



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANNA PAOLA GALVÃO MARSIGLIA

INVENÇÕES CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS TECIDAS NAS
POLÍTICAS PRÁTICAS COTIDIANAS

VITÓRIA
2024

educação

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - Ufes

Marca d'água

O desenho da marca d'água da capa foi produzido por uma aluna do 6º ano, estudante da escola em que ocorreu a pesquisa.

ANNA PAOLA GALVÃO MARSIGLIA

INVENÇÕES CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS TECIDAS NAS
POLÍTICAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof. Dr^a Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M372i Marsiglia, Anna Paola Galvão, 1972-
Invenções curriculares emancipatórias tecidas nas políticaspráticas cotidianas / Anna Paola Galvão Marsiglia. - 2024.
100 f.

Orientadora: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Emancipação. 3. Educação. I. Delboni, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima octogésima terceira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ANNA PAOLA GALVÃO MARSIGLIA**, candidata ao título de Mestre em Educação, realizada às **09h30min** do dia **vinte e cinco de novembro de dois mil e vinte e quatro**. A presidente da Banca, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Sandra Kretli da Silva e Ines Barbosa de Oliveira. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“INVENÇÕES CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS TECIDAS NAS POLÍTICAS PRÁTICAS COTIDIANAS”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 25 de novembro de 2024.

Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Orientadora

Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Ines Barbosa de Oliveira

Membro Externo (Unesa)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais -
DTEPE/CE Em 20/12/2024 às 14:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1056497?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais
- DTEPE/CE Em 20/12/2024 às 22:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1056825?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA
CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA PELO PPGPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada **“INVENÇÕES CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS TECIDAS NAS POLÍTICAS PRÁTICAS COTIDIANAS”** elaborada por **ANNA PAOLA GALVÃO MARSIGLIA**, candidata ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia vinte e cinco de novembro de dois mil e vinte e quatro, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada	Reprovada
<hr/>	<hr/>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por

[TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465](#)

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais -
DTEPE/CE Em 20/12/2024 às 14:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1056498?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo

Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 20/12/2024 às 22:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1056824?tipoArquivo=O>

Àqueles que veem a educação além dos olhos e acreditam que é possível magificar os cotidianos.

AGRADECIMENTOS

Por tudo que vivi até aqui e pelas oportunidades para realizar esta etapa tão importante, gratidão!

À Nossa Senhora Aparecida, sei que dei trabalho pedindo foco e inspiração quando eu achava que não conseguiria, obrigada por me atender nos momentos difíceis.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, pelo acolhimento, dedicação, e por essa composição. Sou grata pelos bons encontros, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas da Turma Maria Inês, que me acompanharam nesta jornada acadêmica, pelos debates enriquecedores, pelo apoio mútuo, pelas festas e risadas que tornaram o caminho mais leve. Cada um de vocês contribuiu para que eu superasse os desafios.

Ao grupo de pesquisa, início de todo esse processo. Ali me senti encorajada a voltar à vida acadêmica e acreditei em outro possível.

Aos meus familiares. Rafaela, minha filha e Bernardo, meu neto, obrigada pelo apoio incondicional e pela compreensão durante os momentos de ausência e dedicação à pesquisa. Ao meu pai, João Alex, e ao meu irmão, Alexandre, que mesmo distantes, não deixaram de torcer por mim. Em especial, agradeço à minha irmã, Ana Carolina, pelo incentivo constante e pelo exemplo de perseverança e determinação. À minha mãezinha, Ana Maria (*in memoriam*), um anjo protetor que sempre acreditou que a educação poderia transformar nossas vidas, fez tudo o que podia e o que não podia para que estudássemos. Como é bom poder te dar esse orgulho em nome das renúncias que fez por nós!

Aos meus gatos, Elis Regina, Hanna e Cazuza, pelo companheirismo, por nunca me deixarem só durante todo o processo de escrita.

Agradeço também aos alunos da escola e à parceria da professora de História, que compuseram este trabalho de forma direta, enriquecendo esta pesquisa e possibilitando um outro olhar para a educação.

A todos os encontros intensos que me enredaram em uma vida pulsante na escola, minha sincera gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo, cartografar as invenções curriculares emancipatórias tecidas nas *políticaspráticas* cotidianas, compreendendo o currículo tecido em redes de subjetividades, marcado por fluxos e dinâmicas constantes de sujeitos que produzem conhecimento e afirmam suas culturas fazendo micropolítica nas escolas. A partir dessa ideia, pretende-se visibilizar o conhecimento que emerge dos cotidianos como forma de garantir que os sujeitos silenciados pelas culturas dominantes sejam capazes de se reconhecer na potência de suas diferenças através da formação de seus processos de subjetivação. O estudo foi realizado com alunos e professores de uma escola de ensino fundamental da rede estadual do Espírito Santo, localizada no município da Serra, onde entramos em relação com seu cotidiano buscando a experimentação, a criação, o movimento e a multiplicidade das ações em seu plano de imanência. Essa investigação tem como principais referenciais teóricos as autoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves. Oliveira traz importantes contribuições para a discussão sobre emancipação social através das *políticaspráticas* tecidas nos cotidianos por seus *praticantespensantes* e suas criações curriculares, as quais apontam que esses sujeitos são produtores de conhecimento e é no cotidiano que constroem suas redes de subjetividades. Alves, por sua vez, a partir de seus estudos com os cotidianos, dispõe de princípios teóricos-metodológicos para essa pesquisa, afirmando que o currículo é praticado pelos sujeitos em múltiplos contextos e é constituído por múltiplas redes; para a autora, os cotidianos são espaços plurais de produção de conhecimento que não se limitam aos muros da escola, mas integram os demais contextos da vida dos sujeitos. É uma pesquisa cartográfica e, portanto, possui uma abordagem interventiva e participativa em que o pesquisador estará inserido em seu campo de investigação para acompanhar os atores da escola e os movimentos curriculares inventivos tecidos em suas *políticaspráticas* cotidianas. A produção de dados se deu por meio das redes de conversações, que são constituídas por diferentes recursos, como imagens, textos, encontros, sons, narrativas, discursos e até mesmo silêncios e silenciamentos, de acordo com Carvalho (2017). Pretende-se que essa pesquisa contribua para que os alunos já tão marcados por estereótipos que os excluem socialmente, se reconheçam como cidadãos capazes de participar de processos decisórios, visto que produzem conhecimento cotidianamente e que as criações curriculares dos praticantespensantes da escola são um potente instrumento de emancipação social.

Palavras-chaves: Currículos, Cotidianos, Emancipação, *Políticaspráticas*, Invenções curriculares.

ABSTRACT

The main objective of this research is to map emancipatory curricular inventions woven into everyday political practices, understanding the curriculum as a network of subjectivities marked by the constant flow and dynamics of individuals who produce knowledge and affirm their cultures by making micropolitics within schools. Based on this idea, it aims to highlight the knowledge that emerges from daily life as a means to ensure that individuals silenced by dominant cultures can recognize the power of their differences through the formation of their subjectivation processes. The study was conducted with students and teachers from a public elementary school in the Espírito Santo state, located in the municipality of Serra, where we engaged with their daily lives to explore experimentation, creation, movement, and multiplicity of actions on their plane of immanence. This investigation relies on the theoretical frameworks of Inês Barbosa de Oliveira and Nilda Alves. Oliveira offers important contributions to the discussion on social emancipation through political practices woven into daily life by thinking practitioners and their curricular creations, showing that these individuals are knowledge producers who build networks of subjectivities in their daily lives. Alves, in turn, through her studies of daily life, provides theoretical-methodological principles for this research, asserting that the curriculum is practiced by individuals in multiple contexts and is constituted by multiple networks; for her, daily life is a plural space for knowledge production that goes beyond the walls of the school, integrating other contexts of individuals' lives. This is a cartographic research, and therefore it has an interventional and participatory approach, with the researcher inserted in the field of investigation to observe the school actors and the inventive curricular movements woven into their everyday political practices. Data production took place through networks of conversations, consisting of various resources, such as images, texts, meetings, sounds, narratives, discourses, and even silences and silencing, according to Carvalho (2017). This research aims to contribute to the students—who are already marked by stereotypes that socially exclude them—so they recognize themselves as citizens capable of participating in decision-making processes, as they produce knowledge daily, and the curricular creations of the school's thinking practitioners serve as a powerful instrument for social emancipation.

Keywords: Curriculum, Daily Life, Emancipation, Political Practices, Curricular Inventions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acordo Sedu e Instituto Unibanco.....	44
Figura 2 - Parodeando	47
Figura 3 - Reflexões	48
Figura 4 - Empoderamento.....	49
Figura 5 - Minha cor tingida é bonita.....	49
Figura 6 - Poderosas	49
Figura 7 - Produtoras	49
Figura 11 - Oficina de peteca	53
Figura 13 - jogos indígenas	53
Figura 14 - Painel em tecido.....	56
Figura 15 - Dicionários.....	56
Figura 16 - Mapas.....	56
Figura 17 - Pesquisas.....	57
Figura 18 - Brasil com jeitinho de Arte.....	57
Figura 19 - Arte rupestre 1	59
Figura 20 - Alfabeto Egípcio 1	60
Figura 21 - Arte rupestre 2	60
Figura 22 - Alfabeto Egípcio 2	60
Figura 23 - Iniciando a escrita	61
Figura 24 - Digitando textos.....	61
Figura 25- Minha história.....	62
Figura 26 - Minha ilustração	62
Figura 27 - Café com autógrafos	63
Figura 28 - Alegria	63
Figura 29 - Conversa sobre uma experiência feliz	63
Figura 30 - Capa do Livro	64
Figura 31 - Sumário.....	65
Figura 32 - Memórias e desejos.....	65
Figura 33 - Desejos e memórias	65
Figura 34 - Cartas de guerra I.....	66
Figura 35 - Cartas de guerra II	67
Figura 36 - Cartas de guerra III	68
Figura 37 - Cartas de guerra IV	69
Figura 38 - Produção do jornal	70
Figura 39 - Jornal.....	71
Figura 40 - Continuação jornal.....	72
Figura 41 - Circularidade dos currículos	73
Figura 42 - Memes I	74
Figura 43 - Memes II.....	75
Figura 44 - Memes III.....	75
Figura 45 - Memes IV	75
Figura 46 - Evolução da escrita	76
Figura 47 - Saberes que se cruzam	77
Figura 48 - Mulheres da Independência	77

Figura 49 - Um funcionário brasileiro a passeio com sua família.....	78
Figura 50 - Explorando o tema.....	78
Figura 51 - Pesquisa sobre mulheres políticas	79
Figura 52 - Chão da escola	80
Figura 53 - Mulheres extraordinárias	80
Figura 54 - Lapbooks.....	81
Figura 55 - Conversa sobre questões sociais	83
Figura 56 - Desigualdade.....	84
Figura 57 - Em produção	84
Figura 58 - Nosso autorretrato.....	85
Figura 59 - “Poemizando”	85
Figura 60 - Meu autorretrato	85
Figura 61 - Favela.....	85
Figura 62 - Poemas engaiolados	86
Figura 63- Origami de tsuru	87
Figura 64 - Estátua em Hiroshima.....	87
Figura 65 - Apresentando o projeto.....	88
Figura 66 - Magificando os cotidianos	88
Figura 67 - Encantando outros corpos	88
Figura 68 - Sonhadora na multidão	89
Figura 69 - A viagem.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. METODOLOGIA.....	13
2. INCURSÕES PELAS PESQUISAS ACADÊMICAS	19
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
4. <i>POLÍTICAS PRÁTICAS</i> EMANCIPATÓRIAS: ENTRE REGULAÇÃO E CONTROLE ..	42
5. A VIDA QUE PULSA NAS ESCOLAS.....	46
6. PRODUTO EDUCACIONAL	90
NOSSAS CONSIDERAÇÕES.....	92
REFERÊNCIAS	95

Retrato do artista quando coisa

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

(Manoel de Barros, 1998)

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico considerado pela ciência moderna como absoluto instaurou uma padronização que invisibiliza a produção de saberes emanados dos contextos sociais por meio de experiências vivenciadas nos cotidianos. Dessa forma também acontece a dominação cultural, estabelecida pela verticalidade das hierarquias que desconsidera e desqualifica as tradições culturais não-hegemônicas, produzindo as desigualdades e a exclusão social de determinados grupos na medida em que privilegia valores ocidentais eurocêntricos e silencia os demais, definindo como se deve ser cidadão e eliminando aqueles que não preenchem tais requisitos. Nesse sentido, compreendemos com Oliveira (2003) que a democratização contemporânea vem se sustentando sobre formas de exclusão, discriminação e dominação, ao passo que deveria estar pautada no direito à diferença e na construção de relações sociais que reconheçam as diversas culturas promovendo o exercício de uma cidadania ativa em que os cidadãos participem dos processos decisórios que tangem sua vida cotidiana. À escola, como dimensão social e política, compete a inclusão e emancipação daqueles silenciados pelas culturas dominantes, porém, segundo a lógica democrática capitalista, historicamente,

Cabe à escola, entre outras funções, civilizar e preparar para o exercício da cidadania os membros mais jovens ou “diferentes” da sociedade, e também a exclusão daqueles que não obtêm sucesso no processo. Exclusão aqui entendida como uma forma perversa de inclusão social que, deslegitimando e cassando os direitos daqueles que não se enquadram, mas os mantendo – até por ser impossível excluí-los – como “exemplos” de fracasso e inadequação, atua como ameaça perene sobre aqueles a quem se pretende enquadrar (Oliveira, 2003, p. 24).

Sob essa perspectiva produzem-se os estereótipos daqueles que supostamente são incapazes de aprender e legitima-se sua exclusão social.

De acordo com Santos (1999), a modernidade traz a igualdade, a liberdade e a cidadania como princípios emancipatórios e, como forma de organização social, deve haver a regulação por meio de uma instância do Estado para controlar o poder do mais forte sobre o mais fraco, promovendo a equalização das forças. Assim, regulação e emancipação seriam os dois pilares que deveriam sustentar o projeto social moderno, enquanto promessa de uma nova organização social. Santos (2002) defende a emancipação social como uma possibilidade que surge junto ao projeto da modernidade, tratando-se, contudo, de uma questão que estaria em constante crise pelo desequilíbrio entre os dois pilares, os quais são assim explicados nas palavras do autor

O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas (Santos, 1991, p. 136).

No entanto, diante dos parâmetros burgueses de sociabilidade, a regulação passa a funcionar como mecanismo de controle do mais fraco, inibindo suas manifestações culturais, sociais, religiosas ou políticas, sendo assim, uma forma excludente de regulação da sociedade. Em conformidade com Santos (1991) “à medida que a trajetória da modernidade se identificou com a trajetória do capitalismo, o pilar da regulação veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação” (p.136). Dessa forma, haveria o desequilíbrio nos dois pilares. No contexto da emancipação, a dimensão da racionalidade cognitivo-instrumental desenvolveu-se determinada pela conversão da ciência em força produtiva no capitalismo, em detrimento das outras duas racionalidades, fomentando uma hegemonia das epistemologias positivistas. Já no âmbito da regulação, o desequilíbrio deu-se no crescimento excessivo do princípio do mercado sobre o princípio do Estado, e desses dois sobre o terceiro princípio, resultando na total marginalização do princípio da comunidade definido por Rousseau (Santos, 1991).

Apoiando-se nas ideias de Santos (1995), Oliveira aponta para as possíveis vertentes de regulação:

Temos, portanto, duas formas de regulação possíveis, uma que serviria à equalização social e, portanto, à emancipação, limitando o poder do mais forte, democratizando as relações de poder transmutando-as progressivamente em relações de autoridade partilhada (SANTOS, 1995), e uma outra, perversa, de controle sobre as manifestações do mais fraco, sob alegação de que são formas selvagens e inadequadas a serem superadas, que prejudicam as possibilidades da emancipação democratizante (Oliveira, 2003, p. 27).

Sendo essa última predominante na sociedade do capital, que visa à submissão e à exploração das classes tidas como inferiores para manter o poder social do mais forte, faz-se necessário superar essa forma regulatória para viabilizar a construção de uma sociedade democrática. As camadas dominadas da população são vistas como ilegítimas por sua diferença, desviando-se do que é “certo”, “universal” a partir de uma verdade criada como única pelos padrões de comportamento social. Transforma-se assim, o que é diferença em desigualdade, além de se desconsiderar as identidades próprias dos sujeitos. Conforme Santos, “todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza” (1999, p. 62). Ainda com o mesmo autor, entendemos que cada um de nós é constituído por redes de subjetividades decorrentes de processos formativos enredados por múltiplos fios e formas de inserção social que definem nossas subjetividades. Não somos sujeitos sociais homogêneos.

Nesse aspecto, a escola como instituição social, promove práticas tendo em vista a formação cidadã que respeite as diferenças e as subjetividades dos sujeitos afirmando suas culturas. É justamente nesse contexto de supremacia do conhecimento científico e da cultura ocidental que engendram processos excludentes de grupos minoritários e inviabilizam sua participação efetiva no sistema democrático, que se busca encontrar caminhos de desvios nos documentos normativos que padronizam a educação brasileira, mediante invenções curriculares emancipatórias nos cotidianos.

Tenho em minha vida docente me deparado com todas as dificuldades e especificidades da escola pública, bem como com questões relacionadas às histórias de vida e escolarização dos alunos de bairros carentes e periféricos. Percebo, assim, essa instituição como o espaço da diferença em que, frente aos desafios, é possível dar subsídios para que aqueles educandos, já à margem da sociedade, possam exercer a cidadania a que têm direito. Acredito, para tanto, na potência coletiva daqueles que vivenciam a escola para fortalecer as redes inventivas que se encontram no plano de imanência de cada cotidiano.

Entendemos o cotidiano para além do senso comum em que é representado pela repetição rotineira de ações e atividades. O cotidiano escapa ao lugar científico onde os objetos de estudo são previamente selecionados, organizados, classificados, quantificados e transformados em dados; paradoxalmente a essas modalizações, ele é o lugar das ações reais, imprevisíveis, lugar de movimento, de criação, de pluralidade, de experimentação, de invenção, de astúcia de seus praticantes (Certeau, 1994), é onde regras são (re)fabricadas para transformar as relações de poder e de dominação. Oliveira afirma essa impossibilidade de controlar os modos de fazer cotidianos, chamando de “rebeldia do cotidiano” (2000a e 2000b). Segundo a

autora, esta é uma “atitude que não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’” (Oliveira, 2003, p. 51).

Essa “rebeldia do cotidiano” – a que Oliveira se refere – deve fazer-se presente em nossas *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) como forma de resistência à violência curricular a que os docentes têm sido submetidos para atender a uma política neoliberal de *ranqueamento* da educação baseada na padronização de competências exigidas nas avaliações em larga escala. O resultado dessa “quantificação educacional” é, de imediato, o empobrecimento de contextos inventivos e a busca de aprisionamento dos professores às burocracias exigidas para cumprir tantas planilhas e tabelas com seus códigos de barras, impedindo-os de se dedicarem à preparação de aulas que atendam à realidade de cada escola, de cada sala. Ao nos dedicarmos aos estudos nos/dos/com os cotidianos e engendrados nas teorias pós-críticas de currículo (Silva, 1999), entendemos a necessidade de se olhar para dentro do *espaçotempo* escolar, para seus sujeitos, suas culturas, suas subjetividades, suas práticas, suas criações, suas micropolíticas, seus desejos, seus encontros e sua potência coletiva para *aprenderensinar corposmentes* que acreditem em sua força de fazer suas histórias numa sociedade excludente e cimentada por padrões.

Com nossas pesquisas queremos reverberar esse pensamento para mudar a lógica que, ainda tradicionalmente, vê a escola do alto de uma torre de onde estabelece comandos de entrada e saída universalizados, como planejamento conforme BNCC, avaliação diagnóstica, plano de nivelamento, descritores a serem trabalhados, avaliações externas e seus resultados que colocam as escolas numa pista de corrida. Por meio destes mecanismos, vigiam e regulam os cotidianos, além de, por que não dizer também, punem as escolas que não atingem índices ditos satisfatórios. Enquanto os órgãos oficiais da educação estão de guarda no alto dessa torre, tentamos trazer à tona a multiplicidade de existências de uma escola que não é perfeita, nem tampouco imperfeita, ela é real.

Alves (2004, p. 57) alerta que “o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que na maioria das vezes ficam submersas”. Entendemos com essa mesma autora, a necessidade das pesquisas com os cotidianos para compreendermos o modo como os *conhecimentossignificações* (Andrade; Caldas; Alves, 2019) são criados nessas redes; esses conhecimentos são aqueles que surgem nos cotidianos ou são produzidos cientificamente. Num percurso de luta, a autora traz importantes contribuições para o campo da educação ao desenvolver novas metodologias e processos de pesquisa para conceber esse modo de criação,

reconhecendo, entretanto, segundo Alves (2015), os limites do que já estava posto, compreendendo-os, articulando-os ao modo hegemônico de pensar para serem superados. Não nos referimos a ignorar o conhecimento científico acumulado, mas afirmar que existe uma criação dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) que vivem a escola, apesar de condições de trabalho, socioeconômicas, entre outras dificuldades, e que esses conhecimentos, sim, são negados pela ciência. Nesse sentido, Alves declara a partir da experientiação em seu caminho que

Em primeiro lugar, nos diziam que estávamos negando todos os conhecimentos gerados por séculos pelas ciências. Mas não se tratava disso e, sim, de dizer que os conhecimentos comuns – eles sim, negados pelas ciências como válidos – são conhecimentos necessários aos seres humanos e são criados de maneira diferente dos conhecimentos científicos (Alves, 2015, p.164).

Temos, pois, duas perspectivas diferentes de currículo. Conforme Alves (2015), àquele que se desenvolve por meio dos conhecimentos produzidos pela ciência cabe a metáfora da árvore, cujos saberes são compartimentados em “galhos” e disciplinarizados separadamente; ao outro, desenvolvido a partir da criação cotidiana, atribui-se a metáfora das redes, estas que são tecidas pela multiplicidade de seus tantos sujeitos – não só professores e alunos, mas toda a comunidade escolar –, incorporando marcas sociais e integrando diferentes contextos.

Diante dessa heterogeneidade da escola, nos apoiamos nos estudos dos cotidianos e neles buscamos afirmar sua força trazendo uma outra imagem de currículo que rompa com aquela que está há tanto tempo cristalizada em nós. Criando nossa própria metáfora, o nomeamos de “currículo afluyente”, pelo encontro que promove com o outro, contribuindo para seu crescimento num processo constante de subjetivação. A saber: “Afluyente é um curso d’água cuja vazão contribui para o aumento de outro corpo d’água” (TERA ambiental, 2020); “Diz-se de ou rio que se lança noutro rio” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023). São currículos que vão *ao* encontro dos sujeitos e não *de* encontro a eles, são currículos que vazam para o mar aberto de possibilidades, são currículos que se movem na correnteza para constituir o novo ou reconstituir um outro. Krenak (2020) nos ajuda a compreender os currículos com sua concepção sobre a natureza e a ancestralidade:

Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver. O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos (p. 19, 20).

Ball (2001) também traz um aporte relevante quando se trata da verticalização do currículo como política de poder. O autor acentua que a compreensão da política como prática exalta a liberdade, certificando a vida nas salas de aula, o que não seria possível por meio da simples constatação de produtos que atendam a demandas de relações verticalizadas, pois a vida cotidiana traz outros propósitos e desejos não inseridos explicitamente nos textos políticos.

Reafirmamos, por conseguinte, os cotidianos como possibilidade de criação de táticas emancipatórias mediante a transgressão das normas ditadas pelo poder instituído das macropolíticas para que os *praticantespensantes* da escola produzam conhecimento e visibilizem as múltiplas redes de saberes tecidas nas escolas.

Assim, apresentamos aqui a problematização que norteia essa pesquisa: como professores e alunos inventam currículos em suas *políticaspráticas* cotidianas para promover a emancipação social na escola?

Cientes da impossibilidade de uma resposta objetiva a esse questionamento e com o desejo de fazê-lo reverberar em outros corpos, procuramos, por meio dessa pesquisa, cartografar as invenções curriculares emancipatórias tecidas nas *políticaspráticas* cotidianas, não intencionando trazer verdades absolutas, mas contribuições que possam continuar trazendo discussões que ampliem esses movimentos nas escolas.

Vivenciamos os cotidianos de uma determinada escola pública a fim de sermos capturados pelos afetos proporcionados por vários encontros capazes de nos atravessar durante o processo de pesquisa; a partir dessa relação com o cotidiano, narramos como os sujeitos ali inseridos escapam pelas frestas dos documentos oficiais para produzirem conhecimento e afirmarem suas subjetividades e suas culturas. Além disso, destacamos a relevância de compreendermos o currículo como documentos tecidos em redes de subjetividades, marcados pela imprevisibilidade e por movimentos constantes.

Essa pesquisa deve contribuir para que os alunos já tão marcados por estereótipos que os excluem socialmente, se reconheçam na potência de suas diferenças como cidadãos capazes de participar de processos decisórios e ter voz numa democracia que vá além desta em que eles são silenciados por culturas dominantes.

Ademais, esse trabalho conjunto entre pesquisadora, docentes e discentes, oferece aos participantes a experimentação e criação de outros possíveis através dos movimentos curriculares inventivos no cotidiano, buscando romper os limites dos documentos oficiais; propomos uma ótica horizontalizada e rizomática de currículo, na qual a produção de conhecimento acontece a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Apresentamos nesse texto, além dessa breve introdução, um capítulo sobre a metodologia utilizada em nosso estudo, apontando para uma pesquisa cartográfica com os cotidianos e os principais movimentos necessários ao seu desenvolvimento. Em seguida, trazemos a revisão de literatura, cujo objetivo é analisarmos muitos dos percursos já percorridos nessa temática pelas pesquisas acadêmicas. Após essa análise, vamos para nosso referencial teórico, anunciando em quem nos apoiamos e as principais ideias que sustentam esse trabalho. No capítulo subsequente, fazemos uma crítica ao controle e à padronização dos currículos escolares, impostos por uma lógica neoliberal que invisibiliza saberes locais e populares em favor de uma monocultura do conhecimento científico ocidental. Feito isso, abrimos o capítulo “A vida que pulsa nas escolas”, onde narramos nossas experiências nos cotidianos e as *políticaspráticas* emancipatórias tecidas com seus *praticantespensantes*, procurando conversar continuamente com nossa base teórica. Quase na reta final, apresentamos as principais ideias de nosso produto educacional e como este material foi elaborado. Por fim, trazemos nossas considerações com a proposta de continuar dialogando, sempre.

1. METODOLOGIA

Sendo nossa pesquisa baseada nos estudos com os cotidianos, utilizamos a cartografia em sua perspectiva interventiva para entrar em relação com nosso campo de estudo. Assim, a nossa metodologia foi uma cartografia nos/dos/com os cotidianos de uma escola de ensino fundamental da rede estadual, localizada no município de Serra, no Espírito Santo. Foi nesse lugar, onde também sou professora efetiva de Língua Portuguesa, juntamente com docentes e alunos de 6º ao 9º ano, que buscamos conhecer as múltiplas redes de conhecimentos tecidas por seus praticantes.

Concordando com Andrade, Caldas e Alves (2019), nas pesquisas com os cotidianos não buscamos estudar *sobre* eles, mas sim, estudar *com* eles, de forma a estarmos mergulhados nesse processo que nos permite a proximidade com tantas vivências e tantas histórias comuns. No percurso dessa pesquisa em que nos encontramos enredados com a complexidade da vida, surgiram as narrativas compostas por todos os sons e imagens, carregadas de sentimentos e conhecimentos – *conhecimentossignificações* – criados pelos *praticantespensantes* em seus cotidianos. Foram essas composições, as criações nos *espaçostempos* que nos lançaram a esse estudo e vivificaram essa pesquisa.

Estando assim, imbricadas nessa investigação de redes tão plurais, trazemos os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, segundo Andrade, Caldas e Alves (2019).

O sentimento de mundo

Os cotidianos, como *espaçostempos* de criação e produção de saberes, de *conhecimentossignificações* por seus *praticantespensantes*, exigem do pesquisador mais que um olhar soberbo ou uma aproximação. É preciso mergulhar nesse campo convocando todos os sentidos para viver algo além do já vivido, já visto e já sabido, experimentando os sons, os odores, os olhares... tasteando e degustando da forma mais sensível tudo que possa surgir no percurso desses “lugares ditos difíceis” (Bourdieu, 1997). Portanto, a escola ser reafirmada o tempo todo e há tanto tempo como um lugar difícil, é o que nos traz aqui abertos aos encontros, aos acontecimentos e também à análise, à reflexão e ao diálogo para afirmar a vida e a potência desse espaço onde pulsam a criatividade e inventividade de seus sujeitos, trazendo outros modos de pensar além dos oficiais.

Ir sempre além do já sabido

Buscar ir além daquela teoria já existente, não negando esse conhecimento, mas reconhecendo seus limites para o problema em questão e, portanto, encontrando modos outros de *fazerpensar* que atendam àquela que se apresenta como demanda. Muitas vezes, é preciso encontrar uma lógica popular que extrapole o modo hegemônico de pensar e assim prosseguir num processo de criação de *conhecimentossignificações* para adiante do que está pronto e acabado, sempre num movimento constante de produção nos cotidianos.

Criar nossos “personagensconceituais”

Ao nos inserirmos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, não basta buscarmos verdades já postas, pois estamos envolvidos com os fazeres, com as escolhas e com os movimentos que desenvolvemos. Desse modo, enquanto percorremos esse caminho nos encontramos com pessoas, imagens, narrativas, artefatos, argumentos, entre outros, com os quais “conversamos”, criando, a partir deles, “personagens conceituais” que mobilizam nosso pensamento e nos possibilitam a compreensão daquilo que estudamos.

