cotidiano da *prácticopolítica* curricular

A palavra existe para comunicar o vivido e o por viver, para resgatar a memória, como também para enunciar os

desejos, as esperanças, as várias formas de se fecundar o presente e gestar o futuro (ANDRADE, 1989, p. 30).

Primeiro é preciso dizer que estou tentando entender as muitas lógicas enredadas nos cotidianos, pois fazer pesquisa com os cotidianos envolve dialogar com os diferentes saberes que neles são produzidos. Esse *espaçotempo* do cotidiano, que é visto pelo pensamento científico moderno como um espaço do senso comum meramente, implicando numa compreensão de que os saberes aí presentes não passariam de repetição, nos permite, contrariando essa visão, encontrar outras formas de criação, invenção, política e organização. E quando afirmamos tal entendimento, estamos dizendo que é preciso pensar a política que se produz no miudinho desse cotidiano, ou, talvez, seja dizer: afirmar que a produção de saberes e currículos que acontece no cotidiano das escolas é política. Pois,

Enquanto a política for projetada apenas nas decisões que ocorrem fora da escola, um espaço fundamental dentro dela estará sendo deixado vazio. Para que uma política potente educacional seja editada, precisamos da ação articulada das diferentes esferas sociais – em que a escola não pode se ausentar – trabalhadas com rigor para alimentar uma opinião pública que nos ajude a preservar e ampliar nossas conquistas educacionais, conferindo-lhe ressignificações que nos instrumentalizem para sonhar, mas também, para objetivar nossos avanços por um mundo mais solidário (LINHARES, 2000, p. 85).

Figura 6 - Conversas, aprendizagens e currículos



Nota: Atividade com as professoras da escola da pesquisa

Fonte de Imagem: arquivo pessoal

Durante o desenvolvimento da pesquisa, venho percebendo o cotidiano na tarefa difícil de pensar e de reunir suas pistas. O cotidiano é entendido aqui como um *mapa inacabado* (ALMEIDA, 2012) epistemologicamente falando, pois envolve saberes, conhecimentos, valores, encontros e política de criação para pensarmos outro modo de habitar a escola e

pensar a produção do currículo. Ou seja, o mapa inacabado está justamente no cruzamento dessas pistas, pois na medida que tento formar um mapa da pesquisa, percebo que as pistas abrem outra possibilidade de leitura do mapa.

Pensar no cotidiano como um espaço de “invenção e criação”, de produção, de troca entre conhecimentos, saberes e culturas é provocar uma questão quanto aos estudos que se dedicam a percebê-lo como algo mais que rotina e repetição: como olhar para isso tudo em uma pesquisa? O cotidiano é o espaço de encontros, encontros que estão sempre por vir, que provocam “acontecimentos” (DELEUZE, 1969) em nossos modos de agir e pensar. Posso, então, pensar o cotidiano como imaginação, diversidade e memória:

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que os vêm negando como *espaçotempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como grande diversidade (ALVES, 2008).

Trabalhar com os pressupostos dos cotidianos é tornar possível pensar o cotidiano como um conjunto de práticas que nos ajudam a compreender as *mil maneiras de caças não autorizadas* (CERTEAU, 2014) feitas pelos praticantes que, politicamente, criam e fazem dele espaços para pensar/produzir políticas de currículos a partir das bricolagens de conhecimentos e saberes diversos.

A imprevisibilidade de caminhar *nos/com* os mapas dos cotidianos é justamente o que impõe às pesquisas com essa premissa dos cotidianos de não saber o que nos esperar. Como posso caminhar no cotidiano? Quais pistas devo seguir do cotidiano? Oliveira (2008) nos oferece alguns elementos sobre a proposta epistemológica do cotidiano:

Em primeiro lugar, posso afirmar que, diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como *espaçotempo* de repetição e do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendo o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Na valorização do cotidiano como *lócus* de pesquisa e de enredamento para tramas do social, compreendo que os sujeitos produzem imagens de si para além da mera imagem que temos dos cotidianos. Isso permite um reconhecimento de que os praticantes (CERTEAU, 2014) estão imbricados em histórias, tempo e espaços, ensino e aprendizagem. Também para

o que interessa a essa pesquisa, me faz pensar em quantos currículos produzimos dentro do espaço escolar.

A partir das leituras e encontros que venho fazendo, percebo que a construção do cotidiano da política curricular é feita por composições das múltiplas negociações entre os processos institucionais e as práticas instituintes, para além disso, o currículo é constituído pelos coletivos docentes. Essa condição da produção dos currículos, que é e envolve a dimensão política, exige pensar a composição do currículo e do próprio *espaçotempo* das propostas curriculares oficiais com outras lógicas.

Dessa maneira, ao contrário do que dizem certas críticas que são feitas às pesquisas nos/dos/com os cotidianos – com frequência, dizem que não há “compromisso” com a teoria –, a necessidade de criação de teoria está no centro do processo que precisamos desenvolver, já que a construção da ciência moderna se deu dentro da ideia de que era preciso “superar” e, portanto, fazer desaparecer, os conhecimentos surgidos dos cotidianos, que são entendidos, pela tendência hegemônica, como “senso comum” tendo, no Máximo, “algum núcleo de bom senso” (ALVES, 2010, p. 1200).

Pensar o cotidiano como espaço que é construído pelas *práticaspolíticas* que movimentam teoria e práticas instaura em nosso modo de pensar o *espaçotempo* da escola outras compreensões, diferentes daquelas que estamos acostumados a enxergar. Por exemplo, superando a busca nas pesquisas por “aquilo que a escola não é”.

