



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES**

**CURRÍCULO COMO CRIAÇÃO: *Políticaspráticas* cotidianas de uma escola  
pública municipal de Campina Grande/PB**

João Pessoa

2025

ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES

**CURRÍCULO COMO CRIAÇÃO: *Políticaspráticas* cotidianas de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais na Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

João Pessoa

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Tese aprovada em: 24/03/2025**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES**  
Data: 03/04/2025 15:39:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues (PPGE/UFPB)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS EDUARDO FERRACO**  
Data: 04/04/2025 09:35:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (UFSC)  
Examinador Externo



---

Prof. Dr. Rafael Martins Gonçalves (PPGE/UFAC)  
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente  
 **FRANKLIN KAIC DUTRA PEREIRA**  
Data: 04/04/2025 10:39:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Franklin Kaic Dutra Pereira (PPGE/UFPB)  
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 **ANGELA CRISTINA ALVES ALBINO**  
Data: 04/04/2025 10:23:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino (PPGE/UFPB)  
Examinadora Interna

Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

A474c Alves, Eliane Fernandes Gadelha.

Currículo como criação : políticaspráticas cotidianas de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB / Eliane Fernandes Gadelha Alves. - João Pessoa, 2025.  
152 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues. Tese  
(Doutorado) - UFPB/CE.

1. Criação curricular. 2. Cotidiano escolar. 3. Redes - Fazeressaberes. 4. Política educacional. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)

## DEDICATÓRIA

À minha Kethleen, filha amada, que esteve ao meu lado em cada instante, sem nunca soltar minhas mãos;

Ao meu irmão Isaias, que, com imensa fé em Deus, enfrenta diariamente uma batalha árdua contra uma doença cruel e, ainda assim, encontra forças para me inspirar e encorajar a seguir em frente.

A todas e todos os profissionais das escolas públicas que, na arte de fazer, tecem outros currículos no miudinho da escola e, com bravura, (re)existem diante das pressões de políticas hegemônicas neoliberais, que tentam negar nossa liberdade e criatividade.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é o resultado de muitas mãos, cuidados, afetos e encontros! É um sonho se materializando nesse estágio de minha vida acadêmica. Enfrentei muitos gigantes em minha trajetória de vida, porque nada me chegou às mãos com facilidade. Nunca foi fácil, sempre foi com muito suor e lágrimas! Vivenciei ventos tempestuosos e, especificamente, agora, no percurso enquanto cursava o doutorado, quase sucumbi! Contudo, (re)existi, porque em Deus encontrei forças para seguir em frente. Nele, encontrei refúgio e fortaleza.

Trago essa conversa inicial, para dizer que nossa vida ordinária vez ou outra nos surpreende com situações inimagináveis, nunca esperadas! O cotidiano é imprevisível! Mas, em meio à ordinariedade da vida, o extraordinário, também acontece, para nos mostrar que ele sempre é possível, mas há esperança! Gosto muito do texto bíblico de Jeremias 29:11, que foi minha poesia durante todo esse percurso: “Eu é que sei que pensamentos tenho a vosso respeito, diz o Senhor, pensamento de paz e não de mal, para vos dar um futuro e uma esperança”. Há muita verdade nessa Palavra e nela me agarrei e mergulhei durante todo o doutorado, pois toda vez que eu olhava as circunstâncias adversas, “trazia à minha memória o que me podia dar esperança” (Bíblia, Lm 3, 21, p. 1083).

Nessa trajetória, não foram poucas as pedras encontradas no meio do caminho como diz nosso poeta Carlos Drummond de Andrade<sup>1</sup>.

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra

Contudo, não fiz esse caminho, algumas vezes pedregoso, sozinha. Ele foi feito a muito pés, mãos, afetos, solidariedade das pessoas que amo e que estiveram comigo lado a lado, me dando forças, me animando, orando por mim, compreendendo minhas ausências, dividindo comigo demandas pessoais e domésticas.

---

<sup>1</sup> "No meio do caminho tinha uma pedra", poema escrito por Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928, na Revista da Antropofagia.

Não estive sozinha, pois Deus a todo momento, estava do meu lado, me fortalecendo, me levantando diante de cada adversidade que surgia, sendo um Deus sempre presente!

Não caminhei sozinha, porque minhas memórias me levavam a meus pais Antônio e Elvira (in memoriam), que fizeram tudo e o melhor que puderam para que eu hoje estivesse realizando mais uma conquista em minha vida acadêmica. Como gostaria que estivessem aqui, hoje, para partilhar comigo desse momento!

Sim! Sou grata, imensamente grata,

À Deus, por sua infinita graça, bondade e misericórdia, me abraçando e cuidando de mim durante todo esse percurso. A Ti, Senhor, tributo glória e honra!

Aos meus pais, que me ensinaram, pelo exemplo, bens preciosos: a fé em Jesus, a ética, honestidade, amor, fundamentos que me fizeram ser a mulher que me tornei. Saudade é o amor que fica.

Aos meus irmãos e irmãs, Socorro, Rute, Tânea, Jônatas e Isaias. Sou envolvida pelo amor de vocês em todo tempo e sei que vocês estão sempre prontos a me acolher em todos os momentos, são meus portos seguros aqui na terra. Amo vocês!

À minha Kethleen, filha que amo infinitamente e mostrou a incrível mulher que é! Quanta força e inspiração essa menina me concede, me lançando sempre para a frente, sem soltar minha mão! Dizemos sempre uma pra outra “ninguém solta a mão de ninguém”! Como sou grata por compreender minhas ausências e, mais grata, ainda, pelo apoio e sabedoria que encontro em suas palavras e ações. Me orgulho de você, minha menina!

Às amigas-irmãs que Deus me presenteou – Geó, Remédios, Rosilda, Lu, Elane, Jardinice, Jill Thompson, e as que encontrei em minhas travessias no mundo acadêmico, Mirtes, Laís, Milene, Valquíria, Rosely, Janaína, Valeska, Daniele, Gilanda e... e... e...

À minha sogra e sogro, a quem tenho um enorme carinho. Vocês são como pais pra mim, de quem tenho recebido tantos afetos-sentimentos. Sei que vocês vibram e se alegram muito com minhas conquistas. Muita gratidão! Amo vocês!!

Aos meus cunhados e cunhadas, pelo carinho e pela força sempre presentes!

Aos professores do PPGE/UFPB, pelos conhecimentos compartilhados que foram fundamentais no aprofundamento das concepções e abordagens discutidas nessa tese.

Ao professor Dorivaldo Alves Salustiano, por sua valiosa contribuição à minha trajetória acadêmica, caminhando comigo, sendo meu orientador no mestrado e sempre expressando em palavras e ações um ser humano incrível!

À professora Ângela Cristina Alves Albino, pessoa linda, leve e generosa, por me fazer enxergar que a área do currículo era a minha 'praia'. Por sempre me dizer palavras de ânimo, força e de muito afeto, me incentivando a persistir nessa trajetória. Com seu apoio e orientação, abriu caminhos para o meu doutorado, ajudando-me e fortalecendo-me para seguir na caminhada acadêmica.

À professora, Ana Cláudia da Silva Rodrigues, minha orientadora, sou muito grata por permitir ser sua orientanda, oportunidade ímpar aprender com ela a cada dia, com sua ética, postura, responsabilidade, compromisso de uma educadora engajada na defesa de uma educação pública inclusiva e de qualidade. Gratidão em compreender meus momentos difíceis e caminhar comigo até o fim deste ciclo!

Aos/as colegas do doutorado, turma 41, pela caminhada juntos, especialmente, Regina, Adriege, Liliane, Reginaldo e Alex, pela partilha, força, risadas que, certamente, foram necessárias nesse percurso.

A Kadidja, amiga que Deus colocou no meu caminho nesse doutorado. Sou grata por sua amizade, acolhimento e generosidade. Por me dizer palavras de incentivo, de força e fé. Por orar comigo tantas vezes e me dar orientações importantes para pensarmos novas possibilidades de tessitura da tese. Gratidão, minha linda!

Aos professores e professoras da banca examinadora – Carlos Eduardo Ferraço, Rafael Gonçalves, Ângela Albino, Kaic Dutra, pela dedicação, disponibilidade e generosidade na leitura deste texto, apontando com muita ética e sensibilidade suas fragilidades e anunciando possibilidades e potencialidades em sua tessitura. Me sinto profundamente emocionada e feliz por ter sido acompanhada por vocês — uma banca tão amorosa, poética, sensível, respeitosa e comprometida. Ouvir cada palavra, poesia e arte-poiesis que foi compartilhada durante a defesa, em seus pareceres e falas sensíveis e potentes, me trouxe uma alegria imensa e um novo ânimo.

Esse acontecimento bonito reverberou em mim um sentimento de ainda maior compromisso com o que venho tecendo em minhas andanças e vivências *nosdoscum* os cotidianos das escolas públicas e com aquilo que pulsa em mim

como pesquisa, como vida. A presença de vocês foi uma expressão de cuidado e escuta que permanecerá comigo.

Ao GEPPC, pelos conhecimentos compartilhados e partilhados no qual formamos uma rede de “*fazeressesaberes*” que vai me acompanhar pela vida, atravessando outras dimensões.

Agradeço ao PPGE/UEPB por tecer fios na minha história, tornando-se parte dela. Sou grata pelas portas abertas e pela oportunidade singular de realizar este doutorado em uma instituição pública de qualidade e respeito. Ter sido aluna da UFPB é motivo de imenso orgulho.

À Secretaria de Educação de Campina Grande – SEDUC/CG, pela anuência para realização da pesquisa, e por conceder licença de minhas atividades para dedicação aos estudos e pesquisa.

A querida professora Fabiana Ramos, por sua dedicação atenciosa e cuidadosa na revisão deste texto.

A Gerson da Silva Ribeiro, membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, minha sincera gratidão pela valiosa contribuição durante o processo de submissão e encerramento da pesquisa junto ao Comitê de Ética.

A Dra. Cíntia Araújo, com quem construí um laço que foi além das paredes do consultório. Mais do que médica, foi/é presença amiga, palavra que conforta, incentivo constante. A Laís Salustiano, pelo acolhimento generoso e pela escuta sensível que me ajudaram a atravessar emoções intensas com mais leveza. À Dra. Tatiana Almeida, minha sincera gratidão por ter cuidado com tanta dedicação da minha mente ao longo de toda essa jornada.

Nesse finzinho de doutorado, Deus me deu a oportunidade de conhecer Juliane, ou apenas, Ju como sempre a chamo. Menina cheia de sonhos e vontade de vencer. Que bom ter convivo com você nesses últimos percursos de minha jornada. Gratidão por sua amizade.

Enfim, minha gratidão, a todos os docentes, estudantes, equipe gestora, funcionários, famílias – toda comunidade da escola na qual fiz a pesquisa. Agradeço por me permitir entrar na escola e vivenciar os movimentos *dosnoscom* os cotidianos e, nela mergulhando, conhecer suas criações, tessituras e embates. Sem essa abertura e contribuição, esta pesquisa, no âmbito da escola, teria sido mais difícil!

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância” mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também, “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio política (Certeau, 1994, p. 41).

## RESUMO

Esta tese mergulha na complexidade das *políticaspráticas*<sup>2</sup> cotidianas de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB e que toma os cotidianos como *espaçotempos* de criação curricular em redes de *fazeressaberes*. Nos movimentos de imersão no dia a dia da escola, algumas questões atravessaram as reflexões e inquietações nela apresentadas: que reverberações são percebidas *nosdoscom* os cotidianos escolares nos usos que são feitos, pelos praticantes da escola, das políticas educativas prescritivas que adentram o *espaçotempo* escolar? Que táticas e movimentos de resistências acontecem para visibilizar o miudinho da escola, em detrimento do que é (im)posto como prescrição? Na tentativa de trazer à cena os movimentos tecidos nesses *espaçotempos*, foi definido como objetivo geral: compreender que currículos em redes de *fazeressaberes* são criados pelos praticantes de uma escola pública municipal, indo além das imposições do currículo prescrito. O construto epistemológico da pesquisa está fundamentado nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, desenvolvidos por Michel Certeau, Carlos Eduardo Ferraço, Nilda Alves, Maria do Carmo Soares, Inês de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Rafael Gonçalves, dentre outros. Metodologicamente, fizemos uso das conversas e de *imagensnarrativas* para compreender as criações curriculares tecidas pelos praticantes de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB, com o intuito de afirmar a potência das dimensões ética-estética-política de suas “*açõesteorias*”. Os cotidianos escolares se constituem de um *espaçotempo* de tensionamento e negociação de *sentidossignificações* em torno das políticas curriculares prescritivas. Nesse contexto, seus praticantes não são consumidores passivos da política. Eles e elas criam, em meio às políticas normativas, aos embates e tensões cotidianas, outras possibilidades de currículo, nos quais a força das ações coletivas e solidárias, que emergem *nodocom* o chão das escolas potencializa os múltiplos *fazeressaberes*. Desse modo, atribuem outros e novos sentidos e significações ao currículo praticado e vivido nos *espaçotempos* escolares. As microexperiências tecidas nas escolas pelos seus praticantes

---

<sup>2</sup> Neste texto, as palavras escritas juntas, em itálico, constituem uma forma de escrita utilizada por autores que desenvolvem pesquisas na perspectiva *dosnoscom* os cotidianos. Elas rompem com dicotomias, ao “perceber que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm limites de sentido para o que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos” (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 19).

anunciam desvio, linhas de fugas, táticas, tensões, negociações e (re)existências, visibilizando tessituras que transbordam e problematizam *ações políticas* de caráter prescritivo e homogeneizante.

**Palavras-chave:** cotidianos; currículo como criação; redes de *fazer e saberes*.

## ABSTRACT

This thesis delves into the complexity of the daily policies/practices of a municipal public school in Campina Grande, Paraíba, which takes everyday life as space-times for curriculum creation in networks of doing/knowing. In the movements of immersion in the day-to-day life of the school, some questions crossed the reflections and concerns presented therein: what reverberations are now/being perceived in the daily school routines in the uses that are made, by the school practitioners, of the prescriptive educational policies that enter the school space-time? What tactics and resistance movements are used to make the schools' little things visible, to the detriment of what is (im)posed as a prescription? In an attempt to bring the movements woven in these space-times to the scene, the general objective was defined: to understand that curricula in doing/knowing networks are created by practitioners of a municipal public school, going beyond the impositions of the prescribed curriculum. The epistemological construct of the research is based on now/being studies of everyday life, developed by Michel Certeau, Carlos Eduardo Ferrazo, Nilda Alves, Maria do Carmo Soares, Inês de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Rafael Gonçalves, among others. Methodologically, we used conversations and narratives/images to understand the curricular creations woven by practitioners at a municipal public school in Campina Grande, Paraíba, with the aim of affirming the power of the ethical-aesthetic-political dimensions of their "action/theories". School routines are made up of a space-time of tension and negotiation of meaning/significance around prescriptive curricular policies. In this context, its practitioners are not passive consumers of politics. They create, amid normative policies, clashes, and daily tensions, other possibilities for curriculum, in which the strength of collective and supportive actions, which now/being emerge on the ground in schools, and enhance the multiple doing/knowing. Thus, they attribute other and new meanings and significances to the curriculum practiced and lived in school space-times. The micro-experiences woven in schools by their practitioners announce deviations, escape lines, tactics, tensions, negotiations, and (re)existences, making visible fabrics that overflow and problematize actions/policies of a prescriptive and homogenizing character.

**Keywords:** everyday life; curriculum as creation; doing/knowing networks.

## RESUMEN

Esta tese se sumerge en la complejidad de las *políticasprácticas* cotidianos de una escuela pública municipal de Campina Grande/PB y que toma los cotidianos como *espaciotiempos* de creación curricular en redes de *haceressaberes*. En los movimientos de inmersión en el día a día de la escuela, algunas cuestiones atravesaron las reflexiones e inquietudes en ella presentadas: ¿qué reverberaciones se perciben *enloscon* los cotidianos escolares en los usos que hacen, los practicantes de la escuela, de las políticas educativas prescriptivas que ingresan al *espaciotiempo* escolar? ¿Qué tácticas y movimientos de resistencia ocurren para visibilizar lo minúsculo de la escuela, en detrimento de lo que es (im)puesto como prescripción? En el intento de traer a escena los movimientos tejidos en esos *espaciotiempos*, se definió como objetivo general: comprender qué currículos en redes de *haceressaberes* son creados por los practicantes de una escuela pública municipal, yendo más allá de las imposiciones del currículo prescripto. El constructo epistemometodológico de la investigación está fundamentado en los estudios *enloscon* los cotidianos, desarrollados por Michel Certeau, Carlos Eduardo Ferrazo, Nilda Alves, Maria do Carmo Soares, Inês de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Rafael Gonçalves, entre otros. Metodológicamente, hicimos uso de las conversas y de *imágenesnarrativas* para comprender las creaciones curriculares tejidas por los practicantes de una escuela pública municipal de Campina Grande/PB, con el fin de afirmar la potencia de las dimensiones ética-estética-política de sus “*accionesteorías*”. Los cotidianos escolares se constituyen de un *espaciotiempo* de tensionamiento y negociación de *sentidossignificaciones* en torno a las políticas curriculares prescriptivas. En ese contexto, sus practicantes no son consumidores pasivos de la política. Ellos y ellas crean, en medio a las políticas normativas, a los embates y tensiones cotidianas, otras posibilidades de currículo, en las cuales la fuerza de las acciones colectivas y solidarias, que emergen *enelcon* el suelo de las escuelas potencializa los múltiples *haceressaberes*. De ese modo, atribuyen otros y nuevos sentidos y significaciones al currículo practicado y vivido en los *espaciotiempos* escolares. Las microexperiencias tejidas en las escuelas por sus practicantes anuncian desvío, líneas de fuga, tácticas, tensiones, negociaciones y (re)existencias, visibilizando tejidos que desbordan y problematizan *accionespolíticas* de carácter prescriptivo y homogeneizante.

**Palabras clave:** cotidianos; currículo como creación; redes de *haceressaberes*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anos de 1995 - Eu e minha filha.....	21
Figura 2 – Estudantes do programa Por um Brasil Alfabetizado no dia da formatura em 2004.....	21
Figura 3 – Reunião de planejamento na escola onde sou supervisora desde 2017.	23
Figura 4 – Dorivaldo Alves Salustiano (orientador) lendo o texto de aprovação da dissertação. A banca foi constituída por: Ângela Albino, Ana Doziart e Fabiana Ramos. ....	26
Figura 5 – Tela: linhas tortas. ....	32
Figura 6 – Momento de acolhida e recreio.....	41
Figura 7 – Estudante realizando o Sama Digital.....	73
Figura 8 – Estudantes realizando o SAMA impresso.....	75
Figura 9 – Estudante utilizando o <i>chromebooks</i> para as atividades com jogos.	78
Figura 10 – Estudantes se apresentando no show de talentos.....	79
Figura 11 – Os estudantes brincando de futebol. ....	83
Figura 12 – Risos e cantos .....	106
Figura 13 – Curta metragem Vida Maria.....	109
Figura 14 – Estudantes brincando no recreio .....	111
Figura 15 – Para além da sala de aula: experiências literárias compartilhadas.	114
Figura 16 – Contação dramatizada da história: Bruxa, bruxa, vem à minha festa	115
Figura 17 – Os estudantes do 2º ano ajudando os estudantes do 1º ano. Trabalho colaborativo e solidário .....	116
Figura 18 – Turmas Pré Escolar 1 e 2 Poesia: Leillão de Jardim – Cecília Meireles. ....	118
Figura 19 – Narrativa de “O patinho feio” .....	118

Figura 20 – Margarida fazendo a leitura da narrativa Obax, escrito por André Neves. .....	120
Figura 21 – Cartaz produzido pela turma do 5º ano e apresentado na mostra literária/ Arquivo da pesquisa - 2023 .....	121
Figura 22 – Ritmos de resistência: crianças dançam a cultura afro-brasileira .....	122
Figura 23 – Estudante brincando de bolha de sabão no pátio da escola.....	125
Figura 24 – Confecção de pandeiro para ser usado nas rodas de capoeira.....	129
Figura 25 – Docentes montando o cenário da narrativa “A casa e o seu dono” (A) e um artefato recriado para leitura da poesia “Leilão de Jardim” (B). .....	130
Figura 26 – Maleta viajante (A), Projetor de texto (B) e Boneca Obax (C).....	131

## LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/CCS	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
GEPPC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem
SEDUC/CG	Secretaria de Educação de Campina Grande
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

	<b>SOBRE O PROCESSO: BUSCAS, PERCALÇOS, AVENTURAS E RISADAS NA TESSITURA DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>1</b>	<b>COTIDIANOS, CAMINHOS, ENCONTROS, CONVERSAS: ASPECTOS EPISTEMETODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
1.1	Pedindo licença para entrar na escola: mergulho epistemetodológico - o <i>espaçotempo</i> da pesquisa .....	42
1.2	Fios de afetos e escuta ao outro: a conversa como metodologia de pesquisa .....	43
<b>2</b>	<b>COTIDIANOS, CONTEXTOS E POLÍTICAS.....</b>	<b>49</b>
2.1	“Cotidianos é como andar no arame, tem vento, corpo e movimento”.49	
2.2	Relação entre macropolítica e micropolítica <i>nosdoscom</i> os cotidianos escolares: tensão, embates e negociação em face às políticas prescritivas.....	53
2.3	Quem conversa, conversa com... os <i>praticantespensantes</i> e as muitas conversas nos <i>espaçotempos</i> da escola.....	60
2.3.1	<i>Conversas de planejamento: Tecendo o eixo integrador “diversidade cultural”</i> .....	63
2.3.2	<i>Conversas nodocom o Conselho de Classe</i> .....	69
2.3.3	<i>Conversa com o Sistema de avaliação Municipal de Aprendizagem (SAMA)</i> .....	71
2.3.4	<i>As conversas no show de talentos: estudantes curriculistas na tessitura dosnoscom os cotidianos</i> .....	79
2.3.5	<i>Uma pausa, um café e uma conversa com a Base Nacional Comum Curricular</i> .....	84

<b>3</b>	<b>TESSITURAS CURRICULARES EM REDES DE FAZERESSABERES COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO PRESCRITIVO 93</b>	
<b>3.1</b>	<b>Currículos em redes de fazeressaberes .....</b>	<b>98</b>
<b>3.2</b>	<b>Táticas, voos, linhas de fugas e (re)existência: por outros possíveis currículos .....</b>	<b>103</b>
<b>3.2.1</b>	<b><i>Entre risos e cantos fomos invadindo os espaços.....</i></b>	<b>105</b>
<b>4</b>	<b>REDES DE FAZERESSABERES: CRIAÇÕES DOCENTES E REINVENÇÕES CURRICULARES NOS DOS COM OS COTIDIANOS .....</b>	<b>111</b>
<b>4.1</b>	<b><i>Fazeressaberes compartilhados nos dos com os cotidianos.....</i></b>	<b>113</b>
<b>4.2</b>	<b>Composições coletivas: tessituras de saberes, partilha e afetos-sentimentos em torno das vivências literárias .....</b>	<b>114</b>
<b>4.2.1</b>	<b><i>Trazendo “Obax” e “As tranças de Bintou” para a conversa: Imagens narrativas de resistência.....</i></b>	<b>119</b>
<b>4.2.2</b>	<b><i>O menino e a bolha de sabão: linhas de fuga e (re)existência.....</i></b>	<b>125</b>
<b>4.2.3</b>	<b><i>Artefatos criados nos dos com os cotidianos: sucata como arte-tática desviacionista .....</i></b>	<b>129</b>
<b>5</b>	<b>FIOS (IN)CONCLUSIVOS .....</b>	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>

## **SOBRE O PROCESSO: BUSCAS, PERCALÇOS, AVENTURAS E RISADAS NA TESSITURA DA PESQUISA**

Assim como as estações, a vida tem ciclos. Os melhores dias são como memórias antigas de um verão regado de risadas, de aventuras e de calor. Mas depois do verão vem o outono. As folhas caem, as circunstâncias mudam. E o inverno é tão traiçoeiro que é quase impossível notar quando de fato começa e quando termina. Os dias são escuros, mais curtos. Parecem saber que se fossem longos derrubariam até os mais valentes entre nós. As estações nos dão a oportunidade de redescobrirmos o significado do que é paciência. Nos levam à reflexão, à esperança de uma nova primavera. No outono, no inverno, esperamos a primavera chegar. E assim como as estações: a vida (Arrais; Arrais, 2013).

A canção “17 de janeiro”, dos irmãos André e Thiago Arrais, que falam de ciclos e estações, dos movimentos e acontecimentos que perpassam as memórias e os cotidianos da vida, expressa um pouco dos acontecimentos vividos na composição de minha história de vida, atravessada por tantas redes de interações, conversações e dimensões “sócio-histórico-culturais”, que contribuíram na tessitura de uma pedagoga, professora e pesquisadora.

Toda minha formação, desde o primário até chegar a pós-graduação, se deu em instituições públicas. Por isso, detenho o dever ético de sempre me lançar em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Ao defendê-la, luto por justiça social e igualdade de oportunidades para todas as pessoas, que, independente de condições sociais, econômicas, culturais, históricas e étnicas, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver individual e coletivamente.

Minha primeira caminhada, rumo à vida acadêmica, iniciou no curso de Administração de empresas, no ano de 1992. Fiz o curso em meio às incertezas e desejos de trilhar novas rotas, mas, mesmo oscilando entre desistir e continuar, concluí o curso, em 1996. Em meio a esse percurso, em 1994, tive a melhor e mais significativa experiência de minha vida: ser mãe! O melhor acontecimento de minha existência, porque através da maternidade pude experimentar um turbilhão de emoções e vivenciar os melhores e maiores aprendizados e “afetos-sentimentos”.

Figura 1 – Anos de 1995 – Eu e minha filha.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Após nove anos do nascimento de minha filha, ingressei no curso de Pedagogia, em 2003. Durante toda a graduação, vivenciei a experiência docente. No ano de 2003, como estagiária no Serviço Social da Indústria – SESI, no Programa Por um Brasil Alfabetizado, na primeira gestão do governo de Lula, tive a experiência como alfabetizadora de jovens e adultos e depois como supervisora na Educação de Jovens e Adultos, no mesmo programa. Tal vivência despertou em mim sensações antes nunca vivenciadas. Esse foi o terreno germinado que forjou a pesquisadora que sou hoje.

Figura 2 – Estudantes do programa Por um Brasil Alfabetizado no dia da formatura em 2004



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Como alfabetizadora do SESI, ouvi muitas histórias, partilhas de sonhos, dilemas da vida cotidiana narrados por sujeitos comuns<sup>3</sup>, mas ávidos por conhecer o mundo através da leitura e poder, como diziam os próprios discentes: ler a Bíblia, ler e escever uma carta, uma receita, melhorar sua situação no emprego, conquistar uma vaga no mercado de trabalho ou tão somente aprender assinar o próprio nome.

Nesses *espaçostempos* aprendi o que a academia nunca me ensinou. A docencia está muito além do currículo prescrito, de questões de didática, conteúdos e metodologias formatados. Diz respeito ao ser humano, ao diálogo, à escuta, ao respeito às diferenças, uma vez que muitos estudantes vinham para a escola cansados de uma jornada exaustiva de trabalho. Algumas vezes, esses estudantes ocupavam o espaço escolar para conversar e partilhar os seus cotidianos. Elas e eles sentiam a necessidade de serem ouvidos, encontravam na instituição educacional um espaço de acolhimento. Pessoas, como Dona Maria, que naquela ocasião tinha 72 anos, não faltavam uma aula e encontravam na escola um espaço de convivência, de fuga de uma rotina, muitas vezes, solitária, sentindo o desejo de estar com a gente. Essa é uma dimensão que ultrapassa os prédios, muros, paredes, quadros, programas, horários, conceitos e currículos normativos.

Em 2007, ingressei na Rede Municipal de Educação de Campina Grande através de concurso público, ocupando o cargo de Supervisora Educacional. Atividade que exerço atualmente e que me oportuniza viver os acontecimentos do cotidiano da escola imersos em seus desafios, limites, possibilidades, bonitezas, aventuras e risadas.

---

<sup>3</sup> De acordo com Certeau (1994), os sujeitos comuns, anônimos, são os homens ordinários, que transitam lugares de saber-poder, e nesse mesmo lugar criam, subvertem e resistem o poder instituído através de suas artes de fazer criando outros mundos possíveis.