A ideia desenvolvida nesse movimento pelas autoras surge de acordo com Deleuze e Guattari (1992) sobre os intercessores, nomeados por Deleuze de “personagens conceituais”, cuja essência é forçar o pensamento a sair de sua imobilidade, sendo assim, sem eles, não existe criação, nem tampouco pensamento:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (p. 156).

Com aquilo que colhemos nos encontros com os *praticantespensantes* fabricamos nossos *personagensconceituais* para compor as invenções dessa pesquisa.

Narrar a vida, áudio-visualizar e literaturizar as ciências¹

¹ Em artigo publicado por Toja, Machado e Alves em 2023, encontramos o acréscimo do termo áudio-visualizar ao que antes era Narrar a vida e literaturizar as ciências. Ver referências.

Nas pesquisas com os cotidianos somos todos autores como *praticantespensantes* que narram as potencialidades das redes que formamos e nas quais nos formamos. Trazer as histórias narradas por esses sujeitos, afirmando-os como autores e protagonistas, aproxima-os dos estudos e visibiliza seus *conhecimentossignificações* que podem dialogar com o conhecimento acadêmico.

É, portanto, um movimento que rompe com o modelo hegemônico da ciência moderna na medida em que considera o conhecimento que se dá nas múltiplas relações em diversos *espaçotempos*. Literaturizamos, assim, a ciência, contando a história daqueles e para aqueles que *fazempensam* a escola.

Ecce femina + ²

Tendo em seu nome – “Ecce femina” – uma referência às mulheres que são em número muito maior entre docentes nas escolas brasileiras, esse movimento traz a presença imprescindível dos *praticantespensantes* das escolas enquanto mediadores do pensamento. Retomando a ideia dos “personagens conceituais” vista anteriormente, eles se transformam em intercessores com os quais conversamos e em cujas narrativas estão modos de pensar aquele *espaçotempo*, além de suas criações cotidianas tendo em vista as demandas de seu contexto.

Não há como não dar a devida importância aos sujeitos que produzem conhecimento e inventam currículos através de suas *políticaspráticas*, uma vez que é com eles que vamos tecer nossa pesquisa com os cotidianos para reafirmar a força do seu *fazerpensar* por uma escola melhor.

A circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade

Os *conhecimentossignificações* produzidos nas nossas pesquisas devem circular entre pesquisadores do campo da Educação e entre outros campos também, possibilitando não apenas sua transmissão, mas o questionamento, a problematização, a crítica, a articulação com outros textos, desdobramentos, enfim, de uma “conversação científica” (Caldas, 2010) que hoje é ainda mais viável pela facilidade de comunicação virtual acessível através da tecnologia. Por meio dos portais de pesquisa podemos encontrar artigos, dissertações, teses, entre outros, de pesquisas com os cotidianos, saber quem os publica, pessoas e instituições envolvidas, qual o

² No grupo de pesquisa ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’ a discussão sobre este movimento que antes era Ecce Femina, foi ampliado para Ecce Femina +, reconhecendo os diversos movimentos LGBTQIA+.

uso que fazem das pesquisas, o que estão debatendo sobre elas e, por conseguinte, manter uma “conversa” com as questões/críticas abordadas, oportunizando-nos, nesse movimento, rever, reafirmar, ressignificar, incorporar, transformar, recriar... num constante ciclo de produção de conhecimento.

A partir desses movimentos de pesquisa, percorremos caminhos não lineares experimentando o cotidiano, movidos pelo encontro e atravessados pelo imprevisível para captar a potência inventiva em seu plano de imanência, escapando, assim, do método cartesiano para ressignificar as verdades cristalizadas em educação. Ainda com Alves (2008, p. 40), compreendemos que

[...] precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser em especial nessas pesquisas.

Em consonância com os princípios dos estudos dos cotidianos e considerando-nos pesquisadores participantes, nos construímos nos encontros com as intensidades dos espaços cartografados. Entendemos, portanto, antes de tudo, que o método da cartografia não configura neutralidade ou distanciamento, mas o pesquisador, enquanto cartógrafo, atua diretamente sobre seu território; não é olhar para seu campo e sim estar no campo.

De acordo com Bedin (2014), a função do cartógrafo é dar passagem aos acontecimentos e não procurar por certezas, “ao invés de coletar verdades, o cartógrafo abre caminho para os fluxos, para aquilo que aponta para criação e que justamente resiste aos congelamentos” (p. 75). Sendo assim, é importante ressaltar que o pesquisador deve estar em movimento contínuo para ser afetado pelo não dizível, por aquilo que está nas fendas do território e só poderá ser captado pelo olhar sensível daquele que está atento aos múltiplos encontros. A pesquisa cartográfica é um processo e não um fim; por ser movimento, é impossível traçar todas as metas, todas as linhas do mapa sem estar no campo, pois é no percurso que elas se constroem.

Trilhando pela via dos encontros que nos movem, caminhamos com Kastrup (2009) para falar da atenção do cartógrafo. Onde devemos pousar nossa atenção para visibilizar as invenções cotidianas dos praticantes da escola? Quais ranhuras e rumores micropolíticos devemos detectar para dar passagem às importâncias culturais e sociais desimportantes no currículo prescrito? Kastrup (2009) nos traz a ideia da “atenção flutuante x atenção seletiva”, não podemos ir a campo com uma pré-seleção daquilo que será observado, com um foco já determinado ou corremos o risco de suprimir a detecção de forças circulantes imprevisíveis que podem nos atravessar durante a pesquisa. “Através da seleção fixa-se um ponto com clareza

particular e negligenciam-se outros” (Kastrup, 2009, p. 35). A atenção do cartógrafo deve estar à espreita do elemento surpresa, ele deve despir-se de seus pensamentos e suspender seu foco para abrir-se ao inesperado ao experimentar esse novo território. Colocar sua atenção em suspensão é estar aberto ao encontro e ao acolhimento de algo que se destaca, ganha relevo e captura o cartógrafo. Essa captura se dá, ao passo que o pesquisador, mantendo sua atenção movente em seu voo, é acionado por um elemento heterogêneo durante o rastreamento de pistas, querendo sentir com todos os sentidos até ser afetado por algo que o leve a pousar e aproximar-se para explorar as pequenas rachaduras encontradas no percurso à sombra dos currículos prescritos.

Assim, inseridos em nosso campo de pesquisa, produzimos dados que engendraram a compreensão da criação de currículos pelos *praticantes-pensantes* da escola através de suas *políticas-práticas* cotidianas, sob a perspectiva das redes de conversações, que conforme aponta Carvalho (2017), “envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos, visto que, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (p. 65). Munidos com nosso diário de campo, uma câmera fotográfica, um gravador e nossos sensores ligados, fomos estabelecendo relações e entrelaçando os diversos fios que tecem essa rede.

Trazemos as narrativas em redes de conversação como um recurso precioso que, por seu efeito coletivo, estabelece uma importante relação com o outro, oportunizando o reconhecimento da experiência dos sujeitos envolvidos, tecendo uma rede de subjetividades para ampliar as discussões acerca de currículos e processos de emancipação. Ressaltamos, porém, que “(...) a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada” (Carvalho, 2017, p. 65). Dessa forma, utilizamos a arte como disparadora para reflexão, argumentação e afecção em nossas conversas, com obras previamente selecionadas para o encontro com os alunos e com os professores da escola, dando passagem aos desejos de cada um se expressar.

Entendemos com Larrosa que

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante... por isso em uma conversa não existe nunca a última

palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, se interrompe... e muda para outra coisa [...] (Larrosa, 2003, p.212).

Portanto, considerando a nossa abordagem interventiva, as redes de conversação surgem como um instrumento potente de produção de dados. Nesse âmbito, o pesquisador é, tanto sujeito da pesquisa por sua participação ativa na conversa, como produtor de dados que se dá no agenciamento dos encontros. O diálogo nos permite a partilha de experiências e, a partir daí, suscitam relações com os sujeitos da pesquisa. Pressupõe um exercício de fala e de escuta entre vários interlocutores que interagem agregando conhecimentos, desenvolvendo a capacidade argumentativa e construindo conceitos por meio da socialização de saberes e memórias próprias de cada indivíduo.

2. INCURSÕES PELAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Peregrinando pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fomos em busca de conhecer o que já foi desenvolvido em nossa mesma área temática.

Inicialmente pensamos nos seguintes descritores para realizar nossa investigação: currículos, currículos praticados, práticas políticas, práticas cotidianas, pesquisa com os cotidianos e emancipação. Utilizando o filtro para os últimos cinco anos (2018-2023), fomos separando as palavras em blocos para ver os resultados, ao que obtivemos:

Descritores	Resultados
Currículos	7.118
Currículos; práticas políticas cotidianas; cotidianos	230
Currículos; práticas políticas cotidianas; pesquisa com os cotidianos	215
Currículos; práticas políticas cotidianas; pesquisa com os cotidianos; currículos praticados	214

Os resultados ainda não eram satisfatórios, uma vez que quando inserida a palavra “emancipação” em qualquer bloco, não havia pesquisas encontradas, ou se havia, não era da área da educação. Outra tentativa que também causou estranheza, foi a procura de trabalhos através da palavra “invenções curriculares”, da qual não tivemos uma resposta satisfatória no período desejado. Ampliamos então, para qualquer janela de tempo, ao que resultaram 40 pesquisas do ano de 2003 a 2021. Dessas 40, selecionamos cinco para leitura completa, sendo quatro dissertações e uma tese. Do bloco “currículos; práticas políticas cotidianas; cotidianos”, cujos resultados obtidos foram 230, escolhemos seis textos para leitura, sendo duas teses e quatro dissertações. Totalizamos a leitura de 11 textos e ao final da análise, optamos por discorrer sobre nove deles – duas teses e sete dissertações –, as quais traziam maior relevância para esse estudo.

Para introduzir as pesquisas que serão abordadas, elaboramos um quadro resumindo algumas informações: tema, referencial, metodologia, afecções (dentre os tantos achados nesses estudos, destacamos algo que nos afetou), experiências (aquelas vividas pelo autor do texto), documentos relacionados nos estudos e nível de ensino em que se desenvolveu a pesquisa.

	GONÇALVES (2019)	LOURENÇO (2015)	SILVA (2018)	VARGAS (2013)	PREZOTTI (2015)	GONÇALVES (2018)	ALBUQUER- QUE JUNIOR (2018)	MELGAR JUNIOR (2021)	SILVA (2019)
TEMA	<i>Fabulo</i> invenções das crianças como processos imanentes de criação	Movimentos curriculares como potência de vida nas escolas	Possibilidades e limites da prática docente na ressignificação do currículo	Criações cotidianas nas redes de <i>saberesfazeres</i>	<i>Políticaspráticas</i> dos sujeitos da escola na produção de currículos	<i>Políticaspráticas</i> cotidianas desenvolvem redes emancipatórias e democráticas	Dimensão política das práticas cotidianas na escola podem viabilizar a emancipação	Invenção de outros espaços no cotidiano como prática emancipatória que se dá no acontecimento	Invenção do cotidiano para escapar à rigidez do currículo
REFERENCIAL	Deleuze; Guattari	Deleuze; Guattari; Foucault; Pelbart; Larrosa	Certeau; Ferrazo; Macedo; Barros; Oliveira	Certeau; Alves	Certeau; Oliveira; Alves	Alves; Certeau; Santos; Ball	Oliveira; Alves; Garcia; Santos	Certeau; Alves; Garcia; Oliveira; Foucault	Certeau; Ferrazo; Oliveira
METODOLOGIA	Cartografia	Cartografia	Estudo de caso da prática pedagógica da professora	Estudo dos cotidianos	Estudo dos cotidianos/ cartografia	Estudo dos cotidianos	Estudo dos cotidianos	Estudo dos cotidianos	Estudo dos cotidianos
AFECCÕES	Labirintoescola/ Labirinto mitológico do Minotauro	Movimentação do pensamento das crianças por meio da história “Quando a escola é de vidro”	Escolas que aprisionam e escolas que alçam voos	Valorização das experiências de professores e alunos	Superar a ideia de que aprender só é importante para se ter bons resultados nas avaliações que medem a educação	Metáfora de Didi-Huberman sobre os vagalumes; buscar nos pequenos gestos de luz a força para resistir às luzes ofuscantes do poder	Narrativas de si produzidas pelos alunos como prática emancipatória	Narrativas sensíveis trazidas pelo pesquisador a partir de sua vivência nos <i>espaçostempos</i>	Imposição do uso do livro didático
EXPERIÊNCIAS	Experimentação do cotidiano escolar; uso de imagens narrativas	Rodas de conversa com docentes e discentes a partir de obra literária	Parceria e troca de experiências no cotidiano escolar	Conversa como potência de pesquisa	Conversas e <i>imagensnarrativas</i>	Rodas de conversas com professoras como mediação de narrativas	Encontros na sala de aula	Encontros no chão da escola	Vivência do cotidiano de uma professora
DOCUMENTOS	BNCC	Currículo do município	Diretrizes curriculares e Caderno curricular temático do município e Projeto político pedagógico da escola	Referencial Curricular da Rede Municipal	Proposta curricular municipal	BNCC	_____	_____	BNCC
NÍVEL DE ENSINO	Educação infantil	Ensino Fundamental – anos iniciais	Ensino Fundamental – anos iniciais	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental II	Educação básica	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Educação Infantil

A primeira observação a ser feita é que todas as pesquisas, independentemente de referencial teórico, metodologia utilizada na investigação ou produção de dados e do nível de ensino em que foram feitas, trouxeram evidências pujantes em relação à criação de outros possíveis a partir das linhas de fuga, das frestas do currículo prescrito; corroboram que o currículo é movimento e atravessa vários espaços. Assim, os autores narram suas experiências, seja com a filosofia da diferença, seja com os estudos nos/dos/com os cotidianos, trazendo uma perspectiva de possibilidades, de inovação e de alvoroço do pensamento.

Gonçalves (2019) e Lourenço (2015), apontam para os processos inventivos no cotidiano que se dão nas práticas dos sujeitos escapando à prescrição dos currículos instituídos e ressaltam a necessidade de rompermos com esse modo verticalizado e hierárquico de fazer educação baseado no controle e na regulação. As duas autoras têm Deleuze e Guattari como principais referenciais e a pesquisa cartográfica como metodologia, estando inseridas no contexto de suas pesquisas. Lourenço (2015) ainda problematiza, por meio das narrativas dos docentes, as dificuldades que atravessam o cotidiano escolar e diminuem a potência do processo de *aprenderensinar*.

Gonçalves (2019) percorre, em sua pesquisa intitulada “As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos”, o que ela chama de *labirintoescola*, fazendo uma analogia ao labirinto mitológico do Minotauro, local onde a personagem foi feita prisioneira por ser uma ameaça à cidade do Rei Minos. O jovem Teseu entra no labirinto para matar Minotauro e Ariadne, filha do Rei, apaixonada por Teseu, lhe entrega um novelo para que o rapaz pudesse seguir esse fio e encontrar o caminho de volta para sair do labirinto em segurança. Tomando essa história clássica da mitologia, a autora aponta para a impossibilidade de seguirmos um fio condutor como o fio de Ariadne para escaparmos do labirinto; tal fio remete-nos aos currículos instituídos, através dos quais pretende-se o controle, bem como indicar um ponto de partida e de chegada, percorrendo um mapa pré-estabelecido para a educação das crianças que, em processos imanentes de criação, não cabem em códigos na medida em que fabulam, inventam e criam processos de aprendizagem.

Para a autora, estamos presos ao pensamento cartesiano, pois através dele percorremos um caminho previsível e já conhecido em segurança, sem correr o risco de nos perdermos no labirinto.

[...] com o pensamento cartesiano, sustenta-se que as crianças aprendem e se relacionam com o mundo de uma única maneira, como se todas percorressem o mesmo caminho no labirinto. Ignora-se a forma como se relacionam com a aprendizagem, na produção de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções, reproduzindo, assim, uma educação infantil escolarizante (Gonçalves, 2019, p. 17,18).

Com o intuito de guiar esse caminho, criaram-se manuais enquadrando as crianças em etapas de desenvolvimento e sistematizando os conhecimentos que os professores deveriam garantir no processo de aprendizagem, previamente prescritos e planejados. Afirma ainda, a pesquisadora, que a BNCC pretende transformar as crianças em leitoras de códigos de barras, sendo necessário decodificá-los para passar para uma próxima fase do conhecimento.

[...] a criança adentra um centro de educação munida de seu mapa a ser decodificado. Para penetrar nos próximos compartimentos do labirinto, é preciso decodificar um código, emitindo, assim, um feixe de luz para conquistar o conhecimento (Gonçalves, 2019, p. 20).

Desse modo, conforme Gonçalves (2019), a BNCC – sendo um mecanismo de hierarquização, classificação e prescrição –, busca exercer o controle e a regulação dos currículos. Diante disso, a *autorap Pesquisadora* como cartógrafa, indica outros caminhos possíveis para percorrer o *labirinto escola* a partir dos encontros, afecções, devires, acontecimentos, que movimentam as linhas duras, atravessam as linhas molares e produzem as linhas de fuga para desterritorializar e reterritorializar os currículos e mudar as configurações do labirinto, compondo nele dobras infinitas e tornando-se potência criativa das práticas políticas cotidianas.

De acordo com a autora, através de movimentos rizomáticos, currículos são produzidos cotidianamente nas escolas por processos inventivos, coexistindo com os currículos prescritos, porém, sem serem previsíveis ou quantificáveis. Na ordem do acontecimento, as *fabulo invenções* das crianças originam currículos nômades no plano de imanência.

As fabulo invenções e as crianças produzem outros modos de viver e produzir currículos que acontecem assim, por acaso, em meio ao caos. Rasgam as paredes do labirinto, quando, com suas lanternas, olham pelas fissuras, pelas dobras criadas e fabuladas, e, conseqüentemente, outros focos de luminosidade passam a ser produzidos, os quais indicam outros caminhos a seguir. Desse modo, os currículos vão ganhando movimento, deslocando-se incansavelmente e dobrando-se pelos percursos labirínticos que percorrem.

Currículos e uma vida que se desdobram coletivamente em devires, invenções, afetos e fabulações. Eis a potência dos bons encontros (Gonçalves, 2019, p.91).

Lourenço (2015), com seu trabalho “A Força-invenção da Docência e da Infância nos Processos de *Aprenderensinar*”, acompanha as redes de *saberesfazer* tecidas no cotidiano de uma escola de ensino fundamental na região periférica de um município, através de sua pesquisa cartográfica, buscando capturar os acontecimentos dos processos de *aprenderensinar* nos encontros com docentes, estudantes e currículos, bem como compreender o que vem sendo

produzido como potência de vida na escola, tendo em vista experienciarções e invenções cotidianas de seus sujeitos.

Considerando que a produção dos currículos é atravessada pelo plano de imanência e pelo plano de organização da escola, a autora acredita que não se pode separar aquilo que é vivido daquilo que é prescrito, e aposta na força de uma micropolítica do cotidiano escolar para se fazerem movimentos curriculares a partir da força-invenção das crianças e de seus professores.

Apoiando-se em Corazza (2013), a pesquisadora fala da importância em se operar com currículos plurais ou *Currículos-Nômade*s capazes de se deslocar nos processos de *aprenderensinar*, inserindo neles a experiência e o devir daqueles que participam para potencializar um processo inventivo. Nesse sentido, sua problematização consiste em compreender que movimentos curriculares estão sendo tecidos nas escolas a partir da força-invenção dos sujeitos que nelas estão inseridos para desterritorializar o discurso hegemônico da política educacional e seus currículos prescritivos que reforçam, segundo Ferraço, “[...] princípios consagrados no paradigma da ciência moderna, tais como, *compartmentalização, precisão, linearidade, hierarquização, causalidade, quantificação*, entre outros (Ferraço, 2008a, p. 120, grifos do autor).

Como procedimento metodológico, Lourenço (2015), além de acompanhar as redes de *saberesfazer*s do cotidiano da escola, utilizou as rodas de conversa com as crianças e docentes, assumindo a perspectiva das redes de conversações para ampliar as discussões acerca dos processos de *aprenderensinar*. Para motivar as conversas com os estudantes, utilizou obras literárias, e com os professores, um vídeo, um trecho de um texto e um capítulo de um livro de Sandra Corazza.

Apesar de evidenciar em seu trabalho o engessamento dos currículos padronizados que busca produzir o controle dos processos de ensino e aprendizagem, a autora aponta para a força da docência e do coletivo, buscando outros modos de estar na escola pelo caminho da alegria e do devir para afirmar os *CurrículosExperiênciaInvenção* que,

[...] movimentam os Oficializados, porque estes (embora muita gente não aceite ou não perceba) vivem em metamorfose perpétua e em errância perigosa, voam, galopam, varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado enquanto dualidades, correspondências, estruturas; de modo a poderem criar novos movimentos curriculares, que ousem impulsos inovadores e vivam em permanentes devires-revolucionários (Corazza, 2013, p. 32-33).

Lourenço (2015), compreende portanto, que os currículos não são composições lineares, e sim composições rizomáticas inventadas nas “experienciações dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar”, no *espaçotempo* que se configura como um território de agenciamentos.

Com o trabalho “As ações de mobilização do currículo produzidas por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica: voos de formação de uma professora/pesquisadora”, Silva (2018), por sua vez, apesar de identificar sua pesquisa como um estudo de caso, entendendo-o como estudo dos cotidianos, visto que a pesquisadora mergulha nas experiências do trabalho de uma professora e suscita discussões sobre o cotidiano a partir desse processo. Em consonância com nossas ideias e com as dos autores que aqui argumentam sobre os limites e possibilidades dos currículos, a pesquisadora entra em relação com os documentos oficiais que orientam o fazer pedagógico da escola e com os movimentos de fuga realizados pela professora para atender suas demandas. A autora traz para sua pesquisa, de forma significativa, sua trajetória que reflete em sua problematização sobre o aprisionamento dos currículos. A investigação foi baseada na interação e trocas de experiências entre a professora/pesquisadora e a professora que se prontificou a ser parceira da proposta, buscando analisar suas compreensões de currículo e implicações em seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar. As discussões sobre o cotidiano se apoiam em autores como Certeau, Ferrazo, Macedo, Barros e Oliveira.

Logo no início de sua dissertação, a autora apresenta uma epígrafe com o texto “Gaiolas ou Asas” de Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2002).

A escolha da autora de um texto que fala sobre pássaros e gaiolas, criando uma metáfora para as escolas que controlam e as escolas que permitem alçar voos, remete ao poder dos currículos universalizantes e aos caminhos não lineares que os *praticantespensantes* procuram percorrer para se libertarem. Assim, também escolhe o codinome de Bem-te-vi para a professora parceira em sua pesquisa, que lecionava para o 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola periférica. Em seu trabalho, Silva (2018) volta-se para a prática pedagógica da

professora com o objetivo de analisar as formas de mobilização e ressignificação do currículo prescrito para atender às necessidades de seus alunos.

Os documentos que norteiam o trabalho pedagógico na rede municipal em que se situa a escola são: 1. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental, Anos iniciais: Um processo contínuo de reflexão ação (2012); 2. Quadro de suporte pedagógico das diretrizes curriculares do Ensino Fundamental: Subsídios a prática educativa (2013); 3. Caderno curricular temático Educação Básica: Ações educacionais em movimento, espaços e tempos na educação das crianças (2014); 4. Projeto Político Pedagógico da Escola.

Ao procurar saber de que forma tais propostas foram elaboradas, verificou-se que houve uma tentativa de construir as Diretrizes Curriculares a partir de diálogos e reflexões entre educadores da rede representantes de diversas escolas, entretanto esse processo de construção coletiva não aconteceu, sendo produzido por um grupo que não representaria a voz das instituições, além de acontecer em meio a um movimento de rupturas políticas no município. Dessa forma, Silva (2018) observa que há contradições desde o movimento de elaboração da proposta curricular até sua efetivação dentro da escola, como aponta Oliveira (2003)

Isso significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições (p.81).

Vemos em nossos estudos que essas contradições são recorrentes, em meio às lutas por um currículo de multiplicidade e dialogado que visibilize a produção do conhecimento dos sujeitos da escola, pois sua construção é feita, na maioria das vezes, sem ouvi-los, por meio de jogos políticos de poder. Nesse sentido, Gonçalves (2018) aponta para o caminho percorrido na implementação da BNCC, desde o lançamento do Plano Nacional de Educação em 2014 (Lei 13.005/2014), sendo o início de uma forte campanha pela construção de uma Base Nacional Comum Curricular, uma das metas desse plano que estabelecia o prazo de dois anos para tal. Segundo Alves (2014), houve um movimento a partir dos anos 1980 em torno da formação de professores envolvendo universidades e escolas normais, que mais tarde resultaria na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Propunha-se então, uma Base Comum Nacional que tivesse um caráter democrático, pautado em discussões e troca de experiências em fóruns e encontros nacionais, permitindo a autonomia das universidades para criarem seus cursos de formação de professores.

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçotempos* da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações – no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje (Alves, 2014, p.1470).

Dessa forma, de acordo com Alves (2014, p. 1471), “entendia-se que uma BCN surgiria de vivências locais – múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante”. Entretanto, esse caráter democrático do documento pensado e discutido no início dos anos 1980, deu lugar a criação da base nacional comum que surge, conforme Macedo (2014), como tentativa de responder às demandas que giram em torno da qualidade da educação de acordo com os interesses neoliberais, a partir do momento que se identifica o envolvimento de agentes de instituições financeiras e empresas, além de outros movimentos internacionais, na construção dessa base nacional para a educação brasileira, visando um jogo de interesses. Assim, em 2014, a discussão em torno criação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica voltou a ter destaque, sendo colocada como urgente e prioritária através do argumento de que o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) estabelecia o prazo de dois anos para tal.

Como afirma Gonçalves (2018) em sua tese, as fundações privadas pretendem criar um modelo de educação a ser seguido com o intuito de explorar a comercialização de materiais e métodos que estejam de acordo com a BNCC. Nesse âmbito surgem movimentos de resistência como da ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), especialmente pesquisadores do GT12 – Grupo de Trabalho de Currículo –, que têm se posicionado contra a padronização dos conhecimentos e dos processos de ensino e aprendizagem propostos em uma Base Nacional Comum Curricular. No contexto dessa resistência, a ANPEd lançou a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”, com o apoio da ABdC, no início de 2016.

É necessário mostrar esse percurso de implementação da BNCC, bem como as lutas das associações que Gonçalves (2018) define como uma luta contra-hegemônica, para apontar a importância das políticaspráticas cotidianas nas escolas como forma de visibilizar a criação dos currículos *praticadospensados* nesses *espaçotempos*.

Retomando Silva (2018), ela indica que a professora encontra nas Diretrizes Curriculares, uma abertura, dando autonomia para as escolas adequá-las:

Um conjunto de práticas culturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo. Currículo é por tanto, muito mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos que expressam o trabalho da escola nos contam sobre o currículo, mas o próprio cotidiano muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros (Diretrizes Curriculares de Campinas, SME, 2012, p.9).

Diante disso, a pesquisadora observa que Bem-te-vi utiliza-se o tempo todo dessa flexibilidade no currículo para criar e inovar seu fazer pedagógico para transformar as condições de pobreza e marginalização a que seus alunos são submetidos, assumindo assim, uma postura política através de sua prática emancipatória.

Mesmo diante de outro documento, o Quadro de suporte pedagógico das diretrizes curriculares do Ensino Fundamental: Subsídios à prática educativa (2013), que segundo Silva (2018), assemelha-se a um manual pedagógico onde o conteúdo a ser trabalhado está sistematizado de forma linear e gradativa, a professora parceira faz interferências e readaptações para inseri-lo no cotidiano da escola. Esse documento, denominado pela professora de “Livrinho azul”, remete, de acordo com a autora, à racionalidade técnica das concepções tradicionais de currículo para “potencializar a eficiência da produtividade do trabalho docente em termos de organização e maior alcance dos objetivos elencados pelas diretrizes curriculares” (Silva, 2018, p.131). No entanto, enquanto muitos professores parecem utilizá-lo como um documento pronto e acabado, Bem-te-vi é capaz de realizar um movimento reflexivo acerca dessa prescrição, repensando os tempos e espaços possíveis para reconfigurar esse currículo e, de acordo com Certeau (1994), criar táticas minuciosas enquanto desenvolvem seus fazeres cotidianos.

Conforme Silva (2018), Bem-te-vi concebe sua aula como um movimento contínuo de construção do currículo a partir dos acontecimentos do cotidiano. Dessa forma, a sala de aula é “um espaço de resistência, onde o trabalho real, marcado pela imprevisibilidade efetiva-se. Movimentos de ‘insubmissão’ viabilizam a invenção de outras formas de trabalho, e outras redes de cooperação se atualizam” (Barros, 2008, p.83).

Reforçando esse posicionamento da professora de inserir o currículo no cotidiano mediante suas experiências práticas e escapar à linearização e à predeterminação de conteúdos, a autora, apoiando-se em Macedo et al (2004), afirma

[...] ao participarem da experiência prática curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem (Macedo et al, 2004, p.40).