Diante do que desenvolvi na pesquisa e tendo como base os princípios adotados das pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2008; CARVALHO, 2011; OLIVEIRA, 2012) e com a formação (GARCIA, 2015), penso a política, o currículo e o cotidiano como aspectos imbricados numa produção que apresenta múltiplos caminhos e compreensões sobre currículo a partir das múltiplas e distintas práticas curriculares, que se fazem no chão da escola. Ao assumir a pluralidade e a multiplicidade advindas dos cotidianos, elaboro outros pensamentos, outras possibilidades de pensar a partir de outras fontes, como já indicava Alves (2008) quanto aos movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Portanto, não se trata de pensar o mesmo nem do mesmo lugar, porém desde lugares historicamente silenciados, negados, invisibilizados. Trata-se de pensamentos que se lançam lá de onde fervilham movimentos ordinários, experiências múltiplas, ações inventivas que recolocam os sujeitos no espaço e redesenham os lugares como campo de criação; um lugar, enfim, que vem sendo metaforicamente chamado de Cotidiano (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 11).

Nesse sentido, as discussões que desenvolvi ao longo da pesquisa buscam contribuir para pensarmos como o cotidiano da política curricular se faz através dos diálogos, produções e interrogações, desconstruindo propostas hegemônicas e centralizadoras das políticas curriculares oficiais expressas em textos e discursos.

Assim sendo, é preciso (re)pensar as questões da política e do currículo propostos em espaços oficiais externos às escolas, porque percebemos que a construção de uma política curricular se dá de forma vertical e padronizadora que não tem a ver como o habitar a escola. Muitas políticas se constroem de fora da escola com a intenção de tentar controlar o que as pessoas ensinam e aprendem. Alves (2003) faz referência à “caixa preta” para alertar sobre esse processo. Trilho outros caminhos para compreender e dialogar com os currículos produzidos efetivamente nas escolas que se movem na diversidade dos saberes e de um entendimento sobre política, ou seja, os modos com quais as políticas são usadas e o que fabricam com ela os praticantes das escolas.

Ao buscar o cotidiano da política curricular, encontro uma produção de práticas e saberes orientados por emoções e sentidos não hegemônicos. Encontro um currículo que se produz nas políticas cotidianas das escolas e que se constitui como política curricular ordinária. A intenção aqui é dar maior visibilidade ao cotidiano da política curricular. Ou seja, destacar as políticas que são produzidas *nos/com* os cotidianos educacionais, possibilitando uma leitura densa e crítica sobre a política oficial. Daniel Suárez (1995) nos diz, sobre as leituras dos processos políticos curriculares no âmbito da Argentina, que:

[...]a formulação e implementação de políticas curriculares não são neutras, nem muito menos são um asséptico processo de elaboração e instrumentação técnicas. No fundamental, são o resultado sintético de um (muitas vezes silenciado e oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo, antagônicos. O processo de determinação dessas políticas não é, de forma alguma, unívoco, nem tampouco está isento de contradições e de tensões (SUÁREZ, 1995, p. 110).

Ao desinvisibilizar as práticas e os saberes contra-hegemônicos presentes na produção da política curricular dos cotidianos escolares, percebo, concordando com Suárez, que se trata de um processo de grandes tensões e contradições envolvendo os aspectos políticos e pedagógicos.

Assim, considero que nas fissuras das políticas hegemônicas produzem-se modos diferentes para escapar da padronização imposta nas tensões dos projetos neoconservadores. Entendo essas produções a partir da noção de táticas de Certeau (1994), portanto, como uma

(re)elaboração e uma (re)invenção dos currículos no cotidiano. Essa invenção ou produção é vista, sobretudo, como política, pois de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (p.20).

Assim, considero que o ato de educar (prática) é, portanto, um ato político. Na dimensão da prática, reforçando o que ensinar, como ensinar que são parte fundamentais no processo educativo que se demonstra naquilo que o professor entende como fundamental para seus alunos. Nessa tomada decisão, percebo que o ciclo de política (BALL, 1992) e a ecologia de saberes (SANTOS, 2010) se fazem presentes na medida que o professor “movimenta” a política educacional, ou seja, a partir de uma proposta oficial, ele usar, modificar e criar junto com aquilo que é “proposto como oficial”. Assim, é evidente sua própria opção de política que implica na sua visão de mundo, escola e aluno.

Fazer os currículos nas políticas cotidianas se utilizando das táticas é uma operação que está implicada em uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), presente nos cotidianos, mas raramente notada como existente. A ecologia de saberes expressa

os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como atividade intelectual isolada de outras actividades sociais. Fazem-no nos contextos das práticas sociais constituídas ou a construir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outras, e é dessas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença. (SANTOS, 2008, p. 31).

O cotidiano da política curricular traz questões que podem produzir propostas mais solidárias e democráticas nos processos de construção dos currículos, ressignificando as propostas oficiais e criando suas próprias propostas, nem sempre declaradas enquanto tais pelas escolas ou mesmo pelos professores, operadas pelas escolhas e negociações de sentidos dos saberes e dos fazeres presentes nos currículos produzidos. Portanto, “cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes” (OLIVEIRA, 2003, p. 82), produzindo, conseqüentemente, saberes e sentidos diferentes e ressignificando o que, *a priori*, é proposto como “o” currículo oficialmente.

Ao mergulhar no que acontece nas práticas curriculares cotidianas, percebemos que os praticantes se utilizam das propostas oferecidas como oficiais para criar outras formas de

ensinaraprender que atendam os cotidianos das escolas, seus sujeitos em particular, em suas complexidades e multiplicidades.

O cotidiano da *prácticapolítica* curricular forma um grande cenário em movimento, onde os atores das escolas vão nos mostrando possibilidades para trabalharmos com as ecologias de saberes na contramão de um único saber. Assim, consideramos que o processo de elaboração de um currículo perpassa os diálogos tecidos entre o que se produz nas escolas e aquilo que é oficial.

Deste modo, assumo a incorporação de outras estratégias para compreender a complexidade do cotidiano da política, porque, como já dito, esse entrelaçamento não pode ser separado, o cultural, o social e o político são partes que estão imbricadas e se complementam.