Figura 3 – Reunião de planejamento na escola onde sou supervisora desde 2017.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Durante a caminhada, desejei afetar a escola com os *conhecimentos-afetos* que absorvi ao longo da trajetória docente e por essa instituição, particularmente, fui diversas vezes afetada. Tenho por esse espaço (o da escola pública) um sentimento de pertencimento, respeito e compromisso histórico<sup>4</sup>. Em muitos rostos, em muitas crianças, em muitos risadas, em muitas lágrimas, em muitas partilhas de vida, encontro a minha própria história, que não é minha somente, mas de tantos outros meninos, meninas, jovens, adultos, idosos, que em algum momento da trajetória da vida percebem na escola, sobretudo, pública, o poder de contribuir para o seu processo de cidadania, possibilitando transformação social. A escola pública é o lugar onde encontro minhas memórias, histórias, identidades, pertencimentos!

Nesse lugar - o da escola pública -, faço (fiz) e refaço meus encontros, contos, encantos há 17 anos, os quais se dão de diversas maneiras, na arte de fazer, refazer, inventar e reinventar as experiências do cotidiano. Atuando como supervisora educacional no Ensino Fundamental, em escolas públicas de Campina Grande, teci, junto com os outros sujeitos, os cotidianos escolares em movimentos sempre imprevisíveis e incontroláveis, pois somos surpreendidos todos os dias pela multiplicidade de acontecimentos que nos mobilizam e interrogam a perspectiva de educação e escola que queremos e as que insistem em permanecer com suas raízes fincadas sob uma ótica hegemônica de pensar os conhecimentos.

---

<sup>4</sup> Como sujeito histórico, pela história sou forjada, mas também, contribuo com as mudanças históricas.

Dentre os vários encontros, conversas e movimentos tecidos nesses cotidianos, muitos foram e são os tensionamentos em torno de políticas prescritivas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que chegaram às escolas como uma política normativa, norteadora das práticas pedagógicas e definidora de outras políticas implicadas *nosdoscum* os cotidianos escolares.

A discussão sobre a BNCC surge na Secretaria de Educação de Campina Grande, a partir de 2015, ainda como uma conversa incipiente. No entanto, já nesse período, enxergávamos as implicações e desdobramentos de uma política prescritiva, antidemocrática, sobre nossas práticas, embora as nossas expectativas a respeito da política curricular não tenham ganhado muito relevo. Nessa construção pouco partilhada com os sujeitos envolvidos, sabíamos que éramos apenas expectadoras de uma discussão e produção de um documento normativo, pensado por outros, exteriores à escola e isso, por si só, já se constituía ponto de embates, disputas e tensões em torno da BNCC, assim como de toda política prescritiva.

A política normativa suscitava muitos questionamentos e disputas por parte de grupos e entidades educacionais<sup>5</sup>, decorrentes de uma política padronizada voltada para um espaço educacional multifacetado, onde a heterogeneidade de sujeitos com suas culturas, crenças, linguagens, etnias, pertencimentos estava sendo desconsiderada. A crítica residia no processo de negação dos sujeitos, suas subjetividades e nas implicações e desdobramentos de um currículo padronizado e homogêneo do conhecimento, focados em competências e habilidades cuja aferição estaria voltada para as avaliações de larga escala, desconsiderando perspectivas alternativas às concepções dominantes.

As entidades educacionais, referidas, anteriormente, sustentavam o entendimento de que:

a desejável diversidade fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996 não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens (ANPED, 2015, p. 2).

---

<sup>5</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Na qualidade de supervisora, o envolvimento com essas discussões fazia parte do meu trabalho e nesse processo foram muitos os desafios que enfrentei. De um lado, tínhamos nós, os praticantes da escola, que faziam (fazem) usos dos artefatos curriculares a partir da realidade posta. Por outro lado, estavam as instâncias institucionais, como o MEC, as organizações governamentais, a própria Secretaria de Educação, programas, projetos, diretrizes e leis, definindo o que deveríamos fazer em nossas práticas educativas de forma imperativa, verticalizada e antidialógica.

Nesse movimento, os embates e negociação com aquilo que nos chegava como normativa eram quase sempre tensionados. Como supervisora, me sentia no dever ético de, coerente com as minhas concepções histórico-político e epistemológica, problematizar na minha prática pedagógica currículos hegemônicos, universalistas e padronizados, como a BNCC. Nessa perspectiva, usando o diálogo e a escuta, junto com os docentes buscávamos tessituras curriculares mais inclusivas, amorosas, nas quais considerassem as diferenças e singularidades dos estudantes e suas múltiplas histórias.

Frequentemente, os textos dos documentos prescritivos vêm imbuídos de uma visão de escola, de conhecimento e de sujeitos de caráter homogêneo, padronizado, universalista, apesar de uma aparente perspectiva de igualdade e inclusão. Contudo, a partir de uma leitura mais atenta, constatamos que, por trás desse discurso, esconde-se o caráter excludente e classificatório, voltado à meritocracia e à competitividade. Nesse sentido, é oportuno, portanto, o argumento de Carvalho (2008, p. 100), quando sustenta que “a escola da modernidade, violenta, unificadora e autoritária, tem participado do processo de homogeneização das nações descaracterizando as diferenças”.

Imersa nesse espaço escolar, de tentativa disciplinadora, de imposição de saber, lugar de complexidade e desafios, tenho a possibilidade de acompanhar de perto as atividades docentes. Quanto desafiante é a realidade enfrentada por cada um de nós que estamos enredados, envolvidos com os cotidianos escolares, vivenciando situações das mais diversas, imprevisíveis, desconhecidas e complexas, as quais não cabem dentro de uma proposta normativa com viés desumanizante!

O cenário de desafios, angústias, questionamentos, mas também de possibilidades é, comumente, expresso nas vozes docentes ecoadas nas reuniões pedagógicas, na hora do cafezinho, na sala dos professores e professoras, nos

corredores agitados da escola, no momento do intervalo, ou em uma conversa particular entre os mais próximos. São sentimentos compartilhados por todas (todos) nós que, cotidianamente, estamos entrelaçadas, enredadas e envolvidas nesse lugar constituído de multiplicidades, das diferenças e das singularidades de cada criança, docente, funcionário, de toda a comunidade escolar, sujeitos sociais que deixam marcas de suas identidades, pertencimentos, particularidades e subjetividades.

Em 2017, passei no mestrado acadêmico pela Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa “Prática educativa e diversidade”, na qual desenvolvi junto com o Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (orientador) a dissertação “As concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais do Ensino Fundamental” (Alves, 2019). Nela, problematizamos sobre o conhecimento universalista, homogeneizante proposto pela BNCC, atestado não apenas nos conteúdos escolares, mas em outras ações resultantes dela, como as avaliações estandardizadas, o livro didático imposto pelo mercado editorial, programas e projetos que legitimam um tipo de conhecimento e sujeito, que respondam às exigências de uma sociedade competitiva e mercadológica.

Figura 4 – Dorivaldo Alves Salustiano (orientador) lendo o texto de aprovação da dissertação. A banca foi constituída por Ângela Albino, Ana Doziart e Fabiana Ramos



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Discutimos, também, os embates, as negociações travadas entre o que estava prescrito como política de currículo e os enredamentos tecidos nos cotidianos escolares pelos praticantes (Certeau, 1994), no uso do artefato curricular do Estado,

aspectos que, como assinala Sussekind (2014, p. 1516), serão “inevitavelmente re-escritos, negociados e contestados em suas territorialidades”, discussão que, de certa maneira, atravessa a problemática desta tese.

Após o mestrado, em 2017, volto às atividades na escola. Em âmbito local, estava acontecendo o movimento em torno da implantação da BNCC na Rede Municipal de ensino de Campina Grande, a partir de uma adesão iniciada em 2015, num movimento denominado “Dia da Mobilização Base Nacional Comum Curricular”. Em 2017, o ano letivo iniciou com o V Seminário Municipal de Educação, promovido pela Secretaria de Educação/CG, que teve como tema central: “Currículo, avaliação e gestão para a aprendizagem: da reflexão à sistematização”. Esse Seminário inaugurou o debate sobre a BNCC, consolidando o processo de “implementação” da Base nas escolas municipais de Campina Grande.

A busca pelo alinhamento das práticas cotidianas, através dos projetos, conteúdos, aprendizagens, ensino, avaliações, defendidas pelas políticas prescritivas, esbarra nas micropolíticas cotidianas, no tensionamento e negociação dos sentidos das macropolíticas pelos praticantes *nosdoscum* os cotidianos das escolas. Esse alinhamento, tão desejado, “cede lugar ao arrebatamento produtivo e democrático das práticas, quando se olha para as salas de aulas com olhos que passeiam, com sentimento do mundo”, discutido por Maria Luiza Sussekind (2007, p. 143).

Em 2021, iniciei o doutorado com nossos cotidianos atravessados pela Covid 19, dividindo meu tempo entre o curso e as atividades de supervisão em três escolas nas quais atuava, de forma remota, pois minha licença para estudos só veio ser deferida em outubro desse mesmo ano. A pandemia da Covid 19 mostrou a face carrancuda de um vírus destruidor, e um (des)governo que não tinha preocupação com a vida humana. Foi, assim, solo fértil para alimentar a corrupção, as desigualdades, a fome, a morte de milhares de pessoas, dentre elas, Nidoval, um primo querido.

A Covid 19 não apenas nos tirou pessoas queridas e muitos outros sujeitos que não conhecemos, mas também nos afastou do convívio social, da interação com pessoas que amamos, nos forçando a viver isolados uns dos outros. Nesse isolamento, tivemos que subverter o nosso fazer, nossas práticas cotidianas, vividos por cada pessoa de forma singular.

No contexto escolar, a partir de decretos e portarias (Brasil, 2021; Brasil, 2020), a Rede de Ensino Municipal de Campina Grande – PB regulamentou o uso de recursos educativos, tecnológicos, internet e outros meios de comunicação para os alunos, como forma de manter o processo de aprendizagem. Criamos, em meio a essa realidade, uma outra maneira de ser escola.

Subvertemos, ressignificamos os nossos cotidianos escolares. Seguimos derrubando muros e construindo pontes, superando limites e tecendo novos começos. Criamos, em meio a essa realidade, uma outra maneira de ser escola. Os nossos cotidianos escolares aconteceram através dos nossos encontros remotos e nos grupos de whatsapp e, em meio ao caos pandêmico, foi possível tecermos juntas/os nossos *fazeressesaberes*.

Não foi fácil resistir a tempos tão sombrios. Trabalhamos incansavelmente. Os *espaçostempos* de nossa casa: sala, cozinha, quarto, varanda, quintal transformaram-se em sala de aula, onde pudemos pensar e construir saberes. Os nossos cotidianos escolares foram tecidos, mediatizados, por mídias e plataformas digitais. Nos espaços tecnológicos como *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet*., nossas conversas aconteciam e nelas atravessavam nossas preocupações, angústias, dúvidas, medos, expectativas, desejos e esperanças. Mesmo a partir de uma tela que nos separava, nos percebíamos cansadas, fragilizadas, mentes e corpos adoecidos e sofridos, no entanto, incansáveis, resistentes. Continuar ali era a alternativa possível de não deixarmos os discentes para trás, vulneráveis, a sua própria sorte, tão roubados, historicamente, em seus direitos mais básicos.

Nesse contexto, os estudantes foram desafiados a acompanharem as aulas através de um celular ou computador, equipamentos de que muitos nem dispunham, muito menos de uma boa internet, pois a maioria deles precisava compartilhar um mesmo celular, numa mesma casa, entre irmãs/ irmãos, o que dificultava, ainda mais o acompanhamento às aulas.

O direito aos conhecimentos, mesmo os mínimos, não alcançava todos os estudantes, processo que resultou em um alarmante índice de aprendizagens não correspondentes ao que se esperava para aqueles níveis de escolaridade, constatação evidenciada em pesquisa realizada no Estado da Paraíba por Albino e Silva (2019). As pesquisadoras apresentaram resultados relevantes da situação da educação na Paraíba em tempos de Pandemia pela Covid19, nas quais apontaram aspectos da desigualdade de acesso aos saberes, sobretudo dos estudantes

pobres, pretos e pardos em decorrência da falta de acesso da população paraibana às tecnologias da informação e comunicação.

O mergulho nessas experiências e as discussões tecidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) me inspiraram a focar meus esforços para pensar a pesquisa de tese voltada aos praticantes que estão na escola. Para mim, importa trazer à cena as vivências e potencialidades desse sujeitos no que tange aos seus *fazeressaberes*, suas criações, transbordamentos e resistências em seus cotidianos, elementos que as políticas prescritivas não dão conta de abarcar, considerando-se a intensidade e complexidade dos cotidianos escolares.

Escrevo esta tese quando as escolas já retornaram suas atividades de forma presencial. O corre-corre nos corredores, brincadeiras nos pátios, empurrões, gritaria, abraços, choros, brigas. Tudo parece ter voltado a sua “normalidade”. A escola sobreviveu! Contudo, os acontecimentos vividos na pandemia e os sentimentos vivenciados naqueles períodos atravessaram e reverberam, atualmente, em nossos cotidianos escolares e em nossas subjetividades. Nos deparamos, no retorno às aulas com corpos, ainda sofridos, fragilizados, marginalizados e vulnerabilizados. Os mesmos corpos do contexto remoto, mas que a tela do computador escondeu um pouco... um pouco. Agora os enxergamos nitidamente.

Na trajetória de escrita dessa tese, muitas foram as dificuldades encontradas. Para Valter Filé (2000, p. 113), “escrever é um ritual muito estranho. Ficar numa suposta quietude de mobilização intensa.” Me senti assim, muitas vezes, oscilando entre um estado de aparente calma, mas dentro de mim um turbilhão de sentimentos e inquietudes, sobretudo na tentativa de compreender os meandros das políticas prescritivas e suas investidas em nos capturar com seus “cantos de sereia”. Por outro lado, observei que as tessituras e artimanhas cotidianas tentavam escapar do aprisionamento das políticas normativas numa expressão de resistência e com a convicção de que em nossos cotidianos escolares habitam o inesperado, o imprevisível. Por isso, as incertezas, as muitas minúcias...

Em meio ao enfrentamento de tantas adversidades, o sentimento de impotência também invadiu-me a alma diante de uma escrita de tese. Vivenciei nesse processo a solidão, angústia, o conflito, o medo, sentimentos que me aproximaram das experiências de escrita compartilhadas por Alan Pimenta (Pimenta, 2023) em sua tese “Escreve quem pode ou lê quem tem juízo? Explorando a

Invenção do cotidiano e as Práticas de Leitura-Escrita Ordinárias” e a leitura do texto “Truques da escrita” de Howard S. Becker (Becker, 2015). Foram conversas que me tranquilizaram, de certa maneira, pois o que estava acontecendo comigo não era algo que me definia, não se tratava de questão de inabilidade.

Compreendi que há imprevisibilidades que nos atravessam a vida e que, muitas vezes, nos fazem desacelerar, perder um pouco a rota, e está tudo bem, porque a escrita é o que a gente é, como disse Maria Luiza Sussekind em uma das muitas conversas complicadas que tivemos na disciplina “O cotidiano da pesquisa e das/os/es pesquisadores em educação na atualidade”. Nesse período, por exemplo, dentre questões de ordem pessoal e psicológica, meu irmão foi diagnosticado com câncer. Durante todo o doutorado o acompanhei, estando ao seu lado o tempo todo, vendo-o lutar pela vida, idas a quimioterapias, recidiva da doença, sofridas internações hospitalares. Tudo foi muito doloroso e escrever esta tese foi um grande desafio. Contudo, mesmo diante dos percalços, a vida se afirma, a primavera bate à porta e o meu irmão segue sorrindo, contando suas histórias, tocando seu violão, acreditando na potência da vida e no seu Criador. A força de meu irmão em meio às lutas cotidianas, espraia fios de fé e esperança e me lembra que mesmo na dor, há riso, beleza e renovo.

São estações da vida com seus ciclos, que também têm seus propósitos e a capacidade de nos forjar! Elas, também, me fizeram mais forte, e me permitiu encontrar a solidariedade, a esperança, a amorosidade, uma mão amiga e posso dizer que encontrei muitas. Ensinarão-me a resignificar cada momento/tempo de minha existência, sempre na expectativa e esperança de que uma nova primavera baterá à minha porta a qualquer momento.

Nesta tese, não ousou pintar uma cena e formatar uma escrita acadêmica que não seja expressão de mim mesma, de marcas e vivências *nosdoscum* os cotidianos da vida-escola, pelas quais transitei/transito como supervisora educacional, professora, mulher, nordestina, mãe. Vivo, ao mesmo tempo, as estações, as ocasiões, os acontecimentos que me cercaram (cercam) e me marcaram, vivências escritas como potência, força que se move e liberta.

Escrevo para além de uma formalidade acadêmica, de cumprimento de um doutoramento ou de uma discussão teórica acerca de um tema. Escrevo para incomodar, problematizar, inquietar, trazer reflexão, questionamentos. Busco uma escrita dialógica, jamais inquisitória, conquistadora e deletéria da visão do outro, de

sua forma de conceber as dimensões da vida. Pretendo uma escrita que denuncie desigualdades, silenciamentos, opressão e discriminação, muitas vezes, normalizadas, veladas e ocultadas no interior de nossas instituições escolares, através de artefatos curriculares e práticas pedagógicas.

Não escrevo nenhuma verdade absoluta e nem tampouco “descubro” um fenómeno novo, extraordinário. Escrevo, a partir de outras/os, das leituras que faço delas/es, como disse Rafael Gonçalves (2018) na epígrafe de sua tese, trazendo Alberto Manguel pra conversa: “escrevo com aquilo que outros escreveram, e que não posso ter outra ambição senão a de reestruturar e reorganizar”.

Inserir-se no universo da escrita não é algo tão simples, uma vez que requer muito trabalho, disciplina, persistência, dedicação, reflexão e comprometimento. Mas, nesse exercício de escrita, a emoção nos invade, estando presente em diferentes formas e contextos, pois, em meio a ela e mergulhados nesse processo, somos surpreendidos por uma série de acontecimentos da vida cotidiana que nos lembram que somos gente, ora vulneráveis, ora fortes, susceptíveis às intempéries da vida e que, por isso mesmo, somos instados algumas vezes a recuar, a desacelerar; a produzir menos do que esperávamos e desejávamos. Em outros momentos, quando ganhamos um pouquinho de fôlego, corremos para avançar nesse movimento de escrita, sem nenhuma pretensão de que nossas palavras “brilhem como ouro falso”.

Contudo, é necessário ter alma, pois, quando escrevemos, colocamos o nosso eu, nossas concepções e subjetividades, de modo que nossas palavras estejam impregnadas de vida, de ética, de honestidade com os leitores e leitoras, com as coautoras desta pesquisa e os nossos sentimentos, materializados em frases e versos.

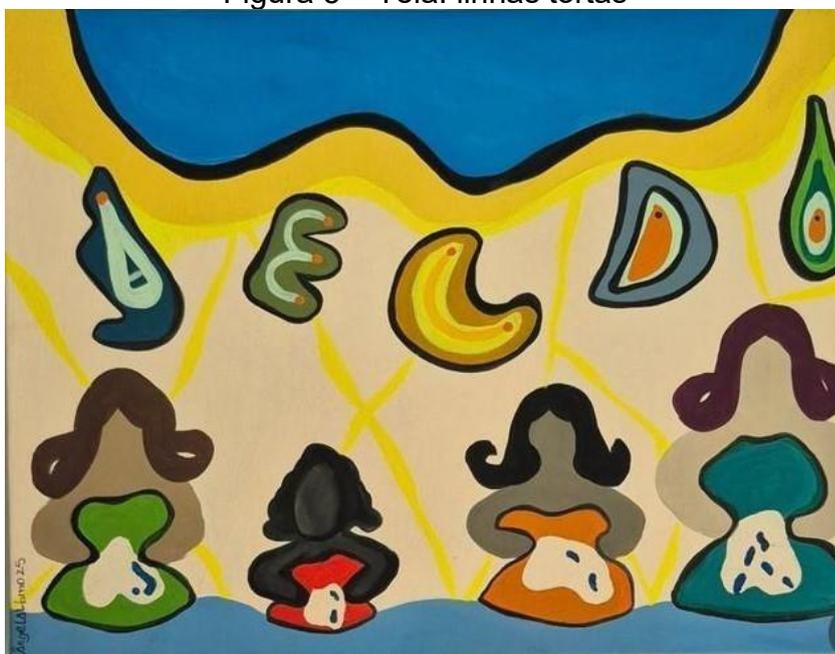
Em “Linhas tortas” livro escrito por Graciliano Ramos em 1962 traz para o campo da escrita a analogia com o ofício das lavadeiras de Alagoas, quando afirma que:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas

dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (Ramos, 1962, p. 77).

O trecho de Graciliano Ramos sugere que a minha escrita, desde a primeira linha até sua (In)conclusão, para então chegar à mão do leitor, percorrerá muitos percalços e ciclos. Terá que vencer muitos desafios internos e externos a mim. É um processo que exige paciência, dedicação, idas e vindas, artesanania, assim como as lavadeiras de Alagoas fizeram em seu ofício, ao trabalhar com paciência e repetição cada peça de roupa. Molham, torcem o pano uma, duas vezes, colocam anil, ensaboam, enxáguam, batem o pano na pedra, torcem novamente, para, finalmente, colocar a roupa no varal para secar, como foi anunciado no excerto acima. Esse exercício também foi retratado, de uma forma belíssima, carregada de afetos-sentimentos por Ângela Albino em sua arte-poesia “linhas tortas”, expresso em cores e tintas, na obra me presenteou na ocasião de minha defesa de doutorado, apresentada na figura 5:

Figura 5 – Tela: linhas tortas



Fonte: Tela de Ângela Albino

Escrever, também, tem este movimento feito de tentativas, de repetições, de ajustes, de erros e acertos. Não se propõe ser um exercício rígido, ensimesmado, despretensioso e desinteressado dos conceitos e concepções abordadas, nem tampouco imprimir uma verdade. Pelo contrário, estará envolvida por um exercício

dialógico, problematizador, de buscas, anúncios, denúncias, resistências, (re)existência e transformação de mim mesma enquanto pesquisadora e daquelas(es) que são atravessadas(os), de alguma maneira, pela pesquisa, nas redes de interações e de vivências que constituímos e que, ao mesmo tempo, nos constituem.

As experiências e vivências com as quais me deparei ao longo da vida, nas várias dimensões sociais, família, escolas, igreja, comunidades, locais de trabalhos, universidades, forjaram o sujeito que sou. São redes de *conhecimentossignificações* (Andrade; Caldas; Alves, 2019) que foram ao longo do tempo sendo tecidos, as quais deixaram em mim marcas, concepções, vivências e que, a partir delas, também construo no e com o outro. Eu não me formo sozinha, pois sou sempre com o outro, esse outro que também se constituiu a partir de mim.

Os fios que foram sendo entrelaçados e as redes de interações e saberes que atravessaram a minha existência contribuíram e deram sentido à minha história, o que me faz, também, ao longo de minhas travessias, nos mais diversos lugares que ocupei/ocupo tecer fios de afeto, sensibilidade, solidariedade, coletividade e comunidade. Desse modo, ao tecer os fios dessa escrita, os faço coletivamente, numa escrita em que coexistem o eu e o nós, singularidade e coletividade, ao mesmo tempo. Escrita que é escuta, vivência, afeto, solidariedade, consenso, dissenso, angústia, indignação, choro, limitação, possibilidades. Escrita que nos faz esperar por outros mundos possíveis. Escrita, que narra o que pensam, sabem e fazem os praticantes que vivenciam todos os dias os cotidianos das escolas, que, no fundo, é a narrativa de nós mesmos, que somos esses outros que “tentamos” conhecer e explicar. Como bem nos lembra Ferraço (2007, p. 81):

– Eu penso o cotidiano enquanto me penso... – Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano... – Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano... – Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros... – Mas, eu também sou esses outros... – Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão... – Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje... – Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão...

Assim, epistemologicamente, nos apoiamos na pesquisa *nosdocom* os cotidianos desenvolvida por autores cotidianistas, como Certeau (1994); Alves

(2003); Oliveira (2003); Ferraço (2007); Sussekind (2012); Gonçalves (2018), no que tange pensar os cotidianos escolares como *espaçostempos* de *conhecimentossignificação*, criação, afeto-sentimentos, (re)existências, vida!

Utilizamos, como ferramentas metodológicas, as conversas e também as *imagensnarrativas* discutidas por Nilda Alves (2019) para, a partir delas, compreender os enredamentos e tessituras dos praticantes das escolas em torno das criações curriculares cotidianas, pelos usos que são feitos dos artefatos culturais, que chegam às escolas como norteadores da prática educativa.

As conversas e as *imagensnarrativas* trazidas nesta tese nos dizem da vida, dos movimentos, do vento, das cores, sabores, cheiros, mas também expressam as dores, as ausências, a fome, o abandono, o preconceito, as exclusões pulsantes nos cotidianos das escolas e que trouxeram-me algumas provocações. Que reverberações são percebidas *nosdoscom* os cotidianos escolares no uso que são feitos, pelos praticantes da escola, das políticas educativas prescritivas que adentram o *espaçotempo* escolar? Que táticas e movimentos de resistência acontecem para visibilizar o miudinho da escola em detrimento do que é (im)posto como prescrição.

Na tentativa de compreender as questões levantadas e trazer à cena os movimentos tecidos *nosdoscom* os cotidianos, definimos como objetivo geral: Compreender que currículos em redes de *fazeressaberes* são criados pelos praticantes de uma escola pública municipal, indo além das imposições do currículo prescrito. A pesquisa compreenderá, nas práticas e nas redes de conversações, situações que evidenciem tensionamentos, resistências e táticas desviacionistas.

Quanto aos objetivos específicos, propomos: 1) Anunciar as criações curriculares cotidianas que transbordam e resistem ao currículo prescrito; 2) Conhecer as linhas de fuga e as táticas utilizadas pelos praticantes da escola, evidenciando como elas subvertem as imposições do currículo prescritivo; 3) Identificar os processos de negociação e tensionamento entre a política curricular prescritiva e os *fazeressaberes* cotidianos, destacando os pontos de resistência à prescrição.

Defendo a tese de que os cotidianos escolares são *espaçostempos* de tensionamento e negociação de *sentidossignificações* em torno da política curricular prescritiva. Nessa direção, os praticantes que vivem os cotidianos escolares não são consumidores passivos da política. Pelo contrário, criam seus próprios modos de

usar os produtos curriculares (im)postos pelo aparelho do Estado, a partir de suas redes de *fazeressaberes*, suas histórias de vida e concepções, tecendo *conhecimentosignificações* para além do currículo prescritivo.

A costura desta tese, tecida com muitas mãos, é composta por quatro partes, além da introdução e fios (In)conclusivos.

Na introdução, escrevo um pouco de minha trajetória pessoal, percurso acadêmico, profissional e inserção no mundo da pesquisa, evidenciando o “*espaçotempo*” que ocupo e o viés epistemológico no qual me posiciono, fazendo uma interface com o campo problemático no qual me debruço.

Em “Entre caminhos, encontros, conversas: aspectos epistemológicos da pesquisa”, discuto os caminhos percorridos na tessitura da pesquisa, cuja perspectiva epistemológica busca contribuição na teoria pós-estruturalista, que perpassa o campo do currículo, visibilizando as ações dos sujeitos que atuam na escola, buscando anunciar os *sentidos significações* que envolvem as *políticaspráticas* cotidianas. Aposto nos estudos *nosdoscom* os cotidianos para trazer a cena as criações curriculares dos praticantes das escolas em tempos, nos quais o aparato do Estado e suas ferramentas de vigilância e regulação têm precarizado o trabalho docente e buscado subsumir suas potências criadoras tecidas em redes de *fazeressaberes*.

Já em “Cotidianos, contextos e políticas”, assumo os cotidianos escolares como *espaçotempo*, onde as macro e micropolíticas coexistem e estão em constante disputa. Nesse contexto, evidenciamos as táticas e linhas de fugas tecidas pelos praticantes como forma de resistência às políticas prescritivas, na tentativa de não se deixar ser capturados por elas.

Em “Tessituras curriculares em redes de *fazeressaberes* como forma de resistência ao currículo prescritivo”, discuto as políticas curriculares no âmbito das reformas educacionais, por se constituir instrumento importante na produção de determinada visão de mundo e de sociedade. Assumo o currículo como criação, tecido em redes de *fazeressaberes* forjados nos *espaçostempos* cotidianos, desenvolvidos pelos praticantes das escolas, saberes trazidos a partir do que cada um tece histórica e culturalmente nas diversas dimensões da vida social.