Durante todo seu percurso de pesquisa na escola, Silva (2018) acompanhou um currículo vivo de uma professora que, apesar de seu planejamento diário, a todo momento fazia intervenções, quebrava tempos, lidava com os atrasos, compreendia as subjetividades e singularidades, transformava conteúdos, criava possibilidades, vivenciava experiências, fazia combinados com a turma e enfatizava um trabalho coletivo com ela. Esse currículo constituía-se na ordem do acontecimento, mergulhando no cotidiano e tecendo redes contínuas de múltiplos conhecimentos. Logo, concordando com Ferrazo (2008), o currículo se transforma pelas redes de *saberesfazeres* tecidas pelos sujeitos ao adentrar o campo de vivências do cotidiano de uma escola que não pode ser quantificada ou rotinarizada completamente.

Por conseguinte, Bem-te-vi evidencia, através da narrativa da autora, “a impossibilidade de seguir um planejamento fixo e uma aula programada previamente diante do que os alunos vão ‘trazer’ para a sala de aula para ser discutido junto aos conteúdos curriculares” (Silva, 2018, p. 134), sendo a aula um espaço delineado pelos acontecimentos contextuais.

Vargas (2013), Prezotti (2015) e Silva (2019) oferecem contribuições semelhantes que “conversam” com as demais já propostas em relação às invenções curriculares tecidas nas redes de *saberesfazeres* cotidianas, apesar da coexistência entre os currículos prescritos e aqueles que se criam no acontecimento das escolas. As três autoras lançam mão dos estudos dos cotidianos e seus referenciais teórico-metodológicos, experienciando os espaços escolares e seus atravessamentos. Além disso, as rodas de conversa e as imagens narrativas surgem como potência de pesquisa.

Vargas (2013) procura compreender de que forma os sujeitos utilizam as propostas curriculares prescritas, qual a relação destas com o cotidiano da escola e quais estratégias desenvolvem em sua prática docente na tessitura dos fios dessa complexa rede de *saberesfazeres*. Em seu texto, “Currículos como redes de *saberesfazeres* e as invenções cotidianas que potencializam a vida”, entendendo o currículo como uma prescrição homogeneizadora e um mecanismo de reprodução das relações de poder, a pesquisadora aponta para a necessidade de relacionar-se com ele buscando o novo, o incerto, o inesperado que acontece no cotidiano para criar possibilidades outras que o movimentem. Dessa maneira, concorda com Alves et al (2004, p. 39), ao declarar que “[...] a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola”.

Em seu percurso na escola, Vargas (2013) observa que não é possível preterir os documentos normativos oficiais nas escolas, porém, é possível pensá-los a partir das experiências constituídas por alunos e professores. Assim,

[...] Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola (Alves et al, 2004, p. 49).

Posto isto, a autora narra em sua pesquisa diversos projetos desenvolvidos na escola que, a partir do currículo oficial, criaram possibilidades inventivas e mobilizaram o cotidiano daquele espaço-tempo por meio de *movimentos táticos, astuciosos, efêmeros, surpreendentes dos praticantes escolares* (Certeau, 1994), relacionando-se com as experiências e culturas de seus sujeitos. Segundo ela,

Vemos, no cotidiano das escolas, o professor inventando, criando, reinventando o tempo todo, tornando o fazer da sala de aula muito comum. As experiências dos professores são potentes na discussão sobre currículo. Pensamos que muito mais do que definir currículo, muito mais do que seguir referencial (não que isso não seja importante), são as experiências organizadas de cada professor, são os múltiplos sentidos que cada um dá a seu fazer pedagógico, são os mecanismos utilizados para fazer sua aula dar certo (Vargas, 2013, p. 84).

Prezotti (2015), com sua pesquisa “Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita”, objetiva investigar a força das redes de *saberes-fazer* dos alunos do ensino fundamental em diferentes *espaços-tempo* nos quais produzem conhecimento a partir de suas experimentações, tecendo os fios das redes políticas, sociais e culturais. Pretende, assim, desconstruir o pensamento cartesiano de que aprender é necessário apenas para se ter bons resultados nas avaliações, tanto internas como externas, visando elevar os índices de aprovação para garantir uma educação de “qualidade” medida em escalas numéricas e, por outro lado, dar visibilidade às *práticas políticas* inventadas nos cotidianos escolares que produzem sentidos e significados em um currículo para a vida.

Segundo a autora, (re)significamos nossas práticas quando “subvertemos as práticas curriculares legitimadas por políticas educacionais que engessam, estreitam e inibem os acontecimentos, os devires, as vidas” (Prezotti, 2015, p. 16). Em relação aos devires, concorda com Deleuze e Parnet (1998, p.10) quando afirmam que “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou verdade”. Dessa maneira, apesar de a

escola ser um espaço de controle, de medidas coercitivas e de reprodução, é também onde estão os acontecimentos, as invenções que são atravessadas por questões culturais, sociais e econômicas, revelando-se um terreno fértil para se pensar processos educacionais em que os sujeitos envolvidos produzam sentido em suas múltiplas redes. Assim, a pesquisadora enfatiza com Certeau (1994, p. 38), que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não-autorizada”.

Prezotti (2015) aponta para a ideia, equivocada e vigente por muito tempo, de que a escola seria o único lugar de *aprenderensinar*, onde o conhecimento acontece de forma linear e hierarquizada, porém defende que existem outros espaços e outras formas de aprendizagem, há outros mundos, outros currículos; deve-se imaginar escolas com múltiplas possibilidades de aprendizagem, sem muros, sem fronteiras, reconhecendo com Alves (2000) que é preciso pensar na existência de outros *espaçostempos* de aprendizagem “não-autorizados”, mas que tecem conhecimentos em seus cotidianos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2019) propõe-se em sua pesquisa – “Reinações de uma professora: alinhavos de como praticar um cotidiano escolar” – a experimentar outros mundos, a fabricar outros modos de fazer currículo, escapando das limitações da realidade instituída através das linhas de fuga e cartografando dimensões possíveis de se produzir os cotidianos escolares. Para isso, acompanha uma professora em uma escola pública. Desgastada com tantas questões da profissão docente, como os relacionamentos com o currículo, o preenchimento das burocracias administrativas e pedagógicas, a solidão de pensar e a pressão por resultados das avaliações externas, a pesquisadora é atravessada em seu percurso pela invenção do cotidiano e pelos currículos praticados por professores que fabricam suas docências.

Concordando com Oliveira (2012a), acredita que os cotidianos sejam *espaçostempos* cheios de possibilidades, criações e reinvenções, cuja produção de saberes potentes escapa à repetição e à aridez que marginalizam as operações de seus praticantes, é onde “cotidianamente são criados conhecimentos relevantes” (Oliveira, 2012a, p. 51). Ainda de acordo com a mesma autora, desinvisibilizar esses processos de criação cotidiana é necessário para se pensar uma prática voltada à emancipação social, na medida em que se questionam as noções hegemônicas de produção de conhecimento, ideia pela qual primamos em nossa pesquisa.

A partir desse contexto desenhado pela pesquisadora junto com Oliveira (2012a), utiliza-se das pesquisas nos/dos/com os cotidianos para se inserir nos movimentos da escola e captar as ranhuras invisibilizadas por modelos de conhecimento naturalizados pelas forças de poder, trazendo à tona os fluxos que atravessam seus praticantes para emergir suas invenções,

suas trajetórias e culturas que estão dentro e fora dos muros escolares. Dessa maneira, é importante para Silva (2019) ir além da condicionante de acompanhar o planejamento da professora e a aplicação do currículo oficial em suas aulas. É preciso seguir as pistas daquilo que escapa, do inédito, da forma astuciosa (Certeau, 1994) como a docente fabrica o currículo cotidianamente resistindo a uma proposta de verdade e reprodução de cópias.

A essa proposta de verdade, em relação à padronização curricular, a pesquisadora aponta para as ideias de Ferraço (2016):

[...] fomos todos formados para colocar todo mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo. Por isso temos os programas, os parâmetro, ou que nome se dê [como agora, a Base Nacional Comum Curricular] (Ferraço, 2016, p.87).

Contudo, apesar do caráter orientador e normatizador desses documentos oficiais, Silva (2019) defende com Oliveira (2007) que importa o uso que se faz deles, pois os currículos escolares são praticados, são interpretados e tecidos com os praticantes da escola. Assim,

Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas/classes (Oliveira, 2007, p.93).

Compreendendo, portanto, a sala de aula como um espaço onde o currículo é praticado a partir de uma rede de encontros, Silva (2019) acompanha uma professora e sua turma, percebendo que os usos que ela faz do livro didático e do planejamento evidenciam que ela não cumpria um modelo pré-estabelecido, mas fabricava e inventava sua aula tecendo a prática docente com a imprevisibilidade do tempo e dos acontecimentos que atravessavam seus cotidianos. A pesquisadora, assim, apoia-se em Garcia (2003, p. 09), que propõe “de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização de novos conhecimentos”. Através desses arranjos inventivos e dos caminhos interpretativos é possível, conseqüentemente, produzir currículos que expressam resistência e criatividade, apontando para uma multiplicidade de redes (afetivas, políticas, estéticas, econômicas, familiares, religiosas, etc.) tecidas cotidianamente no *espaçotempo* escolar.

Com Gonçalves (2018), Albuquerque Junior (2018) e Melgar Junior (2021) trazemos também as invenções curriculares dos *praticantespensantes* nos cotidianos por meio de suas *políticaspráticas* tecidas nas redes de saberes, fazeres, poderes e afetos, contudo, os autores problematizam em que sentido esses movimentos curriculares podem viabilizar a emancipação social na escola. Apostando igualmente nos estudos nos/dos/com os cotidianos, os autores entram em relação com seu campo de pesquisa abertos aos encontros e ao não previsível, como descrevemos em nossa metodologia. Apoiam-se nos movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos, os quais alguns identificam em seus textos e citamos também em nosso estudo de acordo com Andrade, Caldas e Alves (2019). Quanto ao referencial teórico, as três pesquisas se aproximam desse estudo ao guiarem-se, principalmente pelas ideias de Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau.

Gonçalves (2018) traz reflexões importantes em sua tese – “Bricolagens praticadas e *políticaspráticas* de currículos nos cotidianos escolares” – sobre como as *políticaspráticas* tecidas nos cotidianos escolares podem desenvolver redes de *fazeressaberes* emancipatórias e democráticas nas escolas a partir dos diferentes usos de propostas curriculares oficiais. Sua investigação foi realizada junto a um grupo de professoras, apostando nas conversas como elemento metodológico, que funcionavam como uma rede dialógica. Assim, o autor busca compreender as *políticaspráticas* de currículos, como bricolagens praticadas nas múltiplas redes de conhecimento tecidas no *espaçotempo* escolar – “[...] bricolagem como um tipo de criação, ou seja, a tessitura de práticas cotidianas através da junção de diferentes elementos, sentidos e significados oriundos dos *fazeressaberes* das professoras” (Gonçalves, 2018, p.25).

Com Certeau (1994), destaca alguns aspectos que envolvem sua pesquisa com os cotidianos, como a criação e inventividade dos mais fracos e oprimidos que fazem movimentos contrários a um consumo passivo de normas e regras dos textos curriculares, desviando-se de produtos prescritivos ao criarem cotidianamente outros currículos por meio de suas práticas, valorizando, assim, o “herói comum” que tensiona os rigores do cotidiano por meio de suas “artes de fazer” e de suas operações astuciosas e clandestinas. Dessa maneira, Gonçalves (2018), procura apreender as *políticaspráticas* tecidas pelas professoras em seus cotidianos, através das quais criam currículos, ressignificando ou se distanciando das prescrições oficiais.

De acordo com as narrativas das professoras durante os encontros, foi possível perceber que elas procuram fugir do engessamento dos currículos oficiais, considerando suas potencialidades e evidenciando seu caráter emancipatório. Gonçalves (2018) enfatiza que o currículo não pode ser entendido como uma lista de conteúdos a serem aplicados, mas deve ser tecido a partir de práticas que envolvam os saberes e processos interativos desenvolvidos no

cotidiano, contribuindo assim, para a emancipação social dos sujeitos. Observou-se que as professoras tentam romper com as propostas prescritas ao fazerem suas escolhas nas práticas cotidianas, mas sempre mantendo uma correspondência com aquilo que foi proposto pelos documentos oficiais, muitas vezes até limitando-se por eles. Em relação ao material didático, as professoras falam sobre seu envolvimento na escolha, mas discutem este processo e ainda trazem para o debate “a questão do mercado editorial, cada vez mais acirrado, evidenciando o estabelecimento do livro didático como mercadoria, submetido às leis de mercado e implicando em proposições curriculares pautadas na falácia de uma educação de qualidade e justa” (Gonçalves, 2018, p. 77). Nesse aspecto, as professoras também assumem uma posição crítica, denunciando a impossibilidade de seguir esses materiais, visto que não contemplam a realidade e cultura na qual estão inseridas.

Sendo assim, a criação curricular cotidiana como emancipação social se dá através de práticas participativas e solidárias, as quais vão além da ideia individualista moderna que, segundo Oliveira (2012b), devem se desenvolver nos diversos espaços estruturais em que vivemos, buscando sua ampliação institucional; essas práticas são fundamentais para a produção de futuros outros e para dar visibilidade a existências não hegemônicas relevantes na formação das subjetividades daqueles que delas participam.

Para Gonçalves (2018), portanto, o currículo pode ser compreendido como um espaço em que as culturas negociam com a diferença e concorda com Arroyo (2011) que afirma ser um espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas na medida em que o percebemos como um *espaçotempo* onde vivenciamos e negociamos sentidos. Dessa forma, as redes de conhecimento tecidas no cotidiano podem ser entendidas com práticas políticas potentes. Embora haja políticas que pretendam padronizar e homogeneizar as escolas buscando controlar esses espaços, o pesquisador evidencia o empoderamento das docentes em seus modos de fazer currículo e de tecer suas *políticaspráticas* nos cotidianos escolares.

Por sua vez, Albuquerque Junior (2018) apresenta uma experiência interessante em sua dissertação, denominada “Criação e cruzamentos de histórias contadas: performances emancipatórias dos sujeitos no cotidiano escolar”, utilizando as “narrativas de si” produzidas pelos alunos como prática emancipatória. Através da criação e cruzamento de histórias a partir da sala de aula, o autor buscou evidenciar a dimensão política das práticas dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Para tanto, utilizou a produção de narrativas em que os alunos, por meio da “invenção” de si, trouxeram suas histórias como importante ferramenta para a emancipação autogerida. O trabalho proposto pelo pesquisador objetivou dar visibilidade às “desimportâncias” narradas por alunos do Ensino Médio em seus cotidianos e, dessa forma,

problematizar suas dimensões políticas, bem como propor reflexões sobre as *políticaspráticas* que podem viabilizar a emancipação social. As questões trazidas por eles no processo de *aprendizagemensino* são atravessadas pelo *espaçotempo* escolar e por demandas da sociedade na qual estão inseridas. Nesse sentido, o autor defende, com Oliveira (2013) a ideia de que

as *políticaspráticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de *aprendizagemensino* – não gosto do “ensino” sozinho – são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades *políticaspráticas* expressivas dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz (p. 376).

As “escritas de si” tecidas nos cotidianos, propostas pelo pesquisador, coexistem com os currículos oficiais, tornando-se relevantes enquanto *políticaspráticas* que tensionam as hierarquizações dos saberes do currículo ao desinvisibilizar outros saberes. As narrativas são potentes para que os discentes se percebam e se mobilizem como sujeitos políticos, trazendo para o debate suas rotinas “desimportantes” que geralmente são deixadas à margem da discussão. Além disso, trata-se de pensar a política na escola por meio de uma aprendizagem de fora para dentro com os sujeitos que nos acompanham e trazem o seu viver em sociedade para os encontros nesse *espaçotempo* coletivo. Assim, o autor traz com Oliveira (2013) que

É preciso, portanto, trabalhar em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades *políticaspráticas* expressivas de professores e alunos em interação na produção curricular cotidiana. Colocando em diálogo esses dois primeiros aspectos, proponho uma reflexão em torno de como agem, porquê e a partir do que os sujeitos de saberes/poderes/quereres na produção de *políticaspráticas* educacionais cotidianas, buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas (p. 377).

Nesse contexto, Albuquerque Junior (2018) ressalta que as produções dos alunos estão carregadas pelas demandas vividas por esses sujeitos e trazidas para o ambiente escolar, não havendo assim, limites entre o *dentrofora* (Alves, 2010), ambos se misturam no ambiente escolar e nas “escritas de si”. Com Alves (2010), aponta que

Esses processos são variados, exigindo que se dê *espaçotempo*, nas análises e críticas que precisamos desenvolver, às falas de todos os “praticantes” que neles estão envolvidos. É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos

compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós (p. 1197).

As narrativas propostas pelo pesquisador-professor aos seus alunos do Ensino Médio fez emergir a centralidade dos sujeitos no encontro da sala de aula, espaço esse que deve ser mobilizado enquanto dimensão política que potencialize a percepção dos indivíduos pelo falar de si como exercício de emancipação pelo cotidiano escolar. Desse modo, Albuquerque Junior (2018) mantém um diálogo relevante com nossa pesquisa na medida em que faz uso da arte da escrita na tessitura das redes de subjetividades e na afirmação de movimentos emancipatórios.

Com Melgar Junior (2019) e sua tese “Entre sentidos e prazeres: as artes da escola”, somos surpreendidos por uma narrativa instigante e sensível a partir de sua vivência em diferentes *espaçostempos*, articulada a uma proposta teórico-metodológica bem fundamentada, a qual ele se propõe explorar e ir além. Em convergência com nossa proposta, se coloca em suspensão no campo de pesquisa para captar o indizível, o inusitado e as ranhuras do cotidiano.

Pensando com Michael Foucault a partir do conceito de heterotopia e inferindo-o como “o espaço do outro”, o pesquisador traz uma reflexão sobre a ação dos *praticantespensantes* em seu cotidiano, que criam espaços outros escapando das orientações curriculares oficiais que os aprisionam e não dão conta das maneiras como inventam suas práticas. Para tanto, o autor narra os acontecimentos de sua experiência em uma escola de periferia, onde assume o cargo de orientador pedagógico, construindo uma potência de desvios que produzem outros sentidos à existência de seus sujeitos.

Nesta tese nos interessa apresentar a invenção da escola na potência dos usos que seus *praticantespensantes* fabricam impulsionados por acontecimentos inesperados, que os possibilitaram criar e potencializar insurgências que encontraram, sob o olhar da vigilância e dos mecanismos de poder, os caminhos na construção de outros modos de ver e viver a escola (Melgar Junior, 2021, p. 17).

Melgar Junior (2021) escapa ao discurso hegemônico que produz uma verdade universal de escola e de seus espaços, regido por interesses político-econômicos, distanciando as diferenças e multiplicidades do outro, para mergulhar nos cotidianos, sempre fluidos e rizomáticos, percebendo as artes de fazer e as emoções das existências de seus *praticantespensantes*. Nesse mergulho nos cotidianos, o pesquisador coloca-se em suspensão para encontrar-se com o inesperado, captar os desvios e o não dito, perceber o “não-lugar inobservável pela burocracia” (Melgar Junior, 2021, p. 22). Dessa forma, busca constituir-se de experiências do cotidiano tecidas no chão da escola que denunciam a precariedade da vida e

muitas vezes apresentam “cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada” (Larrosa, 2014, p.10). Suspender o já conhecido para sentir o inusitado através da arte do encontro nos cotidianos para transpor o lugar da regulação como uma condição de rebeldia e de criação de espaços outros.

O pesquisador afirma a necessidade de libertar-se do determinismo e da padronização curricular, abrindo as brechas do lugar institucional para impor novas formas de pensar esse espaço e fabricar outras existências. O cotidiano escolar é, portanto, o espaço da invenção e criatividade, constitui-se um campo de possibilidades que não se esgota nas prescrições e vai além das normas estabelecidas. É preciso, segundo o pesquisador, promover espaços que não estão nos documentos oficiais por meio da invenção cotidiana como forma de resistência que contrapõe à regra que procura silenciar as diferenças para colocar todos da mesma forma. Apoiando-se em Gallo (2013), aponta para a importância de se fazer a “educação menor”, aproveitando as situações que, aparentemente fogem do controle, mas são acontecimentos que potencializam as heterotopias, subvertendo as verdades uniformizadoras e promovendo as transformações através de uma prática inventiva que valoriza aspectos negligenciados pela educação maior, como a história e cultura dos sujeitos.

Assim sendo, as narrativas dos cotidianos apresentadas por Melgar Junior (2021), anunciam possibilidades da escola fazer resistência aos documentos normalizadores, fomentando, conforme Gallo (2013), a educação menor dentro de uma educação maior.

Concluimos nesse percurso pelas pesquisas acadêmicas que muitas “conversas” podem ser tecidas com esses trabalhos, e com inúmeros outros, para (com)por nossos estudos, uma vez que há aproximações temáticas, teóricas e metodológicas. Cada autor com sua especificidade, mas todos apontam para currículos inventivos, não lineares, rizomáticos e em movimento. Ressaltam a produção de conhecimento dos *praticantespensantes* das escolas, destacando a importância de potencializar as criações cotidianas. Alguns dos autores trazem a perspectiva emancipatória dos movimentos curriculares inventivos diante do aprisionamento e controle que exercem os documentos oficiais como forma de poder. Todos os textos se encontram com essa pesquisa no mergulho do cotidiano para serem atravessados por encontros que compõem processos contínuos de subjetivação e produzir o novo, o outro possível com o outro.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico dessa pesquisa se dá, primordialmente, através da obra de Inês Barbosa de Oliveira, a qual traz importantes discussões acerca das questões que envolvem os estudos do cotidiano no campo do currículo, bem como as ideias das *políticaspráticas* que se dão no acontecer desse cotidiano a partir de escolhas, desejos e possibilidades. A palavra assim unida (*políticaspráticas*), afirma a indissociabilidade dos termos, pois conforme Oliveira (2013), “não há prática que não integre uma escolha política e política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (p. 376). A autora apresenta, ainda, contribuições fundamentais para o entendimento da emancipação social através das invenções curriculares.

Segundo Oliveira (2012a), os currículos são criados nos cotidianos das escolas por meio de diferentes usos que seus praticantes fazem das normas e regras impostas, mantendo o permanente diálogo com elas. De acordo com a autora, é possível, portanto, por meio das pesquisas nos/dos/com os cotidianos

(...) desinibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimento, e que, ao fazê-lo, contribuem decisivamente para o pensamento e as práticas sociais voltadas para a emancipação social, na medida em que desinibilizar esses outros modos de criação de conhecimentos é uma forma de questionar a hegemonia da relação hierárquica entre teoria e prática e permite perceber os praticantes das escolas também como produtores de conhecimentos, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, ou seja, outras práticas sociais de conhecimento (Oliveira, 2012a, p. 51).

A partir dessa ideia é possível fazer emergir discussões sobre as micropolíticas estabelecidas nas redes de conhecimento capazes de evidenciar outros modos de fazer currículo de forma horizontalizada, reconhecendo as experiências de seus autores.

Oliveira (2003), em diálogo com Santos (2000), defende um novo paradigma de conhecimento que supere a hierarquia do pensamento moderno que desqualifica os conhecimentos não-científicos e os sujeitos que fazem uso deles, reforçando os processos de exclusão social. Para ela, é preciso promover o nivelamento dos diversos saberes e valorizar aqueles advindos do cotidiano. Reitera que é no cotidiano que construímos nossas identidades e nossas redes de subjetividades quando somos atravessados pelos múltiplos conhecimentos e experimentações, tornando-nos produtores de conhecimento, inclusive dos científicos, tão logo eles sejam ressignificados nesse *espaçotempo*.

[...] o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos

produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos (Oliveira, 2003, p. 54).

Em interlocução com autores, como Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, entre outros, pretendemos basear essa investigação para ampliar a argumentação relacionada ao tema desse trabalho.

Outra autora indispensável a essa pesquisa é, sem dúvida, Nilda Alves, através dos estudos com os cotidianos, cujos princípios teórico-metodológicos vão nos dar suporte no campo pesquisado e na produção dos dados. Em consonância com Oliveira, Alves aponta para os cotidianos como espaços plurais de produção de conhecimento que vão além de um paradigma universalizante, além de afirmar que não há separação entre escola e os demais contextos da vida dos sujeitos. Logo, ela traz a expressão que ilustra essa ideia de indivisibilidade, como “*dentrofora*”, pois a prática social é inclusiva, o que acontece fora da escola é trazido para dentro e passa a ser parte dos outros contextos em que os sujeitos se constituem e vice e versa. Dessa forma, a autora indica que

em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçotempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc [...]os modos como *dentrofora* dessas redes nos relacionamos com nossos iguais e com os ‘outros’ vão impulsionar ideias de políticas. São essas relações que nos permitem criar e articular valores, éticas e estéticas diversificadas, apropriadas à complexidade das diversas redes (Alves, 2012a, p. 1).

Quanto ao currículo, os estudos nos/dos/com os cotidianos compreendem-no como aquilo que é praticado pelos sujeitos nos *espaçotempos* em que se esteja em formação; essa prática se dá a partir dos múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como rede de subjetividades, portanto os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas hegemônicas coexistem com as crenças e os saberes que os sujeitos trazem de outros lugares. Por conseguinte, para Alves (2012b),

[...] a incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente, é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações. (...). Então são essas tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (p. 3).

Trazendo a experiência das autoras no campo dos estudos com os cotidianos, de acordo com Alves e Oliveira (2002), por muito tempo o cotidiano escolar foi considerado como uma “caixa preta”, cujo interior era desconhecido, pois não se sabia de fato o que ocorria dentro da escola, além de ser algo a ser desvendado pela criatividade daqueles que se dedicavam a estudá-lo. Considerando, portanto, desimportantes os acontecimentos de dentro, as intervenções do sistema eram planejadas de fora para uma escola ideal através da verificação do trabalho que estava sendo realizado e pelo monitoramento dos resultados das avaliações. Caso os resultados não fossem satisfatórios, culpabilizava-se quem estava no interior da escola, professores e alunos, pelo fracasso, apesar das ações terem sido planejadas por quem estava fora, sem articular-se com os de dentro.

Posteriormente, começou a se entender que a escola não era um mundo à parte do mundo real e que aquela forma hegemônica de compreendê-la, olhando de fora sem levar em conta as múltiplas relações estabelecidas pelos seus sujeitos, era incapaz de resolver seus problemas. As autoras ressaltam a contribuição de Stenhouse (1991) ao criar a ideia de *professor-pesquisador*, destacando a importância desses sujeitos do cotidiano para se conhecer as escolas, já que são eles que podem intervir nos cotidianos ao questionarem suas próprias práticas a partir de suas pesquisas. Nesse percurso, chega-se ao entendimento que se faz hoje sobre os estudos dos cotidianos, visando sua realidade plural, sua complexidade, apesar dos padrões e sem julgamento de valores.

Após essa compreensão inicial, muitos paradigmas ainda deveriam ser superados, uma vez que, para a ciência moderna, os conhecimentos cotidianos eram reduzidos ao ‘senso comum’, em contraposição ao conhecimento científico que era legitimado como verdade. Além disso, priorizavam-se os dados quantificáveis e controláveis da realidade numa perspectiva universalizante, desprezando-se os aspectos qualitativos do cotidiano e suas singularidades. Sendo assim, a vida cotidiana não é considerada em suas expressões qualitativas, de que maneira as atividades estão sendo realizadas pelos indivíduos, mas sim, quantitativamente, ou seja, o que está sendo realizado e por quantas vezes.

A partir desse entendimento, os estudos do cotidiano buscam desconstruir o pensamento hegemônico para além da lógica quantificável da repetição rotineira de ações que podem ser medidas, reguladas e controladas, ao trazer a relevância do “como” fazer em suas formas variáveis, plurais e não passíveis de regulamentação ou medidas, conforme já citado na introdução desse trabalho (p. 5)

Temos, então, segundo Alves e Oliveira (2002), um primeiro conhecimento sobre o que é o cotidiano: “o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia,

tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (p. 87). Avançamos, portanto, com as autoras nesse debate visando as implicações dessas atividades em nós e para nós, quais suas características, como elas são constituídas e como entramos em relação com elas a partir de suas perspectivas quantitativas e qualitativas. Concordamos com elas em relação à imprevisibilidade, dinamicidade, pluralidade e provisoriedade tanto do conteúdo, como da forma de nossas ações, pois estamos em processo constante de mudança, de aprendizagens atravessadas por encontros nas redes de saberes e de fazeres nas quais estamos inseridos. Isto posto, essas ações cotidianas compreendem incertezas, interações, interferências, indeterminações, enfim, se dão nas relações do acontecimento, não cabendo em caixinhas pré-determinadas com manuais de utilização.

Com as autoras, assim, reafirmamos a necessidade de escapar aos padrões modernos e buscar modos outros de criar e manifestar nossas ações nos diversos *espaçostempos* cotidianos. Para tanto, Alves e Oliveira (2002) apontam para a importância de compreendermos a formação das “redes de subjetividades que cada um de nós é” (Santos, 1995 e 2000), concebendo que somos compostos por vários encontros e nos constituímos ao entrar em relação com o outro num constante processo de fazimento de nós mesmos. Por conseguinte, esse processo de formação de nossas subjetividades revela que somos permeados o tempo todo por circunstâncias variáveis, sejam elas de pessoas, de políticas, de culturas, de questões sociais ou históricas, exigindo que recriemos nossos fazeres na medida em que estamos inseridos nessa rede.

[...] nos estudos do cotidiano, imperativo será considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação (Alves; Oliveira, 2002, p. 89).