O pesquisar exige outros sentidos! Pois o que se coloca no ato de pesquisa é estreitar os laços com outros sentidos, muitas das vezes caçando a teoria e recorrendo a outro rigor que “efetive” um compromisso com aqueles que fazem as escolas. Não é possível perceber, nesse sentido, quem fala e quem escuta, mas é possível estabelecer as algumas possibilidades de construir o cotidiano da política curricular a partir dessa interligação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

No que nos interessa nos estudos que fazemos, ou seja, tratar-se-ia, então, de descobrir, desvendar, descortinar, as *políticaspráticas* educativas que escapam ao modelo e caminham em direções diferentes, partindo de objetivos outros que não são aqueles circunscritos aos imperativos processos da globalização hegemônica (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Ainda assim, creio que seja necessário inserir nos modos de pesquisar alguns recursos para pensar o cotidiano da política de outro ângulo democrático e horizontal. Sem saber ao certo que a direção que tomei foi a melhor escolha, pensei em discutir durante o trajeto da pesquisa a intensidade significativa do que se constrói através das *práticaspolíticas* curriculares a partir da multiplicidade e dos saberes dos docentes. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é. O sujeito criador é sempre coletivo, nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima (DIAS, 1995, p. 105).

O que faz uma professora depois de trabalhar um dia inteiro e ir para um curso de extensão e discutir sobre escola e currículo? Numa interpretação muito livre e ligeira, considero que esta mesma professora quer discutir o que se passa na sua sala de aula para

pensar como compreender os “nós” que se fazem presentes nas escolas em seu dia-a-dia. Isso não é política? O modo de pensar o currículo e práticas curriculares de querer fazer e de (re)aprender é constituído por política cotidiana. Quando uma professora fala: “é preciso olhar mais para os alunos!”, será que essa professora não rompe com a ideia de homogeneização feita pelas políticas educacionais que concebem os alunos como quantidades e os conteúdos como saberes universalmente necessários?

Com a pesquisa, percebo que as rodas de conversa conferem outros-novos sentidos e práticas às interlocuções universidade-escola, propiciadas pelas narrativas das *práticaspolíticas* que emergem nas conversas. São, potencialmente, um espaço de produção de saberes (e de política!), modos diferentes de olhar para o currículo. Percebo que o modo como os praticantes utilizam os currículos, então, se traduzem em currículos produzidos (GARCIA, 2015). Pois, na clandestinidade de fazer as escolas e os currículos, estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, esse *espaçotempo*, que é a escola, confere às professoras e escolas mobilidade [...] para captar nas *práticaspolíticas* curriculares as possibilidades oferecidas pelas astúcias criadas para tentar romper com o sentido de política padronizador e vertical. “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Presente nas produções cotidianas das escolas e dos currículos, os saberes docentes, com suas astúcias e criações, permitem a rápida apreensão e adaptação às imprevisibilidades, heterogeneidades e complexidades dos cotidianos escolares. As práticas e saberes mobilizados com essa aproximação estão intimamente relacionados aos modos de perceber e compreender os conhecimentos produzidos nos cotidianos das escolas. Portanto entendo que nesses momentos são forças que auxiliam para pensar as produções curriculares.

Em um dos encontros realizados no período da pesquisa, conversávamos sobre o processo de conhecer o currículo da escola como *espaçostempos* de produção de conhecimentos e circulação de saberes. Na escola e rede municipal, não tem um horário para reunião de planejamento, algo que no passado existia, embora com uma certa irregularidade, mas que permitia os encontros entre os professores e os coordenadores. A partir da política adotada pelo município, que oficializou o tempo de planejamento como um direito conquistado pela categoria, tornou-se, contudo, inviável realizar esses encontros entre os professores pelo modo como esse tempo de planejamento foi implantado no horário das escolas e dos professores.

Coordenadora Marcia: Eu estou encantada com essa conversa! Porque muitas professoras são novas aqui na escola, vieram desse novo concurso que [aconteceu recentemente]. Elas chegaram e não tivemos oportunidade de conversar e se conhecer. Como eu disse para você, estamos vivendo um caos na rede e estamos em paralisação, então não conseguimos sentar para conversar. Então, nesse momento, estamos tendo essa oportunidade de sentar e falar.

Coordenadora Flavia: Estamos sem tempo para conversa com elas (professoras novas) sobre o trabalho e a escola.

Coordenadora Marcia: É, a gente não consegue tempo. Quer dizer, estamos vivendo isso desde março, então como estão falando das experiências em sala de aula, eu fico muito feliz de ouvir. E assim, ver que o currículo tem que ter vida, né, porque o currículo, às vezes é uma coisa que se passa no papel, é uma coisa morta, não tem sentido o que tá ali nem para gente (professoras), não tem sentido nem para gente e nem para o aluno. Quando a gente faz esse diálogo com aluno e conversa, tenta passar de uma forma mais concreta e também traz o que estamos vivendo no mundo para sala de aula. E quando a gente faz isso dialogando, a gente começa a dar vida ao currículo, e aí começamos a perceber que a escola tem que ter vida, não só de conteúdo, tem que ter vida, senão realmente fica uma coisa sem sentido, eu acho que a gente busca isso, né? Dar sentido para que eles (alunos) também percebam esse sentido, e às vezes a gente faz, né, a gente vai sendo levado de maneira automática e acabamos reproduzindo coisas. Eu estou adorando essa conversa, porque a gente está tendo essa oportunidade de trocar essas práticas e experiências (Registro, 2016).

Na narrativa acima, percebo o quanto o tempo e a troca entre as experiências docentes auxiliam a pensar modos outros de operar o currículo a partir dos coletivos, de ouvir o outro, de sentir o outro. “As narrativas docentes não necessitam ser épicas para provocarem outras histórias e alimentarem o repertório de *saberesfazeres*” (GARCIA, 2014). Nas conversas tecidas entre os professores, percebo a importância da coletividade; nesse processo coletivo, podemos perceber ações horizontalizadas rompendo com aquilo que está dado e fixado.