Em “Redes de *fazeressaberes*: criações docentes e reinvencões curriculares *nosdoscom* os cotidianos”, por sua vez, destaco as práticas pedagógicas dos sujeitos praticantes e suas criações perante as políticas prescritivas, tomando como

referência os estudos de Ferraço (2007); Alves (2003); Oliveira (2012); Ferraço; Soares; Alves (2018); Sussekind (2020), Gonçalves (2018), entre outros. Trago as ações dos sujeitos, praticantes das escolas de educação básica, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em seus *fazeressaberes* cotidianos, buscando compreender suas táticas, astúcias e resistências no transbordamento do currículo criado, praticado e vivido.

Por fim, em “Fios (in) conclusivos”, resgato alguns aspectos centrais discutidos neste texto, mas delineando trajetos e perspectivas para novas pesquisas. São fios, trançados de escrita-vida, nos quais os afetos e afectos, desafios, bonitezas e (re)existências vividos nos *espaçotempos* escolares são anunciados e ganham significado quando vividos, sentidos, experienciados por sujeitos que compartilham os cotidianos escolares, diariamente.

As reflexões neste trabalho não têm a pretensão de esgotar e limitar sua discussão, mas contribuir para instigar outras pesquisas, aprofundando e ampliando o debate com estudos que busquem desinibilizar os cotidianos escolares, *espaçotempos* de *saberesconhecimentossignificações*, nos quais criações curriculares são tecidas pelos sujeitos que praticam a escola.

## 1 COTIDIANOS, CAMINHOS, ENCONTROS, CONVERSAS: ASPECTOS EPISTEMETODOLÓGICOS DA PESQUISA

O cotidiano da escola, esse campo de acontecimentos, é um espaço em que vemos manifestarem-se as diferenças (Gallo, 2007, p. 32).

Os cotidianos, assim como a vida, “formam um objeto complexo” (Alves, 2015, p. 134). Por sua característica de complexidade (Morin, 1994), exige de nós um comprometimento ético em compreender os movimentos, enredamentos e tessituras entrelaçadas na práxis cotidiana com suas mais variadas estações, cheiros, sensações, temperaturas, cores, sabores, emoções.

Cotidianos são lugares de práxis, ação e reflexão. Envolvem uma multiplicidade de sujeitos, concepções, culturas, histórias, conhecimentos que, em muitas dimensões sociais, se entrelaçam, se encontram, embolando-se ao mesmo tempo, cotidianos e vida, uma vez que os cotidianos são a própria vida em ato o tempo todo (Alves, 2001). É

Mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando ser tocadas por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (Alves, 2008a p. 18).

Os estudos *nosdoscom* os cotidianos, inseridos numa perspectiva pós-estruturalista, não defendem a ideia de metodologias e técnicas únicas, corretas e absolutas para desenvolver pesquisas a partir dessa epistemologia. Entretanto, para quem se propõe adentrar nesse campo de estudo, é importante compreender alguns movimentos necessários e basilares às pesquisas que tomam as escolas como *espaçotempo* marcados por multiplicidades, indiosincrasias e a maneira que cada sujeito e grupos vivem e expressam esses movimentos no contexto escolar. A professora Nilda Alves, inicialmente, em 2001 anunciou quatro movimentos necessários para quem busca mergulhar *nosdoscom* os cotidianos e, desse modo, sugere o desenvolvimento de todos os nossos sentidos, na tentativa de compreender suas complexidades e criações, que “exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 24).

Em 2008, esses movimentos foram ampliados e, mais recentemente, (2019) foram revisitados pela autora no texto, que os compreende como “os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles” (Andrade; Caldas e Alves, 2019) com outros autores cotidianistas. Nesse texto, são apresentados seis movimentos necessários para a pesquisa com os cotidianos, que considero importante detalhar, sucintamente, no início deste capítulo:

-Sentimento do mundo – implica em ir além do olhar, mas desenvolver todos os nossos sentidos, mergulhar *nosdoscum* os cotidianos

Abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses ‘*espaçostempos*’, nos seus tão diferentes acontecimentos (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 24).

-Ir sempre para além do já sabido - envolve explorar novas dimensões, questionar pressupostos estabelecidos e buscar outros modos de fazer e conhecer que não foram anteriormente abordados e compreendidos. Ir além do que está dito como verdade pela Ciência Moderna, nos propondo a desafiar as hipóteses e conceitos postos, engessados, na busca de novas e outras formas de *fazerpensar* os cotidianos. Nesse movimento, faz-se necessário,

Conhecer o melhor possível o que existe – o que se escreveu, o que se pensa – pois só assim é possível negá-lo, mostrar seus limites e ir adiante. [...] “Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com ele, realizar ‘conversas’ entre nós e com outras pesquisadora/es, fazer aparecer modos outros de ‘fazerpensar’ que atendam ao que ainda não foi ‘feitopensado’ e que precisa ser ‘feitopensado’, entendendo que só assim nos é possível ir adiante” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 26-27).

-Criar nossos “personagens conceituais” – esse movimento implica compreender que o processo de *fazerpensar* não se faz isoladamente, sozinho, somos atravessados/as por pessoas, imagens, sons, coisas, acontecimentos que nos ajudam, constituindo-se como nossos intercessores. Em diálogo com Deleuze e Guattari, as autoras, Nívea Andrade, Alessandra Caldas e Nilda Alves (2019), perceberam que nossos intercessores são essenciais na criação e produção do conhecimento, no processo de *fazerpensar*, constituindo nossos *personagensconceituais*, denominação atribuída a Deleuze (1996). Nesse sentido,

Foi possível, pouco a pouco, termos a compreensão que dentro de uma pesquisa com os cotidianos, nos é necessário criar nossos intercessores – os personagens conceituais – o que difere completamente de outras propostas de pesquisa que pretende encontrar “fontes” com as quais possam ‘encontrar verdade’ (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 30).

-Narrar a vida, áudio-visualizar e literaturizar a ciência – tem o potencial de enriquecer nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, proporcionando tanto conhecimento quanto empatia, através das histórias que contamos, que envolve os acontecimentos da vida humana, múltiplas linguagens, expressos em sons, imagens, toques, cheiros (Alves, 2001).

Constitui em um movimento de romper tanto com o sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorizações dadas para o falar ou escrever por alguém colocado em uma única posição. Nas pesquisas como os cotidianos reconhecemos que todos somos autores como ‘*praticantespensantes*’ de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 33).

-*Ecce femina* – Esse movimento permite reconhecer a potência dos praticantes *nosdoscom* os cotidianos, em sua maioria mulheres, por isso a denominação *ecce femina*. Reconhece, ainda,

Que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os *praticantespensantes* com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos *conhecimentossignificações* que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 33-34).

-A circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade - Pressupõe a necessidade de articulação dos textos e pesquisas que realizamos, que tomam os cotidianos como *espaçostempos* de criação curricular. Não se trata de apenas divulgar os achados de nossas pesquisas, mas fazê-los circular em diversos meios e espaços nos quais permitam trocas,

Que se articulam textos lidos, ‘conversas’ com pesquisadoras/es com os cotidianos, ‘conversas com outras/os pesquisadoras/es do campo da educação e outros campos (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 39).

É mister expandir, potencializar, visibilizar aquilo que conhecemos através de nossas pesquisas, nos eventos educacionais, na publicação de artigos e, sobretudo, nas escolas de Educação Básica. Muito de nossas pesquisas estão lá, no chão das escolas, nas micropolíticas, nas ações cotidianas de nossas escolas, sobretudo, as públicas.

Nesse sentido, considero imprescindível que nossas discussões, o que nós produzimos, ultrapassem os muros da universidade e cheguem, também, às escolas. Se não as fazemos, outros ocupam esse lugar e aqui me refiro às fundações, às entidades privadas que encontram nas escolas, nas salas de aulas, cadeira cativa para desenvolver formação continuada, currículos, avaliações etc. Então, fazer circular nossas pesquisas, em várias dimensões sociais, além de ser um bom caminho para visibilizar os *fazeressaberes* dos praticantes nos contextos escolares, é importante, também, para compreendermos melhor as abordagens que circulam tanto nos estudos com os cotidianos como em outros campos de pesquisa.

A palavra 'Cotidianos' é grafada no plural, para dizer das muitas formas e tessituras delineadas pelos sujeitos, praticantes da escola, imersos no *espaçotempo* multifacetado, no qual as situações, as ocasiões, as circunstâncias, as pessoas, os contextos históricos-políticos-social e cultural, além de serem diferentes, não são estáveis, lineares, sofrem transformação, modificam-se ao longo do tempo.

Os cotidianos escolares, embora cumpram um protocolo que se repete diariamente como acolhida, recreio, avaliações, atividades, planejamentos, reuniões, planos de aulas, datas comemorativas, eventos, como as que acontecem todos os dias na escola na qual a pesquisa foi feita, suscitam experiências e significados diferentes para cada sujeito, que são atravessados por essas ações no contexto da escola.

Essas atividades, aparentemente, repetidas e rotineiras, contudo, não são sempre iguais, pois as mudanças contextuais que acontecem *dentrofora* (Alves, 2015) da escola, as interações e as circunstâncias podem trazer novas experiências e novas possibilidades de aprendizado e, nesse sentido, é possível que, a cada dia, tenhamos que enfrentar novos desafios e situações imprevisíveis, tornando os *espaçostempos* escolares dinâmicos e singulares.

Figura 6 – Momento de acolhida e recreio



(A)

(B)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Compreendemos, como Toja, Machado e Alves (2023, p. 4), 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.

São práticas ordinárias que se “repetem” e que são comuns em ambientes educacionais. Contudo, apesar de uma aparente repetição, é importante notar que os cotidianos nos surpreendem com novas demandas, aprendizados e experiências.

Nesse sentido, buscamos nos autores cotidianistas, como Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Maria da Conceição Silva Soares, Maria Luiza Sussekind, Rafael Martins Gonçalves, Andreia Serpa, Valter Filé, entre outros autores, os aportes epistemológicos, os quais possam se constituir como fio condutor e fundamentação, para compreender os diversos movimentos, criações, resistências e (re)existências *nosdoscum* os cotidianos escolares, realizados pelos praticantes, imersos em um contexto plural, diverso, multifacetado, complexo, mas que permite marcas de singularidades e subjetividades.

### **1.1 Pedindo licença para entrar na escola: mergulho epistemológico - o espaço-tempo da pesquisa**

O mergulho se deu *nodocom* o cotidiano de uma escola pública da Rede Municipal de Campina Grande – PB, localizada em um bairro popular, na região urbana da cidade, que recebe, aproximadamente, 400 alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde.

A escola foi construída em 1976 e inaugurada no dia 31 de Janeiro de 1977, iniciando suas atividades em maio do mesmo ano. Seu nome é uma homenagem a uma professora, devido à mesma ter prestado relevantes serviços na área de educação. A docente, por sua grande paixão pela educação, antes de sua morte, doou o terreno para construção da unidade educacional. A escola possui espaço amplo, quadra esportiva coberta, onde são realizadas, além de atividades esportivas, todos os eventos, atividades coletivas, reuniões e plantões pedagógicos.

Nessa escola, atualmente, trabalham 14 (catorze) docentes que atuam em sala de aula, 01 educadora física, 03 docentes readaptadas, 01 (uma) diretora, 01 (uma) secretária, 04 (quatro) vigias, 02 (duas) merendeiras, 04 (quatro) auxiliares de serviço, 01 (uma) professora de dança, 01 (uma) supervisora e 05 (cinco) educadoras sociais. A maior parte dos funcionários compõe o quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Campina Grande, no qual ingressaram mediante concurso público.

A escola conta, também, com 01 (um) docente-maestro, dirigente do coral da escola e 02 (dois) docentes de reforço escolar, financiados pela Bentonit União Nordeste S/A, empresa privada que mantém parceria com a escola desde 1983.<sup>6</sup>

O corpo discente é constituído por estudantes regularmente matriculados, conforme normas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Município. A maioria dos estudantes é oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo, beneficiados com o Programa Bolsa Família e reside no bairro onde a escola está localizada.

A gestão da escola, desde sua inauguração até 2023, passou por processos

---

<sup>6</sup> Os docentes que atuam no reforço escolar, além do apoio financeiro da empresa, recebem formação e material didático-pedagógico do Instituto Alicerce, que firmou parceria com a Bentonit. A empresa cuida das questões referentes aos aspectos estruturais da escola (ampliação e conservação do prédio com reformas, reparos, pinturas, cobertura do pátio), e desenvolve todo ano projetos como o do desenho, dispondo a escola de todo o material para a execução do projeto. No fim do ano letivo, realiza uma festa com a comunidade escolar e faz a entrega de brinquedos para todos os estudantes.

de eleições democráticas, cujas escolhas eram feitas pela própria comunidade escolar, a saber, docentes, discentes, pais e funcionários. Contudo, a partir de janeiro de 2024, a escolha de gestores escolares passou a ser realizada por meio de processo seletivo, conforme a Lei Municipal nº 8.716, de 06 de setembro de 2023 (Brasil, 2023). O cargo de gestor escolar passou, a partir dessa lei, a ser facultado a qualquer pessoa que deseje atuar como gestora escolar, mesmo que não seja funcionário efetivo da instituição, situação que acontece em todas as escolas da rede pública municipal de Campina Grande.

Antes de iniciar a pesquisa na escola, fui autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, mediante apresentação de carta de anuência. Outros documentos foram necessários, como Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como solicitação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS que, por meio do documento sob n. 6.134.135, aprovou a execução da pesquisa. A participação dos sujeitos na pesquisa foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Comprometemo-nos em mantermos o sigilo quanto à identidade dos sujeitos da pesquisa, atribuindo a eles nomes fictícios.

Mergulhei nesse *espaçotempo* com todo sentimento do mundo, não me propondo a apenas olhá-lo, como uma expectadora que estava ali apenas para observar os acontecimentos que permeiam os cotidianos escolares e as práticas docentes. Isso porque a pesquisa com os cotidianos exige muito mais que olhar. Ela requer que usemos todos os nossos sentidos, para além do olhar. Foi desenvolvida em meio aos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, anunciados por Nilda Alves, em seus estudos, como já pontuado. Decidi estar inteira, caminhando na contramão do pensamento positivista, cartesiano, que defende a neutralidade no campo da pesquisa e o olhar como instrumento de vigilância, de observação da conduta e das práticas.

## **1.2 Fios de afetos e escuta ao outro: a conversa como metodologia de pesquisa**

Compreendo que os cotidianos escolares permitem a coexistência de um universo de possibilidades, que nos convidam a tecermos muitos fios, de afetos,

solidariedade, de escuta ao outro, de respeito ao seu modo de ver e perceber as dimensões da vida, como possibilidades de construção coletiva, a partir de múltiplos encontros e desencontros, de (re)invenção, ressignificação, de (re)existência.

Na tessitura desta tese, pensando no currículo como criação em redes de *fazeressesaberes*, busco por outros mundos possíveis, nos quais sejam visíveis e valorizados os saberes e práticas tecidas nos e com os cotidianos escolares, por seus praticantes, que resgatam, no solo fértil das escolas de sua comunidade, conhecimentos, saberes, vivências para além dos que estão postos nos documentos oficiais.

A tessitura é coletiva, atravessada pela multiplicidade de linguagens, concepções, saberes, práticas e vivências, conversas, *imagensnarrativas* crocheirizadas nos *espaçostempos* das escolas, de minhas interações e redes tecidas em outros contextos, tanto da vida acadêmica e para além dela.

Fazer pesquisa com os cotidianos nos convida a estarmos com todos os nossos sentidos voltados para esses movimentos, partilhando de uma escuta sensível e atenta. Ouvir o que o Outro diz, encontrar outra coisa, diferente do que pensamos e imaginamos, nos abrindo ao novo, para construirmos junto aos nossos pares uma nova paisagem, mais humana, bonita e amorosa.

É, portanto, fazer uma travessia incerta, imprecisa, com desvios, rupturas, rachaduras, recuos, avanços, brechas, táticas e potências. É tecer o caminho, caminhando, compreendendo detalhes outros, muitas vezes despercebidos, pois a “verdade” da ciência moderna, pelos padrões e homogeneidade incutidas nos currículos, negou/nega outros modos de ser e fazer ciência.

Nessa perspectiva, minha aposta nos estudos cotidianos se fez no encontro com os praticantes da escola, docentes, estudantes, equipe gestora, comunidade escolar, com os quais, juntos/as, *aprendemosconhecemos*, possibilitando a realização de uma pesquisa cuja tessitura foi coletiva, pois o que importa na pesquisa com os cotidianos são as “pessoas, os praticantes, porque as vê em atos o tempo todo” (Alves, 2003, p. 6). São, também, como aponta Ferrazo (2003, p. 168), “protagonistas de nossas pesquisas”, assumindo-os “não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autoresautoras*, reconhecidos em seus discursos”, e que deixam marcas nesses territórios (Ferrazo, 2007).

Como pesquisadores de sua prática e autores e autoras da pesquisa, é imprescindível ouvi-los em seus relatos e narrativas, no sentido de “ouvir o outro no

que o outro diz e não no que já trazemos como sua resposta” (Garcia, 2011, p. 23). Nesse sentido, como dissemos anteriormente, elegemos a conversa e as *imagensnarrativas* como nossos instrumentos metodológicos. As conversas com os docentes foram vivenciadas e tecidas nos planejamentos, em reuniões de conselho de classe, nas salas dos professores, nos corredores da escola, nas salas de aulas com os estudantes. Elas ocorriam espontaneamente, à medida que as coisas aconteciam na escola. Não houve um momento pontual, à parte da dinâmica escolar, porque a conversa estava o tempo todo acontecendo em contextos diversos e em diferentes situações. Muitos assuntos perpassavam e atravessavam nossas conversas na escola: currículo, gestão, dificuldades de aprendizagem, crianças com deficiência, avaliações, negligência familiar, exigência da secretaria sobre o trabalho pedagógico da escola, dos docentes, eventos escolares, como, por exemplo, a mostra literária que aconteceu em setembro de 2023.

Tais conversas contribuíram para compreender as *políticaspráticas* cotidianas e os enredamentos que perpassam as criações curriculares na negociação com as políticas prescritivas. Lançei mão dos meus sentidos para perceber os movimentos visíveis e invisíveis *nosdoscom* os cotidianos, compreendendo que, a partir de uma escuta sensível e acolhedora, é possível conhecer um pouco os meandros da trama cotidiana nestes *espaçostempos* de produção de sentidos que subvertem as políticas prescritivas pela potência criativa anônima (Certeau, 1994), moleculares (Deleuze; Guattari, 1996), muitas vezes invisíveis, tecidas em redes de *fazeressaberes* (Alves, 2001).

As conversas permitem, como diz Andréa Serpa (2010, p. 1-2):

Partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente, pressupõem assumir uma escrita sobre a qual, ao registrarmos, podemos ter certa autoria, mas não o controle. Significa produzir um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdade, mas exatamente o contrário, são vozes que nos desequilibram, nos convidam para o embate e para o debate. Significa produzir um texto marcado pelo movimento de vozes que se atravessam e, ao se atravessarem, provocam umas nas outras mudanças de rumo, mudanças de perspectivas. Que ao se atravessarem vão formando uma trama que não se submete ao nosso desejo cartesiano de desafiar o real para encontrar-lhe as pontas e assim arrumá-lo em nosso carretel. Vozes que ao se cruzarem e ao se encontrarem, provocam novas experiências umas nas outras, deixam marcas.

Como já disse no início deste capítulo, os estudos *nosdoscum* os cotidianos não defendem uma determinada metodologia e técnicas corretas para desenvolver pesquisas a partir dessa epistemologia, porém, Sússekind (2012) e Ferraço (2003) apontam alguns movimentos para ver/ler/ouvir/sentir os “*espaçostempos*” da pesquisa, superando as “relações verticais e abissais do campo do conhecimento ocidental” (Sússekind, 2012, p. 9). Nesse sentido, estamos fazendo da conversa e do “pedir licença para entrar na escola” (Ferraço, 2003) nosso percurso metodológico, na tentativa de estabelecer trocas e compartilhamentos na/da/para tessitura do currículo, assumindo o “cotidiano escolar como espaço rico de saberes, valores e conhecimentos, permitindo que possamos dialogar com as diferenças que se tecem nesses cotidianos” (Rodrigues; Garcia, 2016, p. 436).

Para Andéa Serpa (2010, p. 55):

a conversa como metodologia de reflexãoação reflexão vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nesta prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada.

É uma metodologia que possibilita reunir elementos para a discussão da abordagem deste estudo, como parte do processo de expressão e compartilhamento de experiências docentes e discentes e, como diz Serpa (2010, p. 5), entendemos que é preciso “acreditar na possibilidade de que essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros – e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos – possam ser divididas e multiplicadas”. Com base na crença na potencialidade do cotidiano escolar, o mergulho na escola para *conhecervivenciar* os cotidianos me possibilitam a escuta ao Outro e amplia a compreensão dos usos e “arte de fazer” (Certeau, 1994), dos praticantes das escolas. Nessa direção:

As possibilidades tecidas com as conversas são muito potentes, pois em seus processos formamos e somos formados, afetamos e somos afetados, num movimento incessante de fala, escuta, sentimentos e criação. O que para muitos se mostra relevante para outros passam despercebidos, porém, é na força e no exercício da coletividade que aprendemos uns com os outros. Formando novos e outros sentidos possíveis e ‘conhecimentossignificações para além dos já sabidos (Toja; Machado; Alves, 2023, p. 6).

A partir das experiências e vivências nos cotidianos escolares e também nas narrativas docentes é possível compreender os limites, dúvidas, incertezas, concepções, resistências, metodologias e clima organizacional, expressos nas falas

dos praticantes das escolas ou mesmo nos seus silenciamentos, que anunciam e denunciam os meandros que permeiam os cotidianos escolares.

O caráter informal das conversas na hora do recreio, nos corredores da escola e na sala dos professores nos fornece pistas importantes para compreender o que esses sujeitos pensam e dizem, quando suas vozes não são cerceadas, silenciadas, vigiadas, nem seus posicionamentos julgados. Tal caráter também nos permite entender como esses sujeitos:

Formam e se formam e como os contatos que aí estabelecem ajudam a resolver os problemas que enfrentam em seu dia a dia curricular, criando ‘conhecimentossignificações’ incorporados nos currículos cotidianos (Alves; Toja, 2018, p. 89).

As conversas como metodologia nos possibilitam adentrar no universo da prática docente, conhecer suas narrativas, seus desejos, limites e possibilidades, compreendendo a partir de suas falas os diferentes modos de ser, fazer e ressignificar as normativas impostas pelo aparato burocrático do Estado na imposição do currículo oficial. As conversas, juntamente com os demais colegas, permitem pensarmos alternativas outras, novas perspectivas de vivências cotidianas, de criações e tessituras coletivas de “*conhecimentossiginificação*”. Nesse movimento, elas:

teriam essa potência de colocar sob suspeita nossos clichês-opiniões-verdades, empurrando-nos para os limites de nossas crenças – valores ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 58).

Nesse sentido, os acontecimentos vivenciados pelos praticantes *nosdoscom* os cotidianos escolares atribuem a esse *espaçotempo* significados, concepções, atravessados pelas histórias e subjetividades de cada sujeito que faz parte desse lugar.

A fim de compreendermos e identificarmos essas concepções e significados, é importante que esses sujeitos sejam visibilizados e ouvidos em suas práticas cotidianas e, nesse sentido, as conversas possibilitam enunciações, visibilidade aos pensamentos e vozes dos sujeitos, permitindo-lhes a expressão de seus limites, medos, inquietações, frustrações, mas também, de seus desejos, esperanças, possibilidades e transformações.

A conversa constitui-se como uma forma transgressora de fazer pesquisa, rompendo e colocando em xeque a rigidez e linearidade presentes em metodologias cartesianas, consagradas pela ciência moderna como hegemônicas e vistas como estatuto de verdade ao longo do tempo.

Nesse sentido, juntamo-nos a Sussekind e Lopes (2020, p. 368), ao entendermos que a conversa pode “contribuir com os estudos que comunicam as resistências criativas cotidianas de docência e na produção de currículos para além dos conteúdos oficiais e dos muros das escolas”. Ela atribui ao sujeito um papel ativo, dando oportunidade de expressar e evidenciar suas concepções e valores, fazendo-o perceber que, na escuta ao outro, é possível dar significado ao que ele diz, ao mesmo tempo que pode discordar, rejeitar, questionar, cooperar com a ideia e argumento do outro. Como sublinha Certeau (1994, p. 50):

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavras’, de produções verbais onde o entrelaçamento das produções locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’”.

Na sensibilidade de ouvi-los e compreender os *conhecimentossignificações* que são desenvolvidos em meio às *prácticasteorias*, é mister que as experiências vividas e as criações cotidianas sejam comunicadas, tenham visibilidade em vários espaços, sejam em eventos educacionais, palestras, artigos em periódicos e no contexto escolar, nos cotidianos das escolas, nas reuniões pedagógicas das secretarias de educação, na tentativa de criar articulação:

entre o que se produzia nas pesquisas dentro desta corrente e como atingiam aqueles com os quais elas se preocupavam: com os quais se realizavam, em primeiro lugar – os “*praticantespensantes*” com quem conversamos e com os artefatos que usam – e com todos os interessados em Educação, também (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 37).

Nossas pesquisas precisam levar em conta os sujeitos que estão na escola e que dão sentido ao currículo criado-praticado-transbordado, a partir de “pequenas ações, gestos, sentidos, tecidos em rede de ações coletivas e individuais [que] escapam a noções clássicas e hegemônicas de pesquisa” (Gonçalves, 2018, p. 29).

## 2 COTIDIANOS, CONTEXTOS E POLÍTICAS

Em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (Ferraço, 2007, p. 77).

No meu processo de buscas, curiosidades e inquietações na tessitura de minha pesquisa, atravessei rotas epistemológicas que me levaram a estudar diferentes autores e abordagens. Em meio às muitas buscas, adentrei em vários campos teóricos, aproximando-me de leituras e autores que discutiam a política educacional, o currículo e os cotidianos escolares sob diferentes perspectivas, como o ciclo de política (Ball; Bowe, 1994), teoria da atuação (Ball; Maguire; Baun, 2016), Teoria *dosnoscom* os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2001; Garcia, 2011; Ferraço, 2007; Oliveira, 2003; Sússekind, 2020; Gonçalves, 2018). Tais diálogos foram tentativas de encontrar “respostas” às questões que me inquietavam no meu tema de pesquisa, que perpassavam os cotidianos escolares, os sujeitos, subjetividades, as políticas e o currículo. Buscava ser capaz de problematizar, compreender, questionar e “desestabilizar modelos estratificados de compreensão da política e do currículo, tornando mais complexas e nuançadas as pesquisas nesses temas” (Lopes, 2016, p. 3).

Mergulhei nos estudos cotidianos por me permitir compreender os enredamentos e tessituras feitos nos microespaços das escolas, na tentativa de compor uma tese que pudesse expressar as vivências, experiências, potências e criações dos praticantes das escolas, que, como eu, cotidianamente, tecem *fazeressaberes* em redes de *conhecimentossignificações*, nas quais as políticas prescritivas não dão conta de realizar.

### 2.1 “Cotidianos é como andar no arame, tem vento, corpo e movimento”.

Escutei a citação que intitula esta seção do professor Valter Filé, numa conversa boa que tivemos na disciplina “Temas de pesquisa em Estudos do Cotidiano da Educação Popular”. Estudamos a obra de Michael de Certeau (1994) “A invenção do cotidiano: a arte de fazer” e, a partir dela, tecemos conversas que

perpassaram nossa existência, vivências, políticas, escolas, cotidianos, afetos, vida.

Os estudos com os cotidianos dentro das pesquisas educacionais existem há mais de três décadas, iniciados a partir das ideias de Michel de Certeau (1994), filósofo, intelectual, interessado nos estudos das teorias das práticas cotidianas, que via nos sujeitos ordinários, pessoas comuns, potência criadora, com possibilidade de transgredir, subverter, ir além das prescrições, dogmas, rituais, bem como as normas, regras e certezas estabelecidas pela ciência moderna.

Certeau, como bem observa Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 36):

Tomou para si, a tarefa de afirmar a vida cotidiana como espaço-tempo de criação permanente de conhecimentos e de modos de conhecer, de existir e de viver com outros, depositando sua confiança na inteligência e na inventividade dos homens e mulheres comuns, praticantes da cultura e usuários de artefatos que não foram produzidos por eles, mas que lhes são impostos.