Nesse processo, o próprio pesquisador é também construído por esses encontros ao adentrar o cotidiano, estando nele mergulhado e aberto a suas inúmeras possibilidades, como versam os movimentos de pesquisa citados na metodologia desse trabalho, segundo Andrade, Caldas e Alves (2019), além dos princípios de uma pesquisa cartográfica, os quais propõem um estudo despido de predeterminações que se dê a partir dos atravessamentos imprevisíveis que nos afetam no campo de pesquisa. Pensamento este, cuja lógica está em consonância com as ideias de Alves e Oliveira (2002) “[...] se nos mantivermos excessivamente ligados a premissas predefinidas a respeito do que queremos pesquisar, criamos em nossas redes ‘nós cegos’ que subtraem dela a possibilidade de articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido”

(p. 90). Concordando, portanto, com as autoras, reforçamos a imprescindibilidade de irmos “além do já sabido” – referenciando o primeiro movimento de pesquisa (Andrade; Caldas; Alves, 2019) – para romper com verdades que estabelecem relações de poder e visibilizar o conhecimento produzido no cotidiano escolar.

Encarcerados pelo pensamento da ciência moderna e por nossos saberes prévios, por vezes nos mantemos normatizados e regulados pelos currículos prescritos, inaptos a perceber nossas criações cotidianas que apontam para currículos emancipatórios. Alves e Oliveira (2002) nos trazem a esse estudo, à importância de se buscar compreender o que os *praticantespensantes* estão produzindo nos *espaçostempos* escolares em suas *políticaspráticas* cotidianas em função de suas demandas, de seus contextos, suas histórias, suas culturas, sua complexidade enfim, para além da estatística de resultados.

No que diz respeito às práticas curriculares, de acordo com as autoras, são tecidas nas redes de saberes e fazeres a partir das propostas formais que chegam às escolas, organizadas conforme os limites e possibilidades de cada realidade, incluindo as circunstâncias de trabalho, a dinâmica da turma, os saberes dos alunos e as nossas convicções. Desse modo, Alves e Oliveira (2002) definem “as práticas curriculares cotidianas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos” (p. 97). Logo, podemos ter práticas regulatórias baseadas nas propostas formais de currículo, nas nossas convicções ou nas possibilidades de agir, como também práticas emancipatórias que escapam às normas conservadoras por meio de táticas inventivas que, mesmo coexistindo com a proposta oficial, possam produzir o encantamento do *ensinaraprender/aprenderensinar*.

Diante do exposto, em concordância com as ideias das autoras supracitadas, devemos subverter os modelos tradicionais de pensar os processos de ensinar e aprender e nos propormos a entrar em relação com o cotidiano em sua própria lógica imprevisível e caótica para entender como os sujeitos se constroem e como o currículo produz práticas emancipatórias em ambientes fortemente regulados.

4. POLÍTICAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: ENTRE REGULAÇÃO E CONTROLE

Ao idealizar esse trabalho como “Invenções Curriculares Emancipatórias Tecidas nas Políticas Práticas Cotidianas” desejamos contribuir com a democratização da sociedade a partir do conhecimento produzido pelos *praticantes pensantes* da escola que, entretanto, são invisibilizados pelos modelos quantitativos de educação.

Não existe emancipação sem luta, é uma prática política, e a nossa consiste em quebrar paradigmas e superar o currículo oficial que nos coloca em caixinhas organizadas nas prateleiras, as quais podem ser manipuladas de acordo com os interesses neoliberais. Os currículos *pensados praticados* pelos sujeitos da escola não podem ser encaixotados, pois estão além do tempo e do espaço, se dão no acontecer de qualquer lugar, a qualquer momento; são livres, não têm certo destino, fluem na correnteza e se potencializam no encontro com o outro, transformando-se em um novo possível – “currículos afluentes”.

Contudo, os currículos, assim como os conhecimentos, tecidos nos cotidianos, precisam ultrapassar as barreiras hegemônicas historicamente impostas pela supremacia da cultura ocidental burguesa e do conhecimento científico. Ao longo do processo da expansão europeia, muitas formas de conhecimento foram marginalizadas e culturas foram silenciadas, havendo epistemicídios (Santos, 1995) que apagaram contribuições não assimiladas pelos saberes ocidentais. Esse movimento fortalece a monocultura de saberes formais, a verticalidade e a hierarquia do conhecimento.

A monocultura do saber está associada ao pensamento abissal, que, de acordo com Santos (2007), consiste na divisão da realidade social em dois mundos distintos, havendo uma linha que separa os dois lados, desprezando e desqualificando os conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo. Não há co-presença entre os conhecimentos dos dois lados, exclui-se um para outro legitimar-se.

Para enriquecer esse debate, apoiamos-nos nas concepções de Boaventura de Sousa Santos para romper com a hegemonia da produção e circulação do conhecimento ocidental através de um pensamento pós-abissal, que amplia as possibilidades de repensar o mundo a partir das Epistemologias do Sul (Santos, 2010). Cabe aqui ressaltar que o conceito de Sul não se refere especificamente a uma localização geográfica, mas é uma metáfora que representa os povos excluídos e submetidos a diversas formas de opressão impostas pelo colonialismo e pelo capitalismo, tendo seus conhecimentos e práticas sociais invisibilizados e desperdiçados ao longo do tempo.

As Epistemologias do Sul surgem como resistência ao paradigma dominante da modernidade, propondo a ecologia de saberes no lugar da monocultura do saber formal, ou seja, a pluralidade em que os saberes se complementam e interagem em uma relação não hierárquica entre os científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas, entre outros. Assim, essa proposta epistemológica procura incluir o máximo das experiências de conhecimento de mundo sem descartar o conhecimento científico.

Além da ecologia de saberes ressaltamos dois importantes conceitos do pensamento pós-abissal presentes nas Epistemologias do Sul: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. A primeira atua no campo das experiências presentes e a segunda, no campo das expectativas futuras.

A sociologia das ausências pretende desinibilizar as práticas sociais e os conhecimentos desconsiderados pela razão indolente (Santos, 2004) – racionalidade parcial e seletiva, que se restringe à compreender o mundo ocidental – demonstrando que outras alternativas e possibilidades podem figurar como válidas e existentes, rompendo com a lógica excludente da linha abissal. Já a sociologia das emergências aponta para novos caminhos a partir de possibilidades reais e concretas de expandir as experiências sociais.

No Espírito Santo, nós, professores, estamos diante de uma proposta curricular e um modelo pedagógico que primam por resultados antes mesmo de um processo de *ensinareaprender* bem sucedido. Estamos vigiados, submetidos a trabalhar com códigos (descritores do currículo) e somos obrigados a apresentar evidências desse trabalho. Nossas aulas são observadas pessoalmente pela coordenação pedagógica e por vídeo, através de câmeras nas salas de aula. Somos investigados por meio de conversas entre líderes de sala e supervisores de ensino. Somos sujeitados a um método avaliativo engessado com provas externas e ao final do trimestre, inventar números para aprovar 95% dos alunos da escola, atendendo a documento oficial da superintendência de ensino.

Por trás de todas essas exigências, está o Instituto Unibanco, que, através do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) – uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro³ – controla todos os índices de frequência e notas por meio da migração dos dados da pauta do professor, além do plano de ação da escola e de todos os índices das provas externas. A finalidade das demandas

³ Lançado em 2007, o programa Jovem de Futuro, implementado pelo Instituto Unibanco em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão.

e da inspeção do trabalho que se faz na escola é produzir dados para quantificar a educação e fazer o *ranqueamento* dos resultados, colocando os estados em disputa pelos melhores números, o que não quer dizer a melhor aprendizagem.

<p style="text-align: center;">RESUMO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº. 118/2018</p> <p>CONCEDENTE: Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação - SEDU. CNPJ/MF nº. 27.080.563/0001-93</p> <p>PROponente: INSTITUTO UNIBANCO. CNPJ/MF nº. 52.041.183/0001-97</p> <p>OBJETO: Mútua colaboração entre os partícipes a fim de possibilitar a continuidade da implementação e o desenvolvimento pela SEDU, com o auxílio do INSTITUTO, de Estratégia de Gestão para Resultados de Aprendizagem (doravante denominada "Projeto") que visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo, bem como contribuir para o resultado a ser alcançado pela SEDU na diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central, conforme o Plano de Trabalho que consta no Anexo I deste ACORDO DE COOPERAÇÃO.</p>	<p style="text-align: center;">RESUMO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº. 119/2018</p> <p>CONCEDENTE: Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação - SEDU. CNPJ/MF nº. 27.080.563/0001-93</p> <p>PROponente: INSTITUTO UNIBANCO. CNPJ/MF nº. 52.041.183/0001-97</p> <p>OBJETO: Prover à Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU) ferramenta online de articulação, sistematização e visualização de parte dos dados relacionados ao PAEBES e ao IDEBES, para tomada de decisão em âmbito local (escolas), regional (Superintendências Regionais de Educação) e central (SEDU) e dar apoio ao desenho e execução de planos de implantação e disseminação destes dados.</p>
--	---

Figura 1 - Acordo Sedu e Instituto Unibanco. Fonte: <https://www.institutounibanco.org.br/>

Ademais, essa parceria público-privada representa os interesses do empresariado, visto que opera conforme a lógica do mercado, transferindo para as escolas o mesmo ideal e estratégia do mundo dos negócios. Os empresários da educação acentuam a precarização do trabalho docente, tornando o professor um mero executor de cursos planejados e organizados pelas empresas produtoras de material didático e plataformas, controlando o processo de ensino-aprendizagem e determinando as competências cognitivas e emocionais como necessárias às exigências do mercado de trabalho, ditando as regras para manter a hegemonia dos grandes empresários.

Desta forma se dão a regulação e a padronização dos currículos para perpetuar o pensamento abissal e o paradigma dominante, comprometendo a autonomia docente, negligenciando os saberes e culturas locais e desrespeitando as diferenças dos cotidianos.

Com Boaventura, trazemos as ideias de emancipação social e do paradigma emergente de uma ciência pós-moderna para afirmarmos nossas invenções curriculares nos cotidianos.

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem (Santos, 1995, p. 328).

Escapando às regras instituídas, os *praticantespensantes* da escola tecem redes de conhecimentos plurais, promovendo a ecologia de saberes a partir da interação entre eles e de criações curriculares que superam verdades únicas, bem como a lógica quantificada e mercantilizada de educação. Se existe uma fenda abissal que desconsidera os conhecimentos advindos das experiências e práticas sociais, existe também uma fenda nos documentos oficiais pela qual fugimos para exercitarmos nossas práticas emancipatórias nos cotidianos, viabilizando o diálogo e horizontalização das diferentes culturas e entrelaçando saberes do a(com)tecer.

Para tanto, faz-se necessário um projeto educativo emancipatório (Santos, 1996) de resistência, movido pelo conflito entre a regulação e a emancipação, para a tessitura de um cenário mais igualitário que valorize saberes antes relegados pela ciência e a partir do qual professores e alunos sejam afetados por um sentimento de “desobediência” para experimentar outros currículos e outras vivências pedagógicas.

5. A VIDA QUE PULSA NAS ESCOLAS

- *Desculpe senhor, este comboio segue para que sonho?*
- *É o sonho que o segue menina.*
- *E a que horas parte?*
- *Daqui a alguns “agoras”.*
- *Onde coloco a minha bagagem?*
- *Menina, só precisa de se levar a si.*
- *Mas... e a minha bagagem?*
- *Só vai necessitar do essencial.*
- *Mas... o que é essencial?*
- *Que se liberte da sua bagagem.*

(Sandra Baeta, 2018)

Destituídas das amarras que sufocam o pensamento, seguimos nos *agoras* pelos currículos afluentes... Provocamos a correnteza do rio com outros modos de navegar, reconhecendo que professores e alunos podem inventar currículos, praticando a sociologia das ausências, trazendo experiências que possam ser vistas como presença, validando as várias formas do saber, do ensinar, do aprender, do desejar, do ser e estar no mundo.

Retomando Santos (1995), o autor entende que a lógica da racionalidade estético-expressiva é o princípio que pode trazer maior contribuição aos processos emancipatórios, estando ligada às artes, à literatura, à produção humana propriamente estética. Procura recuperar o prazer e a autoria do sujeito no mundo social, tendo em vista sua participação criativa na comunidade e sua responsabilidade sobre a própria vida. Ressaltamos, portanto, a importância dessa lógica para uma perspectiva pedagógica emancipatória.

Contra a regulação e a dureza das normas instituídas, afluem os currículos inventados pelos *praticantespensantes* do cotidiano através do prazer que outorga suas práticas movidas por desejos, interesses e emoções. São práticas emancipatórias e também políticas, uma vez que conflitam com modelos dominantes de ensinar e aprender e estão baseadas em escolhas sensíveis para compor currículos ético-estético-políticos. Concordamos, pois, com Oliveira

No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *aprenderensinar* dos alunos, em contraste com a sisez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídas (Oliveira, 2016, p. 47).

É a vida pulsante dos cotidianos embebida nos currículos criados por *políticaspráticas* que transpõem aquilo que está escrito nas propostas oficiais e dialogam com as experiências, a

autenticidade e criatividade de seus autores. Esse currículo que aflui é banhado pela força das escolhas de se estar no mundo e impulsionado pela percepção de seus criadores autores. Superam, desse modo, os currículos pensados e fabricados para substituí-los por aqueles que são vivenciados por seus sujeitos, autores ativos que tecem o conhecimento.

Assim, em meio ao currículo engessado por seus códigos, buscamos a força dos *praticantespensantes* nos cotidianos e vamos registrando os movimentos da escola no acontecer de seu curso para fecundar essa pesquisa. Trazendo a arte como disparadora para dar voz aos *criadoresautores* do nono ano, apresentamos a música “Preto Demais”, de Hugo Ojuara, que canta a desigualdade, a resistência e o empoderamento do povo preto. Após ouvi-la, em grupos, os alunos levantaram possíveis questões a serem discutidas; em seguida, cada grupo discutiu um tópico como, desigualdade social, discriminação racial, estereótipos, hipocrisia social, identidade negra, resistência e empoderamento, e expôs sua opinião, gerando um debate entre os vários grupos; isso feito, refletimos, em uma roda de conversa, sobre como podemos combater o racismo estrutural e contribuir para a representatividade das pessoas negras e, novamente os alunos puderam expressar seus pontos de vista. Para finalizar a sequência de atividades, os estudantes produziram paródias da música, juntamente com um vídeo, a partir dos temas discutidos.

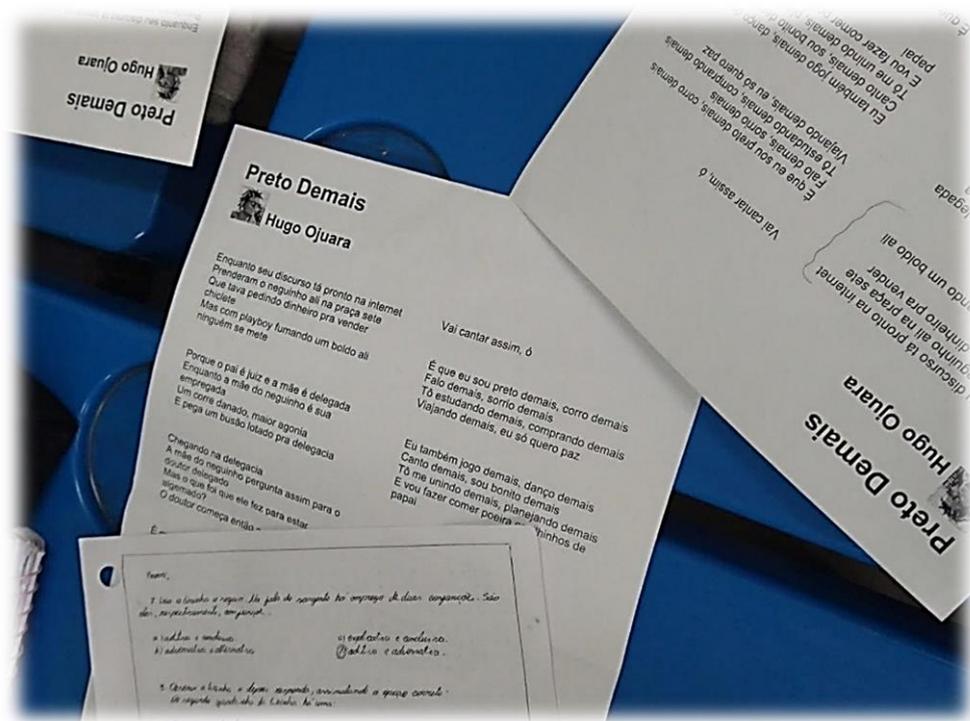


Figura 2 – Parodeando – Arquivo pessoal.

Reproduzimos aqui algumas falas dos estudantes:

“A injustiça racial é nada menos que um problema em que as pessoas são tratadas de forma desigual, por exemplo, na música fala que só por ele ser preto, ele não tem os mesmos direitos”.

“A discriminação racial acontece ali quando ele foi pedir dinheiro pra comprar chiclete, pra poder vender e ganhar um dinheiro e já acharam que ele estava roubando alguém e algemou ele”.

“Ah se fosse um branco, de olho verde, iam até comprar o chiclete pra ele, mas como era um negro, é uma pessoa criminosa que rouba todo mundo, isso é julgar a pessoa pelo estereótipo”.

“Empoderamento, você pensa em poder, você tem que ter o poder sobre você mesmo, você se conhecer e se reconhecer, então ali na sétima estrofe ele está se reconhecendo, ele tem orgulho de ser preto, ele está se empoderando. O que foi criticado lá no início da música, ele tá indo lá e buscando o direito dele, dizendo ‘eu posso e eu vou fazer, vou lutar por isso’”.

“Sobre a resistência é quando ele fala que os tempos de submissão do nosso povo estão com os dias contados, mas já tem o plano traçado. Ele tá falando do tempo da escravidão, que a gente tem que resistir a ser inferiorizado, porque a gente tem os mesmos direitos e a gente quer que nossa cor seja reconhecida, nossa identidade...”.

“Desigualdade social diferencia as pessoas pretas e com baixa renda das pessoas brancas e com poder social, tanto que o neguinho não estava fazendo nada demais e o branco tava fumando, e quem foi preso foi o neguinho”.

“Eu acho muito injusto porque muitos de nós temos que ter oportunidade de muitas coisas também, tem muita gente que não têm condições suficiente pra tentar alcançar e tem gente com poder que não ajuda tanto as pessoas, sabe? E elas julgam o outro, mas no final a gente vai pro mesmo lugar. Então por que essa diferença? É difícil...”.

“Nem tudo é sobre dinheiro, a gente tem os mesmos sonhos, as mesmas dores e todo mundo quer ser feliz, seja branco, preto, rico ou pobre, ninguém é melhor que o outro”.



Figura 3 - Reflexões - Arquivo pessoal.

Desviando do caminho das prescrições e utilizando o que recebemos nos cotidianos, transpusemos os limites e inventamos currículos outros; não ignoramos as normas e teorias, todavia, fomos além da reprodução de descritores, criando conexões com eles e interligando-os às práticas e às possibilidades de acordo com nossa realidade plural e imprevisível.

Disponibilizamos dois vídeos de duas paródias produzidas pelos estudantes nos links: <https://youtu.be/wi1TOYqAw7g> e <https://youtu.be/FXFWtFnvzzU>. Apresentamos, em seguida, a letra original da música e uma das paródias.



Figura 4 - Empoderamento - Arquivo pessoal.

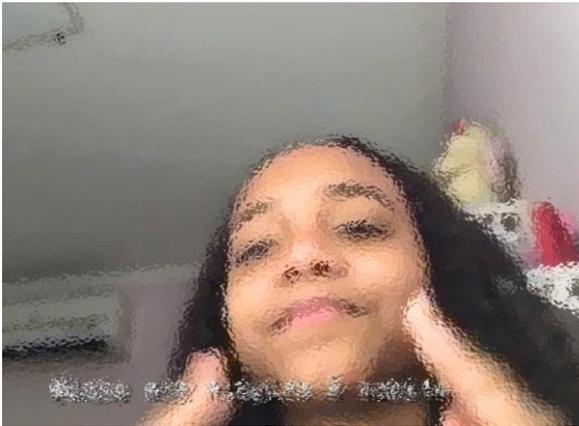


Figura 5 - Minha cor tingida é bonita - Arquivo pessoal.



Figura 6 - Produtoras - Arquivo pessoal.

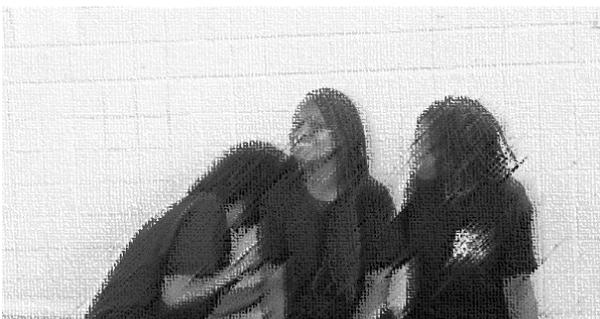


Figura 7 - Poderosas - Arquivo pessoal.

Preto Demais
Hugo Ojuara

Enquanto seu discurso tá pronto na internet
Prenderam o neguinho ali na praça sete
Que tava pedindo dinheiro pra vender chiclete
Mas com playboy fumando um boldo ali ninguém se mete
Porque o pai é juiz e a mãe é delegada
Enquanto a mãe do neguinho é sua empregada
Um corre danado, maior agonia
E pega um busão lotado pra delegacia
Chegando na delegacia
A mãe do neguinho pergunta assim para o doutor delegado
Mas o que foi que ele fez para estar algemado?
O doutor começa então a descrever o caso
É que ele é preto demais
Corre demais, fala demais, sorri demais
Tá estudando demais, comprando demais
Viajando demais e assim não dá mais
Mas ele joga demais, dança demais
E canta demais, é bonito demais
Tá se unindo demais, planejando demais
Assim ele vai passar o meu filho pra trás
Ha-ha
Pro terror de vocês
Os tempos de submissão do nosso povo
Estão com os dias contados
Vão tentar nos silenciar, nos forjar
Mas nosso plano tá mais que traçado
Então só quem é negão
E tem muito orgulho de ser preto
E preto demais
Vai cantar assim, ó
É que eu sou preto demais, corro demais
Falo demais, sorrio demais
Tô estudando demais, comprando demais
Viajando demais, eu só quero paz
Eu também jogo demais, danço demais
Canto demais, sou bonito demais
Tô me unindo demais, planejando demais
E vou fazer comer poeira os filhinhos de papai
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)
É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
(Preto demais)

(Composição: Fernanda De Oliveira Bastos / Hugo Albuquerque Araújo).

Paródia da música Preto demais - Hugo Ojuara

A sociedade não parece entender,
que o racismo é um mal que podemos vencer
Tirar o prazer deste povo safado.
que vem nos humilhando desde o passado

Tiraram minha cultura, meu jeito de ser.
mataram meu povo, e o que eu vou fazer?
Desmataram minha floresta, o meu tropical,
e agora estou sem o meu original.

só por causa da sua cor?
Isso não é preconceito?"

O governo não entende nossa situação,
achando que matando um dos nossos vai ser a solução.

A cada vinte e dois minutos
um jovem negro é assassinado no Brasil.

Sofremos demais, mas estamos de pé,
nos calaram demais, mas eu tenho fé
que a nossa comida, nossa capoeira
será reconhecida ao invés de besteira

Minha pele é meu charme,
meu cabelo não é palha,
não tente me mudar seu racista canalha.

Eu sou preto demais eu me destaco demais,
racistas otários eu deixei pra trás

Mas esse preconceito não tomou meu valor,
o seu ódio não vai tirar a minha cor,
o chicote e a senzala causou minha dor,
mas minha glória vai brilhar quando o sol se por

Minha cor tingida é bonita, ela é a vantagem
que eu tenho contra o forte sol, meu cabelo natural
sempre foi mal falado e em troca sempre foi alisado,
porque o liso sempre foi o mais destacado.
E agora vocês querem o meu trançado.

Sofremos demais, mas estamos de pé,
nos calaram demais, mas eu tenho fé
que a nossa comida, nossa capoeira
será reconhecida ao invés de besteira

Minha pele é meu charme,
meu cabelo não é palha,
não tente me mudar seu racista canalha.

Eu sou preto demais eu me destaco demais,
racistas otários eu deixei pra trás

(Produzido por alunos do 9º ano)

Figura 8 - Reprodução do Trabalho 'Paródia' - Arquivo pessoal.

Questionamos aqui se as atividades padronizadas da rotina pedagógica podem gerar tal encontro com essa multiplicidade de ideias e oportunizar que os estudantes olhem para si, valorizem suas culturas e sejam produtores autênticos nessa rede de saberes e fazeres. Procuramos promover o diálogo, estabelecendo conexões entre a vida dos estudantes e as situações de desigualdades e de racismo enfrentadas na sociedade, compreendendo a pluralidade das etnias a partir de uma visão não eurocêntrica e desmistificando estereótipos impostos pela sociedade. Temos assim, o resultado de uma produção criativa, feita a partir de escolhas, desejos, emoções e experiências, que suscitou saberes além dos muros da escola e no interior de cada sujeito que se faz no coletivo.

Os *praticantespensantes* são, por conseguinte, autores dos currículos. Inventar currículos é libertador, faz da escola um prazer, um bem querer, na medida em que ressignificamos conhecimentos, valores e culturas. Uma aproximação de ideias controversas nos leva a definir que é estarmos presos por vontade quando criamos com liberdade! Queremos estar atados aos acontecimentos dos cotidianos, imprevisíveis e incontroláveis, que se entrelaçam à nossa intencionalidade.

Assim é a vida real nas escolas, complexa, desorganizada, dinâmica e provisória, impossível de ser quantificada por números ou códigos, enquadrada pelo controle de regras imutáveis. Os cotidianos demandam constante movimento enredado por realidades sociais de diferentes sujeitos, crenças, valores e modos de pensar. Como podem ser reduzidos a um padrão preestabelecido por repetições e abstrações intangíveis? Pode um currículo ignorar as dimensões dos cotidianos, a multiplicidade, as experiências, as culturas que neles se inserem? De que forma escapar às regras instituídas pelo sistema?

Concordamos com Oliveira (2002) que

[...] podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais se dá através de usos e táticas dos praticantes, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano (p. 44).

Entendemos que as normas estão postas na vida cotidiana, entretanto, os *praticantespensantes* das escolas podem estabelecer negociações, modificações e invenções para fazer diferentes usos delas, conforme o que é viável em cada realidade social. A partir do momento em que os cotidianos são permeados por ações reais que neles acontecem, cujos sujeitos desejam, sentem, emocionam-se, experimentam, interagem, criam e tecem conhecimento, é legítimo que usem de modo próprio as regras às quais estão submetidos. Não negamos a existência de uma macropolítica que atravessa os cotidianos, todavia ela dialoga

com as micropolíticas que fazemos nas escolas, através de nossas práticas e nossas escolhas que possibilitam outros possíveis, viabilizando a ecologia de saberes. Nesse viés, Gallo (2002) considera a coexistência de uma educação maior – aquela que elabora os documentos oficiais e é detentora do poder – e uma educação menor – aquela que acontece no chão da escola e através da qual resistimos às padronizações impostas.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder [...]. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão [...]. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (p. 173).

Trabalhamos na ordem do acontecimento nos *epaçostempos* escolares, o que nos traz a impossibilidade de estabelecer padrões diante do intempestivo e das diferentes vivências que se entrelaçam nos cotidianos.

Os currículos emergem das vozes dos *praticantespensantes* que ecoam e certificam a vida na escola em um outro projeto sobre os povos originários com a professora de História.



Rompendo com estereótipos, as atividades foram pautadas no diálogo para uma formação crítica e emancipadora, resistindo à reprodução dos tradicionais desenhos e pinturas do “Dia do Índio”, como uma fantasia para ir além das representações padronizadas dos indígenas. Destacamos algumas delas: leitura, interpretação de texto e roda de conversa; curta metragem sobre quem é indígena no Brasil, desmistificando o índio como selvagem; produção de mural com indígenas em destaque no Brasil; confecção de livros com a biografia de indígenas; oficina de peteca; jogos indígenas; caixinha de curiosidades, quebrando padrões e histórias inventadas da internet. O projeto trouxe o encontro entre alunos de diferentes turmas e séries, desconstruindo os muros que as separavam para envolvê-los em suas invenções e desemparedar

Figura 9 - Para além do dia do Índio
- Arquivo pessoal.



Figura 10 – Oficina de peteca - Arquivo pessoal.

pensamentos outros, reiterando os cotidianos como possibilidade de criação de táticas emancipatórias. São os sujeitos da escola tecendo múltiplas redes de saberes e fazeres.



Figura 11 - Petecas - Arquivo pessoal.



Figura 12 - Encontros - Arquivo pessoal.



Figura 13 - Jogos indígenas - Arquivo pessoal.

Alves e Oliveira (2002) já nos alertavam para a necessidade de superarmos a lógica do paradigma moderno, que tem na quantificação sua prioridade, e desconsidera a possibilidade de criação no cotidiano, o qual, estaria associado à regulação, à repetição e à alienação. Assim sendo, entendemos a imprescindibilidade de nos afastarmos dos discursos homogeneizantes oficiais para mergulharmos nos cotidianos, marcados pelas múltiplas diferenças da vida humana, que é impossivelmente sempre igual. Encontros permanentes com o imprevisível e com o acaso são o início da prática, aprender e ensinar são a criação no encontro.

Em nossos voos para acompanhar os movimentos emancipatórios dos cotidianos, vivenciamos produções propiciadas por *praticaspolíticas* emancipatórias que se deram naquele *espaçotempo*, dinâmico e provisório.