É a potência desse coletivo e a característica de manter-se como uma rede em permanente expansão e aberta, potencializada pelas diferenças constitutivas das singularidades, que me interessa para pensar as formas de produção dos saberes docentes e a forma de percebê-los nas pesquisas. Também é essa compreensão teórica que nos faz pensar em formas de trabalho que, articulando pesquisa e processos formativos, possa potencializar esses processos dialogando com a potência que lhes é inerente. Essa potência vem da capacidade que a organização coletiva – em nossa compreensão tornada possível pelas redes de conversações nas quais os sentidos dos saberes e práticas singulares são permanentemente negociados e produzidos – têm de desenvolver-se sem depender de um agente externo ou superior que a comande. Tornar essas produções visíveis nos traz outra dimensão da produção dos saberes que operam na produção dos currículos nos cotidianos e simultaneamente tecem sentidos de docência e escola.

As falas, claras e seguras, das professoras explicitavam desejos e possibilitavam-lhes assumir seu lugar na conversa e seus papéis de protagonistas, também como professoras que queriam aprender junto com os coletivos. “Mergulhavam de cabeça” na arena de diálogo com o coletivo (BAKHTIN, 1997). Pareciam compreender que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 1997. p. 112)

A professora chama atenção para o fato de que os projetos permitem uma dialogia entre os professores e alunos entrando no campo da avaliação e do currículo. A discussão sobre os projetos presentes na rede educacional iniciou uma conversa sobre os modos de pensar a política educacional e a avaliação em larga escala, como por exemplo, Avaliação Nacional de Alfabetização, Provinha Brasil e Enem.

Professora Ana: Quando você estava falando do currículo teve uma questão bastante importante. Esse ano nós fomos (...) pelo projeto “Magia de ler”, é um projeto de leitura. E eu já fui em alguns encontros na SEMET também. A pergunta de uma coordenadora nessa ocasião foi a respeito do que eles falaram que a gente devia fazer no Município: uma política de leitura, não um projeto de leitura, e sim uma **política de leitura**. Se de fato isso acontecer, eu acho que é um ganho muito grande para os alunos. E aí a coordenadora jogou uma questão: já que é uma política de formação de leitores, onde cada grupo tem que expor a sua compreensão, aquilo que ele entendeu do texto, como é que ficam as avaliações? O aluno tem apenas uma alternativa para fazer lá a interpretação do texto e fazer lá a marcação. Aí ela jogou essa questão, que é uma coisa para se pensar. Ao mesmo tempo que eu quero formar leitores, eu preciso também formar para fazer essas avaliações, elas estão aí presentes. Aí, quando você falou dos três pilares que estão no centro da educação (currículo, avaliação e formação)⁸, né... (Registro, 2015).

Alexandra: Dos três pilares.

Professora Monica: Na mesma hora eu lembrei da pergunta que ela fez. Que aí se falou na importância da formação de leitores, mas que a gente tem que sim, preparar o aluno, deu até então a saída, né? Porque a gente tem que preparar nossos alunos mesmo para essas avaliações, elas estão presentes e vão fazer parte do mundo desse aluno, mas é contraditório, né?

Alexandra: É, e aí a gente vai vendo que a política – e penso até que é “bom” que seja assim – busca se tornar hegemônica, mas ela **não é**. Isso [a política de currículo

⁸ A professora se referia aos 3 pilares (Currículo, Avaliação e Formação) tais pilares expostos pela professora Alexandra Garcia durante a conversa de como as políticas educacionais se produzem através desses temas com vistas para atender uma demanda externa a escola, ou seja, uma demanda mercadológica da educação.

na qual a política de formação de leitores é um dos aspectos] é uma coisa da Rede, a Rede vai escrevendo a partir daquilo que ela acredita, o que ela acha importante como política educacional. Ela disse [referindo-se a uma das professoras participantes da roda]: “Eu acho importante como política educacional formar o leitor”. Será que o MEC concorda com isso? Será que ele tem que concordar? Será que a gente precisa abrir mão dos nossos projetos, que são projetos políticos de sujeito e de sociedade, que a gente entende serem viáveis a partir da educação, por conta do que se considera importante avaliar? Quais são os órgãos envolvidos nas avaliações em larga escala? Quando é que se formulam os critérios e formatos dessas avaliações? Por que se formula isso? Essas avaliações em larga escala começam a chegar no país muito influenciadas por movimentos de outros países e por entendimento de o que são conhecimentos importantes, que funcionam como que acordos maiores, acordos internacionais, que tem a ver com perspectiva de desenvolvimento, compreensão do que seja desenvolvimento que o mercado quer. Será que a gente tem ou precisa ter acordo com isso? Quer dizer, voltando à questão: “A gente tem que formar nossos alunos para a avaliação”. Em termos de avaliações nacionais, quanto que afeta ou não o meu aluno o desempenho dele, naquela avaliação? O que eu acho importante garantir no campo da educação, na formação dele, se reflete naquela avaliação?

Professora Sandra: Eu acredito que não, acredito que não se reflete ali, não. Assim, no meu entendimento, a gente tem que formar pessoas, no meu entendimento de educação. Formar a pessoa, dar condições a ela para que ela possa se desenvolver, mas eu vejo, nessa perspectiva de avaliação que você está falando, é como se fosse meio que um mercado para formar gente (...) que está sendo feito aí. Você faz uma avaliação para dizer se o fulano teve um desempenho melhor ou pior, como é que ele está, se ele pode passar para uma escola técnica, isso ou aquilo. Para o meu entendimento de educação, deveria ser totalmente diferente. Eu acho que esse tipo de avaliação não deveria existir, o aluno deveria ser avaliado no todo dele, no processo de desenvolvimento dele, o que ele conseguiu alcançar, que pessoa que se está formando. Só que o mundo lá fora é diferente do que a gente, dessa perspectiva de educação. Você tem um mundo que é competitivo, que é difícil. As condições sociais que a gente está vivendo hoje em dia te impedem de fazer muita coisa. As condições que os alunos trazem, da falta de interesse da família, deles próprios...