No Brasil, as pesquisas com os cotidianos ganharam relevo no âmbito das políticas educacionais, iniciando-se com Nilda Alves e Regina Leite Garcia que, ao estudarem a obra de Michel de Certeau nos grupos de pesquisa, disseminaram essa corrente epistemológica que, posteriormente, expandiu-se por diversas instituições acadêmicas por todo o país (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Assim, diversos autores, como Carlos Eduardo Ferraço, Maria Luiza Sussekind, Maria da Conceição Silva Soares, Inês de Oliveira, Janete Magalhães, Rafael Martins Gonçalves, entre outros, têm se debruçado nos estudos e pesquisas envolvendo diferentes temáticas, produzindo diálogos a partir de referências importantes como Michel de Certeau, Bruno Latour, Homi Bhabha, Michel Foucault, Giles Deleuze, Felix Guattari, Edgar Morin, entre outros. São pesquisadores do campo *nosdacom* os cotidianos, interessados em tecer “outras/novas possibilidades para a produção de conhecimento e para uma vida afirmativa com o Outro, com a alteridade”. (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 9).

São pesquisadores que contribuem para ampliar e potencializar os estudos nos *espaçotempos* escolares, de produção de conhecimento. Seus estudos buscam dar sentido e significado às tessituras produzidas pelos sujeitos cotidianos, aos usos que fazem dos artefatos culturais e *histórico-sociais* e que, juntas/os, tecem currículos em redes (Alves, 2001), potencializando diferentes vozes e criações, muitas vezes, invisíveis nesses *espaçotempos*.

Cotidianos, segundo Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90),

É a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos – que somos e que vamos nos tornando -, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção de existência.

Os conhecimentos são tecidos coletivamente pelos praticantes que, “em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes *saberesfazeres* (Ferraço, 2007, p. 90).

Esses sujeitos sociais, ao imprimirem no currículo suas concepções, valores, história de vida e suas vivências, ressignificam o que está oficialmente definido como propositura curricular, uma vez que o cotidiano se reveste de uma dinâmica singular, na qual o currículo prescrito é interpretado, traduzido e problematizado. Compartilhando desse mesmo argumento, Oliveira (2003, p. 1) destaca que

Nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las. Essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho.

Corroborando a mesma ideia, Sússekind (2020) argumenta que, pela imprevisibilidade dos *espaçostempos* cotidianos, o currículo, tecido nesses territórios pelos sujeitos que neles habitam, ganha vida e, por isso, é impossível ser orientado por políticas curriculares prescritivas.

Isso acontece porque o cotidiano da escola é constituído de redes de saberes e de práticas re(inventadas). Nos saberes das práticas cotidianas, expressam-se atos de resistências, que criam “formas de trabalhar que subvertem, que extrapolam, que combatem as práticas de aprisionamento das vidas e de exclusão da diferença” (Ferraço, 2021, p. 2), face a normativas e regulamentos formais padronizados, que colocam em disputa uma diversidade de outros saberes não hegemônicos.

Certeau (1994) mostra que os sujeitos, pessoas anônimas, homens ordinários, em sua vida diária, diante dos produtos que lhes são oferecidos socialmente, são criativos. Aproveitam as oportunidades, a ocasião, as brechas e as usam em seu favor. São táticas, “maneiras de fazer” que resistem, subvertem,

transgridem e escapam das estratégias de dominação forjadas nas macropolíticas idealizadas pelo poder hegemônico. Ele exemplifica esse movimento de ressignificação, trazendo a narrativa das etnias indígenas colonizadas pelos espanhóis que, ao se confrontarem com um sistema de valores, normas, rituais e ações impostas pelos colonizadores, fizeram desse conjunto de ordenamentos uma outra coisa, frustrando as expectativas dos seus colonizadores. Certeau (1994, p. 39-40) afirma que:

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de “consumo”.

A citação evidencia um movimento de transgressão, de indisciplina, linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), que brotam no seio das comunidades indígenas, possibilitando (r) existência à tentativa de capturação das subjetividades, dos corpos, da vida.

Nessa mesma perspectiva, os cotidianos escolares são atravessados por diferentes dimensões políticas, leis, rituais, programas, diretrizes, que disputam lugar com as ações e microatuações dos sujeitos cotidianos que, assim como os indígenas, buscam taticamente e criativamente, fazer das normativas objetos de ressignificação, usando-as a seu modo, conforme suas necessidades. Essas dimensões políticas estão o tempo todo entrelaçadas, seja na perspectiva da macropolítica, relacionadas às políticas educacionais e curriculares, quanto da micropolítica, no que diz respeito às ações, aos agenciamentos, aos movimentos e às resistências dos praticantes das escolas.

Na interface entre diferentes dimensões políticas, nos confrontamos dentro dos contextos escolares com os impactos, influências e os efeitos desses sistemas de normas, prescrições, leis e documentos, delineados pelo Estado e suas representações. São mecanismos de poder, contudo, incapazes de impedir o

movimento contra-hegemônico, nas proposições curriculares. É possível escapar deles, transitar, tecer outros fios, linhas de fugas, trilhar outros e novos caminhos e possibilidades, produzindo efeito contrário daquilo que se espera. Como argumenta Ferraço (2017, p. 542), “os praticantes das escolas [...] ressignificam, recontextualizam, traduzem, criam deslocamentos ou fazem vaziar outros sentidos para os textos dos documentos governamentais”. Nesse sentido, essas políticas prescritivas não são, de fato, “implementadas”.

Os cotidianos escolares são territórios de disputas, nos quais as macropolíticas e micropolíticas são negociadas, problematizadas, ressignificadas e traduzidas pela ação dos sujeitos e pelo caráter dinâmico e multifacetado dos cotidianos escolares, cuja relação com o currículo oficial é sempre contingente. Assim, nos *espaçotempos* situados, concretos, os *fazeressaberes* dos praticantes ganham visibilidade e buscam transgredir e transbordar as estratégias pensadas pelos formuladores da política, na instituição de um currículo oficial.

## **2.2 Relação entre macropolítica e micropolítica *nos* doscom os cotidianos escolares: tensão, embates e negociação em face às políticas prescritivas**

O debate em torno das categorias macropolíticas e micropolíticas não é recente. No campo das políticas sociais, essa discussão, conforme destaca Neto (2015), remonta aos anos de 1980, com a construção das políticas sociais no Brasil, que provocou a operacionalização desses dois níveis de política. O autor assevera que

Esses entrelaçamentos ocorreram desde a formação dessa agenda política por meio dos movimentos sociais, de massas, de espectro micropolítico, passando pelas negociações e pressões no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, até sua formalização no texto macropolítico da Constituição de 1988 e sua regulamentação na forma de lei (Neto, 2015, p. 405).

Trazendo esse debate para o contexto educacional, podemos encontrar esse entrelaçamento e articulação entre as macro e micropolíticas nos embates, pressões e negociações em torno de construção de políticas educacionais, a exemplo da BNCC e suas ramificações.

Nessa perspectiva, Neto (2015, p. 402) ressalta que a macropolítica “opera por meio de uma organização binária, classificatória, assumindo o formato de

macrodecisões” e que, por outro lado, a micropolítica “opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades que podem ser extensivos ao conjunto do corpo social, mas possuem um caráter de imprevisibilidade”. Portanto, embora distintas em sua natureza, essas duas dimensões da política são inseparáveis, inseridas num mesmo contexto social, porém com diferentes proposituras e formas de atuação.

Nos contextos escolares muitos são os produtos impostos advindos de instituições representativas do Estado, que definem leis, diretrizes, documentos, programas e currículos articulados a uma lógica universalista e homogeneizante da sociedade, dos sujeitos, da escola e do conhecimento, na tentativa de organizar e dirigir o sistema educacional de uma forma geral e a escola, em particular, de forma linear, segmentada e burocrática. Por se constituir em *espaçotempos* de tensões e disputas curriculares, as negociações entre as macropolíticas e micropolíticas que atravessam as ações educativas não se dão fora das contradições e dos embates.

O sistema educacional, como vários contextos institucionais, ainda, não se deslocou dessa característica que há muito tempo acompanha a sociedade moderna, qual seja: segmentar, classificar, compartimentar. Sua estrutura e elementos são tanto molares quanto moleculares. Nesse contexto,

O sistema político moderno é um todo global, unificado e unificante, mas porque implica um conjunto de subsistemas justapostos, imbricados, ordenados, de modo que a análise das decisões revela toda espécie de compartimentações e de processos parciais que não se prolongam uns nos outros sem defasagens ou deslocamentos. A tecnocracia procede por divisão do trabalho segmentário (inclusive na divisão internacional do trabalho). A burocracia só existe através de suas repartições e só funciona através de seus "deslocamentos de meta" e os "desfuncionamentos" correspondentes. A hierarquia não é somente piramidal: o escritório do chefe está tanto no fundo do corredor quanto no alto da torre. Em suma, tem-se a impressão de que a vida moderna não destituiu a segmentaridade, mas que ao contrário a endureceu singularmente (Deleuze; Guattari, 1996, p. 78).

Dentro desse pressuposto, consideramos que as escolas, da forma como foi e está institucionalizada, continua com os processos educativos, sobretudo, no campo do currículo oficial, organizada dentro de uma perspectiva linear, molecular (Deleuze; Guattari, 1996). Contudo, em meio a elementos molares, de proposituras rígidas, inflexíveis, há sempre a possibilidade de criação, desvios e resistência, constituindo novas formas de existir e agir.

As negociações que são realizadas pelos praticantes da escola em torno dos

artefatos culturais - documentos oficiais, os projetos, as leis, livros didático entre outros -, as práticas comuns (Certeau, 1994) e as criações curriculares partilhadas em redes de *conhecimentossignificações*, atestam esses movimentos de fugas. Elas demonstram que, mesmo diante das políticas prescritivas, sempre há algo que escapa, que se reinventa no cotidiano escolar.

As práticas são “maneiras de fazer” (Certeau, 1994, p. 38) que visam:

uma lógica operatória cujos modelos remontam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados, e que, em todo o caso, é ocultada por uma racionalidade hoje dominante no Ocidente. Este trabalho tem, portanto, por objetivo, explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.

Para Michel de Certeau (1994) precisamos nos ocupar em compreender os usos que fazemos dos produtos, dos artefatos culturais colocados supostamente para consumo em nossa vida cotidiana, “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (Certeau, 1994, p. 13).

Os cotidianos das escolas, como assinalamos, são atravessados o tempo todo pelos fluxos molares, moleculares e linhas de fugas (Deleuze; Guattari, 1996) e pelos *sentidossignificações* que os envolvem, os quais permitem movimento de agência e contingência, embates e negociações. Nessa arena de disputas pelo conhecimento, os artefatos de controle (currículo formatado, avaliações, programas, projetos, livro didático, a burocracia institucional, plataformização entre outros) tentam sufocar e sobrepor-se às invenções forjadas nos cotidianos das escolas, da sala de aula, dos estudantes, dos docentes e de toda a comunidade escolar. Tais artefatos, assimetricamente impostos, buscam, através de seus instrumentos, definir comportamento, subjetividades, regras e normas dentro de uma relação de poder, tentando impedir de enxergarmos os diferentes horizontes e tecermos fios de esperança nos *espaçostempos* de vivências cotidianas.

São engrenagens de visão mercantilista, performática, quantitativa, nas quais as políticas educacionais neoliberais estão investidas, que tentam reduzir os sujeitos a números, padrões e metas a serem alcançadas, com o objetivo de suprir a

exigibilidade econômica do mercado competitivo. Uma forma de “destruição criativa”. Bauman (2007 p. 10) explica esse conceito ressaltando que

Esse termo atenua e, silenciosamente, ignora é que aquilo que essa criação destrói são outros modos de vida e, portanto, de forma indireta, os seres humanos que os praticam. A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo. E como a competição se torna global, a corrida agora se dá numa pista também global.

Podemos diminuir o outro por duas maneiras distintas e complementares. Diminuímos através de nossas concepções, preconceitos, e estereótipos que criamos do outro e diminuímos a partir de aparatos educacionais, a exemplo do currículo escolar (Carvalho, 2008).

O argumento de Bauman dialoga com a zona do ser e a zona do não ser, discutidas por Fanon (2020), em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”. Nessas duas categorias, o autor problematiza a existência de um racismo estrutural imposto pelo colonialismo e pelo racismo e como as estruturas de poder produzem mundos, conceitos e concepções distintas em termos de dignidade humana. Tais produções de mundos distintos fazem emergir representações sociais no tocante aos sujeitos e grupos no interior de uma sociedade desumana e excludente. Forja uma cultura da diminuição do outro, zonas fronteiriças, em que, de um lado, estão aqueles considerados humanos (zona do ser) e que, portanto, têm seus direitos, dignidade e subjetividade respeitados; e, do outro lado da fronteira, estão os considerados não humanos (zona do não ser). Nela estão os excluídos, desumanizados e marginalizados, cuja subjetividade é negada.

Fanon, ao evidenciar essa questão, está discutindo, especificamente, o colonialismo e o racismo estruturais. Contudo, os seus conceitos apontam para as estruturas sociais dominantes, que criam, a partir de artefatos culturais e curriculares, zonas fronteiriças para classificar, segregar, marginalizar, oprimir e excluir todas e todos os sujeitos, socialmente vulneráveis, que não se enquadram na perspectiva dominante (zona do ser).

Nesse sentido, as políticas educacionais, especificamente as curriculares, ao anunciar uma perspectiva homogênea e padronizada do conhecimento e dos sujeitos, parecem estabelecer fronteiras, ao definir concepções e práticas

pedagógicas que promovem a competição e classificação dos estudantes, sendo eles diversos, plurais e constituídos de subjetividades.

Nessa mesma perspectiva, de pensar sobre o que o poder nos impõe e o que podemos fazer para além do poder, Certeau (1994) em “Conversas sobre caminhadas pela cidade”, afirma que “a linguagem do poder se urbaniza, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que compensam e se combinam fora do poder panóptico” (Certeau, 1994, p. 174). A escola é um espaço no qual o poder é instituído, as regras são estabelecidas, sendo constituída de espaços disciplinados, de definição de padrões, de construção de um sujeito uniforme, homogêneo, universal, mas também, de um *espaçotempo* de ruptura, de deslocamentos, transbordamentos e resistências.

Nós transitamos, fazemos nosso percurso e atuamos nesse espaço de saber-poder e, nesse mesmo *espaçotempo*, transformamos, a partir dos deslocamentos, rasuras, fendas e brechas que encontramos. Há muita invenção e criação nesse lugar, que sofre as pressões de políticas hegemônicas neoliberais, através dos mecanismos e redes de políticas, como o Ministério da Educação - MEC, agências multilaterais, fundações e empresas privadas.

Contudo, apesar das forças regulatórias, os praticantes dos nossos cotidianos, sujeitos ordinários (Certeau, 1994), criam transbordamentos curriculares, ressignificam as proposições impostas e, dessa maneira, a partir da “arte de fazer” (Certeau, 1994), atribuem *sentidos significados* as suas práticas. Criam táticas e linhas de fugas que escapam dos arranjos autoritários nos quais as políticas prescritivas são investidas. Tais agenciamentos moleculares evidenciam o que Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 75) argumentam de que as políticas prescritivas, ao chegar nas escolas, “não garante o que ela é para seus usuários”, frustrando, assim, as expectativas dos seus idealizadores. Nesses *espaçotempos* tensionados, como nos lembra Gonçalves (2018, p. 47), é “possível materializar os sons, os cheiros, os gostos, entre outras formas de representação do real”.

Entretanto, os agenciamentos realizados nos cotidianos escolares, como resultados do consumo desses produtos, têm direções e entendimentos nem sempre convergentes, ou seja, podem ser operados de diversas maneiras e ter finalidades diferentes, mediante às concepções epistemológicas e políticas dos sujeitos imersos nos contextos escolares. De acordo com os autores,

Estas operações de praticantes podem promover tanto ajuste e submissão à lógica hegemônica em determinados espaçotempo, como engendrar desvios e outros caminhos possíveis, e, desse modo, constituir um complexo e heterogêneo movimento antidisciplina, ou melhor, antidisciplinarização, valores e interesses em favor da afirmação da potência criadora da vida de todo dia, em todas as suas dimensões (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 45).

Não damos conta de conhecer nem compreender tudo que se passa nas escolas, tampouco temos controle sobre as concepções, os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem aos produtos definidos como norteadores da prática educativa e de como vão direcionar suas ações pedagógicas cotidianas a partir deles. Os currículos prescritos, os documentos oficiais, os planejamentos centralizados — ainda que sejam instrumentos que visam nortear as ações educativas — não dão conta de capturar as rotas desviantes, os atalhos inventados e os percursos improvisados que os praticantes traçam no chão da escola.

Há ocasiões em que esses cotidianos permitem fissuras, escapes, movimentos de agenciamento, linha de fuga e criação. São oportunidades em que os praticantes da escola produzem desvios criativos, antidisciplina, resistem às determinações das políticas normativas e ressignificam as práticas. Mas, nesse movimento dinâmico, também existem situações nas quais as macropolíticas, com seus mecanismos de controle e regulação, impõem sua força, padronizando currículos, silenciando vozes, fragilizando o processo de decisão das ações pedagógicas. Isso expressa a complexidade dos cotidianos escolares e a tensão entre as forças normativas (macropolíticas) e os movimentos micropolíticos de criação, fuga, resistência e (re)existência, movimentos esses que evidenciam disputas de relação de poder, onde se entrelaçam forças que tentam capturar e normalizar, com outras que resistem, criam e desviam. Nesse embate, com tensionamento e negociação, os currículos como criação emergem *nosdoscum* os cotidianos escolares, não como negação da política, mas como modos outros de usá-la, como práticas de invenção frente às prescrições.

Nesse sentido, concordamos com Ferraço (2008, p. 17) que é necessário “considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo”, mas também é preciso considerar que nossas práticas anônimas, algumas vezes, esbarram na força das políticas prescritivas e produtos normativos que desestabilizam nossas microexperiências, da mesma forma que estas desestabilizam as macropolíticas. É

um processo constante de negociação e tensionamento entre esses dois níveis de dimensões da política nos vários contextos onde elas são e estão sendo atuadas.

Assumimos, contudo, que as políticas prescritivas são insuficientes para abarcar as vivências, as experiências e os acontecimentos cotidianos no chão das escolas. Há nesses *espaçostempos* micro experiências, um movimento maior, mais solidário, coletivo, que problematiza e coloca em xeque o individualismo, a competitividade, que tem sido, enfaticamente, propagadas por macropolíticas articuladas ao mercado global, aos organismos internacionais, cujas agendas são marcadas pelo empresariamento educacional.

É importante enfatizar que essas políticas são resultados de acordos e negociações feitas no âmbito das relações de poder instituídas globalmente, com forte influência das agências multilaterais, transferindo para o contexto local modelos e estratégias políticas utilizadas em outros lugares, algumas das quais não obtiveram êxito. Conforme Ball (2001, p. 102):

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Além disso, são políticas forjadas para atender às necessidades do mundo global, padronizados e universalizantes e com forte apelo à ética do mercado. Nessa perspectiva, Macedo (2015, p. 897) argumenta que:

O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação.

Os estudos teóricos problematizam as políticas curriculares, discutindo os seus aspectos contingenciais perante as ações dos sujeitos em seus contextos locais. Nesses *espaçostempos*, as políticas verticalmente impostas sofrem tensionamento, hibridização, deslocamentos e são interpretadas de diferentes maneiras, quando chegam nos contextos escolares.

### 2.3 Quem conversa, conversa com<sup>7</sup>... os *praticantespensantes* e as muitas conversas nos *espaçostempos* da escola

Nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida. (Ferraço; Alves, 2018, p. 63).

Iniciei a pesquisa que deu origem a esta tese na última semana de julho de 2023 e a concluí em dezembro do mesmo ano. Durante, aproximadamente, seis meses, fui à escola nos turnos manhã e tarde, alternadamente, durante dois a três dias por semana, de modo a ser possível vivenciar os seus cotidianos, na tentativa de compreender as tessituras curriculares desenvolvidas pelos praticantes para além do que era/é, supostamente, (im) posto como prescrição.

Ao me lançar nessa imersão, percebi ser impossível manter uma postura neutra e distanciada, pois, ao mesmo tempo, a pesquisadora em mim se entrelaçava com a pedagoga, docente e supervisora que também sou. Misturavam-se minhas subjetividades, minha história de vida, com as muitas redes de interação, como estudante que sempre fui de escola pública, enredada nas dificuldades e situações de muitos discentes, em suas experiências e travessias nos *espaçostempos* da escola. Nesse sentido, quando mergulhamos *nosdoscom* os cotidianos das escolas, não buscamos compreender apenas o outro, pois nessa travessia acabamos encontrando a nós mesmos, “somos caçacaçador” (Ferraço, 2007, p. 81).

Fui invadida pelos mais variados sentidos, tentando captar sons, sabores, toque, cheiro, para além do que os meus olhos podiam ver (Alves, 2001; 2008). Me permiti transitar por terras conhecidas e, ao mesmo tempo, desconhecidas, cujas paisagens são as mais diversas, misturando medo, incertezas, imprevisibilidade, limites e possibilidades. É como olhar o horizonte enxergando a amplitude, mas também desejando ver em diferentes direções, caminhando na tentativa de alcançar a linha do horizonte. Nesse movimento, novas possibilidades se abrem. A propósito,

O termo horizonte provém do verbo grego *horidzo* e significa limitar. Ele diz propriamente limite, mas toda experiência concreta

---

<sup>7</sup> Maria Luiza Sussekind (2019).

de horizonte, ou seja, na nossa vida cotidiana e de acontecimentos, já nos diz mais do que o simples limite. Nos diz do homem em liminaridade, em estado de limiar, pois é impossível falar de limite sem ao mesmo tempo e tensionalmente sermos lançados no não-limite (Castro, [2020]).

Mergulhar nos *espaçotempos* escolares (Alves; Oliveira, 2008), nos mais diferentes acontecimentos que os envolvem, é lançar-se nesse estado de liminaridade, superando os limites em busca de possibilidades; é vislumbrar várias perspectivas, enxergando por vários ângulos, olhar para *dentrofora* (Alves, 2010), “ir sempre para além do já sabido” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 26); é despir-se das certezas, generalizações, homogeneidade e aguçar nossas percepções e sentidos para o que acontece nas relações e interações que são tecidas com o Outro, nas trocas, no diálogo, nos encontros, desencontros, afetos e desafetos.

Na escola, *espaçotempo* da pesquisa, atuei como supervisora educacional nos anos de 2021 e 2022. Voltar a ela como pesquisadora trouxe-me muitas expectativas. Cheguei cheia de incertezas, dúvidas, questionamentos e reflexões. Lembrei-me do que Garcia (2011, p. 20) afirmou acerca disso: “quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisas”. De posse dessas reflexões, fui em frente, solidária comigo mesma, com minhas dúvidas, incertezas, inseguranças, medos e a consciência de minha incompletude.

Além disso, como bem sublinham Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 23):

É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os “*praticantespensantes*” desses tão diferentes e múltiplos “*espaçotempos*”. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos.

Nesse contexto, enquanto pesquisadora, precisei estar atenta e sensível às múltiplas sensações, percepções e sentidos que me atravessavam nos “*espaçotempos*” escolares, mas também à voz dos sujeitos, ao meu encontro com eles, para que a minha escuta e escrita não fosse conquistadora, colonizadora nem deletéria (Certeau, 1994).

A escrita da pesquisa nunca é neutra. Escrever o que observamos nos acontecimentos vividos com os cotidianos, o que escutamos nas conversas e diálogos que tecemos com os sujeitos pode correr o risco de produzir um texto adulterado e atravessado pelas intencionalidades e impressões do pesquisador,

alterando os sentidos daquilo que se pretende narrar. Por isso, nos posicionamos a favor de uma escrita descolonizadora, que se faz coletivamente com os sujeitos da pesquisa, reconhecendo suas vozes e a potência de seus *fazeressaberes* cotidianos, tornando-as visíveis.

As nossas redes educativas constituem-se de um “*espaçotempo*” importante para o diálogo, as trocas, as conversas e a solidariedade, em meio a uma multiplicidades de acontecimentos, com os quais nos deparamos e que enfrentamos todos os dias. Acontecimentos que nos permitem agir de diferentes maneiras, dada a complexidade que os cotidianos escolares nos apresentam com suas diferenças e diversidades.

Nessas redes,

Traçamos possibilidades de caminhos que vão mudando e nos questionam, permanentemente [...] e que surgem em vários “encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferentes conversas em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus ‘*fazerespensares*’, de suas criações” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 40).

Na expectativa e desejo de vivenciar de perto os acontecimentos da escola, o tempo todo estive implicada nos movimentos que atravessavam meus sentidos, pois, como profissional da Educação num contexto de escolas públicas, conheço a beleza e as possibilidades que envolvem os nossos cotidianos escolares, “diversos e vividos de formas distintas, envolvendo crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às múltiplas formas de habitá-los” (Gonçalves, 2018, p. 44).

Contudo, sei dos desafios que enfrentamos todos os dias, que vão muito além de programas, propostas pedagógicas, de currículo prescrito, de normativas institucionais. Para enfretá-los, é preciso estar voltado, sobretudo, para a dimensão do humano, do ser gente, para suas subjetividades, dilemas circunstanciais vividos por cada sujeito que está na escola. Nesse sentido, precisamos entender que o processo de aprender e ensinar não pode estar descolado de outras dimensões que nos atravessam como pessoas, sujeitos que carregam dentro de si subjetividades, histórias e vivências experimentadas durante o processo existencial. Isso porque esses são aspectos que, de certa maneira, podem influenciar a aprendizagem, a relação com o outro, as práticas, os comportamentos, o interesse ou não pelo conhecimento, os seus afetos-sentimentos.

Nas conversas com os praticantes da escola, me deparei com muitos silenciamentos. Isso me desestabilizou e me trouxe algumas reflexões e questionamentos. Os silenciamentos podem evidenciar as dinâmicas de poder e as tensões existentes no ambiente escolar, como ausência de confiança, medo em expor as ideias, sentimento de impotência por achar que suas vozes não são ouvidas? O silêncio, também, pode ser uma forma de resistência às políticas educacionais, às macropolíticas impostas sem consulta aos docentes, ao excesso de projetos e programas, mas também pode ser resultado do clima organizacional? O fato é que o silenciamento me provocou e causou-me estranhamento. Para Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 49):

o estranhamento nos confronta, causa incômodo, desestabiliza e nos embala a percorrer territórios ainda não habitados, a enfrentar os labirintos dos saber e do não saber, a perceber a complexidade e infinitude do cotidiano escolar, que não tem receita, muito menos qualquer possibilidade de prescrição, porque é plural, singular e se constitui em multiplicidades.

Em meio ao estranhamento provocado em mim pelo silêncio dos sujeitos, fiquei me perguntando o que perdi na ausência dessas vozes, que não se fez ouvir? Contudo, compreendo que as vozes não manifestas, as palavras não ditas podem desvelar aspectos do cotidiano escolar como hierarquias, relação de poder, autoritarismo, indignação, por exemplo, com as relações (im)postas, com a negação de vozes nas decisões curriculares, com a desvalorização e precarização do trabalho docente, uma infinidade de aspectos que não damos conta de perceber em virtude da complexidade da vida cotidiana que está para além dos artefatos curriculares.

### **2.3.1 Conversas de planejamento: tecendo o eixo integrador “diversidade cultural”**

Durante o ano letivo, a SEDUC/CG encaminha às escolas quatro projetos didáticos dos temas integradores: Identidade e valores, Sustentabilidade e cultura de paz, Diversidade cultural, Cidadania e cultura digital (Material de Apoio Pedagógico - MAP, 2025). De acordo com a SEDUC/CG, esses projetos que integram o MAP (2025, p. 15)

orientam os propósitos didáticos numa abordagem interdisciplinar e multidisciplinar, considerando as etapas, anos e ciclos de aprendizagem, numa perspectiva de *Continuum* Curricular, Reorganização Curricular, Recomposição das Aprendizagens e a Progressão da Aprendizagem.

O MAP é uma ferramenta que tem o propósito de orientar a prática pedagógica e que reúne vários documentos, projetos, programas e ações didáticos-pedagógicas vinculados aos “direitos, objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular, Currículo do Estado da Paraíba e Currículo Local de Campina Grande – PB” (MAP, 2025, p. 15).