Coadunando com esse pensamento, Certeau (1994) define as práticas cotidianas como “artes de fazer”, sendo elas o centro das relações sociais. O autor questiona de que forma operamos os produtos culturais e o que produzimos com o que recebemos ou nos é imposto; é uma produção astuciosa, porém quase invisível, “que não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (Certeau, 1994, p. 39). Sendo assim, qual uso estamos fazendo das regras prescritas nas diferentes circunstâncias nos cotidianos? Que negociações estamos realizando com o poder instituído na tessitura dos currículos? Quais artes estamos fazendo nas escolas para entrelaçar os fios do conhecimento?

Para Certeau (1994)

Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural [sic]. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e que alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano; contrárias por não se tratar de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de ‘vigilância’ (p. 41).

De acordo com o autor, muitas práticas cotidianas são táticas, artes de fazer do fraco para vencer o forte. Ele confronta o sentido de tática e estratégia, utilizando o modelo de guerra para explicar tais conceitos. A estratégia é uma ação planejada e organizadora da vida social, ditada pelo sistema; por meio dela cria-se um espaço controlado por regras e por quem as faz para dominar o fraco. A tática, por sua vez, desorganiza e reorganiza os lugares com astúcias, “com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 1994, p. 38), subvertendo as normas e transformando-os em espaços praticados. Esse lugar próprio é um terreno móvel, onde as operações táticas se fazem nos vãos encontrados, captam os acontecimentos e aproveitam as oportunidades para triunfar, para ir além do visível e abrir-se à diferença, à não identidade.

Define, portanto, o autor

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ‘ambiente’. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde

capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’ (Certeau, 1994, pp. 46-7).

A dimensão da vida nas escolas está, desse modo, na potência das práticas e na diferença que elas fazem quando inventamos currículos que afluem para alimentar outros corpos.

Trazendo os acontecimentos que surgem nos cotidianos, imprevisíveis que são, e nos possibilitam ir além, tornando nosso lugar um espaço praticado por meio de usos táticas, o questionamento dos estudantes durante uma aula de História é um vão encontrado para nossas *políticaspráticas* emancipatórias e criações curriculares. Durante uma aula expositiva, no 7º ano, sobre a existência dos grandes reinos africanos antes da chegada dos europeus, a professora percebeu a curiosidade dos alunos e ao mesmo tempo a incompreensão, por parte deles, acerca do desconhecimento de uma África que apresentava características bastante diferentes das informações que eles possuíam. A percepção de um lugar marcado pela pobreza assinalou, para a professora, a necessidade de problematizar essa concepção. Diante do comentário de um aluno que disse “*eles são pobres porque são negros*”, a docente, com o auxílio de uma reportagem buscada na internet naquele momento, tentou argumentar sobre a existência de um rei malinês, o imperador Mansa Musa, que foi considerado o homem mais rico que já existiu. Ela apresentou a imagem do rei e logo uma voz ressoou “*ele é feio*”. Reconhecemos, ali, as ideias incutidas em nossa cultura. A professora poderia apenas voltar a seu texto no livro didático e continuar sua aula, entretanto, esse episódio foi o ponto de virada para que ela pensasse no desenvolvimento de uma proposta educativa que desestabilizasse o pensamento daqueles educandos.

Pesquisando *com* os cotidianos, enredadas pelos sons, imagens e narrativas que surgem nesse *espaçotempo* de criação dos *praticantespensantes*, convocamos os múltiplos sentidos para ir além de ver e ouvir – “O sentimento de mundo” (Andrade, Caldas e Alves, 2019) –, experimentando de forma sensível o que surge nesse percurso. Sentimos os desejos de ambos, professora e alunos, de extrapolar os limites e assim o fizeram negociando com o que receberam dos cotidianos. Iniciamos, portanto, uma prática educativa por meio da qual se propôs a estimular o conhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, visando o desenvolvimento de uma consciência antirracista. Juntamente com os professores de Geografia e Língua Portuguesa, pretendeu-se construir saberes históricos sobre a constituição do povo brasileiro, especificamente, da herança linguística dos africanos; dinamizar ações pedagógicas visando à quebra de estereótipos atribuídos ao continente africano e sua população e promover

Nossos múltiplos sentidos nos permitiram criar pensamentos na diversidade dos cotidianos quando a menina que ia ao banheiro com frequência para molhar seu cabelo e exalava o cheiro de creme, adotou um novo corte, assumindo o cabelo afro; quando outra aluna, ao ver a imagem da política Marielle Franco, se orgulhou em dizer “*nossa cor é igual*” e, ainda segundo ela, “*ser negra é uma cultura linda*”; quando um grupo de estudantes pediu para imprimir uma foto deles para ser colocada no jogo da memória que confeccionavam e argumentaram que “*como todos os negros, nós também somos importantes*”; quando sentimos o gosto amargo do preconceito ao ouvir de um aluno que “*mesmo após 136 anos do fim da escravidão o racismo ainda existe*” e salientou: “*quando não se respeitam os negros, é preciso fazer leis*”.

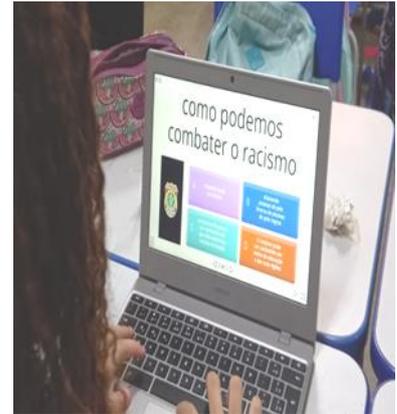


Figura 17 - Pesquisas - Arquivo pessoal.



Figura 18 - Brasil com jeitinho de Arte - Arquivo pessoal.

Mergulhadas na lógica dos cotidianos, encontramos *conhecimentossignificações* criados por seus *praticantespensantes*, os quais extrapolam aquilo que vimos. Conforme Pallasmaa (2011), só os olhos não bastam, para além de ver, sentimos sempre com todos os nossos sentidos os acontecimentos nos quais nos envolvemos. Durante essa pesquisa, precisamos nos distanciar da hegemonia da visão, andar nas sombras, para vivermos uma experiência sinestésica capaz de nos levar adiante. Aprendemos com Pallasmaa que

Para que possamos pensar com clareza, a precisão da visão tem de ser reprimida, pois as ideias viajam longe quando nosso olhar fica distraído e não focado. A luz forte e homogênea paralisa a imaginação do mesmo modo que a homogeneização do espaço enfraquece a experiência da vida humana e arrasa o senso de lugar (2011, p. 44).

O autor ainda acrescenta que “o olhar distraído penetra a superfície da imagem física e foca o infinito” (2011, p. 44). Sem a primazia da visão, abrimo-nos, pois, ao inusitado e à criação. Logo, deixamo-nos tocar pelos sujeitos e os tocamos; ouvimos os sons, desde o burburinho da sala, do barulho do papel, das vozes alegres ou tristes, até o silêncio da incompreensão ou da indignação dos meninos ao saberem das histórias da escravidão do povo da África e de ataques racistas perpetuados até os dias de hoje; sentimos o cheiro da tinta, do creme no cabelo, da poeira da biblioteca, da merenda preparada, dos corpos que se movimentavam em contentamento com suas criações, como também vimos imagens que narravam a potência daquele lugar praticado com espaços e sujeitos multicoloridos ao verem e serem vistos além daquilo que outros já viram. Assim, degustamos o prazer das invenções curriculares acompanhadas de café e de uma paçoquinha que um menino trouxe para a professora, sem nenhum embrulho, apenas envolvida em suas mãos pequenas, inocentes e sinceras, como forma de gratidão.

Sensíveis às potencialidades que os acontecimentos cotidianos nos trazem, produzimos atualizações por meio de nossas *políticaspráticas* e criamos deslocamentos para superar os paradigmas que nos paralisam nos processos educacionais, fazendo movimentos que buscam ir adiante do já sabido. Ultrapassar os limites do currículo oficial não significa negá-lo, assim como não negamos os conhecimentos científicos, mas sim fazer invenções, transformar questões sociais em questões curriculares, criar a partir dos desejos dos *praticantespensantes* – desejos mutáveis, que se movimentam conforme cada realidade –, e dessa forma, promover a afluência dos currículos nos cotidianos. Nesse sentido, afirmam Toja, Machado e Alves

Ter os cotidianos como orientação metodológica, pedagógica e curricular é estar permanente evidenciando as franjas, as múltiplas ‘prácticasteorias’ que coabitam com a noção de um currículo, pensado hegemonicamente, como unilateral, de crenças limitantes que neutralizam os ‘fazerespensares’ docentes e discentes (2023, p. 3).

É importante ressaltar que as invenções curriculares se dão por meio das potencialidades e dos acontecimentos e, por esse motivo, os cotidianos são a repetição do nunca igual. O mesmo conteúdo pode ser praticado de múltiplas formas, com as táticas que, naquele momento nos for mais apropriada, observando o que nos é oferecido no movimento dos cotidianos. Deixamos de lado aquele caderno amarelado em que trazíamos o planejamento pronto para todos os anos letivos e seguíamos como uma bíblia. A própria lógica do mundo, dinâmica e globalizada, exige que nos desloquemos; recebemos novas informações o tempo todo, episódios sociopolíticos invadem as redes sociais e descobertas científicas são divulgadas, transformando-nos em outros

a cada novo dia. Todas essas ocorrências, que obviamente devem ser trazidas para as escolas, aliadas aos desejos e sentimentos de seus sujeitos, fazem-nos professores-camaleões, absorvemos cada encontro de uma maneira e mudamos conforme cada experiência. Dessa maneira, uma aula nunca será igual a outra, repetimos o material didático, a turma, a rotina de horário, o conteúdo, a disposição da sala, o planejamento, porém o imprevisível traz constantes mudanças. Toja, Machado e Alves corroboram esta ideia quando dizem que

[...] a repetição na educação e na ação humana, como na arte, é a própria arte de criação do novo na ação de repetir, pois jamais o retorno se produz igual, já que somos outros a ouvir com nossos ouvidos já diferentes pelas escutas anteriores. Um movimento de repetição nunca será igual ao anterior e muito menos o posterior, porque se trata de movimento, que é movido por pensamentos, sensações, sentimentos e desejos, que num dado momento está na virtualidade e, também, no acontecimento que se atualiza pela repetição nunca igual (2023, p. 4).

Dentre os encontros que possibilitam movimentar o pensamento e criar *conhecimentossignificações*, uma professora de História, em especial, apresenta ideias com as quais escolhemos caminhar. Não apenas a docente, mas suas conversas com os estudantes, suas *políticaspráticas*, as produções dos alunos que resultam de sua intervenção e os artefatos culturais utilizados, passam a ser nossos intercessores nesse estudo para pensarmos os currículos. Num movimento constante de fala, escuta, observação e percepção sensível, vamos criando nossos personagens conceituais, os quais nos ajudam a tecer as redes de conhecimentos que formamos e nas quais somos formados. Segundo Toja, Machado e Alves (2023), os intercessores provocam nosso pensar para a criação do novo: “...entendemos as imagens, os sons e as narrativas como nossos intercessores - aqueles que nos ajudam a ir além do já sabido, ‘praticandopensando’ nas pesquisas com os cotidianos” (p. 4).

Acompanhamos a professora em sua aula para o 6º ano, cujo tema era “Da pedra ao lápis: a importância da escrita e da leitura ao longo da história da humanidade”.

Inicialmente, ela apresentou formas de registro da história, utilizando imagens, textos e vídeos, com o intuito de identificar a origem da produção do conhecimento histórico, compreendendo que as variadas fontes assumem um papel fundamental para analisar o comportamento e a organização social em distintas



Figura 19 - Arte rupestre 1 - Arquivo pessoal.

temporalidades. Como atividades práticas, foram sugeridas duas tarefas desenvolvidas coletivamente em sala de aula: uma pintura sobre arte rupestre, realizada em lixa de parede, utilizando giz de cera e uma tabela adaptada do alfabeto egípcio, com lápis de cor.

As atividades despertaram a curiosidade das crianças, que habituadas ao mundo digital, queriam saber como as pessoas entendiam aquele sistema, onde ficavam esses registros, quem tinha acesso a eles, quais materiais utilizavam, como mandavam mensagens se não existia *whatsapp*, entre outras perguntas que agitavam a aula.



Figura 21 – Arte rupestre 2 - Arquivo pessoal.

Diante disso, a professora interrompeu seu cronograma e pediu à coordenadora que trouxesse os *Chromebooks* que ficavam disponíveis para os alunos para que pudessem pesquisar tudo o que quisessem sobre o assunto. Feito isso, a aula seguiu com suas narrativas, descobertas e troca de informações. Com a participação da docente nessas conversas, ficou evidente que, embora produzidas em diferentes épocas históricas, tanto a arte rupestre, como os hieróglifos, resguardam o caráter de fonte histórica, que nos permite investigar os modos de viver e ser das diferentes sociedades humanas ao longo do tempo.

A força dessa aula e seus personagens conceituais desestabilizaram nosso pensamento. “Ninguém aguenta aquele 6º ano!”, diziam uns; “Eles não querem saber de nada!”, “Só fazem bagunça e não aprendem!”, falavam outros. De fato, a turma apresenta problemas disciplinares e muitos alunos têm dificuldade para acompanhar o conteúdo, questões sobre as quais não vamos

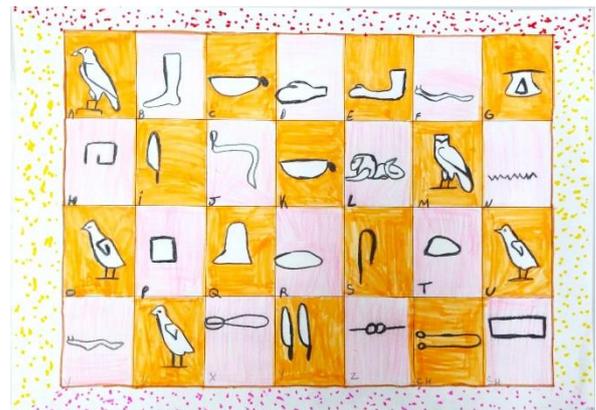


Figura 20 - Alfabeto Egípcio 1 - Arquivo pessoal.



Figura 22 - Alfabeto Egípcio 2 - Arquivo pessoal.



Figura 23 - Iniciando a escrita - Arquivo pessoal.

discorrer neste trabalho. Entretanto, exatamente por ser uma turma dita “difícil” é o que nos leva a “conversar” com nossos interlocutores. Quantos muros foram derrubados ali? Quantas descobertas foram feitas? Quais conhecimentos foram produzidos? Quantos desvios houve no percurso? E se a professora não fosse impactada pelos desejos dos estudantes? Quantos sentimentos envolveram a sala? Quais as atualizações produzidas? Quais as virtualidades de um acontecimento nos cotidianos? O que pode um encontro?

A partir desses deslocamentos, refletimos sobre nossas práticas e criamos *conhecimentos significações* que nos permitem afirmar a tessitura de currículos por aqueles

praticantes pensantes.

Em vista da receptividade da turma a respeito do tema, a professora propôs uma terceira tarefa, uma oficina de produção de textos para que as crianças se sentissem parte do processo como produtoras de suas próprias histórias. Após o processo de escrita, que compreendeu desde a escrita à mão, acompanhada de um desenho, até a digitação dos textos, foi confeccionado um livro de memórias e impresso um exemplar com uma folha de autógrafos. Posteriormente, foi realizado um “café com autógrafos”, contando com a presença dos responsáveis.

Através dessa prática, as histórias dos estudantes foram desinvisibilizadas e eles puderam ser percebidos além da imagem estigmatizada da pior turma da escola. É necessário salientar que não foi um trabalho fácil, principalmente pelo fato de muitos alunos enfrentarem sérios problemas de leitura e escrita. Alguns deles precisaram de ajuda em sua produção e as correções dos textos foram feitas individualmente com cada aluno para que conseguissem finalizar suas histórias. Entretanto, emergiram modos de existência até então invisíveis e silenciados por rótulos que os desqualificavam.

Os cotidianos são, por vezes, desafiadores, e é no desafio que se fazem as invenções curriculares emancipatórias por meio das *políticas práticas*. É nas



Figura 24 - Digitando textos - Arquivo pessoal.

artes de fazer que surgem os *criadoresautores* dos currículos numa dimensão ética, estética, política e poética.

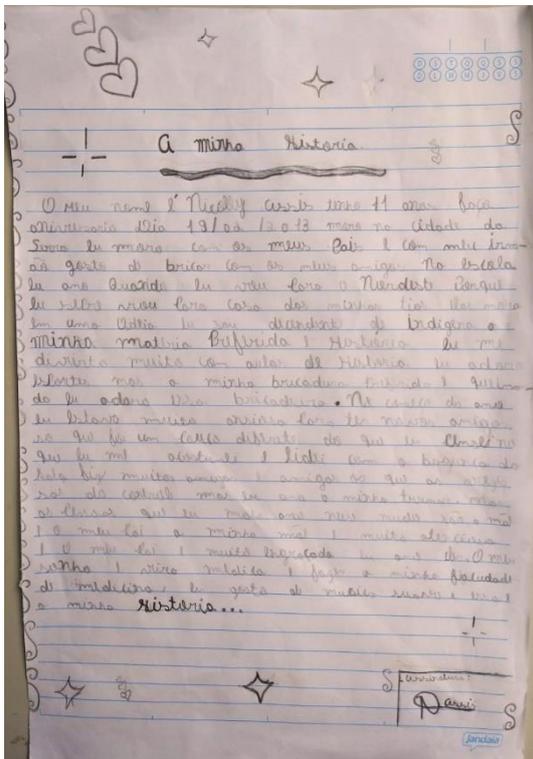


Figura 25- Minha história - Arquivo pessoal.

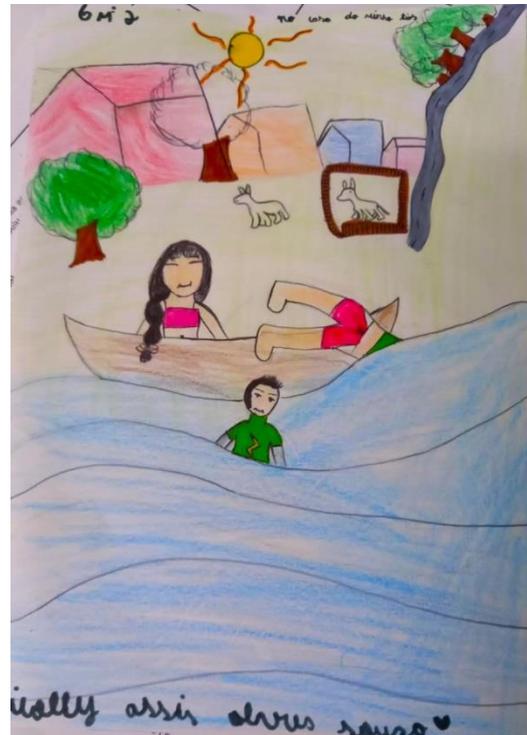


Figura 26 - Minha ilustração - Arquivo pessoal.

A docente iniciou seu conteúdo previsto no currículo oficial (descriptor/habilidade: EF06HI02/ES - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registros em sociedades e épocas distintas), porém, ultrapassou suas barreiras e deixou-se levar pelos movimentos cotidianos para dar voz aos estudantes diante daquilo que ela recebia. Como aponta Certeau (1994), a criação desses *praticantespensantes* foi feita nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante.

Em relação a essa afirmativa, Ferraço, Soares e Alves nos trazem a ideia de Certeau

O estudo das práticas ou das “artes de fazer” cotidianas implica, para Certeau, interrogar as operações dos usuários dos produtos culturais, buscando compreender o que fabricam com os usos que fazem do que recebem ou do que lhes é imposto. A essa fabricação ele chama de poética, ou seja, uma produção astuciosa, dispersa, silenciosa e quase invisível [...] (2018, p. 56, grifo dos autores).

A experiência elevou a autoestima de uma turma que se sentia excluída e suscitou vida àquela sala. Foi possível presenciarmos as alegrias naqueles cotidianos; pensamos, vimos,

ouvimos, sentimos além do já sabido. No colorido das imagens narrativas, teceram-se os encontros dos currículos afluentes.



Figura 27 - Café com autógrafos - Arquivo pessoal.



Figura 28 – Alegria – Arquivo pessoal.

Realizamos rodas de conversas com grupos de estudantes da turma para que eles pudessem falar sobre essa vivência. Os relatos trazem informações importantes a essa pesquisa, pois certificam as *políticaspráticas* emancipatórias nas invenções curriculares. Procuramos entender como foi o processo de escrita e a produção de um livro para eles, como se sentiram podendo contar suas próprias histórias através desses registros. A seguir destacamos alguns depoimentos inspiradores:

“A gente não estava acostumado com essas atividades, só tinha texto na aula de Português mesmo”.

“Eu me senti importante”.

“Me senti famosa”.

“A gente se empenhou muito mais, porque outras pessoas vão ler nossa história”.

“Nosso texto vai ficar pra sempre, até nossos filhos vão poder ler”.

“Fiquei treinando meu autógrafo, eu sempre quis fazer isso de verdade, porque eu brincava assim quando era menor e agora foi real”.

“Pra mim foi a melhor experiência que eu já tive na escola fazendo dever”.

“Eu gostei também porque a gente ficou fora da sala, digitando o texto no refeitório, nenhum professor deixa a gente fazer isso, foi bem diferente”.

“A professora confiou na gente, foi uma experiência nova, ela podia ter feito com outra sala, porque a nossa é super bagunceira”.

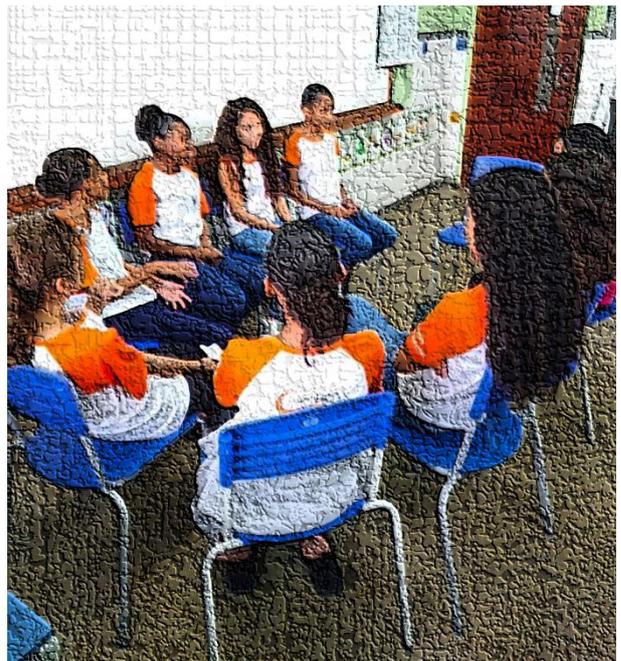


Figura 29 - Conversa sobre uma experiência feliz - Arquivo pessoal.

As falas das crianças levaram-nos a questionar a importância de desafiar as padronizações das práticas e dos comportamentos nos processos educacionais. Por vezes, a escola e seus profissionais acreditam que a *aprendizagem* (Oliveira, 2013) se dê nas carteiras enfileiradas e no silêncio da sala de aula. Essa homogeneização desejada desrespeita, até mesmo, o direito às diferenças e às escolhas dos sujeitos. Nesse âmbito, Oliveira nos traz

A perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer fundamenta-se em critérios de padronização. De que modo podemos combatê-los no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas *políticas práticas educacionais cotidianas*? Penso ser necessário tratar dessa questão quando pensamos em currículos e processos de *aprendizagem*, pois temos tradições e *habitus* que levam ao desenvolvimento de ações em que a homogeneização compulsória de conhecimentos e comportamentos descaracteriza e desrespeita especificidades, ao mesmo tempo em que inferioriza e marginaliza muitos dos que não sucumbem à descaracterização (2013, p. 376, grifos da autora).

Inserimos esse argumento por termos presenciado a coordenação chamando a atenção dos estudantes e da professora algumas vezes pelo fato das crianças estarem fora da sala fazendo barulho enquanto digitavam seus textos. Outro episódio que nos alertou foi a fala de uma professora dizendo: “Eu que não me arrisco, essa turma não merece, prefiro dar cópia do livro na sala de aula”. Contrastando com esses modos padronizados de pensar estão as falas dos alunos afirmando o quanto o desenvolvimento dessa prática foi importante para eles, trazendo sentimentos, valores, conhecimentos e tantas histórias de vida. Quando dizem que a professora confiou neles, atestam a relação de cumplicidade entre a turma e a docente, que rompeu com comportamentos e regras

previstos em função de suas escolhas diante das especificidades da sala. Ela acrescentou que



Figura 30 - Capa do Livro -- Arquivo pessoal.

conhecer suas histórias por meio da escrita, aproximou-os, uma vez que os julgamos e quando sabemos o que já passaram, como vivem ou quais são seus sonhos, o processo educativo fica mais sensível.



Figura 32 - Sumário - Arquivo pessoal.

ANNA JULIA

Meu nome é Anna Julia, nasci em vitória, tenho 12 anos. Quando eu nasci, meus pais se separaram, hoje em dia tenho padrasto e me dou muito bem com ele. Eu aprendi a ler no terceiro para o quarto ano com ajuda da minha tia que é professora. Gosto muito de matemática, adoro comer e sou ótima na natação.

Gostaria de contar uma coisa que me marcou muito. O dia que eu fui ao zoológico. Foi este ano de 2024, nas férias de julho. Eu sou difícil de sair de casa, mas este dia foi incrível! Conheci vários animais muito bonitos. Eu gosto muito de ir para a escola, para estudar e ver meus amigos/amigas. O meu sonho é ir para outro país. Eu nunca fui para outro país e nem para outro estado.

Já fui num retiro da igreja batista, e foi muito legal. Tive brincadeiras, histórias, contos e Deus. O esporte que eu mais gosto é a natação. Na natação eu dou aula de tão boa que sou!!!

Mas, recentemente, eu fiquei triste, pois, cai de bicicleta e batí a cabeça. Não perdi a memória mas me machuquei muito. Hoje já estou melhor! Outro fato triste é que no dia 03 de maio de 2024 eu perdi minha cachorra que fez 7 anos no meu aniversário e infelizmente ela morreu porque não conseguiu criar os filhotes. E estes são os momentos mais marcantes da minha vida.

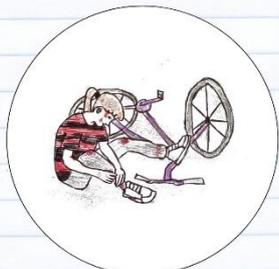


Figura 32 – Memórias e desejos – Arquivo pessoal.

KEMILLY

Oii, meu nome é kemilly, e eu tenho 12 anos. Nasci no dia 12-08-2012 em vitória. Eu amo jogar bola, no sábado dia 07-04-2024 teve um torneio e o nome do meu time é Juventude. Ficamos quarto lugar, mas eu ganhei o troféu de melhor jogadora. Eu fiquei muito feliz porque eu me esforcei bastante para ganhar uma boa pontuação!

Eu também amo gatos. Eles são tão fofo! Eu tenho uma gata chamada pérola e ela tem 1 ano e 5 meses. Ela é um pouco agressiva, mas acho que é instinto de gato mesmo, mas eu amo ela!

Vou contar um pouco como eu aprendi a ler. Foi no primeiro ano, com a minha professora preferida a tia Ursula. Um dia ela me chamou na mesa dela para me ajudar, daí ela foi me chamando todos os dias... daí foi fluindo, eu me desenvolvendo, até que eu aprendi a ler!

Um dia aconteceu uma tragédia comigo. Foi bem assim... Minha mãe, eu, minha irmã e meu primo estávamos indo na casa da minha avó e a minha mãe passou na casa da amiga dela, aí estávamos do lado de fora e eu acabei encostando meu braço na grade. Tinha o cachorro da mulher, mordeu meu braço e o meu braço ficou sangrando muito! Dava para ver meu osso. Aí nós fomos na UPEL de cerra, e deram 4 pontos. Eu fiquei duas semanas de atestado na escola. Fiquei um pouco triste, mas passou...

Eu tenho um sonho muito grandioso também. Quando eu crescer, quero ser veterinária, pois, eu amo animais! Espero que eu consiga essa vitória que será muito gratificante.



Figura 33 – Desejos e memórias - Arquivo pessoal.

Utilizando o mesmo fio condutor e continuando sua produção astuciosa, a professora desenvolveu outros trabalhos sobre a importância da escrita como registro histórico, concomitantemente com os oitavos e nonos anos, sendo possível fazer uma linha do tempo com a evolução da escrita ao final das atividades. Novamente ela utilizou o que tinha como conteúdo programático para inventar o que não estava posto, criando situações através das quais pudesse envolver os estudantes e, assim, produzir conhecimento.

Com os nonos anos, realizamos duas propostas interdisciplinares. A primeira surgiu a partir do tópico “Primeira Guerra Mundial”, o qual foi desenvolvido durante as aulas de História. Após a contextualização do assunto, inserimos o tema: “Ecos da guerra: uma possibilidade interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História por meio da análise de fontes documentais e do exercício da escrita de cartas de guerra fictícias”. Os estudantes criaram suas personagens e as incorporaram à época, com a ajuda de imagens e sons que trouxemos para tornar o cenário mais real, com o intuito de inspirá-los. A emoção tomou conta daquele *espaçotempo* e presenciamos histórias sensíveis que misturavam desejos reais e relatos fictícios.

Durante esse percurso, mais uma vez “conversamos” com nossos intercessores, que nos auxiliam na ideia de que os cotidianos são permeados por questões que não estão nos livros, nos documentos ou nos descritores que nos são solicitados com o objetivo de preparar os alunos para as avaliações de monitoramento da aprendizagem e de larga escala. A escola é muito mais do que aprender a matéria prevista, ela é o lugar de encontrar o mundo inteiro, um mundo do qual fazemos parte e no qual temos o direito de escrever nossas próprias histórias.