A conversa acima traz o saber docente como um forte dispositivo de interrogação sobre o que pode ser considerado educação num sentido social mais amplo; que está na base das escolhas e práticas curriculares desenvolvidas pelos professores. Também que expõe os processos de avaliação em larga escala que vêm se multiplicando e tornando-se “a” política, criando entraves para pensarmos em uma educação/currículos mais democráticos, voltados para a justiça social. A narrativa da professora interroga as condições concretas existentes e as desejáveis para o que entende ser um melhor aproveitamento em seu processo de aprendizagem. Denuncia, também, a inoperância dos processos avaliativos para ampliar as condições de uma formação mais “integral” dos alunos

Estar *com* outros professores pensando as *práticas políticas*, os conhecimentos produzidos e os sentidos mais amplos do fazer docente, da educação e dos currículos no

cenário social traz para os diálogos que se estabelecem a dimensão política desses encontros. Também é nesse sentido, do movimento de produção político-epistemológico que caracteriza o *fazersaber* docente e o pensar coletivamente as práticas, a formação de si (GARCIA, 2015), os currículos e as escolas que esse coletivo se potencializa. Essa potência pode ser pensada com Negri a partir da noção de amor. O amor em sua forma política, assim como para Spinoza (1998), de quem o autor traz a noção, potencializa o agir ao reconhecer uma causa comum e reconhecer no outro a afinidade com essa causa comum. O amor é visto como uma potência para provocar as transformações e como aquilo que alimenta o desejo por transformar. Isso é algo que só encontra sentido na relação com o coletivo. Como expõem Hardt e Negri em entrevista:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor (HARDT; NEGRI, 2006, p. 108).

A potência do amor nessa perspectiva política – do agir, do coletivo, da solidariedade e de perceber o outro como parte daquilo que também sou parte – é frequentemente defendida por Paulo Freire como discutido por Garcia e Rodrigues (2016). Por ser um termo que culturalmente relacionamos a uma visão romântica, o amor em Freire nem sempre é abordado com a devida ênfase e com a atenção ao aspecto político-social que envolve.

O amor para Freire está na base das construções políticas e do diálogo, sem o qual a educação não se realiza como uma prática que envolve os sujeitos. As conexões entre amor e diálogo, para Freire, passam pelo reconhecimento do outro e sua escuta atenta.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1996, p. 78).

As conversas vividas durante a pesquisa podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de currículo e práticas. Nesse sentido, ensaia-se a possibilidade de serem os encontros na formação exercícios dialógicos, como vem sendo defendido por Alexandra Garcia (2010; 2014b; 2015), movidos por esse amor que se faz no diálogo e no envolvimento em causas comuns.

Nesse sentido, as conversas aparecem como um dos *espaçotempos* de aproximação e diálogo entre as escolas e as universidades na formação de professores, problematizados em relação aos *usos* (CERTEAU, 2014), possivelmente subpotencializados pelas representações de “escola” e “professor” circulantes e pouco interrogadas nos currículos de cursos e propostas de formação.

Pensando ainda com Ball e Bowe (1992), acredito que dentro das escolas o conceito do ciclo de políticas nos ajuda a entender como o jogo da política ganha sentido, em que as práticas (re)desenham as políticas institucionais. Permite, assim, que outros movimentos se apropriem da escola e do processo educativo.

Mediante a participação política direta, a comunidade escolar precisa ser encarregada da definição dos conteúdos necessários às aprendizagens desejadas, protagonizando a reinvenção da escola. Isso não pode ser promovido por governos, nem mesmo pelas universidades, a quem caberia um papel complementar (OLIVEIRA; PEREIRA, 2014, p. 1672).

Reinvenção dos currículos e das escolas são componentes coletivos e singulares, oportunizados para pensar as ações curriculares coletivas, mais do que a representação do que é currículo. Por último, reafirmando o território das práticas como uma ligação recursiva que é alimentada por uma rede de subjetividades que praticam políticas nos currículos produzidos.

Considero que a forma de instituir uma política dentro das escolas não tem a ver com as prescrições para normatizar ou padronizar, mas com sentido daquilo que pertence a todos e que serve para todos. Permitindo, dessa maneira, que os currículos produzidos sejam o *espaçotempo* do contexto de influência, pois tal produção só pode ser entendida e estudada como seu próprio movimento.

(...) cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Os saberes e o cotidiano da política curricular são produções e ações curriculares coletivas, a fim de interrogar o currículo e a política ou as políticas de currículos (Base Nacional Comum Curricular) que estão presente como paradigma dominante sobre práticas curriculares. Como dito por Oliveira (Base Nacional Comum Curricular), acredito que esse saber fortalece e permite outra discussão da política e da prática, já que no cotidiano é tecido uma rede de *saberesfazerespoderes* que impõem outra noção de habitar a escola e o currículo.

Certeau (1994; 1996) também nos convoca a compreender as práticas como políticas que desafiam o instituído e podem ser uma importante pista para aqueles que estão responsáveis pelas políticas oficiais de educação, uma vez que elas estão atreladas aos modos como os professores se colocam no mundo – sua formação histórica e política. Essas políticas que são reformadas e reformuladas em nosso país, pelo menos de quatro em quatro anos, entrecruzam-se com as vidas dos professores produzindo efeitos sobre elas, mas, em muitos momentos, parecem se esquecer desses embates (FERRAÇO, 2013, p. 467).

A produção da política dentro das escolas tem como base a disputa daquilo que o professor considera como importante para aquele momento e para seus alunos. Percebo que algumas das falas provoca a pensar, de fato, a formação dos professores. Como dito antes, o modo que cada docente entende o que é conhecimento, o que é escola, o que é currículo tem a ver com escolhas *políticasepistemológicas* de produzir os currículos para um processo de *ensinoaprendizagem* para uma vida decente...

Professora Ana: Eu de manhã tenho um quarto ano.

Eles são bem diferentes tanto socialmente quanto economicamente, tem gente que levar só o Guaravita e Fandangos, ou só o Fandangos... Enfim.