Na ocasião da pesquisa, as docentes estavam discutindo o projeto Diversidade Cultural e, a partir dele, conversavam a respeito de atividades, metodologias, textos, leituras a serem trabalhados com os estudantes nas salas de aulas.

No momento do planejamento, as docentes aproveitavam para expressarem suas angústias, medos, insatisfação, cansaço e limites diante de questões que não conseguem resolver, como a indisciplina e falta de interesse de alguns estudantes, a ausência da família, a negligência do poder público, o excesso de burocracias da Secretaria de Educação, as avaliações, entre tantas outras problemáticas. No momento em que planejavam as ações em torno do projeto, surgiu a seguinte conversa:

**Docente Dália:** *"É complexo para as crianças, mas podemos pegar uma literatura que facilite a compreensão"*

**Docente Rosa:** *"Concordo, Dália, mas precisamos lembrar que não é obrigatório trabalhar com o tema Pátria".*

**Docente Cíntia:** *"Sim, além disso a escola está encharcada de projetos. Tem assunto aqui que não gera interesse no aluno. Nós temos liberdade de equilibrar o que é proposto pela SEDUC e o que realmente interessa aos alunos."*

A partir do que foi dito nas falas das docentes, podemos compreender os embates políticos e epistemológicos presentes entre a macropolítica, evidenciados nas proposições curriculares impostas às escolas verticalmente, como os projetos e eixos temáticos e as micropolíticas, expressas nas ações dos sujeitos cotidianos, que criam transbordamentos curriculares, ressignificam as proposições impostas a partir da “arte de fazer” (Certeau, 1994), de modo a atribuir *sentidossignificações* às

suas práticas, ao processo de *aprenderensinar*, uma vez que os conhecimentos são conectados com as vivências e os interesses dos estudantes.

Quando Rosa diz que não é obrigatório estudar o tema Pátria, nos permite compreender com Alves (2018, p. 45) que os praticantes das escolas:

criam, em suas operações de usuários desses produtos e tecnologias, nos múltiplos cotidianos em que vivem, outras lógicas e sentidos para o que lhes é posto para consumir, constituindo inúmeras redes educativas, nas quais criam novos conhecimentos significações, solidariedades, produzindo ações curriculares de 'indisciplinas' que potencializam suas vidas.

Permite perceber, ainda, que a:

vida cotidiana possui lógicas ignoradas por nossa epistemologia moderna, uma vez que as lógicas de tais práticas nos cotidianos carregam consigo potência, podendo interferir nas maneiras como as escolas se organizam do ponto de vista curricular (Gonçalves, 2018, p. 23).

As lógicas praticadas nesses cotidianos, rompem, sobretudo, com o previsível, as certezas e os determinismos encontrados em outras correntes metodológicas de compreensão da escola e de desenvolvimento de pesquisa.

Os cotidianos escolares, como *espaçotempos* diversos na forma de compreender a política curricular podem contribuir para diferentes maneiras de interpretação e tradução da política, o que leva os pesquisadores desse campo epistemológico a defenderem a ideia do movimento de tessitura curricular a partir da ação dos praticantes, sujeitos sociais que tecem currículos em redes.

O posicionamento de Rosa corrobora o de Cíntia, ao anunciar que seleciona os temas propostos pela SEDUC/CG, buscando ressignificar e até mesmo tornar híbrido o que é proposto, considerando o cotidiano dos estudantes.

As conversas das docentes nos permitem compreender que os produtos existentes na escola são sempre tensionados pela "criação anônima, nascida da prática do desvio no uso destes produtos" (Certeau, 1994, p. 13). Esse movimento desviante é a "poética", "arte de fazer" (Certeau, 1994), muda, silenciosa, realizada em um lugar onde o poder se institucionaliza através de produtos de consumo hegemônicos.

Certeau (1994, p. 39) explica esse deslocamento da seguinte forma:

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

Nesse aspecto, Ferraço et *al.*, asseveram que as práticas produzidas nos cotidianos escolares, como resultados do consumo (não passivo) desses produtos, têm direções nem sempre convergentes, ou seja, elas podem ser operadas de diversas maneiras e ter finalidades diferentes, mediante as concepções epistemológicas e políticas dos praticantes das escolas. De acordo com os autores:

Estas operações de praticantes podem promover tanto ajuste e submissão à lógica hegemônica em determinados espaçotempo, como engendrar desvios e outros caminhos possíveis, e, desse modo, constituir um complexo e heterogêneo movimento antidisciplina, ou melhor, antidisciplinarização, valores e interesses em favor da afirmação da potência criadora da vida de todo dia, em todas as suas dimensões (Ferraço; Piontkovsky; Gomes, 2018, p. 44-45).

É um lugar de exercício de (re) existências, frente ao autoritarismo, ao aprisionamento dos corpos. Concordamos com Ferraço (2021, p. 2), quando aponta que “resistência é arte, é expressão de potência de vida, inventa novos começos, experimenta e constrói outros possíveis, viola as regras impostas. É expressão das vidas”.

É importante nas nossas proposituras curriculares e, mais ainda, nas nossas decisões enquanto práxis pedagógicas, compreender que nessas arenas de disputa os *fazeressaberes* dos praticantes das escolas ganham força e buscam transgredir, transbordar as estratégias pensadas pelos formuladores das políticas prescritivas, sobretudo, na “implantação” de uma BNCC.

Continuando as conversas complicadas no campo do currículo, surge a discussão da mostra literária. Algumas turmas planejaram representar narrativas de povos tradicionais, utilizando objetos e símbolos indígenas. Nesse momento, algumas docentes problematizaram a respeito à apropriação cultural, conceito que tem ganhado relevo, tanto no meio acadêmico, quanto em outros espaços sociais, sobretudo no que diz respeito à especificidade da cultura negra e indígena no Brasil. A docente Sol, a partir de seus conhecimentos na área de História, expressou seu

posicionamento, problematizando o uso por parte dos discentes e docentes dos objetos indígenas, como os cocais, por exemplo. Eis o que ela disse:

**Docente Sol:** *Precisa ver a questão do uso dos objetos indígenas na apresentação. Não é interessante que seja utilizado esses objetos, se torna apropriação cultural. Esses objetos são sagrados na cultura indígena e não deve ser folclorizado em um evento.*

O posicionamento da docente levanta uma questão importante, pois, na maioria dos eventos escolares, as culturas afro-descendentes e indígenas são representadas nesses espaços utilizando-se de objetos, símbolos e narrativas pertencentes a essas culturas, na tentativa de promover diálogo intercultural. A apropriação cultural, conforme Pinheiro (2015), está voltada a utilização de objetos, símbolos e hábitos pertencentes a uma determinada cultura por pessoas e/ou grupos culturais diferentes. Contudo, o tensionamento que existe nesse movimento parte muito mais da forma como a história dessas culturas é discutida nas diferentes dimensões sociais, na maioria das vezes trabalhadas dentro de uma perspectiva folclorizada, celebratória, na qual os elementos estéticos se sobrepõem a questões mais amplas, em que são evidenciadas as contradições, a exploração, as diásporas, as relações de poder e resistências envolvidas na luta desses povos. Canen (2000, p. 138), ao discutir a educação multicultural crítica, a coloca como instrumento de superação de “uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural”, que “iria além do mero desenvolvimento de valores de ‘tolerância’ e de ‘apreciação’ da diversidade cultural”.

Tal perspectiva implica discutir as questões que envolvem a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) nas escolas, como elemento potencializador e de riqueza cultural, desvelando o processo de subordinação e exploração de diferentes povos, entre eles, os indígenas e os negros na construção de nossa sociedade.

Vimos que a discussão das diferenças foi trazida, explicitamente, na fala de Sol e que no momento da conversa suscitou um movimento de busca e de pesquisa a respeito da apropriação cultural. Houve a necessidade de compreender o que podia ser utilizado na apresentação do evento, sem ferir os costumes dos povos originários.

A preocupação da docente coloca em evidência a maneira como as escolas tanto públicas como privadas abordam temáticas que envolvem a cultura indígena e afrobrasileira e africana, previstas na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a partir de atividades que discutem a identidade e cultura desses povos de forma celebratória, sem levar em conta questões mais amplas acerca dessas culturas. A docente problematiza o uso inadequado ou mesmo desnecessário de objetos culturais, sugerindo uma “*apresentação mais ética e respeitosa*”. A abordagem inadequada desses temas nas escolas reforça, muitas vezes, estereótipos e o uso indevido de artefatos culturais indígenas, muitos deles utilizados em seus ritos religiosos.

A BNCC faz referência ao tema da diversidade cultural observado nas competências gerais e em diversas componentes curriculares, como: História, Geografia, Religião, Artes, Educação física, entre outros. Na disciplina de Geografia, por exemplo, o trabalho pedagógico com a diversidade cultural é orientado no sentido do

reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 359).

O posicionamento do currículo oficial para com a diversidade cultural aponta para uma ação didática-pedagógica focada apenas no reconhecimento e respeito, aspectos que possibilitam uma convivência social harmoniosa entre os diferentes sujeitos e que, por outro lado, pode levar os praticantes das escolas a silenciarem-se e se omitirem perante atitudes de preconceitos e discriminação existentes no âmbito escolar, evitando o confronto, o diálogo, as contradições.

É oportuno sublinhar que esse interesse por temas que abordem a diversidade já foi contemplado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que contemplam a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais. Nos dois documentos, a diversidade é compreendida numa mesma perspectiva, quais sejam, celebratória e folclorizada. O contexto escolar, frequentemente, trabalha com temas que envolvem aspectos da diversidade cultural, em forma de projetos, eventos e atividades pontuais, saberes que, nos currículos oficiais, ocupam um lugar caricaturado.

### 2.3.2 Conversas nodocom o Conselho de Classe

O conselho de classe é uma atividade pedagógica, realizada a cada bimestre escolar. Nessa atividade, os docentes se reúnem para conversar, discutir e decidir, coletivamente, “o futuro dos estudantes”. Participei com o coletivo de docentes do último conselho de classe, realizado no dia 23 de dezembro de 2023. Na pauta da agenda, constavam muitos assuntos burocráticos, típicos de demandas de fim de ano letivo, como diários on-line, relatórios de estudantes, avaliações finais. Dentre os aspectos a serem discutidos, surgiu a conversa sobre aprovação e reprovação:

**Supervisora:** *Precisamos ter uma uma ponderação no quantitativo de alunos(as) reprovadas(os). Se tiver de haver reprovação nas turmas esse ano, que seja no mínimo dois alunos por turma para evitar um número alto de reprovação.*

A informação da supervisora gerou certa inquietação nos docentes porque ficaram sem saber o que fazer quando se tinha mais de dois alunos na condição de não aprovados, o que resultou em embates, tensionamento e negociação no tocante ao que foi imposto, como registrado nas conversas a seguir:

**Docente Rosa:** *Tenho 4 alunos sem a mínima condição para ir para a quinta série, vai ter que aprovar?*

**Supervisora:** *Se o estudante for repetente e com distorção idade-série, é bom progredir para a série seguinte.*

**Docente Margarida:** *Então, repetente não pode reter? Vai passar porque é repetente, porque a criança não consegue aprender, é apenas um copista.*

**Docente Rosa:** *O estudante mal pisou na escola, não sabe o que é um A e ter que avançar... A professora do quinto ano que lute. Complicado receber esses estudantes sem as habilidades necessárias, sem as mínimas condições.*

**Docente Sol:** *E o quinto ano que teve reforço, heim? É até uma contradição reprovar. Essa aqui vai para o sexto sem condições.*

**Supervisora:** *Mas se reter, Sol vai ser terrível pra ela, um desestímulo. Teve um dia desses que ela queria comer porque estava com fome e isso era às 9:30h da manhã! Chegou e disse que estava com tanta fome que não conseguia nem se concentrar, que não tinha jantado.*

**Docente Dália:** *Sinceramente, vou aprovar essa estudante, não pela aprendizagem, vou considerar sua força de vontade, vai ser mais por ter sido esforçada.*

As conversas tecidas entre as docentes e a supervisora levantam reflexões importantes que precisam ser problematizadas, no que tange às concepções sobre aprovação e reprovação no contexto das políticas educacionais e como as docentes compreendem essas questões em suas *políticaspráticas* cotidianas, pois são políticas marcadas por tensões entre diferentes concepções de *aprenderensinar* e gestão educacional.

É uma discussão que envolve, também, como pano de fundo, a qualidade da educação, que no contexto das políticas educacionais está atrelada aos indicadores de rendimento, taxas de aprovação/reprovação/evasão e padrões de desempenho, com vistas ao aumento cada vez mais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB que, por sua vez, estão vinculadas às políticas de controle, típicas das macropolíticas. Políticas focadas mais nos interesses quantitativos do que na atenção a singularidades, necessidades e desenvolvimento integral dos estudantes. A propósito,

o paradigma de qualidade assumido por eles é o da qualidade total, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e transparente controle. E assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para melhorar qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão (Gallo, 2003, p. 110).

A escola é um lugar em que o poder é instituído, as regras são impostas, são espaços disciplinados, de definição de padrões, de construção de um sujeito uniforme, homogêneo, universal, mas também se constitui de um *espaçotempo* de ruptura, de deslocamentos, transbordamentos e resistências. De modo que, como educadores,

Não podemos defender a rigidez do sistema de notas/avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais. Se a tônica do momento é a avaliação contínua, o acompanhamento do aluno sem sua reprovação por entre as séries (a progressão continuada), podemos fazer dessa ação pedagógica uma ação verdadeiramente educativa, contribuindo de fato para com a formação dos seres humanos que se encontram quotidianamente conosco em nossas salas de aula (Gallo, 2003, p. 111-112).

Qualidade educacional precisa estar para além desses indicadores nacionais, tendo em vista as singularidades dos estudantes e sua história de vida. Isso não

quer dizer que concordamos com aprovação dos estudantes desprovidos dos conhecimentos de formação comum e formação básica, propostos na LDB (art. 22 e 32), porque, desse modo, estaríamos negando aos estudantes justiça social e cognitiva (Süssekind, 2020). Nesse sentido, e fazendo coro com Süssekind (2020, p. 183-184), qualidade é

valorizar as artes da docência, reconhecendo-as como artes múltiplas que envolvem saberes puros para pendurar cada uma e todas as roupas, nos diferentes varais das salas de aula e do mundo, sem perder de vista os diversos horizontes, os ventos e as diferentes possibilidades de roupa/estudante.

Assim, nesses tempos em que se impõe políticas educacionais padronizadas como mecanismo de regulação e controle dos sujeitos, sem considerar suas diferenças, é mister focar não apenas nosso olhar, mas todo o sentimento do mundo, movimento proposto por Alves (2001), para os vários horizontes, na tentativa de perceber e compreender em cada estudante potências, possibilidades e criações que currículos, metodologias e avaliações formatados não dão conta de abarcar.

### ***2.3.3 Conversa com o Sistema de avaliação Municipal de Aprendizagem (SAMA)***

O Sama é um instrumento próprio de avaliação que segue o modelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, utilizado para aferir o desempenho dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Campina Grande, tendo em vista o alcance da Meta 7 do Plano Nacional de Educação, qual seja:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o IDEB.

Os dados resultantes dessa avaliação são indicadores para que as escolas, a partir de ações de planejamento e intervenção pedagógica, construam metas e ações para superar os déficits de aprendizagem e de recomposição das aprendizagens, visando melhoramentos e avanços no processo de rendimento escolar dos estudantes, nas disciplinas de Português e Matemática São ações orientadas pela Secretaria de Educação (SEDUC/CG) para o alcance de metas definidas em consonância com as políticas educacionais.

A avaliação, no contexto das políticas educacionais neoliberais serve como instrumento de controle e disciplinarização. Nessa vertente, concordamos com Gallo (2003, p. 101), quando afirma:

Para disciplinarizar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle. Ora, dirão alguns, como educar se não tivermos um feedback dos alunos, só possível através dos mais diversos mecanismos de avaliação, para reorganizarmos continuamente o processo pedagógico? E terão toda a razão. Mas, por outro lado, também não podemos deixar de reconhecer que a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações foi a sua quantificação em termos de notas e, mais tarde, de conceitos - que, no fundo, nada mudam, mas continuam classificando e quantificando. Se deixarmos de lado o caráter desprezível dessa quantificação em nome de sua absoluta necessidade, não podemos negar que ela acaba servindo como instrumento de poder.

As avaliações de grande escala tornaram-se, dentro do cotidiano escolar, um dos principais instrumentos de medição na era da Pedagogia por Evidência. Através desses instrumentos, focados nos resultados, é apresentada a sociedade a face da escola, cujos resultados são visibilizados, destacando as escolas com maiores índices no IDEB e os estudantes que obtiveram melhores desempenho nos exames (Süssekind, 2020), elevando, assim, sua imagem perante a comunidade escolar. Nesse contexto, as escolas que não apresentam bons resultados são vistas como ineficientes, incapazes, improdutivas, ficando à margem dentro do próprio sistema educacional.

A Pedagogia por Evidências, concepção defendida por instituições privadas como a Meritt, em parceria com a Fundação Lemann, que defende a avaliação de larga escala como instrumento para medir as competências e habilidades dos alunos. Os professores se veem sobrecarregados, pois, com a pressão do sistema em atingir suas metas, esses profissionais envidam esforços no treinamento dos seus estudantes, com aplicação de simulados para os testes, com o objetivo de garantir um maior desempenho nas avaliações.

Nessa perspectiva, concordamos com Süssekind (2020, p. 180) que há

quase uma redefinição da função social da escola, além da crescente burocratização do trabalho docente, na medida em que tal política tem negligenciado conhecimentos não previstos, de acordo com um padrão que se coloca como sendo universalmente válido – validado

previamente -, com base em instrumentos que reduzem o sentido polifônico dos conhecimentos.

Além disso, dado a centralidade dessas políticas pelas Secretarias de Educação, outras atividades pedagógicas nos cotidianos das escolas são, muitas vezes, interrompidas para que as demandas avaliativas sejam realizadas. Isso coloca em evidência os tensionamentos, disputas e negociação entre as macropolíticas e as micropolíticas que operam de diferentes maneiras no contexto escolar.

No âmbito da pesquisa, por exemplo, esses embates e tensionamentos políticos foram evidentes na ocasião da aplicação do SAMA digital, modalidade de avaliação na qual os estudantes utilizam chromebooks<sup>8</sup> para a responder aos testes. A avaliação foi realizada pelas docentes das turmas do segundo ano, manhã e tarde, no mês de agosto, acompanhadas pela supervisora da escola.

Figura 7 – Estudante realizando o Sama Digital



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

De acordo com o site da Secretaria de Educação do município, foram distribuídos às 106 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, conectadas à internet, 5.160 Chromebook.

---

<sup>8</sup> Computador portátil que usa o sistema operacional Chrome OS, desenvolvido pelo Google.

Em conversa com a pessoa responsável pelo Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI), ela, a respeito do Chromebook, disse o seguinte:

**Responsável NTI:** *Os chromes estão aptos a serem usados pelos professores, onde nas formações a equipe de tecnologia tratou de mostrar os aplicativos que já estão instalados. A ideia inicial consistiu em trazer maturidade tecnológica a rede, usando os aplicativos que hoje já conseguem trabalhar a introdução digital, os componentes curriculares e componentes diversificados para turmas integrais. Os aplicativos que existem são: Gcompris\_ trabalha introdução digital, coordenação motora fina, geografia, dentre outros temas. Temos o português coruja, que trabalha muito bem a língua portuguesa. Temos o ler e contar que trabalha matemática e português. O quick brain que trabalha pensamento lógico, e temos o duolingo.*

Este artefato tecnológico é configurado para vários usos com fins pedagógicos, contudo, na ocasião da pesquisa na escola, observei os estudantes utilizando-o apenas para realização do SAMA digital, modelo de avaliação, considerado pelo município uma experiência piloto.

Após realização do Sama digital, duas semanas depois, ao chegar na escola, fui surpreendida com os estudantes refazendo as avaliações, não mais de forma digital, porém no formato impresso, aplicado por uma representante da SEDUC/CG. A nova aplicação do teste aconteceu em decorrência dos resultados insatisfatórios nas avaliações digitais.

Figura 8 – Estudantes realizando o SAMA impresso



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Isso demonstra o papel disciplinador como forma de dominação e de controle presente em várias dimensões sociais e que se estende ao sistema educacional, envolvida por uma lógica panóptica, de poder e controle dos corpos. Constitui-se como “técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício “(Foucault, 1987, p. 196).

A imagem anuncia esse papel disciplinador que envolve as avaliações padronizadas, a disposição dos lugares que cada estudante ocupa, o distanciamento entre eles, o controle dos comportamentos, a comunicação cerceada, o exame repetido, performances nos resultados, a representatividade da Secretaria de Educação. São dispositivos de controle, de saber-poder, delimitação de fronteiras, hierarquia entre instituições e sujeitos. Essa necessidade de controle evidencia uma tentativa de garantir que os resultados correspondam ao que se espera dos indicadores oficiais, concepção alinhada à lógica neoliberal presente nas políticas públicas educacionais, relacionadas ao controle e à padronização dos resultados e dos sujeitos.

Nesse movimento, eu me pergunto: o que essa necessidade de controle ajuda no processo de aprender? A aprendizagem não está vinculada a apenas responder corretamente a uma prova. O processo de aprendizagem é tecido no diálogo, na escuta, nas experiências, nas vivências, nas relações, no encontro que cada sujeito vivencia nos acontecimentos, nos entrelaçamentos e situações que atravessam sua vida *dentrofora* dos cotidianos escolares. Freire (2011, p. 19) adensa essa discussão, ao denunciar a educação bancária, ao assumir que “*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*”

Defende uma educação emancipatória, problematizadora e questionadora. Sua crítica repousa no fato de que a educação bancária não considera os sujeitos aprendentes. Nesse tipo de educação, o conhecimento é compreendido como um conjunto de informações que são transferidas do/a docente aos discentes, considerados sujeitos passivos, receptores de saberes que, na maioria das vezes, não possuem relação com sua vida cotidiana. O processo de aprender é o momento do encontro com o outro, com nossos intercessores, não se realiza sozinho, necessita da troca, da conversa, do riso, do confronto, da boniteza, da solidariedade, do compartilhamento.

Nesse sentido, o ato de repetir uma avaliação padronizada, imposta pela Secretaria de Educação e mediada por um agente externo, pode parecer ingênuo, algo sem importância, contudo reconfigura a escola como espaço de controle, estabelecendo uma lógica de normalização, ao mesmo tempo que anuncia uma perspectiva de avaliação com ênfase nos resultados e não nos processos. Quando se avalia com o intuito de obter melhores resultados, apenas com foco nos aspectos quantitativos, dentro de uma perspectiva de desempenho e de resultados, perde-se o valor da experiência, do brincar, da boniteza, da descoberta, importantes no ato de aprender.

Essa situação evidencia os tensionamentos entre as macropolíticas e as micropolíticas, posições hierárquicas, relações de poder, grades que se formam na escola na tentativa de aprisionamento dos corpos e saberes. Nesse movimento assimétrico, há também os limites, impossibilidade de fugas e de escapes. Há cercas que delimitam os espaços, tentam definir os lugares dos sujeitos, silenciar suas vozes, impedir a troca de ideias, o diálogo, a cooperação na tessitura de

saberes. São grades que, com seus nós, nos impedem, muitas vezes, de enxergarmos brechas, novos caminhos, outros horizontes.

Os praticantes mergulhados em seus cotidianos escolares é quem sabem o que é a escola, mas, algumas vezes, a pressão do sistema escolar, das políticas prescritivas nos esgotam, sufocam os nossos corpos, nos levando, de alguma maneira, a cedermos às prescrições. Nesse sentido, assumimos com Ferraço e Gomes (2017, p. 420), que:

por se tratar de movimentos que se tecem em meio à complexidade das redes cotidianas dos saberes-fazer curriculares, também encontramos movimentos de afirmação nesse sentido, isto é, linhas de segmentaridade ou de estratificação que afirmam práticas prescritivas e, com isso, defendem modelos adequados e coerentes de se trabalhar com as propostas curriculares.

Nesse sentido, os embates e tensionamentos existentes entre as proposições prescritivas das políticas educacionais e curriculares e as microexperiências cotidianas estão em constante disputas.

Conversando, ainda, com as professoras sobre o uso do *Chromebook* nas aulas, a docente Dália nos fala o seguinte:

Os chormebooks chegaram à escola em 2022, a gente passou por formação para mexer. Ele vem já com alguns joguinhos, mas inicialmente, assim que ele chegou os estudantes já começaram a usar para fazer o SAMA digital, né! Então para eles, inicialmente, foram para fazer a prova. Depois ficou o acesso livre, assim, quando a gente quiser colocar no planejamento, a gente utiliza, dentro dos conteúdos, do que tiver que trabalhar. Ele tem jogos, tem mategames e é uma proposta também da Seduc. Tem uma pessoa responsável que vai alimentando os jogos matemáticos e tem outros joguinhos lá que consegue acessar. Eu já trabalhei com meus alunos a parte de localização, eu fui com eles para o maps, isso ano passado, esse ano só consegui trabalhar com eles jogos de adição, e, sim, também ano passado na parte da cultura africana consegui ir com eles para um site onde mostrava os animais da África. Pronto, foi o que consegui trabalhar.

Figura 9 – Estudante utilizando o *chromebooks* para as atividades com jogos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

O que os docentes e discentes fazem em seus cotidianos não pode ser medido em avaliações padronizadas. São microexperiências, coletivas, e, ao mesmo tempo, singulares, pois cada sujeito percebe os acontecimentos, os conhecimentos e os afetos-sentimentos que os envolvem, fluxos de *aprenderensinar*, de diferentes formas. São “maneiras de fazer” (Certeau, 1994) que subvetem “os planejamentos, os projetos pedagógicos, as propostas curriculares, os livros didáticos, entre outros elementos materiais-imateriais que estão nesses cotidianos” (Ferraço; Piontkovsky; Gomes; Gomes, 2019, p. 72), indo além do que está definido pelas políticas curriculares prescritivas.

A atividade proposta pela docente no uso dos *chromebooks* para além de avaliação - jogos matemáticos, conhecer outros continentes e culturas, como, por exemplo, a cultura africana, observar a beleza dos animais da África – evidenciam outros caminhos, novas travessias metodológicas, sem roteiro definido nem tampouco interessada em capturar o estudante por meio de respostas certas ou resultados mensuráveis. O *Chromebook*, como ferramenta pedagógica, artefato cultural, possibilita o encontro dos estudantes com saberes diversos. O aprendizado nessa perspectiva não se dá pela cobrança de respostas, mas pela experiência, pelo desejo de conhecer.

### **2.3.4 As conversas no show de talentos: estudantes curriculistas na tessitura dos nos com os cotidianos**

O show de talentos foi uma atividade realizada com as turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. A atividade aconteceu em dezembro, como uma atividade mais lúdica, culminando as ações do ano letivo. Os docentes reuniram as duas turmas e juntas conversaram a respeito de como seria a atividade. Propuseram aos estudantes a escolha de suas apresentações culturais, deixando-os livres quanto à modalidade artística. Então, cada estudante, voluntariamente, elegia sua modalidade artística e seus repertórios musicais. Assim, houve quem optou pelo desenho artístico, música gospel, além de outros ritmos e estilos como *Funk*, *Piseiro*, *Rap* e *Forró*

Figura 10 – Estudantes se apresentando no show de talentos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Os estudantes viram nessa atividade oportunidade de criarem suas próprias táticas. Se aproveitam da ocasião do show de talentos, subvertem, criam suas próprias maneiras de fazer (Certeau, 1994) e fazem transbordar seus desejos, incômodos, desobediência, valores, sua realidade e experiências.

Esse movimento dos estudantes é muito significativo, pois evidencia a criação de um currículo outro, tecido nas experiências, nas vivências em suas comunidades, nos pertencimentos e nos afetos-sentimentos dos estudantes. Ao trazer à cena referências culturais e musicais vividas em seus cotidianos, os estudantes anunciam saberes e práticas próximos à sua realidade, que são contra-hegemônicos, pois vão na contramão à lógica homogeneizante da política curricular oficial. São culturas musicais, muitas vezes, deixadas à margem no currículo prescritivo. Escolher

cantar um rap, um funk, dançar ao ritmo de um piseiro, cantar uma música gospel, por exemplo, no *espaçotempo* da escola desvela interesses, pertencimentos, identidades culturais, *sentidosignificações*, aspectos de seus cotidianos que, frequentemente, são estigmatizados e compreendidos pela norma escolar como inadequadas, sem valor pedagógico, muitas vezes silenciadas no contexto escolar.