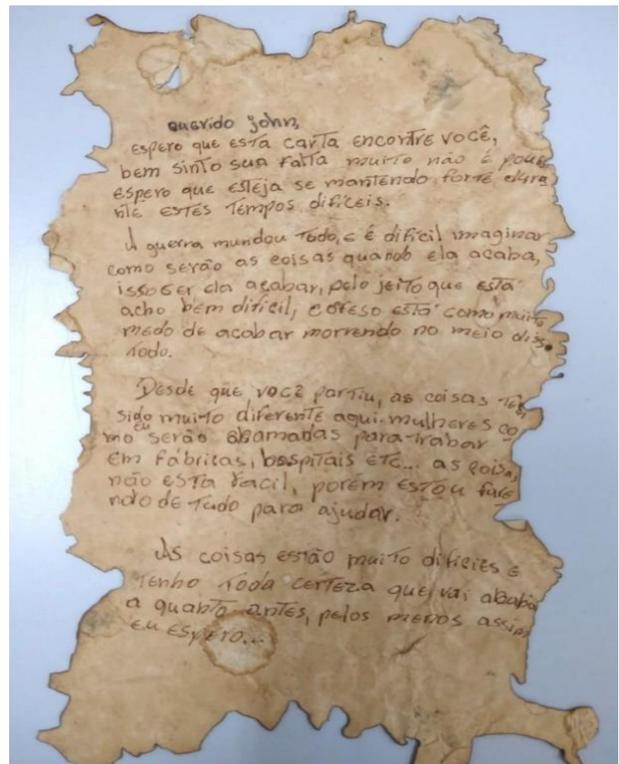


Figura 34 - Cartas de guerra I - Arquivo pessoal.

Alicerçando nosso pensamento, Toja, Machado e Alves reiteram

As escolas, como as ‘cineconversas’, são ‘espaçotempos’ para muito além da absorção de conteúdo. Em ações coletivas e singulares, de exercício cotidiano de cidadania, podemos ‘verouvirsentirpensar’ seus ‘espaçotempos’ como de múltiplos e diversos contatos, que interligam o íntimo e o comunitário, promovendo afeto e acolhimento, percebendo os cheiros, criando memórias, vivenciando sentimentos

múltiplos que movimentam nossos pensamentos e nos potencializam em muitos sentidos do que é a vida (2023, p. 9, grifos dos autores).

Podemos alegar que por meio dessa prática, os alunos não só aprenderam o conteúdo, mas também o viveram, criando memórias sensíveis ao submergir em seu contexto e serem inundados por um alvoreço de ideias, as quais produziram atualizações dos conhecimentos.

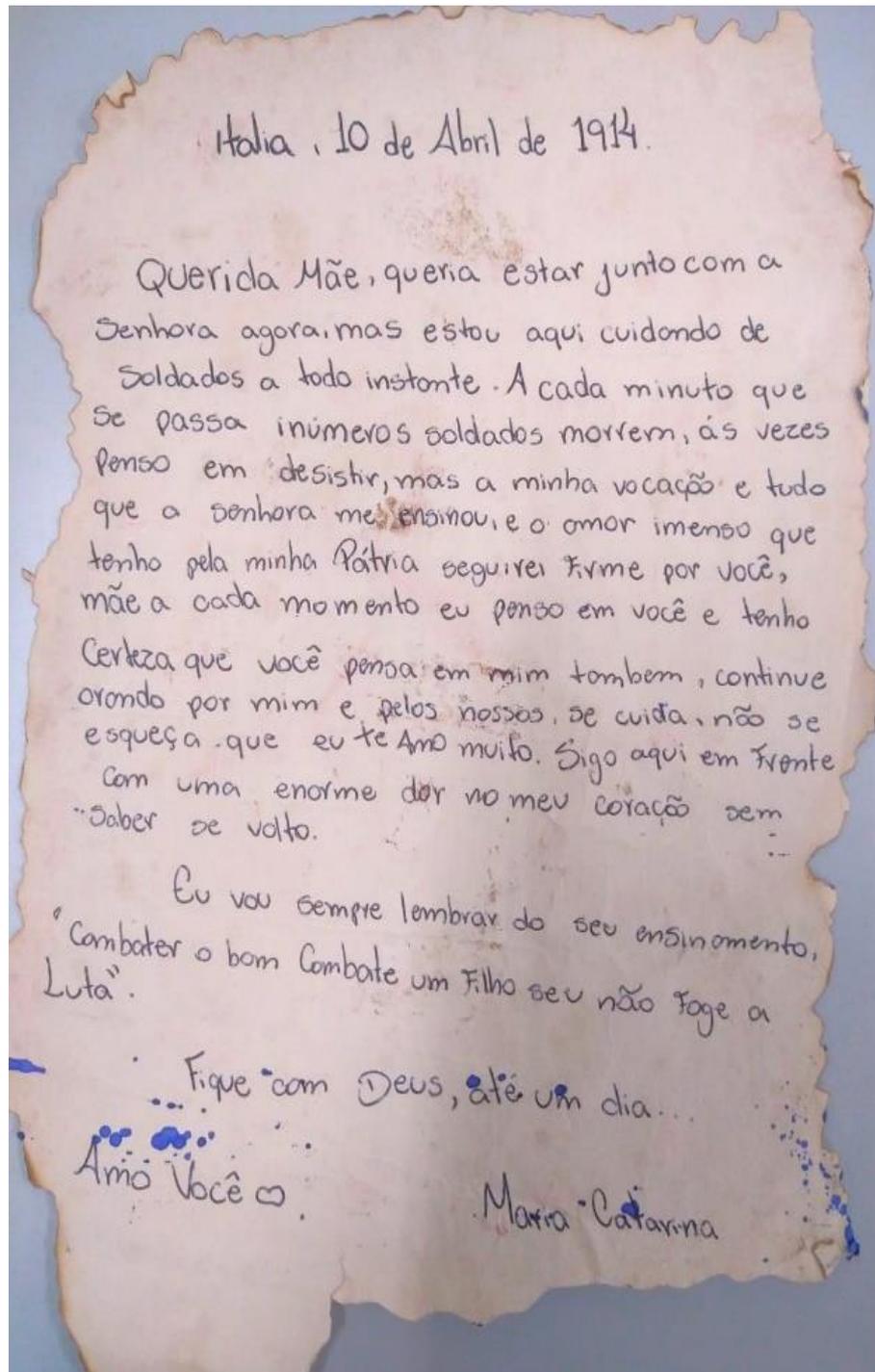


Figura 35 - Cartas de guerra II - Arquivo pessoal.

Depoimentos de Soldados
Sobreviventes da Primeira
Guerra Mundial

- França, 12 de Abril, de 1916

Amados familiares, estou escrevendo esta carta
Não Para Preocupar-los mas, Para deixar bem clara que
apesa de tudo "estou bem", aqui moramos em espaços
de trincheiras que são buracos no chão, e servem para
nos proteger dos ataques, que passaram mal Pela Clima
e Por doenças os amigos soldados, transmitidos por germes.
Passar por tudo isso não tá sendo fácil, mas Vencer é
questão de honra, além de uma luta física Passar Por uma luta
Interior, Preciso estar bem Comigo mesmo Para Poder lutar
mais.

Viver nas trincheiras é Como adiar a Própria morte!
A morte Chegara' Pelo fogo Inimigo, Pelos gases tóxicos que
fixaram ou apacam ou Pelos doenças que Inevitavelmente,
se contraírem neste Inferno de Lama!

Estou Sofrendo muita e Cansado, e Primiado Pretendo
ir Para Casa. A Guerra está sendo muito Violenta
a cada minuto milhares de Soldados morrem. estamos
ficando e sem Comida, e sem água. Para água Chegar
até nós é muito difícil não ~~é~~ Sabemos quando
Vultaremos Para Casa, esta mos lutando aqui a cada minuto,
Casa Eu marco Vocês. Sempre estará em meu Coração.
Até breve! beijo amo muito Vocês!

João Batista Da Silva

Figura 36 - Cartas de guerra III - Arquivo pessoal.

Setembro de 1914

Queridos!

Espero que todos estejam bem. Estou escrevendo para contar um pouco sobre como estão as coisas por aqui. A vida no hospital de campanha é bem diferente de tudo que já vivi.

O lugar está sempre cheio de soldados feridos, e o barulho de bombas nunca para. Às vezes é difícil ouvir os próprios pensamentos.

No dia de hoje, fui convidada a ajudar dois soldados britânicos que estavam presos atrás das linhas alemãs após a batalha de Mons.

Os dias tem sido cansativo e longos, mas ver a gratidão nos olhos dos soldados que conseguimos salvar, vale muito a pena.

Espero que essa guerra termine logo e que possamos estar juntos de novo.

Atenciosamente: enfermeira Edith Cavell

Figura 37 - Cartas de guerra IV - Arquivo pessoal.

Em outro momento, ainda com o nono ano, surgiu a segunda ideia enquanto a professora abordava a Era Vargas e as questões trabalhistas da época. Nesse contexto, ela fez um paralelo entre o trabalhismo na Era Vargas e o trabalho na atualidade. Percebemos a desinformação dos estudantes em relação às várias formas de precarização do trabalho a que a população vem sendo submetida e a normalização desse modelo por parte deles. Como forma de proporcionar a reflexão e o posicionamento crítico sobre o assunto, desenvolvemos, em parceria, um jornal que abarcasse conteúdos relevantes.

Desse modo, trouxemos o tema: “Da CLT à uberização: reflexões sobre o mundo do trabalho na atualidade”. A classe foi dividida em grupos, sendo que cada um pesquisou um tópico com o auxílio dos Chromebooks e produziu as sessões do jornal. O nome escolhido pelos alunos foi “M1 Notícias”, em referência à turma 9ºM1, da qual fazem parte. A edição incluiu, desde a capa, até um caderno de desafios com passatempos e charge. Como os alunos nunca haviam feito uma produção semelhante, permitimos o uso da inteligência artificial como recurso para a escrita dos textos. Aproveitamos a oportunidade para ensiná-los a usar essa ferramenta de forma que analisassem os resultados, aproveitassem o que era útil, excluíssem informações e reescrevessem da maneira que achassem mais adequada, sem fazer o “copia e cola” a que recorrem normalmente. Após concluir o jornal, fizemos uma discussão para ouvirmos suas opiniões e notamos a mudança no ponto de vista sobre as formas de trabalho, eles passaram a ter uma posição questionadora ao invés da aceitação passiva de antes no que diz respeito aos direitos trabalhistas.

Em mais essa criação curricular, tivemos uma experiência que agregou conhecimentos históricos, arte, leitura e escrita de gêneros variados, utilização de novas ferramentas de escrita e de edição de um jornal, argumentação e criticidade. Além disso, os estudantes puderam se reconhecer em muitas das situações discutidas, compreendendo que podem lutar por suas escolhas.



Figura 38 - Produção do jornal - Arquivo pessoal.

M1 NOTÍCIAS

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

DO TRABALHISMO À UBERIZAÇÃO

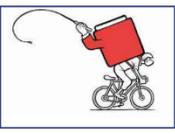


"Do Trabalhismo à Uberização" descreve, ao mesmo tempo, a evolução e o retrocesso nas condições de trabalho, visto que direitos historicamente conquistados vão sendo diluídos com o crescimento de formas de trabalho mais flexíveis, mas também mais incertas e precárias. Essa mudança é reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos e da busca por redução de custos pelas empresas, ao mesmo tempo que deixa o trabalhador mais vulnerável.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

O QUE É UBERIZAÇÃO?

A uberização é um novo modelo de trabalho criado a partir de plataformas digitais, como Uber e iFood. Apesar de prometer flexibilidade, autonomia e ganhos financeiros, as plataformas geram precarização dos trabalhadores, que não têm direitos trabalhistas e acesso a seguros, convênios e proteção aos riscos associados à profissão, como acidentes, já que não há vínculo empregatício. Assim, também não têm direitos que a CLT garante, como jornada diária máxima de oito horas, descanso semanal remunerado, férias, pagamento de hora extra, atuação em ambiente saudável, aviso prévio, licença-maternidade e paternidade, 13º salário, proteção contra demissão sem justa causa e seguro-desemprego.



Na uberização eles têm os seus próprios direitos, mas alguns outros deveriam ser obrigatórios, pois são fundamentais e necessários. Os direitos são: prestação de serviços pontuais; regulamentação própria, de acordo com cada empresa; inexistência de um salário fixo e imutável; possibilidade de fazer seu próprio gerenciamento de tempo; ter um salário mínimo; férias remuneradas e horas extras. Na Uberização, o empregador não se considera responsável pelas condições de trabalho de seus empregados e encontra guarda no sistema jurídico, que não o obriga, na prática. Por isso, é considerado uma forma precarizada do trabalho. Vivemos tempos de disseminação acelerada das tecnologias digitais, mas apesar de prometer flexibilidade, autonomia e ganhos financeiros, as plataformas geram precarização dos trabalhadores, uma vez que não garantem seus direitos.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

1º de Maio - Um Acontecimento na Era Vargas



Durante a era Vargas, o 1º de maio se transformou em um importante ato militante e político. A partir de 1930, Getúlio Vargas adotou uma postura protetiva em relação aos trabalhadores, promovendo reformas trabalhistas que garantiam direitos como férias, salários mínimos e jornada de trabalho. As comemorações desse dia eram grandiosas, com desfiles, discursos e eventos públicos que reuniam milhares de pessoas. O governo organizava festividades que destacavam a figura do trabalhador e a importância da classe operária para o desenvolvimento do país. Discursos após o discurso, Vargas se apresentava como o defensor dos direitos dos trabalhadores, utilizando essas celebrações para fortalecer sua imagem e legitimar suas políticas. Assim, o 1º de maio na era Vargas não era apenas uma data de celebração, era uma estratégia militante que consolidava o apoio ao regime e promovia a unidade nacional em torno das conquistas sociais...

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

O QUE ESPERAR DO FUTURO-DIREITOS TRABALHISTAS OU UBERIZAÇÃO?

A Era Vargas, no Brasil, foi um período marcado por uma série de mudanças nas relações de trabalho, com a criação de instituições que buscavam melhorar as condições dos trabalhadores. Uma dessas instituições foi a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecendo o salário mínimo, regulamentando as atividades dos empregados, criando o direito de greve e a definição das normas para férias e horas extras. No entanto, a era Vargas também foi marcada por restrições à atuação sindical e à liberdade dos trabalhadores. Atendentes, vivemos em uma era de uberização, em que cada vez mais trabalhadores vivem de forma autônoma e precária, sem carteira assinada e sem garantias trabalhistas. Note também, é importante analisar as semelhanças e diferenças entre os dois períodos e analisar como a uberização na era Vargas e a atual realidade da uberização. No ato de uberização, os trabalhadores enfrentam novos desafios, como a falta de estabilidade no emprego, a ausência de benefícios e a crescente precarização do trabalho. Muitos trabalhadores vivem como



prestadores de serviços autônomos, sem garantias trabalhistas ou proteção social. Apesar das diferenças entre os dois períodos, é possível identificar algumas semelhanças entre o trabalhismo na era Vargas e a uberização atual, como a precarização do trabalho, a falta de proteção social e a fragilidade dos direitos trabalhistas. O debate sobre o trabalhismo na era Vargas e a uberização atual é fundamental para entender as transformações nas relações de trabalho ao longo do tempo e as consequências para os trabalhadores. É importante refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os dois períodos e discutir formas de garantir direitos e proteção social para os trabalhadores na era de uberização.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

SESSÃO POLÊMICA

EMPREGO COM DIREITO OU DIREITO SEM EMPREGO?

No atual cenário econômico, a discussão sobre a importância de ser um empregado ou garantir direitos trabalhistas é mais relevante do que nunca. Muitas pessoas se perguntam se é melhor ter um emprego com direitos garantidos ou viver em um sistema em que os direitos existem, mas o emprego é escasso. Apresentamos aqui quatro argumentos que sustentam a ideia de que o emprego deve ser acompanhado de direitos. Primeiramente, um emprego com direitos assegura uma segurança financeira e estabilidade ao trabalhador. Quando uma pessoa sabe que tem acesso a benefícios, como férias, licença médica e FGTS, isso gera uma sensação de tranquilidade. Essa segurança permite que os trabalhadores se dediquem mais às suas funções, pois não estão preocupados com a possibilidade de perder a renda em situações adversas. A estabilidade emocional e financeira resulta em maior produtividade e lealdade ao ambiente de trabalho. Em segundo lugar, os direitos trabalhistas são fundamentais para a dignidade do trabalhador. Cada indivíduo merece ser tratado com respeito e ter condições adequadas para exercer sua atividade profissional. Sem esses direitos, muitos trabalhadores enfrentam situações precárias, como jornadas excessivas e falta de descanso, o que não apenas prejudica a qualidade de vida do trabalhador, mas também afeta sua saúde física e mental. Portanto, garantir direitos é essencial para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto importante é que empregos com direitos promovem o crescimento econômico e o desenvolvimento social e econômico do país. Quando os trabalhadores têm acesso a benefícios, eles têm mais capacidade de consumir produtos e serviços, o que impulsiona a economia local. Além disso, uma parcela do trabalho que respeita os direitos dos trabalhadores está investindo, pois empresas que adotam melhores práticas tendem a atrair talentos e a inovar. Assim, fortalecer os direitos trabalhistas contribui para o crescimento sustentável da sociedade. Por último, a luta por direitos trabalhistas é uma questão de justiça social. Em um mundo onde as desigualdades são tão evidentes, garantir que todos tenham acesso aos mesmos direitos é essencial para construir uma sociedade mais equilibrada. Quando as pessoas lutam por seus direitos no trabalho, elas também estão lutando por um futuro melhor para todos. Em resumo, o debate entre emprego com direitos ou direito sem emprego é crucial. Ter um emprego que garanta direitos, segurança e dignidade ao trabalhador, promove o desenvolvimento econômico e social do país e é uma questão de justiça social. Portanto, devemos lutar por condições dignas no mercado de trabalho para construir um futuro melhor para todos.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

PRÓS E CONTRAS DA UBERIZAÇÃO

Sectores mais afetados pela uberização

PRÓS	CONTRAS
<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidade de horários e de tarefas - Trabalhadores decidem Foco nos resultados Alternativa, não só para o desemprego, como também para aumentar a renda Você é seu próprio chefe 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de estabilidade financeira (sem salário fixo) O trabalhador atua com todos os despesas e custos do serviço O trabalhador por demanda pode ter danos psicológicos, devido às condições inerentes entre os mantimentos e do excesso de trabalho Falta de legislação e de garantias trabalhistas (FGTS, INSS, seguro-desemprego, estabilidade em casos de acidentes de trabalho e gestões, férias e 13º salário)

- Entrega:** O setor de entregas também foi impactado pela uberização com o aumento de entregas e a falta de estabilidade financeira, com muitos entregadores vivendo em condições precárias.
- Limpeza e Manutenção:** O setor de limpeza e manutenção também sofreu com a precarização do trabalho, com muitos trabalhadores vivendo em condições precárias.
- Transporte:** O setor de transporte também foi impactado pela uberização, com muitos motoristas enfrentando condições precárias de trabalho.
- Comércio:** O setor de comércio também foi impactado pela uberização, com muitos trabalhadores enfrentando condições precárias de trabalho.
- Indústria:** O setor de indústria também foi impactado pela uberização, com muitos trabalhadores enfrentando condições precárias de trabalho.
- Serviços:** O setor de serviços também foi impactado pela uberização, com muitos trabalhadores enfrentando condições precárias de trabalho.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

GLOSSÁRIO

CLT: A CLT surgiu como uma forma de proteger o empregado e garantir as condições mínimas de trabalho e estabilidade do trabalhador.

DIREITOS TRABALHISTAS: Os direitos trabalhistas são garantias previstas pela legislação para proteger os trabalhadores em suas relações com o empregador, assegurando condições mínimas de trabalho, remuneração justa e dignidade, entre outros aspectos.

EMPREENDEDORISMO: É o processo de identificar, desenvolver e realizar oportunidades de negócios para criar algo novo ou inovador, que possa gerar valor econômico, social ou ambiental.

MEI: É o código de empresas, produtores ou prestadores de serviços, que se beneficiam de aspectos positivos, como isenção, facilidade de abertura e crescimento econômico, ausência de impostos e acesso por meio de processos seletivos que facilitam a contratação.

MEI MEI: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 2: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 3: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 4: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 5: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 6: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 7: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 8: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 9: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 10: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 11: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 12: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 13: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 14: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 15: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 16: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 17: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 18: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 19: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 20: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 21: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 22: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 23: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 24: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 25: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 26: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 27: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 28: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 29: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 30: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 31: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 32: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 33: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 34: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 35: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 36: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 37: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 38: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 39: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 40: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 41: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 42: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 43: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 44: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 45: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 46: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 47: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 48: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 49: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 50: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 51: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 52: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 53: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 54: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 55: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 56: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 57: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 58: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 59: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 60: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 61: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 62: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 63: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 64: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 65: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 66: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 67: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 68: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 69: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 70: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 71: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 72: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 73: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 74: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 75: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 76: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 77: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 78: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 79: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 80: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 81: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 82: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 83: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 84: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 85: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 86: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 87: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 88: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 89: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 90: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 91: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 92: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 93: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 94: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 95: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 96: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 97: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 98: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 99: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

MEI MEI 100: É um modelo empresarial inovador, que limita de fato o número de MEI para facilitar a formalização de novos negócios e a geração de empregos.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

SESSÃO CULTURAL

MÚSICA

CIDADÃO

Tu vendo aquele adeus mimoo?
 Ajudei a deixar
 Eu me pus a me dizer
 Tu um tempo de afilhado
 Eram quatro condução
 Deas pra ir, duas pra voltar
 Hoje depois doêntro
 Oêntro pra cima e fôco tonato
 Mas me chegou um cidadão
 E me diz desconfiado,
 Tu tá lá admirado
 Ou tá querendo roubar?
 Meu domingo tá perdido
 Vou pra casa entristecido
 Di vontade de beber
 F pra aumentar o meu talão
 E não posso olhar pra prêmio
 Que eu gaguei e fazer
 Tu vendo aquele colégio mimoo?
 Eu também tralheei lá
 Lá eu quase me arrebreto
 Pá a massa fei e timo
 Ajudei a reboar
 Minha filha inocente
 Vem pra mim todo contente
 Fal vou me matar
 Mas me de um cidadão
 Criança de pé no chão
 Aqui não pode estudar
 Esta dor dou mais forte

Por que eu deixo o morte
 Eu me pus a me dizer
 Lá a seca colégio mais e pouco
 que eu plantava
 Tinha dentro a colher
 Tu vendo aquela igreja mimoo?
 Onde o padre diz amém
 Pá o sino e o badalo
 Fêchí minha mão de calo
 Lá eu tralheei também
 Lá sim valtes a pena
 Tem quaresmo, tem novena
 E foi me deita entrar
 Foi o que criou me disse
 Rapaz deixo de tolice
 Não se deixo amofrontar
 Foi quem criou a terra
 Fêchí o rio fiz a serra
 Não deixei nada falar
 Hoje o homem criou ass
 Pá a massa fei e timo
 Eu também não posso entrar
 Foi quem criou a terra
 Fêchí o rio fiz a serra
 Não deixei nada falar
 Hoje o homem criou ass
 E na maioria das vezes
 E também não posso entrar



EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

A MÚSICA COMO CRÍTICA SOCIAL

A música "Cidadão" de Zé Ramalho foi escrita por Lúcio Barbosa na década de 1970. Esta canção fala de um homem vindo do Norte para uma metrópole em busca de uma vida melhor para ele e sua família, entretanto aponta para o preconceito e a falta de oportunidade para essas pessoas. A limitação e a alienação da desigualdade e o distanciamento entre o trabalho e a dignidade humana, além de abordar sobre a condição social e política do Brasil. Reflete uma insatisfação com a situação política e econômica do país, destacando a discriminação entre os direitos e condições dos cidadãos comuns e o poder estabelecido. A música também traz a falta de oportunidades e a alienação que muitos brasileiros enfrentam. Zé Ramalho usa uma linguagem poética e metáforas para expressar um sentimento de frustração com a injustiça social e a sensação de impotência diante de um sistema que parece favorecer poucos em detrimento da maioria. Essa crítica é particularmente relevante em contextos de crise social e política, ressoando com a experiência de muitos ouvintes que se sentem marginalizados ou desiludidos com a realidade ao seu redor.

Figura 39 – Jornal – Arquivo pessoal

EDIÇÃO ESPECIAL EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

POEMA

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Bertolt Brecht

Quem constrói Tórus, a cidade das sete pontas?
 Na base onde moram de seis os seis anargoras piratas?
 E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstrói sempre?
 Em que casa do diavolo Eno, viviam aqueles que o edificaram?
 No dia em que a Marinha da China frouz prona, para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma até cheia de apuro-do-tufo: quem os atirou?
 Quem eram aqueles que foram vendidos pelos céus?
 Rócio, do famoso, tinha oremte palácio para seus notoristas?
 Na legião Aladinda,
 quando o mar e o angulo, os afogados continuaram a dar ordens a seus mestres.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia, Sotolho? Cisar ocupou a Gália,
 Não estava com de nem mesmo um exatante? Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou.
 Foi o táxi a chover?
 Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilha da vitória?
 A cada página uma vitória. Quem prepara os banquetes comemorativos?
 A cada dia que nasce um grande homem. Quem prepara as doações?
 Tantas informações. Tantas questões.

EXPLORAÇÃO DO TRABALHADOR E INJUSTIÇA SÃO TEMAS DO POEMA

O poema de Brecht é um exemplo de forma crítica e engajada do autor, que se alinhava com suas crenças políticas e sociais. O contexto do poema é a reflexão sobre a condição do trabalhador e a desigualdade social, mantendo a figura do trabalhador que luta para alcançar melhores condições de trabalho e dignidade. O trabalhador, ao ler, questiona o sentido de seu próprio trabalho e a natureza das estruturas sociais que determinam sua vida. Através de perguntas diretas e provocativas, o poema desafia a visão tradicional da sociedade e da economia, questionando a lógica capitalista e a exploração dos trabalhadores. Brecht usa uma linguagem simples e direta para se conectar com o leitor, refletindo sua desconfiança em relação à autoridade e sua crítica social. O poema é um exemplo do estilo de Brecht, que buscava não apenas a reflexão crítica, mas também a transformação social, incentivando o leitor a agir e a lutar através da arte. Brecht escreveu o poema "Perguntas de um trabalhador que lê" no contexto de sua produção literária e cultural na Alemanha, especialmente durante a década de 1930. Na época, Brecht estava vivendo na Alemanha e enfrentando o ascensão do regime nazista, que levou a um ambiente de repressão e censura.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

CINEGRAFIA

Alunos da EEFM CAMPINHO assistem ao filme, debatem sobre os principais temas e escrevem sua própria resenha



“Que Horas Ela Volta?” é um aclamado filme brasileiro dirigido por Anna Muylaert e lançado em 2015. O filme explora questões de classe social e desigualdade ao Brasil através da história de uma empregada doméstica. A história gira em torno de “Val”, uma empregada doméstica interpretada por Regina Casé, que trabalha para uma família rica em São Paulo. Ela é uma mulher trabalhadora e dedicada que cuida da casa e da família de seus patrões, mas seu mundo começa a mudar quando sua filha, “Zéica”, vem do interior para estudar. Zéica, uma jovem estudiosa e decidida, vê a oportunidade de melhorar a vida de sua família e, ao mesmo tempo, questiona as normas e limites impostos pela sociedade e pelo sistema de classes. Ela desafia o status quo, o que cria tensão entre ela e seus patrões, refletindo as desigualdades e a luta por dignidade e respeito.

A partir do filme, podemos identificar uma análise crítica das desigualdades sociais, uma questão que permeia muitas sociedades contemporâneas. O autor explora uma realidade onde as diferenças entre ricos e pobres são marcadas pela posse de bens materiais, o que gera uma hierarquia clara e rígida. Nesse contexto, as classes mais abastadas detêm privilégios em diversas áreas – saúde, educação e lazer – enquanto os mais pobres sofrem com a falta de oportunidades e recursos.

Uma parte central da crítica é a invisibilidade e negligência das camadas mais humildes da sociedade. A classe trabalhadora, especialmente aquelas em profissões subvalorizadas, como pedreiros, carteiros, domésticos e profissionais da limpeza, muitas vezes são tratados como invisíveis, apesar de desempenharem papéis essenciais para o funcionamento da sociedade. O texto aponta que trabalhadores, embora essenciais, enfrentam condições de trabalho difíceis, sem o reconhecimento devido. A crítica à falta de oportunidades educacionais, agravada pelo custo financeiro e pela ausência de apoio social e infraestrutura de um país em desenvolvimento, também é um ponto importante para a crítica social. Além das dificuldades econômicas, há frequentemente um alto grau de discriminação e estigmatização, onde indivíduos socialmente e sem poder expressar sua identidade por medo de perder seu emprego ou sofrer consequências sociais. Apesar da crítica social evidente, o texto faz uma reflexão positiva ao final, sugerindo que devemos valorizar os trabalhadores, reconhecer sua importância no cotidiano. A sociedade, muitas vezes, não percebe a relevância desses profissionais até que sua ausência se torne evidente. Essa reconhecimento, respeito e apoio, seria um passo importante para uma sociedade mais justa e equilibrada, onde todos os trabalhadores são reconhecidos e respeitados por suas contribuições.