Aí comecei a perceber uma alimentação desequilibrada, eles comem muita porcaria, esses salgadinhos, sabe? Então, a mãe manda e eles comem, e os que não tem muitas condições sempre trazem, também, besteiras.

Eu fiquei pensando de como mudar aquilo para todos, pensei logo em fazer uma horta. Pesquisei sobre uma horta para uma alimentação mais saudável.

Aí montei uma horta orgânica com eles, logo depois a escola toda estava fazendo, tinha até no caderno de ciências, eu tinha visto, mas não estava tão atraente.

Então a partir de uma situação na sala, eu comecei a falar daqueles biscoitos, aquelas guloseimas que eles levam, a gente começou a fazer a horta.

Assim, a partir dessa questão (alimentação saudável), se a gente fosse se prender ao currículo, a gente não iria fazer nada disso.

Quando essas escolhas são eleitas, seja numa reunião ou por um grupo dentro das escolas, elas são materializadas nos discursos e nos textos. Os textos produzidos pelas políticas oficiais são, frequentemente, frios, sem histórias de vida dos sujeitos, sem a possibilidade de pensar diferente. A padronização, muitas das vezes, permite que esses textos “podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52). Segundo o mesmo autor, esses textos são produzidos por muitas disputas e por um longo processo que envolve negociações, mas destaca que essa etapa do ciclo das políticas é que faz intervenção no cotidiano. Sendo assim, “as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações matérias e possibilidade” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Entendo o cotidiano como produtor de perguntas e, ao mesmo tempo, produtor de práticas. Compreendo que o contexto das práticas, referida por Ball e Bowe, na perspectiva

que venho pensando, não é somente uma interpretação ou invenção dos sujeitos, mas é uma rede que alimenta os desejos, os saberes e as práticas na produção da pesquisa.

A produção dos dados que interferem na produção da pesquisa requer um conjunto de ferramentas para pensar como “colher” os dados que se fazem presente no cotidiano. Assim, a pesquisa e a construção do cotidiano da política curricular e o ciclo de políticas são possibilidade de compreender o conjunto que forma as práticas curriculares e as políticas oficiais de currículo. Ou seja, é preciso reunir os documentos, entrevistas, conversas e a inserção no campo para perceber a construção da política.

Sendo assim, tento ir atrás do processo de pensar o cotidiano da política como movimento de criação coletiva e ao mesmo tempo singular, exigindo outro movimento da política. As marcas do singular auxiliam durante este processo. Emergindo das singularidades que se movimentam a partir de suas próprias convicções.

Articulando como o cotidiano da política é feito, destaco a intensidade de sua construção, porque não estamos trabalhando em um tempo cronológico, discussão que irei aprofundar com os estudos de Antonio Negri, mas que transborda o relógio. Viver politicamente é assumir a tarefa de produzir currículos, sendo assim, é uma tarefa que as professoras sabem.

Essas decisões, que estão longe de serem pensadas teoricamente, envolvem *práticas políticas* de habitar a escola e o cotidiano da política curricular, ou seja, essa tessitura só é permitida pelos coletivos que afloram dessa rede *prácticapolítica*. A defesa por pensar o cotidiano da política curricular propõe que se problematize a “voz autorizada” do currículo e que se eleve as vozes das multidões. Essa última, sempre encarnada no processo educativo, muito mais do que uma única voz, nos permite perceber que dentro das escolas criamos currículos e estabelecemos políticas fraternas, políticas de solidariedade e política de justiça social e cognitiva, movendo-nos para outra apropriação do que pode ser uma escola e um currículo formado pela/com multidão.

Ao mergulhar no que acontece nas práticas curriculares cotidianas, percebemos que os praticantes se utilizam das propostas oficiais para criar outras formas de *ensinaraprender* que atendam aos currículos produzidos em suas complexidades e multiplicidades. De novo, essa complexidade e multiplicidade nas negociações e produções dos currículos e que emerge nas negociações e produções de saberes e sentidos das práticas curriculares nos levam à discussão sobre o “comum”. Torna-se, assim, importante compreender o modo como as singularidades podem se organizar em torno de desejos ou causas comuns constituindo outras formas de organização política (NEGRI, 2003).

A propriedade comum, do ponto de vista jurídico, é fácil de definir: é uma propriedade pública que, em lugar de ter padrões públicos ou donos públicos, é de sujeitos ativos naquele setor ou naquela realidade, é administrada por eles. A propriedade comum é esse ato, é essa atividade através da qual os sujeitos administram ou gerem, por exemplo, a rede de transportes urbanos porque a rede de transportes urbanos é deles, porque o comum se tornou ou é reconhecido como uma condição para a vida, uma condição biopolítica. O que significa, por exemplo, uma metrópole sem transporte? Nada. O transporte urbano, sobretudo nas grandes metrópoles, é o transporte que dá a dignidade, a possibilidade de circular rapidamente nesse espaço. No espaço da comunicação são a informática e a telemática as que possibilitam essa propriedade comum. A propriedade comum não passa simplesmente pelo Estado, passa pelo exercício que as singularidades fazem desse espaço comum, pela maneira de exercer esse espaço comum. Não depende de etapas no sentido de primeiro fazermos isto e depois fazermos aquilo, como durante tanto tempo ensinaram muitas dogmáticas socialistas (primeiro fazemos isso e depois aquilo e aquilo outro será possível depois de fazer aquela outra coisa). Não é verdade. Agora se trata de pôr em movimento tudo a uma só vez. Portanto, para além da propriedade pública, a definição jurídica do comum é aquela que possibilita fazer atuar dentro do caráter público a construção de espaços comuns reais, que são estruturas comuns, e fazer atuar nesses espaços de vontade a decisão, o desejo e a capacidade de transformação das singularidades. Isto é uma das coisas que mais me condicionou na vida e que mais condicionou meu pensamento (NEGRI, 2005, p.156).