Contudo, são expressões e identidades culturais que expressam múltiplos saberes – artísticos, religiosos, corporais, afetivos, tecidos nas margens e *nosdoscom* os cotidianos, imersos em várias dimensões da vida social. Saberes que são invisibilizados no currículo normativo e pelo sistema escolar, mas estão implicados nos percursos históricos, culturais, sociais, políticos e nas subjetividades dos sujeitos.

Iniciar uma conversa com os estudantes foi desafiante, pois eles queriam falar todos de uma vez. A conversa foi bem acalorada! Entusiasmados, falaram sobre as músicas e as apresentações:

**João:** *Eu gosto de funk por isso escolhi pra apresentar aqui. Tem coisas no funk que me interessa, muitas coisas. Tipo elas são músicas legais porque... elas tipo Mc Daniel, ele canta e tem umas músicas que... umas músicas que tem a ver com o mundo.*

**Vítor:** *É música tipo maldosa, sabe. Tem partes que os outros Mc cantam tem palavrões e coisas feias.*

**Joaquim:** *O adolescente gosta, eu gosto de escutar vez em quando, tipo significa alguma coisa.*

**João:** *Os pais da gente não gostam, brigam, acreditam na coisa de Deus! Mas a gente brinca de cantar essas músicas.*

**Manoel:** *O menino do quarto ano cantou um louvor porque ele é crente. A gente cantou também, eu sabia também. Foi legal. Tem umas meninas aqui que não gostam de funk, gostam de pop. Os meninos gostam de Mc e as meninas gostam de pop.*

As conversas dos estudantes trazem à tona outros modos políticos de anunciar a vida, práticas culturais e os modos de expressá-las dentro do ambiente escolar, evidenciando interações e trocas de saberes cotidianos que os estudantes compartilham no seu dia a dia.

A diversidade de gêneros musicais como *pop*, *funk* e música *gospel* revelam a forma como as identidades individuais se entrelaçam nas práticas coletivas e contribuem para uma vivência do currículo que vai além do prescrito. Desvelam os interesses pessoais e culturais trazidos para o ambiente escolar, criando situações

em que o currículo ganha novas interpretações e significados que escapam do currículo oficial e que brotam das redes educativas que compõem o cotidiano escolar. São táticas desviacionistas (Certeau, 1994), pois instauram outras lógicas, reinventam e ressignificam a escola, tecendo nela outros fios, outras tramas. Estudantes curriculistas que fazem *nosdoscom* os cotidianos escolares *espaçotempo* de criação, de diferença e de invenção de outros mundos possíveis, nos quais possam entrar, sem pedir licença, a alegria, o riso, a boniteza, a solidariedade, a inclusão, a vida.

Nesse sentido, o show de talentos, tal como aconteceu, evidenciou uma tessitura curricular forjada nas experiências singulares e coletivas dos estudantes, colocando em questionamento os limites impostos pelo currículo prescritivo e seus vieses padronizados e homogeneizantes.

Representações sociais quanto ao gênero aparecem na fala do estudante 5, ao ressaltar: “*Tem umas meninas aqui que não gostam de funk, gostam de pop. Os meninos gostam de MC e as meninas gostam de pop*”.

As falas refletem a maneira como os estudantes são afetados em suas experiências e vivências culturais e sociais, internalizando o que consideram "apropriado" para cada gênero, moldando suas preferências e comportamentos.

Os posicionamentos sugeridos nos discursos dos estudantes podem, em termos curriculares, ser oportunidades de pensar o currículo escolar para além dos estereótipos, na tentativa de desconstruir concepções preconceituosas e etiquetadas dos sujeitos construídas socialmente.

É desafiador lidar com as diferentes expressões culturais na escola. Implica desconstruir representações estereotipadas, impregnadas nas mentes, presentes nas práticas e currículos, muitas vezes, de forma velada, “permeando as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e do currículo, da própria relação pedagógica” (Arroyo, 2008, p. 16).

São representações construídas e internalizadas que resultam em estereótipos voltados aos sujeitos vistos em suas diferenças, o que contribui por incentivar a percepção negativa que o sujeito constrói de si mesmo, rejeitando seu próprio grupo social e cultural. Fleuri (2006, p. 449) define estereótipo como:

Um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro.

No contexto da prática educativa, esse aspecto precisa ser problematizado, pois, quando compreendemos os cotidianos escolares, em meio a sua complexidade, na perspectiva da homogeneidade, como padrão único de conhecimento, saberes, culturas, contribuímos para negação dos sujeitos, deixando de compreender que cada aluno tem uma história de vida, única e que perpassa seus valores, identidades singulares e plurais, e os significados por eles atribuídos aos conhecimentos que, também, são singulares, porque perpassam suas experiências, formas de perceber e viver as situações da vida. Esses aspectos identitários e de valor moral podem ser percebidos nas conversas entre os estudantes:

**Marina:** *Mais ou menos eu gostei das músicas, essas músicas não são da minha religião e eu não gosto muito. Traz coisas ruins, não gosto de ouvir não!*

**Mateus:** *Eu gosto de funk, piseiro. Acho bonita e legal, escuto funk, todo dia. Fala da realidade, que não é para ir para drogas, para não virar bandido.*

**Rosália:** *Os discentes gostam, porque são influenciados pela realidade deles. Se empolgam muito nessa hora, se fossem assim, também, nas atividades...*

As narrativas dos estudantes corroboram com Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 58-59), quando colocam que:

Crianças também se articulam em produções de sentido coletivizados numa abertura para negociação de valores, posturas e estilos de relações em que a potência da vida pode ser experimentada.

Atividades, como a que foi proposta nas duas turmas do quarto e quintos anos, frequentemente, tendem a expressar posicionamentos valorativos, de cunho moral. Nessa perspectiva, Carvalho, Silva e Delboni (2019 p. 58-59) observam que:

Alguns (profissionais) ainda insistem na ideia de que é necessário investir em intervenções de cunho educativo/moral que possibilitem a aproximação com códigos hegemonicamente determinados. Mas esses discursos coexistem com outros que apontam para a

produtividade de uma ação mais coletiva, descrevendo trabalhos nos quais as turmas puderam se organizar em torno de uma produção de cunho artístico e corporal na qual os afetos foram experimentados, ativando uma sensibilidade potencializada pelo e no encontro.

O entusiasmo, participação e engajamento dos estudantes nessa atividade específica permite compreender que os conhecimentos, conteúdos, atividades e metodologias precisam, também, levar em consideração as reais necessidades dos seus estudantes, sua cultura local, os saberes da vida cotidiana, de sua comunidade, trazendo-os para o chão da escola.

O currículo vivido com os cotidianos escolares extrapola o que está prescrito no currículo formal. Ele se manifesta em práticas pedagógicas que envolvem diferentes gêneros e também nos jogos escolares, cujas modalidades, em geral, ainda são organizadas com base em divisões de gênero. Nessas criações curriculares que emergem do chão da escola, normas sociais são constantemente problematizadas e tensionadas, podendo tanto reforçar estereótipos quanto desafiá-los. Um exemplo disso é o jogo de futebol durante o intervalo, momento em que meninas e meninos brincam juntas/os, compartilhando do mesmo espaço e subvertem, na prática, as separações tradicionais de gênero.

Figura 11 – Os estudantes brincando de futebol



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Ao registrar essa imagem, fui levada às minhas próprias memórias dessa fase da vida, lembrando como também gostava de jogar futebol durante o recreio. No entanto, junto com essas lembranças, vieram à tona as normativas sociais e

curriculares sobre esses assuntos e que buscam definir os lugares dos sujeitos e os papéis que os mesmos devem ocupar na sociedade. Esse exemplo do jogo de futebol no intervalo é elucidativo de como as práticas cotidianas nas escolas podem desafiar estereótipos de gênero, possibilitando interações, muitas vezes, contrárias às expectativas sociais conservadoras de que futebol é "coisa para meninos".

Esse tipo de interação demonstra que os espaços informais da escola podem ser oportunidades de criação curricular, fundamentais para que os estudantes experimentem novas situações de aprendizagem de forma coletiva e reinterpretem e ressignifiquem papéis de gênero, desafiando os preconceitos e estereótipos quanto à participação em determinadas atividades, definidas a partir do sexo.

Certeau (1994), em sua obra "A Invenção do Cotidiano: a arte de fazer", nos permite compreender as ações que fogem da norma e das prescrições como táticas desviacionistas da prática cotidiana. Os praticantes da vida cotidiana não são apenas consumidores passivos de normas e estruturas socialmente impostas, ao contrário, a partir de táticas e usos ressignificam aquilo que foi proposto como norma. Assim, jogar juntas/os é uma tática desviacionista (Certeau, 1994), de resistência, aos esterótipos e estigmas que recaem sobre o universo feminino quanto à prática dessa atividade que, por ser de contato, se convencionou ser voltado para o universo masculino. Quando meninos e meninas jogam juntas/os, recriam e dão novos significados ao *espaçotempo* escolar, que escapa, fogem dos padrões e modelos impostos pela sociedade, criando outros mundos possíveis, novas possibilidades de interação e convivência.

### **2.3.5 Uma pausa, um café e uma conversa com a Base Nacional Comum Curricular**

A ideia de uma Base Comum Nacional (BCN), inicialmente, surge a partir de uma discussão e diálogo entre profissionais de educação representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e que pensavam a base como um conjunto de vivências e experiências coletivas em diferentes *espaçotempos* escolares que fossem compartilhadas entre diferentes instituições, formando uma grande rede educativa (Alves, 2014). O documento apresentava uma proposta democrática, com ampla participação das instituições de ensino. Na proposta do documento, se

Indicava, então, que cada instituição poderia pensar livremente sua proposta e que esta estaria sendo revisitada – no que criava e nas dificuldades que poderiam aparecer – por um grupo de pessoas interessadas, todos os anos. Esse movimento permitiria acumular certos processos e certas ideias que poderiam, em momento mais adiante, fazer surgir uma base que seria comum – porque passava por um caminho de discussão das forças interessadas – e nacional, em seguida, porque proposta depois de muitas experiências possíveis vividas em múltiplas instituições no Brasil, mas mantendo, sempre, seus movimentos de mudança (Alves, 2014, p. 1470)

Defendia-se, portanto, um documento não normativo e que não seria definido por determinados grupos específicos que não conhecem o chão da escola. Essa ideia coletiva, com o passar do tempo e por mudanças na configuração política, foi sendo esquecida e em seu lugar surgem outras perspectivas de base comum, bem diferente da que estava sendo idealizada pelos grupos representativos das entidades educacionais.

Atualmente, temos no contexto das políticas curriculares prescritivas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada no final de 2017, a BNCC inicialmente contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já o documento referente ao Ensino Médio foi homologado posteriormente, em 14 de dezembro de 2018, após um longo processo de análise iniciado em 6 de abril de 2017, quando foi submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Vale destacar que a estrutura da BNCC do ensino médio sofreu alterações significativas devido à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017.

Essas mudanças trouxeram implicações importantes para as políticas curriculares e para o debate em torno do papel normativo da BNCC nos cotidianos escolares. Sua produção se deu dentro de um contexto político-social antagônico, com a existência de muitos embates e tensões de diversos grupos sociais envolvidos nessa disputa e processo de produção de um documento que, investido de um caráter obrigatório, trazia a prerrogativa de influenciar a construção dos currículos nas escolas, a produção de livros didáticos, a formação do professor, a política de gestão e de avaliação e a própria prática educativa.

A BNCC, nesse novo reordenamento político, se configurou dentro das políticas educacionais como referência para a elaboração e reestruturação dos currículos escolares em nível nacional, inclusive como documento regulatório para a formação inicial e continuada dos professores. É um documento prescritivo,

normativo e padronizado, que determina os conhecimentos essenciais que os estudantes de todo o Brasil devem aprender, independentemente de suas diferenças, e que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, desde o período de sua homologação, tem sido pauta de debates acadêmicos, institucionais, governamentais e de grupos privatistas. As entidades educacionais têm exercido força política e discursiva no sentido de provocar uma reflexão, problematizando a existência de um currículo nacional, comum, padronizada dentro de um país de dimensões continentais de tamanha diversidade, como o Brasil. A Anped (2015, p. 14) problematiza a BNCC, pois ela:

Estabelece um comum nacional (universal), que prevê abordagens contextuais, segundo questões culturais e sociais em âmbito local (neste caso, o privado se expande para nichos locais). Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada [...].

O Ministério da Educação (MEC) tem envidado esforços, na tentativa de “implementar” o documento nas escolas de todo o Brasil, através de diversas ações envolvendo os profissionais do magistério. Uma das frentes representativas para implantação da base nas escolas é o Movimento pela Base. Em seu sítio eletrônico (<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>), o Movimento pela Base reúne pessoas, organizações e entidades que se dedicam à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio em todas as escolas públicas do país. Acompanha, articula, levanta evidências e melhores práticas, dissemina orientações técnicas para a construção dos currículos e formação dos professores, entre outras ações que garantam a qualidade do processo de implementação. Representa algumas entidades privatistas, como Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto

Inspirare, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Consed, Undime, profissionais da educação, dentre outros. (<https://fundacaoemann.org.br>).

Esse grupo, integrado aos demais parceiros apontados acima, constitui um dos principais divulgadores da BNCC através de diversas formas de registros e linguagens, como apostilas, livros, tutoriais, manuais, vídeos, cadernos e guias de orientação. Para ele, a produção e implementação da BNCC é imprescindível para trazer qualidade à educação e contribuir para uma sociedade equânime, que garanta os direitos de aprendizagens dos alunos/as em todo o Brasil, trazendo impactos na sala de aula em termos de qualidade do ensino e oportunidade iguais. Em sua plataforma, o Movimento Pela Base apresenta três eixos de atuação e sinaliza objetivos concretos para a implementação e consolidação da BNCC nas escolas, ao afirmar que:

Trabalhamos para que, ao final de 2026, as escolas tenham práticas pedagógicas alinhadas à BNCC que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes com qualidade. Para alcançar tais resultados, o foco de atuação do Movimento pela Base será em: Articulação política/técnica e advocacy, Engajamento e mobilização de atores-chave e Monitoramento da implementação nas redes e transparência. (Movimento Pela Base, [2013]).

No eixo “Articulação política/técnica e advocacy”, eixo central, base no processo de implementação da BNCC, o Movimento coloca que atua para que as políticas nacionais como o “SAEB e o PNLD estejam alinhadas à BNCC e induzam sua implementação”. No segundo eixo, “Engajamento e mobilização”, o Movimento envida esforços no sentido de “dar visibilidade e disseminar boas práticas...”. Nesse sentido, “dissemina notícias, publica análises de especialistas, identifica e exhibe experiências”. No terceiro eixo, denominado de “Monitoramento e transparência”, os esforços do Movimento pela base concentram-se em acompanhar e visibilizar “dados e evidências, fornecendo insumos para quem faz a implementação acontecer na prática”.

Em âmbito local, dentre as ações para implementação da Base, aconteceu em 2017 o V Seminário Municipal de Educação, promovido pela Secretaria de Educação/CG, cujo tema: *Currículo, avaliação e gestão para a aprendizagem: da reflexão à sistematização*, foi amplamente discutido e que contou com a participação de representantes da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação,

da diretoria executiva do Instituto Alparagatas, do Fórum Municipal de Educação Básica; e consultores do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. Tais ações, iniciadas com o Seminário, buscavam trazer alinhamento das ações educacionais locais às proposituras preconizadas na Resolução nº 02/2017, que definia o prazo de implantação da BNCC nas escolas.

A BNCC, focada em competências e habilidades:

lastreia uma educação pautada na meritocracia, na individualização e, conseqüentemente, na formação de mão-de-obra barata para empregos precários, característicos de sociedades(neo)capitalistas, (neo)liberais, (neo)conservadoras e (neo)fascistas. (Dutra-Pereira; Tinôco, 2022, p. 3).

São macropolíticas que adentram os cotidianos das escolas, com o objetivo, conforme aponta Dutra-Pereira e Tinôco (2022, p. 3), de “promover alterações na maneira como o conhecimento é/era organizado nas escolas, ou seja, nos modos em que “deve” (ou não) ser ensinado nas escolas brasileiras”. Nessa vertente, a BNCC anunciou/anuncia seu caráter prescritivo e de controle para atender os interesses do mercado.

Entretanto, os docentes a partir de seus *fazeressaberes* evidenciam que não são passivos diante das políticas prescritivas que verticalmente lhes são impostos. Elas criam, traduzem, negociam com as diretrizes, normas e documentos curriculares que lhes são postos oficialmente.

Em conversas com as docentes da pesquisa, a BNCC foi um dos aspectos discutidos, o que gerou o seguinte diálogo:

**Docente Rosa:** *A gente sempre dá um jeito, não fazemos igual ao que está lá no documento não!*

**Docente Ana:** *No projeto de reforço, a gente até tenta trabalhar as habilidades da BNCC. É assim, a gente tem as competências, mas não fazemos o planejamento com o mesmo rigor da BNCC, não. A gente não faz! Eu coloco os conteúdos de português e matemática que vão ser trabalhados articulados com o que o professor do quinto ano trabalha em sala de aula. A proposta é diminuir as dificuldades, mas a coordenadora do Instituto disse que é pra articular com as competências e habilidades do Saeb. Então, a gente às vezes tem que fazer adaptações para atender a nossa realidade.*

**Docente Cíntia:** *Eu coloco as habilidades e competências nos planos de aulas porque me pedem e exigem. Mas, eu vou trabalhando de acordo com a realidade dos alunos.*

**Docente Vivian:** *Eu também. E, sinceramente, comecei a olhar mais pra BNCC depois das exigências de colocar no plano de aula as habilidades. As habilidades tem que ser as do ano anterior mais os desse ano que o aluno está estudando. Eu sigo o livro didático, aí quando tem as habilidades da BNCC, eu coloco, quando não tem, eu mesma acrescento as habilidades que a criança precisa desenvolver na atividade.*

As narrativas de Rosa, Ana, Cíntia e Vivian refletem bem as tensões e as dinâmicas do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à “implementação” de políticas curriculares, a exemplo da BNCC. Indicam a necessidade de adaptar, ressignificar o que é previsto nos documentos oficiais no que se refere às especificidades dos cotidianos escolares dos discentes, evidenciando alguns movimentos de resistência (Certeau, 1994) às imposições dos documentos oficiais e dos produtos do Estado.

As docentes anunciam que suas ações pedagógicas não estão condicionadas ao documento, utilizando-o apenas por questões burocráticas, de exigência institucional, fazendo uso de outros instrumentos didáticos na condução dos conteúdos, a exemplo do livro didático, como foi anunciado por Vivian, adaptando as proposições prescritivas a seus contextos específicos.

No contexto da prática pedagógica, o livro didático — em sua maioria alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — constitui-se, entre outros instrumentos, como uma ferramenta didático-metodológica da qual as docentes se apropriam para nortear o trabalho em sala de aula. Entretanto, é fundamental reconhecer que, para além de seu caráter pedagógico, sua produção e distribuição estão inseridas em uma lógica de mercado, atravessada por interesses econômicos e mercadológicos (Bittencourt, 2004), como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que define a seleção de livros a serem distribuídos para as escolas públicas. Nesse sentido, grandes grupos editoriais, atuam com finalidade eminentemente lucrativa. Esse movimento transforma o livro didático em uma mercadoria disputada em processos de compra pública e privada, submetida a critérios que nem sempre correspondem às necessidades reais da escola e dos estudantes.

Essas conversas nos permitem concordar com Pinar (2007) e Sússekind (2014b), quando evidenciam que falar de currículos é sempre uma conversa complicada

Porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com os seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (Süssekind, 2014b, p. 207).

A complexidade das conversas sobre currículos anuncia que elas acontecem em um contexto de interações e diálogos. Em sua tessitura, envolvem um processo dinâmico, de múltiplas vozes e experiências. Um exercício de escuta e troca, de embates e disputas, onde diferentes perspectivas se encontram e se influenciam mutuamente, tecendo “trocas, deslocamentos e produções de outros-novos conhecimentos entre docentes” (Rodrigues; Garcia, 2016, p. 428). Nesse sentido, concordamos com Sussekind quando afirma que pensar os currículos como conversas complicadas permite a impossibilidade de que

um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova...Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico (Süssekind, 2014, p. 1520).

Os docentes, em seus *fazeressaberes*, não apenas tecem conhecimentos com os discentes, mas conversam com suas próprias vivências, com o que aprendeu com seus intercessores, com a história de vida de seus estudantes e com as necessidades deles. O currículo é o tempo todo atravessado por uma rede de interações que perpassam as dimensões sociais, a cultura, a história e as experiências pessoais de todos os *praticantespensantes* que habitam os cotidianos escolares.

Em meio as conversas sobre a BNCC, os registros dos planos de aula e diários de classe foram enfatizados e cobrados. Além deles, também foram cobrados os conteúdos de multiplicação e divisão das turmas do primeiro ano. A docente interrompe a fala da colega, interpelando que *“Isso aí não está no meu currículo”*. E, então, complementa: *“como vou dar divisão, se os estudantes mal compreendem multiplicação?”*

O argumento da docente aponta para o que chamamos de linearidade e hierarquia nos conteúdos, muitas vezes distribuídos nos livros didáticos. Nesse aspecto, é importante ressaltar que o caráter linear dos conteúdos é didático-

metodológico, para facilitar o aprendizado. Considerando a vida cotidiana, os estudantes em seu dia-a-dia têm a possibilidade de desenvolver ideias iniciais de divisão, como repartir objetos igualmente, por exemplo, mesmo sem dominar operações formais. Embora no ensino formal haja uma relação de linearidade e hierarquia entre os conteúdos, no cotidiano, a partir das vivências dos estudantes em sua comunidade, em seu dia-a-dia, as noções podem ser aprendidas de forma mais fluida.

O controle exercido sobre a prática pedagógica tem sido um dos pilares das políticas educacionais neoliberais. A cobrança por conteúdos, registros de habilidades e competências via BNCC, testes avaliativos, denuncia ausência de espaço democrático nas decisões pedagógicas e a pressão exercida pelo sistema sobre o docente e a escola, permitindo-nos compreender, em concordância com Dutra-Pereira e Tinôco (2022, p. 5), que a BNCC:

desconsidera demandas e necessidades das instituições educativas –pedagógicas e...políticas e...epistemológicas e...físicas e... –, pois o papel formativo é reduzido a ensinar conteúdos “mínimos” necessários às recentes configurações do trabalho, colaborando para o adensamento das desigualdades em nosso país.

No tensionamento entre a rigidez das macropolíticas e a fluidez das micropolíticas, compreendemos, pois, com Ferraço (2004, p. 84-85), que precisamos assumir:

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

As tensões entre essas diferentes dimensões políticas existem, cotidianamente, nos contextos escolares e as tentativas de negociação nem sempre são favoráveis aos docentes e à comunidade escolar. Esse movimento reflete a complexidade das relações de poder e controle no interior dos sistemas educacionais e, ao longo de décadas e, mais especificamente, no bojo das políticas neoliberais, tem se empenhado em produzir políticas educacionais e proposituras

curriculares reducionistas, economicista, a favor do empresariamento educacional para atender a demandas mercadológicas.

O discurso do direito à educação e ao aprendizado para todos, propagado nas recentes reformas curriculares, é falacioso frente a uma BNCC “arrogante, indolente e malévola” (Süssekind, 2019, p. 92), que nega os sujeitos em suas diferenças, ao propor uma “única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens” (ANPED; 2015, p. 2-3).

No contexto das micropolíticas, os praticantes das escolas reúnem forças, criam táticas e buscam dar sentido ao que fazem. Contudo, suas criações, muitas vezes, esbarram na rigidez e exigências impostas pelas macroestruturas e nas condições precarizadas do trabalho docente, resultando por vezes em sobrecarga emocional e desmotivação, pois nem sempre essas dimensões são facilmente negociadas, em face dos interesses, muitas vezes, irreconciliáveis no contexto da arena política. Contudo, é também nesses momentos de tensões e embates que os praticantes das escolas ressignificam, reinventam, criam brechas e linhas de fugas, assumindo-se como sujeitos políticos e praticantes *dosnoscom* os cotidianos das escolas.

### **3 TESSITURAS CURRICULARES EM REDES DE FAZERESSABERES COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO CURRÍCULO PRESCRITIVO**

Uma coisa é o currículo considerado uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem de ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar (Sacristan, 1995).

A década de 1990 se constituiu, no Brasil, num cenário de diversas reformas no âmbito do Estado, no qual os instrumentos legais e institucionais parecem se converter em mecanismos de controle dos sujeitos para adequar-se às necessidades do sistema capitalista de produção, numa economia globalizada e competitiva.

O debate em torno de políticas curriculares nas duas últimas décadas tem sido crescente e muitas das reformas implementadas no estado brasileiro têm afetado o campo educacional, especificamente, no âmbito do currículo, visto como um instrumento de grande interesse por parte de diversos grupos sociais e como parte imprescindível no âmbito das reformas educacionais. Nesse cenário de reformas, o currículo ocupa um lugar importante, de modo a ser um espaço de disputa, negociação e embates.

Em nossas rodas de conversas, reuniões pedagógicas, bem como nos encontros de abertura de ano letivo, o currículo, quase sempre, é objeto de discussão, de estudo e de reflexão. Então, quando discutimos sobre ele, nosso olhar volta-se, comumente, a pensar sob a ótica do currículo oficial, prescritivo, produzido por um grupo de “expertise”, como a BNCC, considerado, como dizem Ferraço e Gomes (2021, p. 56), “um currículo maior expresso em termos de uma macropolítica idealizada por burocratas e sustentada por uma perspectiva empresarial”.

A discussão sobre currículo nesses espaços, raramente, vislumbra como legítimos os “saberes-fazer dos praticantes das escolas como fluxos, como redes de currículos” (Ferraço, 2021, p. 57) e suas práticas pensadas, criadas e vivenciadas”, em meio às ações micropolíticas cotidianas.

Nesse sentido, alinhada às demandas e exigências de uma sociedade competitiva:

a década de 1990 apresenta um contexto *sui generis*, a partir de uma conjuntura nacional e global marcada por mudanças na configuração do Estado, que proclama um discurso democrático e pluralista, buscando, por um lado, tornar efetivas as garantias sociais conquistadas na Constituição Federal de 1988; e, por outro, lançando mão de estratégias e ações políticas com o propósito de atender às demandas do mercado globalizante. Portanto, constitui-se num Estado polarizado, mas respondendo, primordialmente, aos interesses econômicos, numa lógica mercadológica, a partir de uma política neoliberal (Alves, 2019, p. 36).

Concordamos com Rodrigues e Albino (2021, p. 2) que, no contexto de reformas neoliberais:

o currículo toma a feição de uma espécie de janela do mundo, responsável por conduzir os interesses dos grupos que tentam, incansavelmente, estabelecer o que deve ou não ser aprendido e ensinado, utilizando-o como instrumento imprescindível aos inúmeros usos políticos. O discurso propagado e disseminado é que as instituições educacionais enfrentam uma grave crise e que se faz necessário uma intervenção/reformas para adequá-las às novas demandas que a sociedade exige.

Esse discurso de enfraquecimento e de crise das instituições educacionais desencadeou o delineamento e a materialização de proposituras curriculares com implicações na educação brasileira, cuja compreensão envolve a discussão dos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos, permeando as estruturas sociais e produção dos documentos curriculares ao longo da história. Nesse debate, é importante compreender o lugar que os diversos grupos sociais ocuparam e os posicionamentos assumidos pelos grupos hegemônicos ao longo da nossa história educacional na construção de políticas de currículos excludentes e meritocráticas, estabelecendo um ideal de sujeito, escola e sociedade.

Nessa direção, a noção de currículo, frequentemente, tem sido associada a um conjunto de conteúdos pré-definidos, norteadores das práticas docentes e que toma os livros didáticos como suporte textual, ferramenta didático-metodológica. Temos a ideia de um documento segmentado, cuja classificação e hierarquização dos conteúdos precisam ser levados à cabo, perspectiva disseminada nas escolas, reuniões pedagógicas, nos seminários promovidos pelas Secretarias de Educação.

Essa visão de currículo pode explicar um pouco do que eu percebi na pesquisa de campo, quando as questões sobre currículo vinham à tona. A centralidade de documentos prescritivos e normativos tomava primazia nas discussões em detrimento do que se fazia e pensava no chão da escola. Percebi que nós, que lidamos com o fazer pedagógico, com os aspectos curriculares, temos a dificuldade de aceitar que o currículo se faz e se cria com a prática de cada dia, com a realidade que se apresenta nos cotidianos, com as demandas que nos chegam, com a imprevisibilidade e as complexidades desses cotidianos e muito mais. Achamos que currículo é sempre algo externo a nós, que nos vêm através das secretarias de educação, do MEC, dos órgãos governamentais. Custamos a acreditar e considerar que os currículos não são feitos apenas de conteúdos e prescrições, mas também das experiências vividas no "miudinho" das escolas.