Por isso, o texto faz uma crítica contundente à estrutura social desigual, onde os ricos acumulam privilégios enquanto os pobres enfrentam inúmeras barreiras. Ao mesmo tempo, ressalta a importância de reconhecer e valorizar os trabalhadores que, mesmo nas profissões mais humildes, sustentam a sociedade com seu esforço. O ponto forte da crítica está na chamada à conscientização e à luta por aspectos que foram os trabalhos mais invisíveis, mas indispensáveis.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

HQ: MERITOCRACIA



A meritocracia é um sistema em que as pessoas são recompensadas ou alcançam sucesso com base no seu mérito pessoal. Ela valoriza a ideia de que o trabalho duro e a competência devem ser os principais critérios para se alcançar posições de destaque ou sucesso na vida. No entanto, ela ignora desigualdades estruturais e sociais que afetam o ponto de partida das pessoas, como a educação, classe social ou raça, o que dificulta a igualdade de oportunidades.

EDIÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

SESSÃO DESAFIO DIÁRIO



OS EMPREENDEDORES

QUE NÃO TEMEM MEDO DE SE ENFRENTAR A SI MESMOS



OS EMPREENDEDORES

QUE NÃO TEMEM MEDO DE SE ENFRENTAR A SI MESMOS

REPORTAGEM: DANIELA DE LIMA
 PAGAMENTO: SÉBASTIÃO
 CONTRIBUIÇÃO: GABRIELA
 EDITORA: GABRIELA

R H M F Q I O W I Q C Z L W I M M Q C S
 R K O Z G B E E L V U A A A F Y V A S
 P E W L E S X A L E L X O G G Y N P N
 L H L E R W I O S T A R K L J Z E F J
 P O I A S Z O G L C R A I U B V U K W
 R O J B E L J I D E W E R T L C E
 G A V O V G S O M P F I N K A L H Z
 Q X T S Y R T L E D W G V P P I W F
 P O J I S M I R E W R E L T F Y S W
 E P S I F A A R O D T T M C C A X J P P
 R V J M M I Z G G O A K O A P R X N M
 G E Z O O M A R C A S E N W P P Y O A
 R W M L I Z M O U E N E Z S D P M J P Z
 D X N O Z H P P R M O E R V M Z A K
 P H W F P A L E Z G J P A P O C M
 R O Z E J F I F F F R U F S Z A I I
 L Z E I D O A J A Z O O I E H D A M X
 V J D O T C U J S F E N K E Q E T G
 D P L W P X G O Q M B Z C B O I L N R
 W V I E O T K Z T J H I M V O R T M
 D R E L E Z H V F I O Q I A R O V O C
 O G G N W R C V S Z V G W T L Z D J A
 Z H F V G A E J Z N H X S P D L K B
 R Z M V W P P W R O A Z E T A Y V
 U S X R J O I A I C I T O N M P U M

- Qual foi o período que desce o peso Cássio Vargas em 1964?
- Qual foi o golpe dado por Vargas em 1937, após a ascensão de espionistas comunistas?
- Qual foi o nome da morte de Vargas?
- No Sigafo, Guerra Mundial, o Brasil combateu ao lado de qual país?
- Qual foi o vice-presidente que assinou o governo após a morte de Vargas?
- Qual foi o nome da morte de Getúlio Vargas?
- Quem assinou o governo em 1964, após a saída de Vargas?
- Qual foi a empresa criada no Brasil em 1953, após grande conquista governamental?

Figura 40 - Continuação jornal - Arquivo pessoal.

O que percebemos em nossas constantes “conversas” com nossos personagens conceituais, é que a professora está sempre em diálogo com as orientações curriculares oficiais e os acontecimentos que se deslocam nos cotidianos, metamorfoseando currículos outros.

Oliveira (2013) destaca que há uma influência mútua entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas, ambas “são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos” (p. 379). Os textos oficiais não são uma fórmula a ser seguida e executada pelos praticantes da escola, visto a impossibilidade de desconsiderar as virtualidades desse *espaçotempo*. Assim, as criações cotidianas interagem com os documentos oficiais, produzindo um movimento permanente na relação entre as políticas dos gabinetes e as práticas pedagógicas nas salas de aula. Desse modo,

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes* (Oliveira, 2013, p. 379, grifo da autora).

Temos, portanto, a ideia de que, nos processos educacionais partimos do modelo padronizado, que é a base curricular, para tecermos as invenções dos *praticantespensantes*, produzindo novos currículos, os quais novamente dialogam com os discursos oficiais, entrelaçam-se e voltam para a escola numa afluência incessante.



Figura 41 - Circularidade dos currículos - Arquivo pessoal.

A lógica dos currículos, conforme o organograma, é de circularidade e entrelaçamento para possibilitar um processo dinâmico de *aprendizagemensino* (Oliveira, 2013) pautado nas diversas dimensões da educação.

Convictas de nossas composições com o que criamos e os documentos prescritos, vamos navegando nesse rio de possibilidades e desejos que são os cotidianos.

Finalizamos os escritos com o nono ano, tendo um material escrito à mão e outro impresso para compor nossa linha do tempo da evolução da escrita. Ao oitavo ano, coube a era digital com a produção de “memes”, um tipo de texto que, quase sempre com tom irônico ou jocoso, traz uma mensagem, ideia, ou comportamento que se espalha rapidamente entre as pessoas, alcançando muita popularidade na internet e sendo imitado, principalmente entre os

adolescentes. A turma com a qual fizemos esse trabalho tem o costume de pedir para que façamos a “chamada meme”: cada aluno, ao ouvir seu nome durante a chamada, responde reproduzindo um “meme”. Por esse motivo, usamos algo que já tínhamos para propor uma atividade que despertasse o interesse dos alunos.

Aliamos a ideia ao conteúdo de História sobre a Revolução Francesa e seus

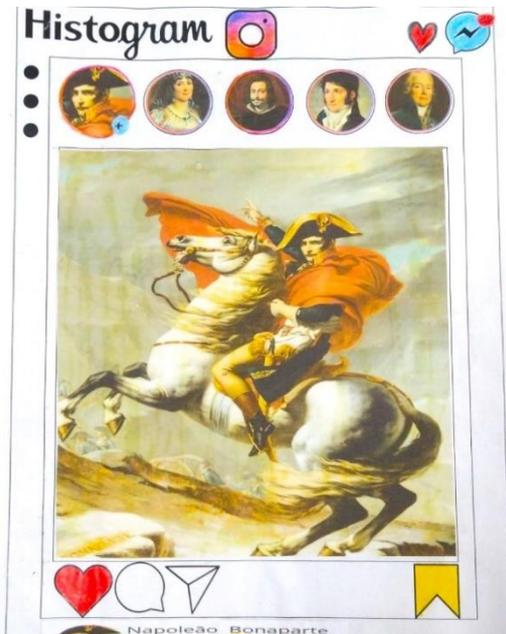


Figura 42 - Memes I - Arquivo pessoal.

desdobramentos, que envolve os acontecimentos entre as Coroas portuguesa, inglesa e francesa no pós Revolução Francesa, mais especificamente, aqueles derivados dos conflitos entre Napoleão Bonaparte e Inglaterra, os quais culminarão na assinatura do decreto do Bloqueio Continental e, conseqüentemente, na vinda da Família Real para o Brasil. Após as aulas expositivas a partir de slides e vídeos, juntamente com a docente da disciplina, sugerimos o seguinte tema: “A história sem filtro: 1808, Coroas Europeias vêm dar *like* no Brasil!” Dentro desse contexto, pedimos uma atividade na forma de um “meme”, contemplando algum fato que

tivesse despertado maior interesse para os estudantes. A proposta de atividade adotada vai ao encontro do que está presente no vida do educando e por essa razão, pode gerar mais engajamento e facilitar o processo de *aprendizagemensino*.

Em conversa com a professora parceira, indagamos se ela já havia realizado tais atividades com outras turmas e sua resposta fortalece nossa afirmativa de que criamos currículos na repetição do que nunca é igual: “*Eu planejo, preparo sempre os mesmos conteúdos, os desdobramentos vêm depois, porque cada turma é uma caixinha de surpresas. O que deu certo aqui, nem sempre dá certo ali. Então eu vou sentindo a sala e as ideias vão surgindo*”. Os textos oficiais fixam suas orientações, mas é no balanço dos acontecimentos que tecemos os currículos através de nossas *políticaspráticas*.

Em relação a isso, Oliveira (2013) traz um pensamento publicado anteriormente com Macedo, Alves e Manhães, em 2002, sobre as práticas curriculares cotidianas serem multicoloridas, “pois suas tonalidades dependem sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos” (p. 382). Ainda com a autora, complementamos que

Nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos das políticas curriculares oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implantá-las (as políticas). Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, será trabalhado diferentemente, pelos mesmos professores ou por outros, cada um a seu modo, em turmas e situações diferentes (Oliveira, 2013, p. 382).

Concebendo essas misturas compostas por elementos tão diversos, apontamos para a complexidade dos currículos e, ao mesmo tempo, suas infinitas possibilidades de produção de conhecimento pelos *praticantes pensantes*.

Dessa maneira, concluída a sequência de atividades relacionadas aos registros escritos, colorimos os cotidianos promovendo encontros entre os alunos *criadores autores*, discutimos sobre a importância da escrita e apresentamos sua evolução ao longo do tempo através de seus trabalhos.



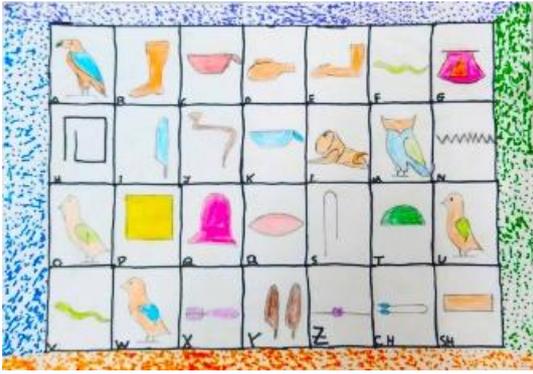
Figura 43 - Memes II - Arquivo pessoal.



Figura 44 - Memes III - Arquivo pessoal.



Figura 45 - Memes IV - Arquivo pessoal.



União de Julho de 1948

Quando não, aqui no Brasil, tinha muita
 gente a trabalhar com vontade e com
 coragem, que não se deixavam de trabalhar
 do tempo muito pequeno. Mas depois
 como não se dá vontade de trabalhar
 do Brasil, trabalhava, agora se tornou
 trabalho muito mais difícil. Trabalho
 muito e se deixaram de trabalhar. Agora
 não sabe quem vai trabalhar, e quem não
 quer não dá mais vontade. Trabalho
 muito e não sabe trabalhar. Trabalho
 muito e não sabe trabalhar. Trabalho
 muito e não sabe trabalhar. Trabalho
 muito e não sabe trabalhar.

Alto Tereza Silva Alves Veloso

M1 NOTÍCIAS

EDUCAÇÃO ESPECIAL 11 SET 2024

**DO TRABALHISMO À
 UBERIZAÇÃO**

"Do Trabalhismo à Uberização" descreve, ao mesmo tempo, a evolução e o retrocesso nas condições de trabalho, visto que direitos historicamente conquistados vão sendo diluídos com o crescimento de formas de trabalho mais flexíveis, mas também mais incertas e precárias. Essa mudança é reflexo da globalização, dos avanços tecnológicos e da busca por redução de custos pelas empresas, ao mesmo tempo que deixa o trabalhador mais vulnerável.

Histogram

Instagram interface showing a post by 'Napoleão Bonaparte' featuring a painting of Napoleon Bonaparte playing chess with an elderly man. The post has 24,910 likes and 1 comment.

Figura 46 - Evolução da escrita - Arquivo pessoal.

O encontro das turmas fez pulsar as diferenças que tecem as redes de conhecimento. Valores, culturas, sentimentos, desejos, crenças, saberes e experiências se cruzaram para tramar caminhos capazes de desinvisibilizar produções negligenciadas pelo paradigma hegemônico.



Figura 47 - Saberes que se cruzam - Arquivo pessoal.

Visando, tanto a busca da ecologia de saberes, como o combate ao epistemicídio que gera a alienação e o silenciamento de um povo, procuramos outros modos de pensar, sentir, ser, estar e fazer nos cotidianos. Anunciamos, por conseguinte, uma prática que se deu a partir de uma aula sobre a independência do Brasil, no oitavo ano, com a professora de História, cuja parceria acrescentou muito a essa pesquisa.



Figura 48 - Mulheres da Independência - Arquivo pessoal.

A docente aliou ao conteúdo, o protagonismo feminino no movimento de independência do Brasil, além do patriarcalismo e as questões de gênero no Brasil atual. Sendo assim, trouxe esse debate para o campo historiográfico, argumentando que as personagens femininas que contribuíram em diversos campos do saber e foram (e são) apagadas, não só dos livros, mas também dos espaços públicos e de poder. Portanto se faz necessário implementar essa discussão em sala de aula de modo a contribuir para uma educação menos machista e sexista. Nesse sentido, a atividade proposta teve por objetivo lançar luz sobre algumas figuras femininas, especificamente, no contexto do processo da independência do Brasil, no século XIX, que foram invisibilizadas pela ideologia patriarcal.

Inicialmente, a prática envolveu o estudo de biografias de personalidades como: Maria Quitéria, Joana Angélica, Leopoldina e Maria Filipa, bem como suas respectivas participações

no processo de independência. Consolidada a etapa de como essas mulheres participaram dessa revolução, a professora abriu o debate sobre patriarcalismo e gênero. Para motivar a discussão, apresentou a música “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque, definindo o que é patriarcalismo e como já acontecia desde a Roma antiga. Mesmo não conhecendo a canção e não fazendo parte do gosto musical dos alunos, eles apreciaram, pediram para repeti-la e cantaram junto, fato que não esperávamos. Trouxe também a obra “Um funcionário brasileiro a passeio com sua família”, de Jean Baptiste Debret, que retrata a família da época, formada em fila indiana, mostrando uma sociedade, pautada pelo patriarcalismo e pela hierarquia. O funcionário, um homem, guia sua família em um passeio pela rua, parecendo retratar a ordem de status de cada personagem, vindo os filhos atrás do pai, a mãe e os escravos, em ordem hierárquica.



Figura 49 - Um funcionário brasileiro a passeio com sua família – Fonte: <https://www.campanicultural.com.br/2016/10/um-funcionario-brasileiro-passeio-com.html>



Figura 50 - Explorando o tema - Arquivo pessoal

A partir de trechos da música e da obra de arte, a conversa fluiu abordando a submissão da mulher, a violência de gênero, a configuração familiar, o olhar patriarcal e machista, a exclusão ou inferioridade da mulher no mercado de trabalho, a misoginia, o julgamento social, estereótipos, valores, até a luta pelo empoderamento feminino. Ao abordar esses temas, criamos conexões com histórias reais, os alunos trouxeram exemplos da comunidade e da própria família. Quando falamos sobre os papéis sociais, o pensamento dos meninos, em geral, ainda segue padrões machistas. Reproduzimos algumas falas que nos chamaram a atenção:

“As mulheres fazem serviços mais simples e mais leves”.

“Elas tem que ficar em casa e cuidar dos filhos”.

“Ser mãe é o principal pra elas”.

“O homem tem que trabalhar pra ter um futuro bom e ter uma família futuramente”.

“Quero ser um pai de família que trabalha fora para sustentar a casa”.

“Nós temos que proteger a família”.

“O homem tem que trabalhar com coisas mais pesadas do que as mulheres e fazer serviços que as mulheres não conseguem”.

Poucos garotos falaram sobre fazer serviços domésticos, embora muitos os façam por imposição das mães. A minoria encara com normalidade meninas jogarem futebol, dirigirem um ônibus ou serem mecânicas, por exemplo.

Já as meninas, algumas tiveram falas pautadas na igualdade de gênero, enquanto outras ainda apresentaram ideias mais conservadoras:

“A maioria das coisas que eles fazem, a gente não pode fazer”.

“Nos dias de hoje, o homem precisa sustentar a família e ser o protetor”.

“O marido tem que ser o braço forte da família, dar amor, carinho e ser um bom ouvinte”.

“A mulher que cuida da casa”

“A gente tem que cuidar da família, dos filhos e fazer os serviços domésticos”.

“Quero trabalhar para sustentar a família e não ser dependente do homem”.

“A mulher ainda é submissa”.

“A mulher deveria fazer o que quisesse, tanto dentro como fora de casa”.

Diante desse cenário, a professora retomou sua fala sobre a representatividade feminina desde o processo da independência brasileira, embora aquelas mulheres tenham sido apagadas da história, e apresentou mulheres que se destacam atualmente em diversas profissões, inclusive na política. Ademais, na tentativa de superar a visão machista e patriarcal que ainda persiste, exibiu as relações desiguais de gênero para desconstruir a naturalização na qual a subordinação baseada no sexo encontra fundamento.

Em seguida, os estudantes realizaram uma pesquisa e construíram *lapbooks* sob a orientação da docente. A sala foi dividida em grupos, os quais receberam temas a serem desenvolvidos: 1. Retratos de mulheres políticas; 2. Violência de gênero; 3. Os estereótipos de gênero. Após a produção dos trabalhos, eles foram expostos e, através de um *QR code*, alunos de todas as turmas podiam acessar um formulário e deixar comentários e opiniões sobre o tema.

Esse movimento vozeou o pensamento dos alunos e oportunizou o diálogo a respeito da subordinação e discriminação à qual as mulheres e todos aqueles que fogem

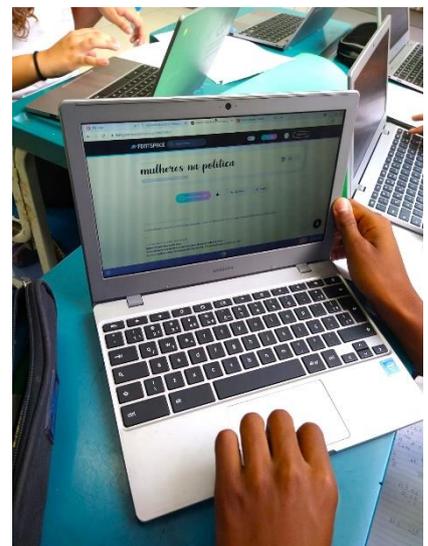


Figura 51 - Pesquisa sobre mulheres políticas - Arquivo pessoal.



Figura 52 - Chão da escola - Arquivo pessoal.

dos padrões normativos são submetidos. Também fortaleceu os processos de subjetivação na escola, por meio dos quais os sujeitos vão se construindo. As reflexões geradas foram muito potentes, bagagens carregadas de preconceitos, ideias cristalizadas por padrões sociais e pela cultura familiar ainda persistem, no entanto, demos alguns passos para um projeto emancipatório nos cotidianos.

Como já afirmamos, os cotidianos são espaços de circulação e produção de conhecimento, bem como a criação de currículos pelos *praticantes pensantes*.

Isto posto, inserir temas da vida social nas nossas práticas faz parte de um processo de *aprendizagem ensino* que se contrapõe ao pensamento hegemônico. Essas redes educativas que formamos e nas quais somos formados são múltiplas, trançam o *dentrofora* da escola, tecendo encontros entre o velho e o novo, o novo e o novo, e assim inusitando outros mundos.



Figura 53 - Mulheres extraordinárias - Arquivo pessoal.

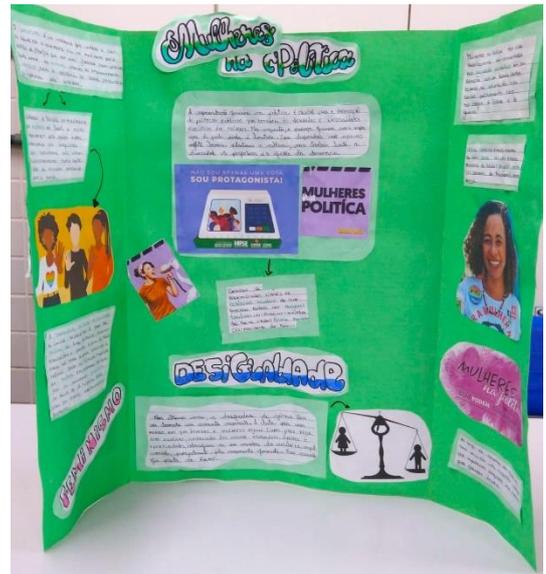
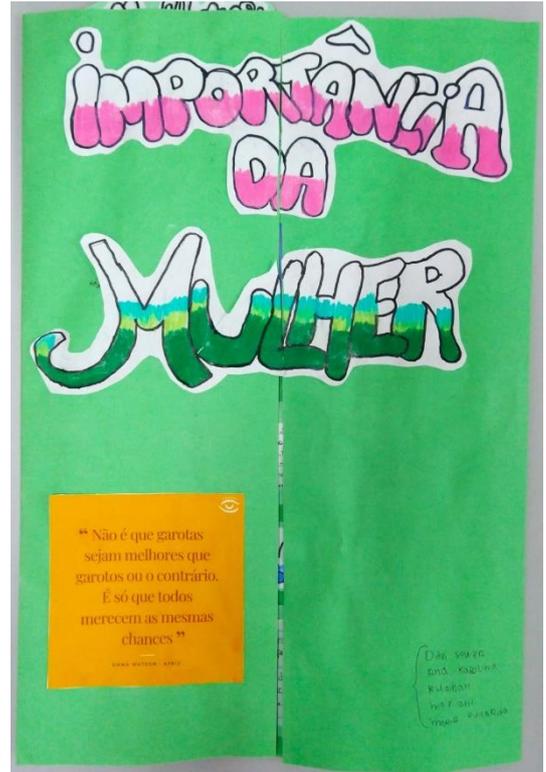
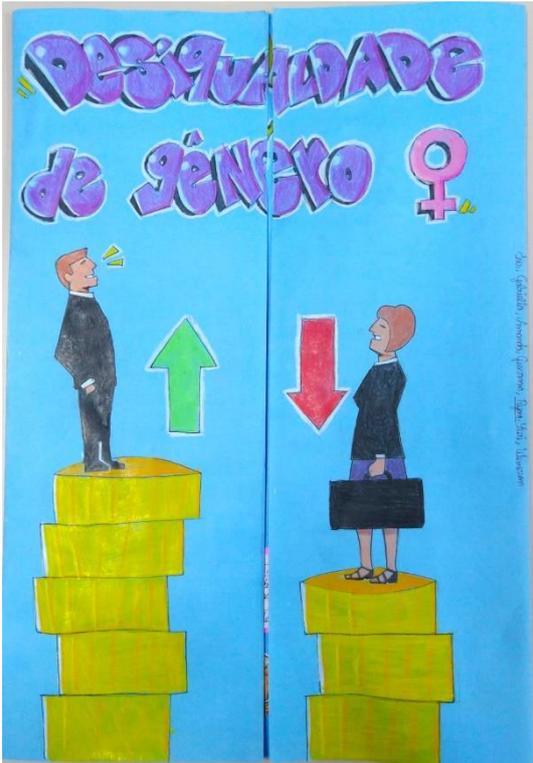


Figura 54 - Lapbooks - Arquivo pessoal.

Em vista de nosso estudo estar pautado nos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos (Andrade, Caldas e Alves, 2019), é apropriado ressaltarmos um deles, o *Ecce Femina +*, ao falarmos de gênero. Ele diz respeito aos *praticantespensantes* e sua necessária participação em todos os processos da pesquisa, sem eles não há investigação, pois são eles que produzem as tantas narrativas e os *conhecimentossignificações* que trazemos aqui. Mas o que queremos destacar é a presença majoritária de professoras nas escolas – e por isso tal

movimento recebeu esse nome –, que há tempos lutam para serem valorizadas em sua profissão e para que suas alunas também o sejam e conquistem seus espaços na sociedade. A professora de História é um dos exemplos. Como Alves (2008) já declarou, “talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos[...]” (p. 45).

A prática que apresentamos, logo, é atravessada por esse movimento potente que acolhe uma categoria mais feminina e também reconhece os enfrentamentos da população LGBTQIA+.

Enquanto escapamos aqui e ali com nossas criações cotidianas e mobilizações tão necessárias, a vigilância e o controle nos obrigam a postar evidências de nosso trabalho sistemático com os descritores do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) e da AMA (Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem). Construimos uma rotina pedagógica, na qual elencamos quais serão os descritores trabalhados em cada semana. Uma cópia dessa rotina é colocada no mural da sala de aula e os alunos são orientados a verificar se o professor está seguindo aquele esquema, sendo posteriormente interrogados em relação a isso pela área pedagógica. Nossas notas são monitoradas e, por vezes, há um processo de convencimento do professor para melhorá-las. Somos lembrados a todo momento de que apenas 5% dos alunos da escola poderão ficar retidos. Tudo isso é feito em busca de bons resultados, tanto para a escola – os quais estão atrelados ao pagamento de bônus desempenho –, como também em nível de superintendência e de estado.

Em virtude disso, nossas fugas por meio das *políticaspráticas* que exercemos têm um papel fundamental para desmecanizar a escola, articular esse espaço e magificar os processos de criação.

Oliveira (2023) traz em seu artigo a relevância das criações curriculares no processo de reencantamento do mundo. Abordando o pensamento de vários autores para enriquecer o debate, ela apresenta a ideia, partindo da noção weberiana, de que o desencantamento que se deu por meio da religião e da ciência, é o produto de um “longo processo de abandono do pensamento mágico, a dessacralização, a racionalização promovida pelo cristianismo e levada a termo pela ciência” (Thiry-Cherques, 2009, p. 912). No contexto de uma educação quantificada, achamos pertinente a afirmação de Mocellim (2011), citada no mesmo artigo, anunciando que “O desencantamento científico segue-se ao desencantamento religioso, e tem como aspecto distintivo o fato de desmagificar o mundo por meio do desvelamento de seus aspectos causais, calculáveis” (p. 9). O que almejamos, concordando com Oliveira (2023) é

“compreender as múltiplas dimensões que envolvem o possível reencantamento do mundo e nele situarmos as múltiplas criações curriculares nas quais podemos encontrar diferentes elementos associáveis à ruptura com o desencantamento e, portanto, potencialmente ‘reencantadores’” (p. 3).

Acreditando, pois, na possibilidade de nossas invenções curriculares cotidianas contribuírem para o reencantamento da escola e, conseqüentemente, do mundo, apresentamos nosso último mergulho. Finalizamos da mesma forma que começamos, com o nono ano, sempre trazendo a arte como inspiração e provocação para nossas *políticaspráticas* emancipatórias.

Tendo como conteúdo programático o gênero poema, iniciamos com “Rosa de Hiroshima”, texto de Vinícius de Moraes escrito em 1946, musicado por Gerson Conrad e lançado pela banda Secos e Molhados em 1973. O poema alude aos bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial. A partir do texto, apresentamos as características do gênero e as figuras de linguagem contidas nele. Trouxemos também o vídeo da canção e discutimos seu contexto histórico e as conseqüências desse ataque, priorizando os conhecimentos que os estudantes tinham sobre o assunto e acrescentando outros.

Outros poemas foram apresentados, pesquisados, discutidos, seus elementos foram caracterizados, até chegarmos ao poema de crítica social. Por compreendermos que essa prática era pautada em uma dimensão emancipatória e que os alunos teriam a liberdade de se expressar através da arte, optamos por essa vertente. Fizemos, a princípio, uma roda de conversa para falarmos das questões sociais, ouvimos as que mais os afligem, como violência contra a mulher, tráfico e falta de segurança na periferia.



Figura 55 - Conversa sobre questões sociais - Arquivo pessoal.

Com o encontro entre as várias narrativas, surgiram as possibilidades de escrita. Antes estudamos o texto “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, escrito em 1963, que faz uma crítica direta às condições de vida da população, enquanto o Brasil vivia as inquietações do período pré ditadura militar. Feita a análise e discussão, iniciamos o processo de produção de um poema de crítica social. Abrimos aqui um parênteses para falar de como o conteúdo inicial – ler, analisar e produzir poemas – e os usos que fizemos dele, já agregaram tantos saberes até aqui.

Concordando com Oliveira,

[...] buscamos trabalhar e pensar num mundo melhor, mais encantado e produtor de encantamentos, no sentido mais amplo do termo. Um mundo no qual existam e sejam valorizados sensações e pensamentos que emocionem, “encantem”, extrapolem a mera instrumentalidade desencantada que a modernidade nos legou (2023, p. 3, grifo da autora).



Figura 56 - Desigualdade - Arquivo pessoal.

Terminados os textos e corrigidos, os estudantes receberam o material para finalizar o trabalho, incluindo as ilustrações. A ideia foi fazer uma dobra no papel, do lado de dentro colocaram os poemas e fora, desenharam seus rostos; aqueles que optaram por fazer em dupla, desenharam a metade de cada um, que unidos, formaram um só. Na parte em que o papel abria, ficou desenhado o topo da cabeça, justamente onde estão os pensamentos.

Com essa compreensão, propusemos a produção de um poema de crítica social que desarticulasse os padrões de escrita, valorizasse as ideias dos alunos e trouxesse seus sentimentos de mundo. Assim, começaram seus rascunhos. Alguns preferiram fazer em duplas, outros, individualmente. Os temas variaram entre desigualdade social, preconceito, violência contra a mulher, tráfico de drogas e falta de oportunidade para pessoas das periferias.