O comum a que se chega nesse processo de negociação entre as singularidades define o que é válido para o coletivo. E, por partir da multiplicidade e não a anular em função do uno, se distingue de uma única “voz” autorizada a determinar o que é válido como currículo ou não. Assim, percebemos que a discussão sobre currículo não se limita às tradições curriculares ou às políticas de currículo oficiais. Essa discussão precisa incorporar as produções dos currículos nos cotidianos.

Ao apostar no conceito de multidão, percebemos que a política nos cotidianos se faz justamente na perspectiva da multidão, das singularidades e do comum possível que transitoriamente se desenha com o projeto político-pedagógico pelos currículos produzidos nas escolas. É preciso dialogar com formas de produção e de reflexão presentes nos currículos que esboçam formas de esgarçamento do controle sobre as práticas, inscrevendo práticas mais emancipatórias.

Negri propõe que multidão se refira ao nome de uma imanência própria de um conjunto de singularidades (NEGRI, 2004, p. 17). Essa noção, como já discutimos, afasta-se da anulação do uno, representado sobretudo no termo “povo”. O conceito de multidão rompe com a unificação transcendental encerrada no conceito de povo, operado pela modernidade de modo a tornar inexistente a percepção das múltiplas singularidades. Sendo a multidão

imanência e multiplicidade de singularidades, ela escorre – como água em peneira – da tentativa moderna de aprisioná-la como totalidade.

A sombra do uno não abarca nem pode conter a multidão. Do mesmo modo que a produção de políticas em instâncias externas às escolas não pode anular a política que se produz no fazer pensar os currículos nos cotidianos. Os conceitos de multidão e singularidade nos trouxeram, assim, outra perspectiva político-epistemológica para compreender essa produção que se faz no “miudinho” das práticas. Também vêm nos indicando possibilidades para pensar os processos e ações com a formação docente na perspectiva do trabalho coletivo – entendido por nós como necessidade incontornável para o fortalecimento político do trabalho docente em tempos em que ser professor se torna uma luta cotidiana contra as forças de opressão, controle e desvalorização desse trabalho. Portanto implica em pensar a produção política e epistemológica dos currículos nos cotidianos com o coletivo que se orienta pela diferença e não por um falso consenso epistemológico que se mascara pelo termo “comum”.

Hardt e Negri (2005) nos demonstram que a ideia de multidão é mais apropriada para pensarmos a produção do cotidiano da política curricular. Uma vez que a ideia de povo nos traz uma padronização que está ligada diretamente ao Estado e à modernidade:

Para entender o conceito de multidão em sua forma mais geral e abstrata, vamos inicialmente contrastá-lo com o de povo. O povo é uno. A população, naturalmente, é composta por numerosos indivíduos e classes diferentes, mas o povo sintetiza ou reduz essas diferenças sociais a uma identidade. A multidão, em contraste, não é unificada, mantendo-se plural e múltipla. Por isto, segundo a tradição dominante da filosofia política, é que o povo pode governar como poder soberano, e a multidão, não. A multidão é composta de um conjunto de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente. As partes componentes do povo são indiferentes em sua unidade; tornam-se uma identidade negando ou apartando diferenças. As singularidades plurais da multidão contrastam, assim, com a unidade indiferenciada do povo (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139).

Figura 7 - Encontros, conversas e currículos



Fonte: arquivo pessoal

Ao apostar no movimento da multidão de Negri, percebo que uma política com os cotidianos se faz justamente com as multidões, e não com o povo, já que envolve a troca de conhecimentos, valores e saberes entre as singularidades. É preciso que se utilize os saberes das multidões, as *práticas políticas* cotidianas como engrenagem de uma máquina de guerra no combate às formas de negação da vida, dos saberes e das experiências oriundas das multidões e dos processos instituintes do fazer a escola e o currículo. É preciso contaminar o currículo e a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR com bactérias para dizimar qualquer forma de controle sobre as práticas e os processos educativos emancipatórios. Seriam as multidões investidas pelas essas bactérias? “A multidão designa um sujeito social ativo, que age com base naquilo que as singularidades têm em comum. A multidão é um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem muito menos na indiferença), mas naquilo que têm em comum” (HARDT; NEGRI, 2005, p.140).

Entretanto, a questão fundamental não é ser comum ou ser “multidão”, mas construir “multidão”, construir comumente, como comunidade, no comum. Comunidade, portanto, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades (CARVALHO, 2015, p.90).

É preciso compreender o currículo como uma criação de agenciamentos coletivos de enunciação (CARVALHO, 2011). Isso implica em fazer das multidões a fonte de vozes que

ecoam para a liberdade, quebrando os vidros embaçados de um sistema moderno hegemônico e padronizador de educação. Assim, torna-se possível criar por meio dos currículos produzidos, praticados, o fortalecimento do cotidiano da *prácticapolítica* curricular pela multiplicidade dos agenciamentos coletivos potentes, políticas e plurais que formam as multidões. Permitindo, assim, a diversidade dos processos de singularização.

A produção do currículo no cotidiano parte da premissa de que é preciso não só ouvir as diferenças que se tecem com as multidões, mas é preciso habitá-las, formá-las e respeitá-las dentro dos processos de suas particularidades. Nas palavras de Santos (1999): “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracterizar” (p. 150).

Por isso não tomamos o currículo como um jogo organizado por disciplinas e conteúdos ou etapas que se fazem do início ao fim, mas um espaço (CERTEAU, 2014) que é afetado e produz *práticaspolíticas* que têm implicação *políticoepistemológico metodológico*, formando as linhas, as dobras, os campos de forças e sem fixar um modo de habitar, mas um campo para (re)desenhar.

PARA NÃO CONCLUIR, UM CONVITE PARA O APRENDIZADO DA PRÁTICAPOLÍTICA COTIDIANA...