Tal concepção docente retrata o argumento de Molin (2011, p. 308) de que “as segmentaridades molares, sobrecodificadoras, ressonam nos corpos, nas máquinas sociais, nas subjetividades desejantes”. Ao mesmo tempo, “as linhas de fugas são ações desejantes, produções micropolíticas no plano da análise e da intervenção” (Molin, 2011, p. 307), brotadas nas muitas maneiras de fazer, pequenas experiências feitas coletivamente pelos praticantes das escolas, desvelam a potência dos fluxos moleculares frustrando e enfraquecendo a força dos fluxos molares.

Fazer e viver os acontecimentos escolares são atividades complexas. Envolve movimentos, acontecimentos que nos convidam para agir, propor demandas e tecermos saberes para além do que está posto. Nesses movimentos, os embates, negociações e os conflitos são inevitáveis. Contudo, esses lugares onde o poder se impõe precisam ser ocupados por nós, uma vez que habitamos os cotidianos das escolas e conhecemos de perto suas alegrias e dores.

Compreendemos que as políticas prescritivas exercem forças nas ações educacionais, contudo, defendo, como Molin (2011, p. 310), “a riqueza das experiências e análises, o germe da construção do conhecimento, dos saberes, da multiplicidade de práticas possíveis”. Essas experiências coletivas muitas vezes são “atracadas, esmagadas e vilipendiadas pela inércia administrativa”. Nesse sentido, criar formas outras de operar com as políticas que chegam ao *espaçotempo* escolar implica continuar resistindo aos modelos e processos educacionais que

insistem em manter a uniformização e padronização, formação de sujeitos em série, que respondam aos mesmos padrões cognitivos, comportamentais e valorativos.

Currículo é o que fazemos todos os dias, é o dia-a-dia da escola, os acontecimentos. Nesse sentido, assumo currículo como criação cotidiana (Oliveira, 2012) e “como produção que se faz cotidianamente, na negociação de sentidos entre os tantos sujeitos das escolas e suas redes de saberes” (Saul; Garcia, 2016, p. 1185). É também, conversa porque é dissenso, é diferença, é singular enquanto coletivo (Süssekind, 2020, p. 177).

E, nessa rede de conversações, cada sujeito que habita esses *espaçostempos* escolares, carregam suas histórias, suas crenças, valores, concepções, culturas, percepção, fragilidades, vulnerabilidades, possibilidades, limites, singularidades, multiplicidades de experiências, de modo a tecerem coletivamente múltiplos currículos.

A visão de currículo como prescrição foi produzida há muito tempo. Assim, quanto a sua origem etmológica,

Currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etmológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. Nesta visão, contexto e construções sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. (Ferraço, 2008, p. 17).

Embora a existência de currículos prescritos seja uma realidade nas escolas, é importante considerarmos o que os docentes, discentes, e toda a comunidade escolar estão realizando na escola, os usos que estão sendo feitos dos artefatos curriculares, dos produtos supostamente impostos pelo Estado, pelas secretarias de educação. Esses usos trazem a marca da cotidianidade, do fazer coletivo, comunitário, solidário, como fios tecidos com as experiências de cada sujeito e que não se limitam a obedecer aos produtos preestabelecidos, homogeneizadores (Alves, 2002).

Nesse sentido, é mister pensar nos usos que são feitos, na escola, por exemplo, das políticas educacionais, do currículo oficial, dos documentos das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos; pensar em um currículo que

ultrapassa os muros da escola, forjado nas relações, interações, *dentrofora* (Alves, 2001), nos muitos contextos nos quais atravessamos e somos atravessadas e que

envolve, em sua produção, uma multiplicidade de práticas, conhecimentos, valores, idiosincrasias, atitudes, superstições, formações, história de vida, entre outras possibilidades, que caracterizam as redes de saberes-fazer produzidas e compartilhadas pelos sujeitos que habitam e praticam esse cotidiano. (Ferraço, 2004, p. 119).

Os significados e (re)existência que os/as docentes podem atribuir ao currículo evidenciam que as criações forjadas no cotidiano da escola são legítimas, pois retratam os acontecimentos reais, vividos, sentidos, experienciados em cada sujeito individual e coletivamente, tecendo conhecimentos, como uma grande tapeçaria, na qual cada um vai colocando um pouco de si mesmo, de suas histórias, concepções, saberes, criações e práticas. É experiência vivida, como disse Willian Pinar, em entrevista a Maria Luiza Sússekind (2014b).

Não é fácil atravessar, transbordar e subverter a política imposta, porque ela não vem sozinha, mas articulada com outras estratégias de poder. Desse modo, nas brechas, nas táticas, nas fissuras, encontramos a ocasião, o tempo oportuno, porque, como nos diz Certeau (1994, p. 162), “a ocasião é ‘aproveitada’, não criada” e ela nos possibilita subverter o que nos é supostamente imposto. “É o momento equilibrista e tático, o instante da arte”. (Certeau, 1994).

Partindo desse pressuposto, assumo os currículos:

Tecidos em redes de conhecimentos e de subjetividades complexas, marcadas pela imprevisibilidade e pela provisoriade constantes, evitando a compreensão de que tudo é possível ou de que, mais do que isso, tudo seria aceitável. Tal pensamento traz tão somente o entendimento de que é possível criar, não repetir, inscrever-se na realidade cotidiana para além daquilo que a condiciona, optando por ir além daquilo que nos enraíza”. (Gonçalves, 2019, p. 7).

São saberes que se interrelacionam, se conectam a outros saberes, constituindo-se em redes de *conhecimentossignificações* e que evidenciam a potência criadora dos sujeitos, “fios tecidos em redes” (Sússekind, 2007, p. 135), conexão que se faz com múltiplas vivências e experiências, de algo inacabado, sem começo e fim, tessituras que se entrelaçam, interconectam, rizomas. Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 93) nos ajudam melhor compreender esse movimento nos apresentando a metáfora da rede:

Imagem de um pensamento que procura compreender como os conhecimentos são criados numa lógica de conexões, articulações e entrelaçamentos de diversos outros conhecimentos e modos de conhecer, considerando a centralidade das práticas nesses processos.

Nesse sentido, ao mergulhar nos *espaçotempos dosnoscom* os cotidianos escolares, é possível compreendermos os *fazeressaberes* tecidos pelos sujeitos, na maneira como interpretam e atribuem sentido às políticas prescritivas, aos dispositivos que nos são impostos, cumprindo-as, muitas vezes, mas subvertendo-as, também, a partir de práticas pedagógicas criativas, tecidas em redes educativas, buscando viabilizar suas potências criadoras.

### 3.1 Currículos em redes de fazeressaberes

Quando falamos de currículo em redes de *fazeressaberes*, estamos considerando as múltiplas relações, interrelações, interações que os diversos sujeitos que vivem os cotidianos escolares estabelecem uns com os outros, porque cada um de nós carrega redes de subjetividades, de sujeitos que vivenciam e desenvolvem experiências nas mais variadas situações e dimensões da vida. Redes implicam

Conhecimentos, saberes e valores que operamos e produzimos nos diferentes contextos sociais e culturais nos quais estamos imersos e que se entrecruzam, formando os repertórios que acionamos para agir, nos posicionar e dar sentido às experiências vividas no dia-a-dia (Saul; Garcia, 2016, p. 1185).

Entretanto, quando se trata de validação dos saberes, dos conhecimentos, de produção curricular, comumente, o que prevalece são os conhecimentos advindos da Ciência Moderna, que “procura trabalhar, portanto, como estatuto de verdade” (Oliveira; Sgarbi, 2008, p. 55). Pretende-se ser um saber-poder, com viés universalizante, monocultural, hierarquizado e que propõe a construção de um currículo prescritivo voltado à padronização dos sujeitos.

Essa perspectiva não é algo recente, pois, ao longo da história da educação, o currículo tem sido pensado e produzido como proposições epistemológicas a partir de um conhecimento universal e padronizado, tendo em vista um sujeito epistêmico único, pautado a partir de um modelo colonial, elitizado, eurocêntrico, hegemônico, compartimentado e dicotomizado. Nessa direção, tem-se um currículo cujo paradigma molda-se a partir de fora, exterior as nossas vivências cotidianas, teorias

construídas a partir do «Norte», nas quais apresenta-se limitante e insuficiente para explicar as especificidades e singularidades do «Sul». Concordando com Oliveira (2018, p. 64), as limitações e insuficiências dessas teorias evidenciam-se porque:

Visibiliza-se os limites das teorias forjadas no contexto do «Norte», na medida em que os parâmetros de desigualdade a partir dos quais elas são pensadas em seu processo de elaboração são outros, portanto, acaba por desconsiderar, em grandes medidas, as questões próprias da realidade.

As políticas prescritivas apresentam em seu bojo concepção de escola e de sociedade dentro de uma perspectiva mecanicista, voltadas para o mercado. Nesse processo, têm definido um tipo de receituário que prescreve comportamentos, valores, objetivos e competências que atendam aos interesses de uma sociedade massificada, competitiva, classificatória e excludente, com fetiche por performatividade, padrões estéticos, culturais, considerados pela sociedade capitalista. Tais padrões indicam um ideal de sujeito apto a representar todos os grupos sociais no tocante ao conhecimento, política, cultura, desconsiderando as diferenças que nos constituem como sujeitos e suas singularidades, na tentativa de nos moldar para o capital, para os interesses mercadológicos. Nesse contexto, os currículos prescritivos se inscrevem nas disputas com outros currículos.

Os conhecimentos produzidos a partir dos próprios sujeitos, de suas experiências e vivências, concepções e histórias de vida são desvalorizados e considerados pela cultura dominante como não tendo validade científica, sendo, portanto, invisibilizados. Nesse processo de produção do conhecimento moderno, europeu, há uma intensa negação dos saberes produzidos pelos sujeitos em suas múltiplas experiências, o que podemos constatar nas atuais políticas educacionais.

Nessa perspectiva, consideramos que no delineamento do currículo existe intencionalidades, posicionamentos “*teóricoepistemológicos*”, políticos, estéticos, éticos e de produção de subjetividade. Isso porque, quando se intenciona produzir um currículo seja oficial ou não, nele está explícita e implicitamente uma concepção de mundo, de sociedade, de conhecimento e de educação, considerando os contextos histórico, político, cultural e econômico, nos quais o currículo está circunscrito. Dessa maneira, não existe neutralidade, mas fatores e interesses externos e internos que influenciam a criação de nossas políticas curriculares, imprimindo concepções e proposições que reverberam nas ações, práticas,

metodologias e no lugar que cada sujeito ocupa no processo educativo.

Dentro desse argumento, Garcia e Rodrigues (2019, p. 4) asseveram que “currículos são espaços de produção de conhecimentos que trazem sentidos políticos e epistemológicos e onde esses sentidos são disputados e negociados”. Nessa perspectiva, o currículo advindo das instâncias oficiais tem delineado suas proposições epistemológicas, cuja ênfase recai no universalismo e padronização do conhecimento, tendo em vista a homogeneização dos sujeitos, na tentativa de enquadrá-los dentro de um paradigma determinista (Oliveira; Sgarbi, 2008).

Na tentativa de tensionar esse discurso universalizante e padronizado nos currículos, numa perspectiva global, muitos autores (Macedo, 2015; Moreira, 2016; Silva, 2005; Oliveira, 2003; Alves, 2001; Ferraço, 2003; Lopes; Macedo, 2011; Pinar, 2007; Sússekind, 2014) têm se debruçado na discussão da questão em suas pesquisas dentro das políticas educacionais. Nessa mesma perspectiva, a ANPEd (2015), ANPAE (2015) e ANFOPE (2017) têm em suas proposições reivindicado um currículo que traga proposituras que contemplem os sujeitos vistos em suas diferenças e subjetividades, assim como estudos que considerem os contextos locais, a territorialidade e os acontecimentos cotidianos.

Questões e problemáticas importantes podem ser conhecidas e investigadas a partir do local. Nesse aspecto, Souza (2014, p. 364) argumenta que:

o local parece ser um espaço que tem provocado mais inquietações no investigador em políticas educacionais, porque também tem provocado mais inquietações em toda a sociedade, uma vez que, no limite, trata-se dela própria. Isto é, as pessoas residem em uma região do globo, em um país e em um estado (no caso brasileiro), mas efetivamente elas têm uma relação mais aprofundada de pertença com o município/localidade; logo, a pressão/demanda social se apresenta primeira e mais intensamente neste nível.

Do contexto local, emergem situações que a própria política não dá conta de compreender, até pelo fato dessas políticas curriculares serem embasadas por uma concepção prescritiva, que desconsidera as necessidades dos cotidianos das escolas. A partir de uma visão mecanicista de educação articulada a essas políticas, os sujeitos cotidianos são orientados a executar um conjunto de ações, diretrizes e normas não produzidas a partir de sua territorialidade, mas por um grupo de especialistas, estranhos ao que acontece nas micropolíticas, no contexto local no qual as políticas são atravessadas.

Esse pensamento hegemônico de currículo há muito tem sido questionado por diversos estudiosos da área do currículo (Sacristan, 2011; Silva, 2003, 2005; Pinar, 2007; Lopes, 2004; Macedo, 2015; Albino, 2018; Freire, 2013; Moreira; Silva Júnior, 2016; Canen, 2000; Pereira, 2006; Rodrigues, 2019, 2020; Rodrigues; Albino, 2021) e estudiosos do campo *nosdoscom* os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2001; 2003; Oliveira; Sgarbi, 2008; Oliveira, 2008, 2012; Garcia, 2011; Ferraço, 2008; 2017; Ferraço e Carvalho, 2012; Ferraço; Soares; Alves, 2018; Gonçalves, 2018; Sússekind, 2014, 2020), que buscam em seus estudos tornar visíveis as *políticaspráticas*, os *fazeressaberes* dos praticantes *nosdoscom* os cotidianos, na tentativa de tensionar, interrogar, subverter as prescrições curriculares, através de suas “artes de fazer” (Certeau, 1994).

Lopes (2004, p. 116) argumenta a favor da superação de concepções prescritivas de currículos e denuncia os efeitos deletérios desse tipo de concepção curricular que busca limitar “a produção de sentido dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. A despeito desse poder limitador das políticas prescritivas, é importante lembrar que

as instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as (Lopes, 2004, p. 113).

Diariamente, na escola produzimos saberes que são compartilhados e conectados a inúmeros outros saberes tecidos pelos demais sujeitos que habitam os cotidianos escolares. Não estamos falando apenas dos conteúdos, conhecimentos prontos, lineares, que nos chegam através dos livros didáticos, apostilas, programas, projetos temáticos e eixos integradores alinhados aos currículos oficiais. Esses produtos se misturam aos *fazeressaberes* que criamos em redes a partir de nossos mergulhos em contextos sociais e culturais diversos que, como nos diz Garcia *et al.* (2021, p. 43), “formam repertórios de que lançamos mão para agir, nos posicionar, dar sentido às experiências vividas”.

A perspectiva de pensar o currículo como criação, em redes de *fazeressaberes* vai demandar de nós, pesquisadores e pesquisadoras do campo dos estudos cotidianos, que se interessam em desinibilizar as práticas docentes, discentes, os acontecimentos que emanam dos *espaçostempos* escolares, nos

lançarmos nos embates, nos diálogos, nas pesquisas, potencializando práticas, vozes, sons, imagens, todos os sentidos (Alves, 2001), que ecoam das micropolíticas nascidas e tecidas nesses contextos, *espaçotempo* de vida. É fundamental seguir (re)existindo, criando, transbordando e acreditando em nossas potências locais, no que fazemos e o que temos que fazer nos cotidianos das escolas, propulsora de currículos outros.

Isso não quer dizer que a escola é um corpo homogêneo, onde pensamos harmonicamente, numa mesma direção. Há, também, o contraditório, o conservadorismo, o que pensa na perspectiva do mercado, que se identifica com a BNCC e, nessa perspectiva, norteia sua prática a partir de suas normativas. Com esses, também é necessário compor, tecer fios, dialogar, criar, transpor as barreiras, para resistir os dispositivos que nos aprisionam.

Ao nos posicionar por um currículo criado pelas experiências e realidades locais, pelas vivências cotidianas, assumimos uma perspectiva teóricoepistemológica, que sofre tensionamento de políticas curriculares prescritivas, a exemplo da BNCC. As prescrições da política e seus dispositivos a todo tempo são negociadas, sofrendo resistência, sendo negadas, ressignificadas, acolhidas, por parte dos *praticantespensantes* que vivenciam os cotidianos escolares.

Garcia *et al.* (2021) nos ajudam a compreender que os usos que fazemos desses artefatos culturais são diversos e que na escola interpretamos e atribuímos novos significados a eles, também a partir de diferentes perspectivas.

Trabalhamos com os conhecimentos escolares definidos no currículo formal, nos livros didáticos, transgredindo-os, muitas vezes, pela maneira como usamos, ressignificamos, traduzimos o currículo que nos é imposto oficialmente, pois há outros conhecimentos que circulam *nosdoscom* os cotidianos. Portanto, o que “nos chega como expressão do pensamento será necessariamente modulado por nossos modos de operar e usar esses produtos” (Garcia *et al.*, 2021, p. 45).

Apostar nos movimentos que se dão *nosdoscom* os cotidianos escolares, nas redes de *fazeressesaberes* que “formamos e nas quais nos formamos” (Alves; Caldas; Chagas; Mendonça, 2020, p. 225), nas “artes de fazer” (Certeau, 1994) que as/os docentes inventam para escapar da imposição do currículo prescritivo e de controle é imprescindível. A forma de resistir às normativas oficiais, por exemplo, é tornar visível e legítima a potência das práticas curriculares libertadoras tecidas pelos

sujeitos (Gonçalves, 2018), que subvertem o discurso da homogeneização e padronização do currículo, uma vez que esse discurso anula as diferenças e agudizam de forma mais intensa o processo de exclusão.

### **3.2 Táticas, voos, linhas de fugas e (re)existência: por outros possíveis currículos**

É importante compreender que no processo de aprender, a caminhada é única, de cada discente, pois temos diferentes percursos que são sempre singulares, atravessados por nossa história de vida, experiências, contextos sociais, econômicos, históricos e culturais. Por isso, consideramos problematizador um currículo padronizado, prescritivo que exige competências e habilidades com base em conteúdos únicos, essenciais para a aprendizagem dos estudantes em todo Brasil. Nesse sentido, concordo com Oliveira (2018, p. 57) que:

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos [...]. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Assim, o currículo na perspectiva da padronização contribui para o fracasso escolar dos estudantes que, por diversas razões, não conseguem acompanhar o que é exigido como “competência”. Estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica, cultural, marcados pela discriminação e estereótipos, são os que mais sofrem com a exclusão escolar, feita a partir de dentro do próprio sistema, por reunir dispositivos que impossibilitam a permanência e continuidade dos estudantes a níveis de escolarização mais elevados que os tornem mais independentes. Dentro desse pressuposto, Oliveira (2018, p. 57) nos lembra que:

Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades.

Nesse mesmo *espaçotempo*, encontramos, também, conflitos, tensão, estresse, desconfiança, desesperança, intrigas, distanciamentos, silenciamentos e exclusão. O cotidiano nos permite viver o extraordinário que, como sugere Soares (2022, p. 216), constitui-se dos

afectos e perceptos que se engendram com nossos modos de sentir, sonhar, imaginar, desejar, experimentar, fabular, agir, narrar e criar outras significações para a vida ordinária dos nossos cotidianos.

Contudo, é o ordinário que nos faz sermos o que somos, é a expressão da própria vida, “tecida nas/com as múltiplas redes em que habitamos e que, ao mesmo tempo nos habitam” (Soares, 2022, p. 216).

Em meio à ordinariedade da vida cotidiana nos *espaçotempos* escolares, há muita vida pulsando, histórias sendo contadas, expressos no gesto, no olhar, no distanciamento, na recusa de um abraço, no choro, no atraso ao chegar na escola, na fome, na dificuldade de aprender, no desencontro, no desencanto, no silêncio. São muitos os sentimentos e vivências entrelaçadas e que atravessam o ordinário dos cotidianos escolares percebidos através dos nossos vários sentidos que, também, são limitados para perceber, sentir, ver os cotidianos com toda a potência que os envolvem.

O tempo, *Kronos*, com as demarcações de dias, horas, meses, às quais o programa escolar está vinculado, guarda demandas externas que exigem metas e prazos a serem cumpridas com “qualidade”, “eficiência” que, às vezes, querem nos roubar a capacidade de “olhar para os varais sem ver os horizontes ou sequer as diferentes cores de roupas/estudantes” (Süssekind, 2020, p. 175); de ver/sentir/perceber/ouvir o Outro em suas singularidades e diferenças; de compreender que “só existe aprender ensinar considerando a particularidade de cada varal e de cada roupa-estudante” (Süssekind, 2020, p. 175).

Nesse lugar onde o poder panóptico busca medir forças com os cotidianos escolares e suas práticas, ressaltamos a potência das redes de *fazeressesaberes* como um dos caminhos possíveis de criar currículos outros, “artes de fazer” (Certeau, 1994). Neste *espaçotempo* nos cabe aproveitar as brechas, fissuras e, com as táticas, produzir um outro movimento:

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,

p. 46-47). Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as oportunidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Nesse sentido, as táticas se realizam em meio às possibilidades de encontrar brechas. Inventam-se, a partir de oportunidades, em meio às relações de poder. Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 100) nos ajudam nesse entendimento dizendo que táticas são:

Ações informadas pela oportunidade e ocasião, e empreendidas por aqueles em que determinadas relações e contingências estão sob o poder/autoridade/ordem conformadas pelas estratégias que organizam o lugar, mas que não se submetem a elas, burlando-as e transgredindo-as para tornar esse lugar habitável e institui outras possibilidades de viver, criar, exigir e aprenderensinar.

As táticas *nosdoscum* os cotidianos de nossa vida, no nosso dia-a-dia e as que acontecem nas escolas, no acaso e que nos tomam no imprevisto são formas criativas que nos ajudam a escapar de alguns mecanismos que querem nos aprisionar.

### **3.2.1 Entre risos e cantos fomos invadindo os espaços**

A imagem abaixo é uma vivência - experiência partilhada com as turmas da pré-escola. Entraram em cada cantinho da escola, sem convite prévio, sem pedir licença. Cantaram, fizeram zoeira, se permitiram brincar, porque nessa vivência cheio de afetos-sentimentos o que importava era a experiência do encontro, a alegria, o riso, a chegada, o abraço, a surpresa, a gargalhada e o afeto.

Figura 12 – Risos e cantos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Na imagem, o que se vê não é apenas o movimento de corpos pequenos atravessando um espaço, mas uma coreografia de afetos em curso. As crianças, em grupo, com expressões de alegria e energia, rompem a organização linear do cotidiano escolar. Elas entram nas salas cantarolando, num gesto que é, ao mesmo tempo, canto e fala, brincadeira e convite a estar junto com elas nessa bonita experiência. Não há roteiro definido, tampouco um “tempo certo” para essa chegada: há acontecimento. As portas se abrem, os olhares se cruzam, os risos escapam — e é nesse atravessamento sensível e potente ao mesmo tempo que o cotidiano da escola ganha outra dimensão.

A imagem capta o instante em que o controle cede lugar ao improvisado, à surpresa, ao inesperado. Trata-se de um registro potente de um currículo que se faz na travessia, nas vivências, nas experiências, na ocupação dos espaços de forma criativa e coletiva, como propõe Larrosa (2002, p. 25): a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova”, como

aquilo que nos toca e nos transforma, no qual a aprendizagem acontece de diferentes maneiras.

Vivemos no cotidiano escolar, muitas exigências e demandas que nos impõem ritmo desenfreado para cumprir metas, alcançar índices de aprendizagens, numa busca constante por resultados que nos embrutece e nos tira a boniteza e a sensibilidade, muitas vezes, no trato com o outro. Nesse sentido, pensamos que a atividade como a que foi compartilhada nas duas turmas da pré-escola expressa uma experiência do encontro, evidenciando:

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

A experiência do encontro partilhada nessa vivência nos permite compreender que o currículo também se faz no acaso, nas táticas, nos desvios, nas interrupções e nos gestos que escapam à lógica do controle. Ao invadirem os espaços com cantos e risos, as crianças afirmaram seu direito de estar, de ser e de sentir a escola de outras formas — mais leves, mais sensíveis, mais potentes. Essa travessia alegre entre os cantos e corredores rompeu as fronteiras entre as turmas, embaralhou os tempos e redesenhou os usos dos espaços, criando novas possibilidades de convivência e de aprender. Foi um momento em que o afeto se fez política e o brincar, uma linguagem de afirmação da infância como potência criadora.

Como nos lembra Michel de Certeau (1994), nos usos cotidianos — nas práticas mudas, silenciosas, nos gestos aparentemente banais — os sujeitos reinventam os espaços instituídos, desviando-se das prescrições e produzindo seus próprios modos de fazer. Nessa vivência, os estudantes no uso de táticas, antidisciplina e desvio, se apropriaram da escola com seus corpos brincantes, pulsantes, vibrantes e vozes cantantes, criando um outro modo de habitar, atribuindo *sentidosignificações ao espaçotempo escolar*, mais próximo da invenção do que da repetição.

Podemos pensar os cotidianos escolares como “território das experiências, como lócus da experiência, na relação que se estabelece entre os/as habitantes desse espaçotempo” (Berti; Malena, 2022, p. 191). Nesse sentido, assumimos, com as autoras citadas, que a escola:

É um bom lugar para pensarmos encontros estranhos, estrangeiros e exteriores a quaisquer dos sujeitos que transitam por ela. Constitui-se como ambiente potente para promover encontros com a diferença, com a alteridade, com a multiplicidade de outros que nos habitam e habitam o mundo (Berti; Malena, 2022, p. 191).

Precisamos das táticas para sobreviver, alçar voos, criar linhas de fugas, resistir e afirmar nossa existência, para não sermos engaiolados pelos valores da sociedade dominante, pelos mecanismos de controle. Nessa disputa, necessitamos arriscar o voo, sem temermos as alturas.

Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio<sup>9</sup>. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso que tememos, o não ter certezas. Por isso que trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.

As pesquisas *nosdoscum* os cotidianos desenvolvidos por muitos cotidianistas nos evidenciam que, nesse campo, não nos abrigamos nas certezas, e sim, na imprevisibilidade, nas incertezas, no caos. As “práticas, ao modo das táticas, desorganizam esses lugares estratégicos de controle” (Ferraço; Soares; Alves, 2007, p. 92), que existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Esses “Pássaros<sup>10</sup> [estão] engaiolados e 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”.

“Vida Maria”<sup>11</sup>, um curta-metragem lançado no ano de 2006, produzido, escrito e dirigido pelo animador gráfico Márcio Ramos, retrata um pouco o aprisionamento de corpos em face de um sistema panóptico e machista. A narrativa retrata o cotidiano de três gerações de mulheres de uma mesma família, no interior do sertão do nordeste brasileiro e que repetem os mesmos padrões de subordinação

<sup>9</sup> Trecho da introdução do livro *Religião e Repressão*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

<sup>10</sup> *Escolas Asas e Escolas Gaiolas* de Rubens Alves.

<sup>11</sup> O curta-metragem “Vida Maria” é uma belíssima animação em 3D, lançada no ano de 2006, produzida, escrita e dirigida pelo animador gráfico Márcio Ramos. O filme recebeu uma série de prêmios nacionais e internacionais, entre eles o 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo.

ao sistema capitalista, que as aprisionam numa estrutura de desigualdade e exclusão social.

A imagem das cercas apresentadas em *Vida Maria*, metaforicamente, pode representar as gaiolas, as políticas, as escolas, o currículo, tudo aquilo que nos aprisiona, nos limita, impossibilita a travessia e nos impede de voar, de lançar-nos fora das cercas.

Figura 13 – Curta metragem *Vida Maria*



Fonte: Ramos (2018).