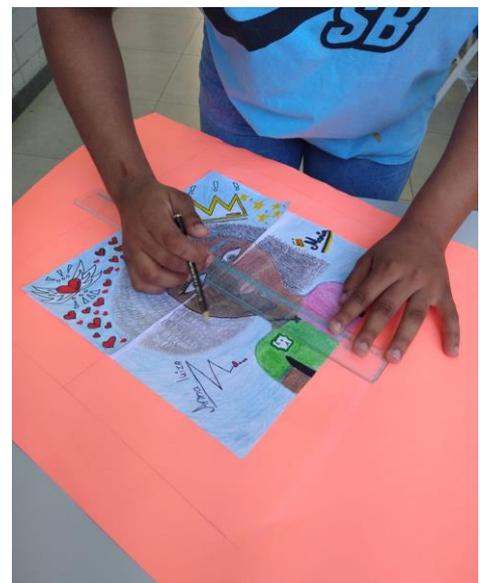


Figura 57 - Em produção - Arquivo pessoal.



Figura 58 - Nosso autorretrato - Arquivo pessoal.

Alunos fora de seus lugares, sentados com o amigo ou a perambular pela sala; o barulho das conversas de uns e o silêncio da concentração de outros; lápis e papéis multicoloridos por todo lado; o vento na janela jogando os poemas ao chão; os ponteiros do relógio correndo, sem que percebêssemos que aula chegava ao fim. São os movimentos incessantes dos cotidianos. É preciso desarrumar para poder arrumar, somente uma força aplicada aos corpos, pode tirá-los da inércia. Essa força vem da potência da criação, da magia da arte e da liberdade de poder falar com sua própria voz.

Desse modo, as pessoas veriam primeiro seus rostos e depois abririam suas mentes para ler os poemas.

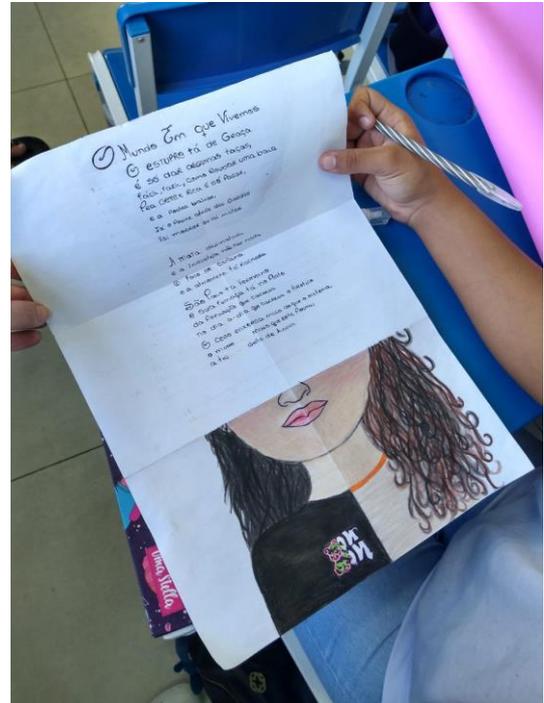


Figura 59 – “Poemizando” - Arquivo pessoal.



Figura 60 - Meu autorretrato - Arquivo pessoal.

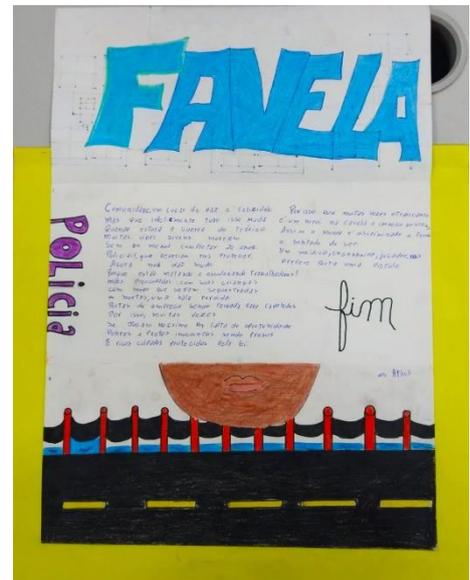


Figura 61 – Favela - Arquivo pessoal.

Tentamos tecer outras possibilidades, rompendo com a sisudez das normas curriculares e trazendo experiências que, além de emocionar, sensibilizar, sejam fontes de aprendizagem fora dos padrões das verdades absolutas que desencantaram o mundo. De acordo com Oliveira (2023), “O desafio do reencantamento do mundo é, portanto, um desafio epistemológico de crítica e superação da racionalidade instrumental moderna e recuperação da validade de outras formas de conhecimento, menos frias, menos duras, distanciando-nos da ‘concepção clássica’” (p. 5, grifo da autora). Nosso desafio é fazer com que o processo de *aprendizagem* produza *conhecimentos significações* a partir da vida na escola e fora dela, superando as concepções acinzentadas do paradigma moderno.

Poderíamos ter encerrado nossas práticas nesse ponto, porém, a escola é o *espaçotempo* onde os acontecimentos entrelaçam-se aos desejos dos *praticantes pensantes*. Dessa maneira, expusemos os poemas produzidos e houve uma grande repercussão entre os estudantes. Resolvemos, então, desenvolver algo que pudesse promover o encontro deles com esse gênero textual para reencantar os cotidianos. Para isso, tínhamos que colorir os pensamentos dos alunos com emoções e criatividade. Assim fizemos.



Figura 62 - Poemas engaiolados - Arquivo pessoal.

Trouxemos uma gaiola para o nono ano e a partir da ideia “Liberte um poema”, iniciamos a escrita de poemas, os quais poderiam ser pesquisados de outros autores ou produções próprias. Textos escritos, voltamos ao início do trabalho com a canção “Rosa de Hiroshima”. Apoiando-nos em Oliveira (2023), acreditamos que os processos não são obrigatoriamente lineares, uma vez que os acontecimentos são imprevisíveis.

Quando abordamos o cotidiano escolar como *espaçotempo* de criação curricular, na esteira do pensamento certauniano (1994) e da sociologia do cotidiano de modo mais amplo, trazendo para esta compreensão a noção da tessitura de conhecimento em redes – que suprime dos processos de conhecer a linearidade e o sequenciamento obrigatórios, além da causalidade – nos associamos a essa tendência, já que as redes se tecem de modo imprevisível (e incontrolável) a partir dos modos como se auto-(re)organizam a partir das experiências vividas, sejam essas últimas de *ensinoprendizagem* formal ou cotidianas (p. 8, grifos da autora).

Através da música, retomamos o contexto histórico, suas consequências e trouxemos a lenda do Tsuru, pássaro que é um símbolo importante para a cultura japonesa. Uma das alunas leu a história para a classe:

A lenda do tsuru trata-se de uma história milenar, segundo a qual um tsuru é capaz de viver até 1.000 anos e quando alguém dobra 1.000 origamis com o seu formato, mentalizando um desejo, esse desejo se torna realidade.

Misturando esta lenda com um fato real, quando correu assustada em meio a uma nuvem negra, Sadako Sasaki tinha apenas 2 anos e não fazia ideia do que lhe esperava. Era 6 de agosto de 1945 e a cidade era Hiroshima, no Japão. Ao que tudo indicava, a menina tinha saído ilesa daquele dia. Dez anos se passaram para que ela tivesse o primeiro sintoma de leucemia, em consequência da radiação da bomba atômica lançada pelos Estados Unidos. Internada no hospital, ela recebeu a visita do melhor amigo. Ele a presenteou com uma dobradura que ele mesmo fez no formato de pássaro e contou-lhe sobre a lenda dos mil tsurus. Sadako estava decidida. Iria fazer os mil tsurus, desejando a sua recuperação. A doença, no entanto, não dava tréguas. Mesmo cada vez mais debilitada, ela não se entregava e continuava a dobrar lentamente os pássaros. Ao perceber que sua doença era fruto da guerra, ela passou a desejar também a paz para toda a humanidade. Seu sonho era que nenhuma criança mais tivesse que sofrer algo assim. Sadako montou seu último tsuru, o de número 644, na manhã de 25 de outubro de 1955. Tocados pela história, seus colegas dobraram os 356 origamis restantes. Todos os mil foram enterrados com ela. Os colegas dela não pararam por aí. Eles formaram uma associação e iniciaram uma campanha para construir um monumento em memória à Sadako e à todas as crianças mortas e feridas pela guerra. Em 1958, foi erguido o “Monumento das crianças à paz”, também conhecido como “Torre dos Tsurus”, no Parque da Paz, em Hiroshima.

Quando oferecemos um tsuru a alguém, desejamos o bem: paz, longevidade, sorte, prosperidade, felicidade, esperança, realização dos sonhos, carinho, gratidão e gentileza, todos esses significados estão associados aos tsurus.

(Disponível em: <https://waa.com.br/as-historias-por-tras-do-tsuru/>, texto adaptado pela professora)



Figura 63- Origami de tsuru – Fonte: <https://www.minutoseguros.com.br/quem-somos/lenda-tsuru>



Figura 64 - Estátua em Hiroshima – Fonte: <https://waa.com.br/as-historias-por-tras-do-tsuru/>

Após magificar os pensamentos da turma, confeccionamos origamis dos tsurus, grampeamos aos poemas e os inserimos na gaiola. Feito isso, fomos encantar outros corpos. Duas alunas do nono ano se propuseram a ir nas outras turmas para apresentar nosso projeto. Levaram a gaiola com os pássaros e os poemas, contaram a história que reproduzimos anteriormente e os convidaram a libertar um tsuru na hora do recreio. Quem quisesse participar, poderia guardar o *poemapássaro* para si ou entregá-lo a alguém, desejando as coisas boas representadas pelo tsuru.

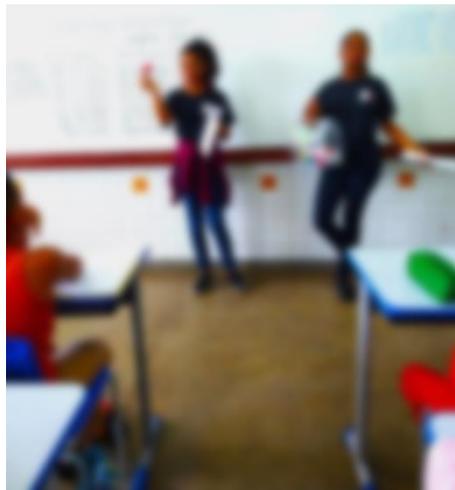


Figura 65 - Apresentando o projeto - Arquivo pessoal.

Durante o recreio, muitos estudantes já aguardavam para abrir a gaiola e libertar seu tsuru. O pátio coloriu-se de *poemaspássaros*, de risos e de emoções. Sentimos a vida pulsar na escola.



Figura 66 – Magificando os cotidianos - Arquivo pessoal.



Figura 67 – Encantando outros corpos - Arquivo pessoal.

O que aconteceu depois disso? Todos queriam escrever poemas e fazer tsurus para colocar na gaiola, especialmente aquele sexto ano travesso sobre o qual já falamos nesse trabalho. Combinamos de fazer uma oficina de *poemas pássaros* com eles e multiplicar essa invenção para reencantar aqueles cotidianos. Por ora, nós pesquisadoras, faremos uma pausa, encerramos um ciclo. Mas como professoras, continuaremos a encantar esse e outros mundos.

“A fadiga que sentimos não é tanto do trabalho acumulado, mas de um cotidiano feito de rotina e de vazio. O que mais cansa não é trabalhar muito. O que mais cansa é viver pouco. O que realmente cansa é viver sem sonhos”
(Mia Couto, 2019)

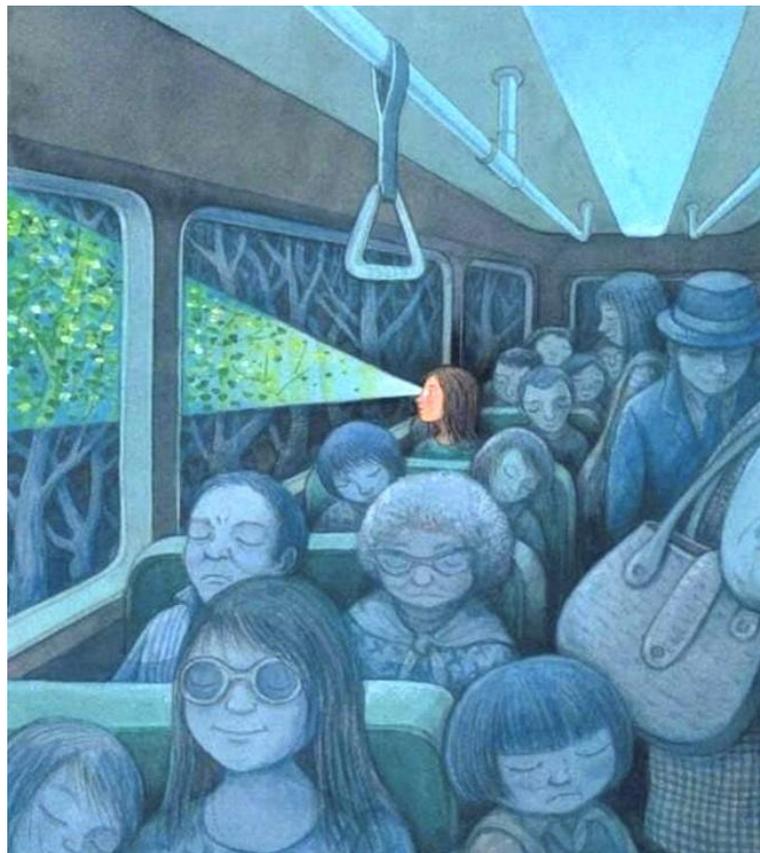


Figura 68 – Sonhadora na multidão - Fonte:
<https://images.app.goo.gl/Bffg8WqTZm5v2uRX6>

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo em vista que o produto educacional é uma exigência do Mestrado Profissional para que outros docentes tenham a oportunidade de compartilhar de nossas experiências, pensamos em oferecer algo que poderia ser usado por eles em seus cotidianos.

Como já apontamos aqui, dentre os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, ressaltamos que a circulação dos *conhecimentossignificações* é relevante para que aquilo que produzimos seja conhecido, analisado, praticado, modificado, ressignificado e transformado em outro. Esse ciclo deve se repetir incessantemente nas criações curriculares.

Desse modo, nosso produto educacional – “EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES INVENTIVAS DOS PRATICANTESPENSANTES NOS COTIDIANOS ESCOLARES” – surge como uma proposta de resistência e transformação. Seu objetivo é promover práticas pedagógicas que valorizem a ecologia de saberes, permitindo a coexistência de diferentes formas de conhecimento, como o saber científico e aqueles produzidos pelos *praticantespensantes* nos cotidianos, em uma relação não hierárquica. Isso possibilita que os professores desenvolvam currículos flexíveis, capazes de se adaptar às especificidades de cada comunidade e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, esse material se fundamenta nas Epistemologias do Sul e no pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos, defendendo um projeto pedagógico emancipatório que ultrapasse as barreiras da regulação imposta e fortaleça práticas educativas orientadas para a criação, a pluralidade e a justiça social.

Optamos, então, pela elaboração de um catálogo contendo as *políticaspráticas* emancipatórias que tecemos na escola durante essa pesquisa. É um material acessível e de grande aplicabilidade para os professores que, assim como nós, vivem no chão da escola.

Trouxemos para compor esse produto, todas as experiências que tivemos durante nosso mergulho no campo de pesquisa. Uma vez que nossas invenções curriculares coexistiram com os documentos oficiais, sendo desenvolvidas de acordo com os acontecimentos que surgiam e que movimentavam os cotidianos, descrevemos as criações a partir dos conteúdos, habilidades ou descritores prescritos no currículo.

De forma prática, portanto, o docente que acessar o material que produzimos, identificará os conteúdos a serem trabalhados e, a partir dele, como poderá criar outros possíveis para movimentar o pensamento dos alunos.

Apresentamos, não só como as atividades foram desenvolvidas, mas também fotos das elaborações e seus resultados, pois acreditamos que as imagens narram aquilo que muitas vezes

somos incapazes de dizer. Além disso, elas despertam emoções, desejos e modos de ser e estar no mundo.

É importante dizer que esse material não é um manual de instruções, e sim um leque de opções em que o professor pode se apoiar para fazer suas “artes”, adequando as propostas que trouxemos a suas demandas para tecer seus currículos junto aos conhecimentos produzidos com seus alunos.

Esperamos, por conseguinte, que nosso produto educacional seja uma ferramenta potente contra a padronização dos currículos e que, como nós, outros possam ver além dos olhos para se reencantarem com as escolas.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Antes de ir ao campo de pesquisa, muitas dúvidas rondaram essa *professorapesquisadora* até que uma decisão fosse tomada. A princípio resolvi ir para outra escola, pois temia não conseguir ver os acontecimentos além dos olhos onde já trabalhava. Pensava que ali não havia nada para ser encontrado, pois já conhecia o ambiente, os docentes, os alunos e, claro, meu próprio trabalho. Dessa forma, o pré conceito poderia influenciar na minha produção e receava não sentir os cotidianos com todos os sentidos. Ademais, no ano anterior ao início desse estudo, havia passado por um processo de adoecimento causado por situações vividas na escola, e para mim, era um lugar monocromático.

Entretanto, quando o ano letivo começou, deixei o já sabido e decidi iniciar uma nova jornada para me fazer outra naquele *espaçotempo*, levando na bagagem apenas as conversas com minha orientadora e com o grupo de pesquisa do qual fazia parte. Agora faria o processo inverso, ao invés de aplicar as teorias em meu estudo, queria ver como elas caberiam nos cotidianos. Quando adequamos nossas práticas às teorias, instrumentalizamos o trabalho, seguindo um passo a passo previsível. O contrário nos permite escolhas, potencializa nossas criações e possibilita o encontro inesperado com os acontecimentos. No pensamento de Sgarbi, contido no artigo de Oliveira (2023), encontrei abrigo.

Acho que aprendi uma coisa muito importante: não é sentado — ou mesmo andando — nas teorias que posso conseguir compreender o cotidiano em toda a sua complexidade e movimentos. Aliás, acho essa compreensão, ao dar um tom de totalidade, uma impossibilidade. Mas penso que olhar para o cotidiano a partir de uma epistemologia me afasta de sentir o cotidiano, me dificulta o mergulho, me deforma o desejo.

[...]

Quero experimentar o caminho contrário: me saber no cotidiano para, de lá, perceber quais epistemologias me servem para esta situação, quais para aquela, quais para aquela outra, mesmo sabendo que epistemologias são tão coisas do cotidiano como eu, você e a ciência (Sgarbi, 2005, p. 62-63).

Os cotidianos reencantaram essa pesquisadora, que continuará sendo ali professora, tecendo invenções curriculares emancipatórias em suas *políticaspráticas*.

Aprendemos cartografando os movimentos curriculares e vimos possibilidades de uma educação emancipatória que rompe com a rigidez dos documentos oficiais e com o paradigma moderno para desinvisibilizar valores e culturas silenciados. A ecologia de saberes materializa-se nos currículos inventados por meio das práticas movidas pelos desejos e escolhas de seus *criadoresautores*. Tais práticas são, conforme Oliveira (2021), “lampejos de pirilampos” (p. 20) que resistem aos holofotes da modernidade e seus processos hegemônicos de negação das

invenções cotidianas. Ainda na mesma publicação, a autora traz Baroni e Bastos para afirmar nossas *políticaspráticas*.

Buscar o brilho dos pirilampos quando as grandes luzes permanecem acesas não é uma tarefa simples. Trata-se de subverter ou desviar nosso olhar daquilo que ofusca. Mais que isso, trata-se de torná-lo crível quando grande parte dos fios que tecem as nossas redes cotidianas mantém como “regime de verdade” (Foucault, 2007) a claridade do Paraíso (2019, p. 3, grifo das autoras).

Vagalumear é resistir à regulação e ao controle dos cotidianos para produzir conhecimentos e criar currículos afluentes no encontro com os múltiplos saberes.

Não se trata apenas de uma opção política, mas de lutar contra a padronização que o sistema educativo pretende nos impor, engolindo nossa liberdade de criar e nossa autonomia.

Trazíamos, no início, um questionamento que motivou esse trabalho: como professores e alunos inventam currículos em suas *políticaspráticas* cotidianas para garantir a emancipação social na escola? Não a respondemos objetivamente como uma única verdade, afinal nosso intuito é dialogar com outros pesquisadores, autores, docentes e produzir novos conhecimentos entrecruzando pensamentos que afluem. Narramos e áudio-visualizamos, portanto, as tantas histórias que vivemos para literaturizar a ciência, escrevendo, não só para os interlocutores do campo científico, mas também para aqueles que, como nós, produzem currículos nos cotidianos.

Ambicionamos que os *conhecimentossignificações* que aqui tecemos circulem tanto na academia, quanto entre aqueles que estão nos cotidianos. Esperançamos que o que trazemos possa ser percebido, criticado, compreendido e movimentado pelas pessoas que tomaram posse daquilo que fizemos. Queremos uma troca horizontal. É ida e volta. O que os *praticantespensantes* que estão nos cotidianos nos dizem sobre o que publicamos? Como as redes de saberes, fazeres e poderes recebem e nos devolvem nossa produção?

Essa conversa, portanto, continua....

"A viagem acabou.

Não é verdade. A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto,

ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

O viajante volta já."

(Saramago, 2021)

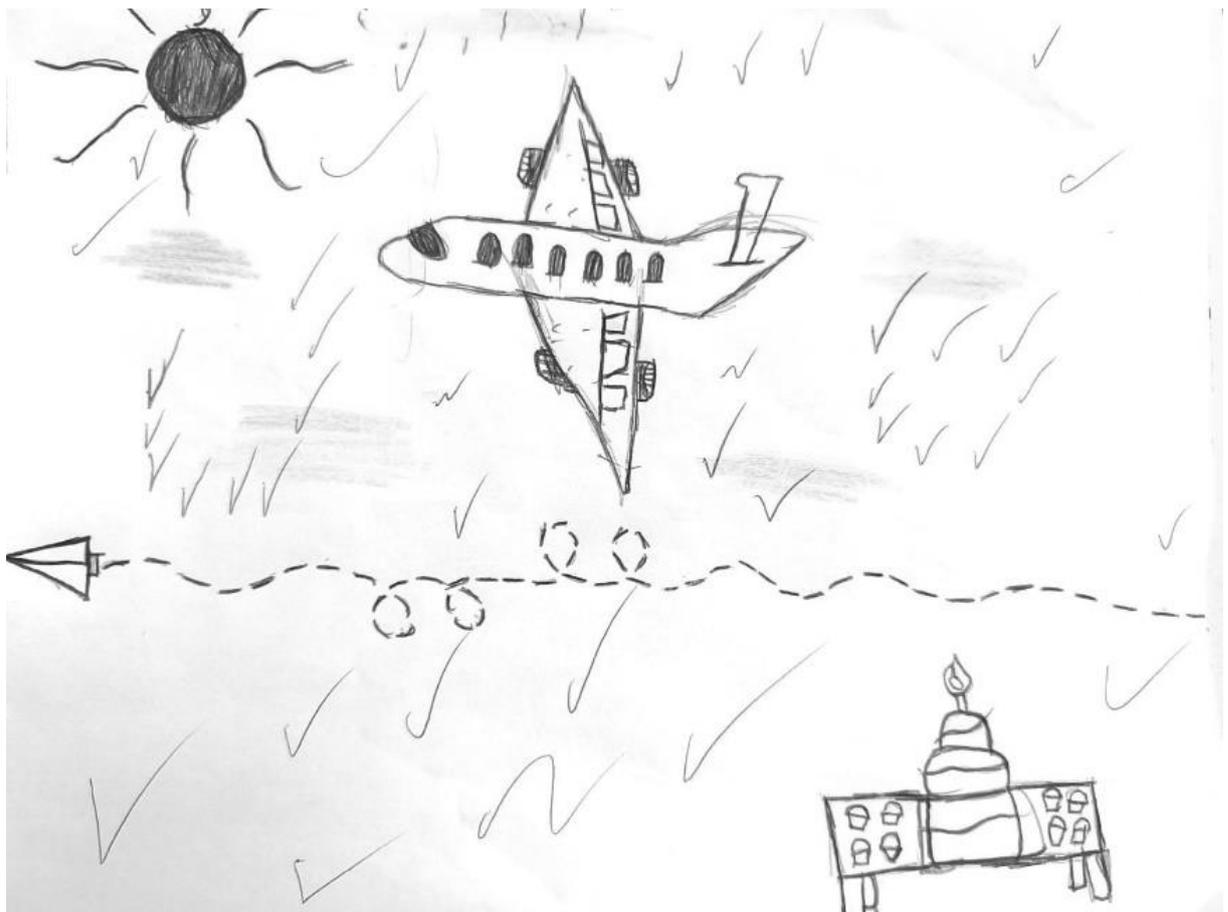


Figura 69 - A viagem – Ilustração feita por um aluno - Arquivo pessoal.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Leonardo Santos de. **Criação e cruzamentos de histórias contadas:** performances emancipatórias dos sujeitos no cotidiano escolar. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). 2000, Rio de Janeiro. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, V. 2, p. 78 a 102.

_____. et al. (Orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

_____. Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012a.

_____. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 16, Campinas, 2012. Anais ENDIPE didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, UNICAMP: Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012b.

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

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). Nilda Alves: **praticantepensante de cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.161-169.

ALVES, Rubem. **Gaiolas e Asas**. Disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves> Acesso em 28/05/2023.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – Após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 19 a 45.

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

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

BARBOSA, Alessandra. **Aula com a Prof^a Nilda Alves**. Youtube, 04/09/2023. 52 min. Disponível em: https://youtu.be/uM8Ah_ursyM?si=JYc5WDaDNqj9zgz9. Acesso em 21/09/2024.

BARONI, Patricia R.; BASTOS, Gláucia S. Sobrevivência das Escolas-Pirilampo como Modo de (Re)Existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84983, 2019, p. 1-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684983>. Acesso em 08/09/2024.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 2013, p. 373-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>. Acesso em 03/08/2023.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003, p.211-224.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Dani. **Waaau: por uma vida com mais encantamentos**. Disponível em: <https://waaau.com.br/as-historias-por-tras-do-tsuru/>. Acesso em 01/09/2024.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. **Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem**. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2010. (Dissertação de mestrado)

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 103-121.

_____. A formação de professores como rede de conversações: por um devirdocência. In Oliveira, I. B. & Reis, G. **Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017, p. 63-82.

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

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV - Santa Maria** - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. ISSN 1983-7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em 23/04/2023.

COUTO, Mia. **O Universo num Grão de Areia**. Alfragide: Editorial Caminho, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81 – 109.

_____.; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/afluente>. Acesso em 10/11/2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008a, p. 101-124.

_____. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2008b.

_____.; Regina Leite Garcia: um bom encontro com a vida, sempre! **Revista Momento: diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2016.

_____.; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A potência das práticas e as artes de fazer com. In: **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 55-69. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0004>. Acesso em 03/06/2024.

_____.; GOMES, Marco Antônio Oliva; ALVES, Nilda. Os cotidianos - *espaçostempos* de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1026-1038, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>. Acesso em 02/07/2024.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

GALLO, Silvio. **Educação menor**: produção de heterotopias no espaço escolar. In G. Transversal (Org.), **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013. p. 75-88.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos.** 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

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

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver.** Organização Bruno Maia. Cultura do bem viver, 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em 29/10/2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOURENCO, Suzany Goulart. **A Força-invenção da Docência e da Infância nos Processos de Aprenderensinar.** 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES Luiz Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.) **Criar currículo no cotidiano.** Cortez, São Paulo, 2004.

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

MELGAR JUNIOR, Eduardo Garralaga. **Entre sentidos e prazeres: as artes da escola.** 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

MOCELLIM, Alan Derazeli. D. O Reencantamento do Mundo: considerações preliminares. Texto apresentado na **35ª Reunião Anual da ANPOCS**, agosto 2011. Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt24-17/1100-o-reencantamento-do-mundo-consideracoes-preliminares/file>. Acesso em: 21/08/2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Futebol. Os santos guerreiros contra o dragão da maldade. In: CARRANO, P. (org.) **Futebol: paixão e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000a, p. 65-78.

_____. Alternativas escolares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 183-190.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 47–72, jan. 2007.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

_____. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/293880102/Curriculo-e-Processos-de-Aprendizagem-ensino-Ines-Barbosa-de-Oliveira#>. Acesso em 27/06/2023.

_____. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis. DP et Alli, 2016.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. **Revista Vagalumeiar**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 20-38, ago. 2021. ISSN 2763-9916.

Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2262>. Acesso em: 22/08/2024.

_____. Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis: as criações curriculares cotidianas e seus encantamentos. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67235>. Acesso em 21/08/2024.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2011.

PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita.** 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 32, p. 135-191, jun. 1991.

_____. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Para uma Pedagogia do Conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume I – a crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

_____. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em 11/05/2023.

_____.; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** 4a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SGARBI, Paulo. **Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Uerj, 2005.

SILVA, Rúbria de Cássia Magalhães e. **Reinações de uma professora:** alinhavos de como praticar um cotidiano escolar. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

SILVA, Vanessa Maria Teixeira da. **As ações de mobilização do currículo produzidas por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica:** voos de formação de uma professora/ pesquisadora. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madri: Morata, 1991.

TERA ambiental, 2020. Disponível em: <https://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental>. Acesso em 10/11/2023.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGVEBAPE. Rio de Janeiro 43(4): 897-918, jul./ago, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/rFvYFthDCqtFKqPZVBvdTsH/>. Acesso em 21/08/2024.

TOJA, Noale; MACHADO, Marcelo; ALVES, Nilda. Pesquisas com os cotidianos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, p. e65773, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773>. Acesso em 12/09/2024.

VARGAS, Cristina Lens Bastos de. **Currículos como redes de saberes fazeres e as invenções cotidianas que potencializam a vida.** 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.