As ideias tecidas neste trabalho constituem parte do caminho que trilhei na pesquisa, um caminho de reflexões acerca dos fazeres docentes que nos levam a perceber como as práticas são políticas e vice-versa. Assim, acredito que, ao produzir os currículos, percebo as diferentes formas de pensar a escola, os currículos, os alunos e a si mesmo, aqui denomino com o barulho da diferença. O barulho da diferença é justamente perceber que nas conversas com os professores não há uma receita de bolo, ou um único modo de compreender a escola e o currículo, essas diferenças advêm dos múltiplos *espaçostempos* em que estes professores são e estão sendo formados. Uma diferença que se expressa no discordar e dizer não para imposição de um currículo ou de uma política maior que tente abafar o diferente.

A produção das *práticaspolíticas* curriculares no cotidiano parte da premissa de que é preciso não só ouvir as diferenças que se tecem com as multidões, mas é preciso habitá-las, formá-las e respeitá-las dentro dos processos de suas particularidades. Assim, compreendo que a diferença é o fator determinante para pensar que as produções curriculares cotidianas são formas de interrogar uma política oficial de currículo.

Nas conversas com os professores, acordos e desacordos fazem parte dessa diferença na produção de currículos, ou seja, com a diferença percebo as diversas formas de olhar para um currículo. Sendo assim, o que reside no diálogo com diferença é democracia.

Considero que a democracia não é um momento pautado na igualdade, mas é justamente com a diferença que se expressa nas diferentes formas de pensar o currículo que aparecem nas rodas de conversas que percebo que é o processo democrático de pensar o cotidiano da política curricular. Os saberes docentes, quando expressados nas rodas, permitem que a diferença e a democracia sejam reveladas pela pauta do desacordo.

Com Boaventura, entendo que a democracia é o corpo formado por esses diferentes saberes docentes que constituem tanto o coletivo docente quanto a mim e que afirmam uma outra nação de política curricular. Ainda com Boaventura, percebo que as mudanças que vivemos, nos últimos períodos, permitem que possam participar dos diversos interesses e dos espaços públicos. Sempre questionando o que está estabelecido como “democrático” e formando singularidades mais cidadãs. Percebo que as rodas de conversas ampliam essas noções, democracia, participação e diferença, tornando a escola como um espaço mais

democrático pelas diferenças, ou seja, as rodas se constituem como um espaço mais democrático onde consigo perceber as diferenças no *saberesfazeresdeocentes*.

(...) a globalização neoliberal não se limita a submeter ao mercado um número crescente de interações, nem a aumentar a taxa de exploração dos trabalhadores (...) veio mostrar, com acrescida e brutal clareza, que a exploração está ligada a muitas outras formas de opressão que afectam mulheres, minorias étnicas, povos indígenas, camponeses, desempregados, trabalhadores do sector informal, imigrantes legais e ilegais, subclasses de guetos urbanos, homossexuais e lésbicas, crianças e jovens sem futuro digno. Todas essas formas de poder e opressão criam exclusão. Não se pode atribuir a uma delas, em abstracto, ou às práticas que lhe resistem, qualquer reivindicação de “um outro mundo possível”. (...), no entanto, não basta a igualdade como ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre o mesmo, acaba por excluir o que é diferente. Tudo que é homogêneo no início tende a converter-se mais tarde em violência excludente (...). Aqui reside a base para a opção em favor da democracia participativa, enquanto princípio regulador da emancipação social, em detrimento de modelos fechados como o socialismo de Estado (SANTOS, 2005, p. 35-36).

A participação na produção do cotidiano da política curricular restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, professores modificam e experimentam em suas salas de aula. ISSO É POLÍTICA?! Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

A produção do cotidiano da política curricular que vivemos nas escolas envolve diferentes *saberesfazeres*, invenções e inovações que, mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que “os currículos devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola”. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaçostempos* de circulação e criação de conhecimentos, e é com ele que venho caminhando, afirmando que, por meio das experiências, é possível pensar outras formas de produzir políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2008.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Petrópolis DPetrus et Alli:, 2008b.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S.; BOWE, R. GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London: Rontledge. 1992

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, p.99-116. Jul./dez.2001

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

_____. O “comunismo do desejo” no currículo. In. FERRAÇO, C. E. et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 79-98.

CINELLI, M. L.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. In: Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Caxambu). Timbaúba: Espaço Livre, 2007, 1 CD-ROM

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: EDITORA 2001.

CARROLL, L. Alice no País das Maravilhas. São Paulo: Editora Scipione, 1986. Tradução e adaptação de Nicolau Sevchenko

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

FERRAÇO, C. E. Sobre as redes que tecem praticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

GARCIA, A. Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de docência. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd), Rio de Janeiro.

_____. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ano 10, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul.-dez. 2013.

_____. “Defina Metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, B. **Aventuras de Conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis: DPetrus et Alli – FAPERJ, 2014a.

_____. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. et al. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 289-304.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015b. p.1-16.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: guerra e Democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LEAL, B. M. S. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LINHARES, C. F.; NUNES, C. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 2009

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, I. M.. Entrevista com Stephen J. BALL: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MOREIRA, A. F. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p.265-290, jun. 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. Para um pensamento do SUL. In: Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, 2011, Rio de Janeiro. **Encontro Internacional para um pensamento: diálogos com Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Sesc, 2011. p. 27 - 30.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DPetrus et Alii, 2003.

_____. Criação Curricular, Autoformação e Formação continuada no Cotidiano Escolar. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

_____. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, I. B. (org). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alii, 2010, p. 13-35.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; PEREIRA, F. B. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao Debate em Torno da Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. In: VICENTINI, A. A. F. et al. (Org). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 49-65, fev./mai. 2015.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo : Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 11-43, mar.2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, D. **Lógica do acontecimento** – Deleuze e a filosofia. Porto: Edições Afrontamento. 1995.

SUÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (org.) **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 13, p. 1512-1529, out./dez.2014.

SÜSSEKIND, M. L. Currículo: contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau. In: FERRAÇO, C. E. et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 169-184.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. M; ZEICHNER, K. M. (org). **Justiça Social**: desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.