Faço coro com Saul e Garcia (2016, p. 1187), ao afirmarem que os currículos “como lógicas e práticas políticas e culturais afinadas a um modelo hegemônico e excludente de sociedade” representam aprisionamento dos nossos corpos, impedem de vermos horizontes nos varais (Süssekind; Maske, 2020), principalmente sobre os sujeitos socialmente mais vulneráveis, como são as Marias do documentário e as muitas outras Marias que também somos e conhecemos pela vida afora. Que são dom, força, cor, suor, gana, dor, alegria, como canta Milton Nascimento (1978). Marias que foram e são (re) existência na vida, na sociedade, na escola, na escola - vida!

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania de ter fé na vida*

Os cotidianos escolares têm a potência de vivenciar uma mistura de sentimentos, como dor, alegria, fé, choro, riso e afetos, porque são *espaçostempos* pulsantes, vibrantes, potentes! Neles, as vivências se entrelaçam, se juntam, permitindo trocas, diálogos, disputas. São marcas de um *espaçotempo* complexo, “campos de luta, nos quais o poder, como relação de forças, está sempre sendo contestado e disputado” (Ferraço, 2018, p. 84) e que reflete a potência do cotidiano como espaço de criação, resistência e (re) existência. Nesse sentido, me junto a Ferraço, Piontkovsky, Gomes (2018, p. 84-5) para pensar que:

Precisamos em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, de posturas epistemológicas teóricas e metodológicas que nos possibilitem, além de indicar os mecanismos de homogeneização e as dinâmicas de exclusão, repressão e controle exercidos supostamente apenas por um poder centralizador e determinista (articulado em diversos contextos, como o político, o econômico, o cultural, o científico, o religioso etc.), enxergar os usos que os praticantes dos cotidianos escolares fazem deles e os desvios que esses usos produzem, instituindo, permanentemente, diferença [...]. Precisamos, ainda, indicar a multiplicidade de modos de existência e de conhecimentos que, com essas operações de usuários, se engendram e singularizam criando cultura e produzindo sentidos.

É nos encontros, nas relações, na força, graça e nos afetos dos praticantes das escolas que surgem essas misturas de emoções, modos de existência e *fazeressaberes* que escapam ao controle das políticas prescritivas, e são parte dos movimentos de (re)existência *nosdoscom* os cotidianos das escolas.

#### 4 REDES DE FAZER E SABERES: CRIAÇÕES DOCENTES E REINVENÇÕES CURRICULARES NOS DÓSCOM OS COTIDIANOS

Figura 14 – Estudantes brincando no recreio



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

*Mergulhar no caos. Sentir o cheiro da água, da terra, suor do menino, ouvir sussurros, gritaria, ver o sol entrar pela janela... são tantas minúcias!<sup>12</sup>.*

Início esta parte do texto, com a imagem dos estudantes brincando no recreio e a epígrafe citada por Ângela Albino na ocasião da qualificação desta tese. Sensível às vivências experienciadas *nosdóscom* os cotidianos das escolas públicas, Ângela expressou, poeticamente, algumas minúcias que atravessam os *espaçostempos* das escolas, cujo mergulho, com todo sentimento do mundo, despertou em mim os mais variados sentidos, na tentativa de compreender os movimentos e acontecimentos que se dão no chão da escola! São vivências compartilhadas, tramas da vida escolar que se misturam, afetos, alegrias, esperança, surpresas, descontentamentos, medos, conflitos, indiferenças e silêncios.

Os *espaçostempos nosdóscom* os cotidianos escolares não escapam ao inusitado, ao imprevisível, ao incontrolável, ao extraordinário, ao ordinário, ao inacabado, característico de sua complexidade. Território tensionado, que sofre influência das macropolíticas e micropolíticas nos quais os embates e disputas

---

<sup>12</sup> Frase de Ângela Albino na qualificação (2023).

curriculares coexistem com os interesses institucionais, de entidades governamentais, de grupos da iniciativa privada e fundações. Em meio a correlação de forças que se dão nesses *espaçotempos*, as *políticaspráticas* são pensadas e os currículos são criados de diferentes maneiras por todos os sujeitos cotidianos, em redes de *fazeressaberes* que não determinam o começo nem o fim. O cotidiano é potente!

Nesta parte da tese, reúno as *políticaspráticas* tecidas pelos *praticantes* da escola, expresso através das conversas, imagens, sons, silenciamentos e acontecimentos, atravessados por relações de poder. As micropolíticas cotidianas estão, tacitamente, em luta constante contra as forças hegemônicas que buscam sobrepor-se às potências criadoras que estão na escola na tessitura de conhecimento, constituindo-se *fazeressaberes* que atribuem sentido ao contexto local, ao que é vivido por todas e todos os sujeitos que habitam esse território. Ferraço, Piontkovsky, Gomes e Gomes (2019, p. 78) nos ajudam nesse entendimento, ao dizer que as “micropolíticas cotidianas de educação se instituem nos enredamentos e tensões das experiências diferenciadas dos sujeitos que praticam os cotidianos.”

Na tentativa de desenredar os fios e trazer as *imagensnarrativas* e as conversas, busco não assumir uma escrita prescritiva, mas permeada de sentidos, contra modos cartesianos de fazer pesquisa. Ouso, a partir das imagens, narrar, contar as vivências, as experiências, as criações, a vida pulsante *nosdoscom* os cotidianos da escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino em todas as suas complexidades, ressonâncias, dissonâncias, imprevisibilidade. “Artes de fazer” (Certeau, 1994) misturadas às minhas vivências como pedagoga, atuante, em escolas públicas de Educação Básica, que, também, guardam os sabores, os cheiros, os sons e as imagens que os cotidianos escolares despertam. Nesse sentido, compreendo que a tessitura de uma pesquisa que toma os cotidianos como *espaçotempo* de criação, deve levar em conta que

Qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões e temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (Ferraço; Alves 2015, p. 306).

Nessa perspectiva, assumimos a impossibilidade de pesquisa *nosdoscom* os cotidianos sem considerar as relações humanas e os sentidos que emergem para quem vive as experiências, vivências e complexidade das redes cotidianas. Trata-se de uma pesquisa implicada, sensível, ética e situada. Em diálogo com quem vive esses cotidianos. Desse modo, faço coro com Gonçalves (2018), em pensar as vivências, experiências, concepções e movimentos tecidos pelos praticantes da escola e as conversas partilhadas que, nos comunicam os *fazeressaberes* e ajudam no processo de formação compartilhada.

#### **4.1 Fazeressaberes compartilhados *nosdoscom* os cotidianos**

Trazer a força da escola; pensar as ações coletivas; apostar na força dos encontros, potências locais, propulsores de vida, de afeto, solidariedade, de caos, de possibilidades, de criação é um exercício desafiador. Porém, enxergamos as nossas práticas cotidianas como parte de um processo, de uma tecelagem importante, de fios que, entrelaçados a outros fios, vão se crocheirizando, solidariamente, coletivamente na criação de currículos, que se dão em nossas redes de conversações, de *conhecimentossignificações*, entremeados e atravessados em várias dimensões da vida social e comunitária nas quais transitamos. É desafiador porque estamos o tempo todo numa luta, num embate, numa correlação de forças com políticas educacionais e curriculares prescritivas, que tentam nos aprisionar, nos controlar, com o intuito de fragilizar nossas potências locais. Contudo, assumimos como ato de resistência e de contra-hegemonia ao que é instituído burocraticamente pelo Estado, o que Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 47) defendem:

A potência de ação coletiva que se constitui na capacidade de indivíduos e grupos interagirem, de se colocarem em relação, produzindo e trocando experiências na composição com os diferentes tipos de *fazeressaberes*.

As trocas de experiências com os outros sujeitos cotidianos reúnem um repertório de *conhecimentossignificações*, para além do que foi pensado pelos idealizadores do currículo normativo. Esse movimento se dá devido às especificidades de cada sujeito que habitam os cotidianos escolares, que carregam valores, concepções, histórias de vida, redes de conhecimentos que influenciam e são influenciadas por outros sujeitos que com ele interage, no *espaçotempo* escolar,

desenvolvendo outros mundos possíveis de tecer os cotidianos e os currículos. Criações que suscitam “práticas de solidariedade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros saberes” (Carmo, 2024, p. 132).

Assim:

Compor com os fluxos e forças que atravessam os cotidianos é um desafio, pois é nesse laboratório de existência que as vidas se entrelaçam cheias de alegrias, turbulências, afetos alegres e tristes, processos de invenções e resistências, tudo junto e misturado (Carvalho; Silva; Delboni, 2019, p. 54).

Composições que se desenvolvem em meio às brechas e fissuras abrindo-se a novas possibilidades curriculares, criadas no miudinho da escola, da sala de aula, em disputas com as macropolíticas.

#### **4.2 Composições coletivas: tessituras de saberes, partilha e afetos-sentimentos em torno das vivências literárias**

Afetos, risadas, alegria e interações: movimentos-sentimentos tecidos pelos praticantes durante as vivências literárias ocorridas entre os dias 19 e 23 de setembro de 2023, culminando em uma mostra literária realizada no dia 27 do mesmo mês. Foram semanas intensas de trocas, afetos, solidariedade, trabalho coletivo e aprendizados. Muita arte e boniteza foram desenhadas nesse espaçotempo de compartilhamento, invenções e (re)invenções. Os estudantes demonstraram grande entusiasmo nas atividades, que, em sua maioria, extrapolaram os limites da sala de aula e se espalharam pelo pátio da escola, pelas praças, calçadas, embaixo de árvores e por diversos outros ambientes.

Figura 15 – Para além da sala de aula: experiências literárias compartilhadas



(A)

(B)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Esse movimento, junção de sentimentos de solidariedade, responsabilidade e afetos, atravessou todos os meus sentidos ao registrar o momento de vivências literárias das turmas do primeiro e segundo ano tudo junto e misturado. As docentes reuniram as duas turmas para contação da história “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce. Como era o fim do ano, elas sentiram o desejo de construir uma ponte entre os alunos do primeiro ano e a professora Cecília, facilitando o processo de transição dos alunos para a série seguinte, buscando criar um vínculo de afeto e amizade nesse encontro entre docente e discente.

Figura 16 – Contação dramatizada da história: Bruxa, bruxa, vem à minha festa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Essas interações e relações são muito importantes, pois, além de suscitarem práticas coletivas e solidárias, inspiram afetos, cooperação, socialidade, o diálogo e respeito que coloca em xeque discursos antidemocráticos, com ênfase na individualidade e na competição, propagados por políticas prescritivas.

Após a leitura dramatizada pelas professoras, os alunos realizaram uma atividade de escrita, na qual os estudantes do segundo ano auxiliaram os colegas da turma do primeiro ano na realização.

Figura 17 – Os estudantes do 2º ano ajudando os estudantes do 1º ano. Trabalho colaborativo e solidário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

A propósito, Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 59) defendem que as

trocias cotidianas nas escolas se fazem fundamentais, na medida em que é fortalecida a ideia de potência das ações coletivas. O individual vai se misturando com o grupal, social, facilitando, assim, que as informações circulem e os saberes sejam ressignificados a todo momento através e a partir de outros tantos saberes que compõem esse currículo praticado no cotidiano escolar. O currículo, portanto, nesse contexto, coloca-se como espaço de aproximações e trocas do coletivo.

O modelo de educação sob uma lógica neoliberal incentiva a competição e concorrência nas relações sociais cotidianas, colaborando para destruir todo sentimento de coletividade, de solidariedade e de bem comum. No lugar disso, emerge um sentimento de individualização, egoísmo, concorrendo para a desagregação dos movimentos sociais, dos sindicatos, das lutas por melhores condições de vida e de trabalho, do dismantelamento das relações sociais, da naturalização das desigualdades sociais, do racismo, das assimetrias regionais e dos conflitos. As políticas prescritivas estão dentro desse modelo, que invade todas as dimensões e esferas sociais.

No espaço educativo, essa norma é materializada e fortemente difundida na medida em que as escolas são submetidas a um novo modelo de gestão, organização, de produção de currículo e processos de trabalho pedagógico, alinhados às perspectivas de mercado. As escolas estão tornando-se verdadeiras

empresas na medida que o paradigma educacional e os processos de trabalho escolar são desenvolvidos a favor de uma cultura corporativa, cujas palavras de ordem são: desempenho, eficiência, competitividade, competências, habilidades, metas, dentre tantas outras ações, que têm invadido o cotidiano escolar. Podemos constatar esses aspectos nos documentos curriculares, a exemplo da BNCC do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018), que dão ênfase a uma linguagem corporativa como empreendedorismo, projeto de vida e protagonismo.

São significados e discursos que objetivam incutir e incentivar no estudante que ele pode ser empresário de si mesmo. Busca deslocar a escola de seu papel de formadora de sujeitos, tendo em vista sua emancipação social, para “instituir, fabricar, subjetividades afinadas com – e, por isso, a serviço das – racionalidades liberais e neoliberais” (Veiga-Netto, 2013, p. 25).

Contudo, sem negar a existência de macropolíticas alinhadas à lógica neoliberal, sempre em disputa com os cotidianos escolares e suas criações curriculares, reafirmo minha aposta nas *políticaspráticas* cotidianas, para as micropolíticas tecidas pelos praticantes das escolas, sobretudo públicas. Compreendo, concordando com Ferraço *et al.* (2019, p. 75), que tais políticas:

Nos inspiram e renovam nossas esperanças na (re)existência desses praticantes face aos desafios colocados pelo modelo perverso e excludente de educação protagonizado pelas atuais políticas governamentais.

No contexto do cotidiano escolar, essas políticas educacionais são materializadas e, nesse mesmo espaço, elas tenderão a ser tensionadas, problematizadas, ressignificadas e traduzidas pelos sujeitos praticantes que produzem currículo em rede, a partir de suas vivências cotidianas. São *fazeressaberes* “tecidas em meio às ações micropolíticas cotidianas”, (Ferraço, 2021, p. 57), como as que foram realizadas pelas turmas do Pré Escolar 1 e 2.

Figura 18 – Turmas Pré Escolar 1 e 2 Poesia: Leilão de Jardim – Cecília Meireles



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 19 – Narrativa de “O patinho feio”



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

As turmas de educação infantil desenvolveram essas atividades fora do espaço de sala de aula e em dias diferentes. Os docentes levaram os estudantes a vivenciarem experiências de leituras na calçada, fora da escola, e embaixo de uma grande árvore. Para a leitura de “leilão de jardim”, de Cecília Meireles (Meireles, 2012), fizeram uso de um colorido guarda-chuva e, à medida que a poesia estava sendo recitada, cada estudante se dirigia ao guarda-chuva e nela fixava uma figura que correspondia a mensagem do poema.

Já durante a narrativa de “O Patinho Feio”, os docentes criaram um artefato que apresentava a história às crianças. À medida que a história era contada, imagens eram mostradas, tornando a narrativa mais atraente e o momento mais dinâmico e envolvente, especialmente para crianças tão pequenas, como as da Educação Infantil.

São micropolíticas que suscitam ações mais conjuntas, colaborativas, solidárias, formativas, nas quais os docentes se ajudam mutuamente, possibilitando

vivências mais criativas, dinâmicas e lúdicas. Além disso, compreende-se que “as trocas cotidianas nas escolas se fazem fundamentais, na medida em que é fortalecida a ideia de potência das ações coletivas” (Carvalho; Silva; Delboni, 2019, p. 59).

As ações tecidas nas vivências literárias das crianças da Educação Infantil, como em outras turmas, suscitaram o seguinte posicionamento da docente Magnólia: “*O que fazemos na escola tem mais sentido para os alunos do que está na BNCC, os alunos se envolvem mais, parecem mostrar mais interesse*”. Esse prazer da criança em envolver-se na atividade só acontece quando relacionamos os conhecimentos, suas experiências e interesses aos cotidianos nos quais os estudantes estão inseridos, tornando o processo de *aprenderensinar* mais prazeroso, significativo, dinâmico, alegre e criativo.

#### **4.2.1 Trazendo “Obax” e “As tranças de Bintou” para a conversa: Imagensnarrativas de resistência**

As *imagensnarrativas*, mais do que simples recursos visuais, são potentes formas de contar histórias, criar sentidos e provocar afetos. São imagens que narram, compondo uma tessitura sensível entre palavra, cor, traço e emoção, que carregam uma narrativa singular, e que resistem às formas hegemônicas de representação. As *imagensnarrativas*

São processos que produzem multiplicidades de sentidos nos cotidianos, não se reduzindo apenas à possibilidade de representação de alguma situação vivida, mas estando envolvidas intrinsecamente na invenção/produção dessas situações (Ferraço; Alves, 2015, p. 314).

As turmas do segundo e quinto anos vivenciaram leituras de obras literárias que tratavam de questões étnico-raciais, na tentativa de possibilitar uma aproximação e diálogo dos estudantes com narrativas contra-hegemônicas. Nos livros “Obax”, de André Neves, e “As tranças de Bintou”, de Sylviane Diouf, com ilustrações de Shane W. Evans, as *imagensnarrativas* contam com e para além das palavras, expressam cultura, identidade e resistência. Tais obras apresentam um conhecimento que destaca os aspectos culturais, de diferenças, identidade, pertencimento, de luta de povos africanos, histórias de resistência, que transgridem concepções eurocêntricas, presentes em narrativas tradicionais. Essas práticas

possibilitam a articulação do contexto social e cultural dos educandos com o conteúdo das obras lidas, possibilitando um ambiente mais inclusivo, amoroso, no qual a discussão das diferenças vai além dos aspectos valorativos e éticos.

Figura 20 – Margarida fazendo a leitura da narrativa Obax, escrito por André Neves



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Em conversa com Margarida a respeito do livro “Obax”, surge a seguinte narrativa da docente:

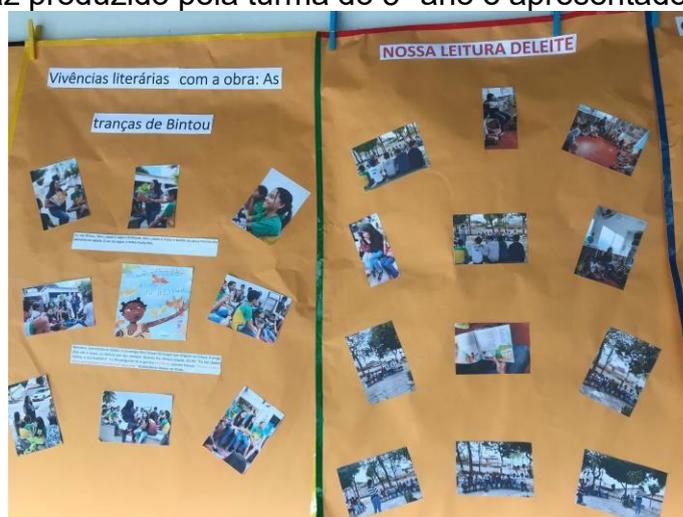
A proposta de trabalhar Obax, partiu do contexto de estudar obras que retratassem a cultura africana. A história tem um enredo fascinante, uma menina sensível e corajosa, que ama contar histórias, mas ninguém acredita nela. Então, ela resolve viajar para provar que as histórias que conta são reais. Trabalhamos a diversidade da cor da pele, os tipos de cabelo e a aceitação e valorização da identidade de cada estudante. E no final todas as meninas da turma, queriam usar o cabelo como o de Obax. Também estudamos o vocabulário do livro comparando os significados na África e no Brasil. Estudamos o Baobá, uma árvore que também é citada na obra com bastante destaque. Usei texto informativo. A história também tem um personagem, Nafisa, que é um elefante. Então, pesquisamos no chromerbooks animais de origem africana e as curiosidades sobre o elefante.

A escolha por narrativas como “Obax” permite entrar em um universo que transborda em experiências afetivas, culturais e políticas. Ao trabalhar com essa narrativa, que trata de aspectos da cultura africana, em sala de aula, a docente inscreve sua prática em uma perspectiva de resistência ao currículo monocultural e eurocentrado. Ao incorporar em sua prática múltiplas linguagens e saberes, como textos informativos, a pesquisa no *Chromebook*, o estudo da árvore Baobá e a exploração de animais africanos, evidencia uma ruptura com a linearidade prevista

na lógica compartimentada do currículo prescritivo. A docente costura saberes, experiências, escuta, identidade, afetos que vão emergindo à medida que as *imagensnarrativas* presentes em *Obax* estão sendo compartilhadas, tornando-se catalisadoras de discussões, desejos, transformações, sensações, afetos. Nesse movimento de imagens e sensações, o currículo vai sendo tecido nas relações, nas escutas, nos desejos que emergem, como querer usar o mesmo cabelo de *Obax*, como processo de construção de identidade e afirmação de si.

Nessa mesma perspectiva, os estudantes do quinto ano leram e estudaram a narrativa “As tranças de Bintou”, escrita por Sylviane Anna Diouf.

Figura 21 – Cartaz produzido pela turma do 5º ano e apresentado na mostra literária



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

A docente do quinto ano, conversando sobre as experiências vivenciadas com os estudantes, no encontro com a obra “As tranças de Bintou”, disse:

Trabalhei a obra “As tranças de Bintou’ com o objetivo de estimular os alunos para a leitura e também uma oportunidade de trabalhar questões referentes à identidade étnico-racial e à cultura afro-brasileira, de modo que os estudantes tivessem um contato significativo com a narrativa. Eu atuei como mediadora da leitura, e a partir dessa mediação, os alunos participaram de questionamentos a respeito da história. Abordei, também, a questão da aceitação étnico-racial, com enfoque no cabelo como uma das características herdadas pelos brasileiros dos africanos. Porque, no cotidiano, o cabelo se torna tanto um espaço de libertação quanto de discriminação e sublimação, pois muitas pessoas não gostam da curvatura dos seus fios, especialmente quando são crespos. Nesse sentido, fizemos um paralelo com a história da protagonista, que, a princípio, desejava outro tipo de cabelo e penteados, que em sua cultura, marcavam a transição entre fases da sexualidade. Contudo, sendo, ainda, uma criança, ela encontra diversas maneiras de

arrumar o cabelo. Preservando sua identidade e essência. A partir dessa discussão, os alunos realizaram uma autorreflexão sobre como se sentiam em relação à própria aparência e como poderiam se libertar de certos aprisionamentos impostos pela indústria da beleza, que padroniza as pessoas com base em uma regra geral. E, como forma de trabalhar a autoestima, pedi aos alunos que tirassem fotos mostrando o penteado que mais gostavam de usar, para que, assim, sua autoestima também fosse trabalhada. Além desse trabalho de conscientização, realizamos a reescrita do conto, ampliamos o vocabulário com a discussão e pesquisa de termos oriundos da cultura africana, e os alunos ilustraram partes da obra que mais lhes despertaram sensibilidade. E, finalmente, construímos alguns cartazes para apresentar na mostra literária.

A temática relacionada às questões étnico-raciais tem tido destaque nas *políticaspráticas* de algumas turmas, no período de realização da pesquisa. O dia 27 de setembro de 2023 foi a culminância das vivências literárias na escola. Ao som da música “Ilê, Pérola Negra”, os docentes Magnólia e André, e os discentes do quinto ano apresentaram uma dança ressaltando a cultura afro-brasileira.

Figura 22 – Ritmos de resistência: crianças dançam a cultura afro-brasileira



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

A atividade foi resultado de um trabalho em sala de aula, em que a temática da Educação Étnico-Racial foi discutida, a partir de obras literárias que abordam a cultura Afro-Brasileira.

A Secretaria de Educação todos os anos, no mês de novembro, em alusão ao dia da consciência negra promove atividades didáticos-pedagógicas a respeito das questões étnico -raciais constantes do Projeto Educação Étnico-Racial. A atividade da escola, contudo, aconteceu fora do calendário da Secretaria de Educação.

Do ponto de vista do currículo oficial, a Educação Étnico-Racial aparece como uma exigência da legislação, devendo ser abordada nas disciplinas, como

estabelece a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), porém percebe-se que, frequentemente, nos projetos pedagógicos, o tema é invisibilizado, silenciado, trazendo uma abordagem de cunho mais celebratório, folclorizado sem, contudo, levar a uma reflexão e estudo crítico a respeito de práticas antirracistas.

A BNCC traz orientação para um currículo voltado para o reconhecimento da diversidade cultural, entretanto, seu enfoque reside no reconhecimento, respeito e valorização desses povos e suas culturas. No componente curricular Educação Física, por exemplo, nos 3º e 5º anos, a habilidade nove traz a seguinte propositura:

Experimental, recriar e fruir danças populares e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem (Brasil, 2017, p. 227).

São ações que expressam uma concepção celebratória, distante de uma discussão em que estão pautadas as contradições, exploração, relação de poder e resistências dos povos indígenas e africanos (Alves, 2019).

Nessa vertente, Canen (2000, p. 138) assume uma educação multicultural crítica como instrumento de superação de “uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural”. Para a autora, uma visão crítica vai “além do mero desenvolvimento de valores de ‘tolerância’ e de ‘apreciação’ da diversidade cultural”. Nesse sentido, implica discutir a diversidade cultural como elemento potencializador e de riqueza cultural, desvelando o processo de subordinação e exploração de diferentes povos, entre eles, os indígenas e os negros na construção de nossa sociedade.

As criações docentes desenvolvidas nas vivências literárias foram evidências de que os documentos prescritivos, apesar de exercerem, supostamente, pressão sobre a organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, na prática docente, não têm força suficiente para dar conta dos acontecimentos suscitados nesses cotidianos. As forças conservadoras tentam “controlar os currículos em redes que acontecem nesses cotidianos” (Süssekind; Ferraço; Gomes, 2016, p. 365). Contudo, o controle esbarra nas resistências que existem nesses *espaçostempos*.

Assim, na propositura do currículo, concordamos com Albino (2018, p. 235):

Ser indispensável defender propostas curriculares oriundas das vivências cotidianas das escolas; vivências que possam possibilitar aos cidadãos e cidadãs que se apropriem de mecanismos de saber-poder, que os afastam da opressão e lhes conscientizem com

criticidade para buscar uma educação de qualidade, propiciando uma vida digna e com justiça social, condição *sine qua non* para garantir a cidadania plena.

As macropolíticas impostas para a organização do sistema escolar podem produzir movimentos e alternativas diferentes, ter diferentes usos a partir da ação dos sujeitos que estão no chão da escola, ressignificando as proposituras curriculares, de acordo com a realidade da escola, dos estudantes e de suas particularidades locais. Podem, desse modo, provocar a construção de currículos mais inclusivos, amorosos, solidários e acolhedores.

Que currículo pode ser criado considerando os estudantes socialmente vulneráveis, que em sua vida cotidiana, ordinária, tem a falta de quase tudo? Nesse sentido, faço coro com Sússekind (2020, p. 176), quando afirma:

Não é possível pesquisar os currículos criados nos dias com os cotidianos escolares e universitários se deixarmos de lado diversidade e complexidades, desconsiderando pontos relevantes aos quais, geramente, não damos a devida importância, como a distância que cada sujeito demora para chegar à escola, quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegarem atrasados/as à aula, quantas escolas o/a professor/a trabalha na semana, entre outras questões que perpassam esses dias cotidianos.

A vulnerabilidade social, econômica e afetiva da maioria das crianças com as quais convivi e convivo me forjou para além da profissional, a pedagoga e a pesquisadora. Cresceu em mim sentimento de inconformismo diante da injustiça social, da exclusão e do preconceito que, infelizmente, existe, muitas vezes de forma velada, dentro de nossas instituições escolares não apenas por políticas curriculares prescritivas, sistemas de normas, diretrizes e regulamentos, mas também, por meio de práticas pedagógicas.

#### 4.2.2 O menino e a bolha de sabão: linhas de fuga e (re)existência

Figura 23 – Estudante brincando de bolha de sabão no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Inquieta e com o rosto molhado de lágrimas, a criança corria de um canto ao outro. Então, ganhou um brinquedo: um potinho pequeno e simples, mas dentro dele continha um líquido mágico, capaz de criar bolhas de sabão. Num instante, tudo ficou diferente. Ela começou a brincar com sua bolha de sabão. Seus olhos fitavam aquelas esferas, brilhantes e tão frágeis que flutuavam no ar, mas logo sumiam à sua frente. Ali, afastada do que acontecia ao redor, ela pareceu feliz com aquele brinquedinho que soltava bolhas de sonhos.

Um aprendiz, “aprendiz de bolha de sabão”, aprendiz na vida, da vida e com a vida, imerso num sistema social malvado, cruel, sujeito a práticas de assujeitamento, indiferença, estereótipos, rótulos, que tentam defini-lo, classificá-lo, que negam sua existência, suas diferenças, em meio a uma cultura performática, ao fetiche por competências e habilidades exigidas por uma BNCC. O poema “aprendiz de bolha de sabão”, escrito por Jorge Jacinto da Silva Junior, expressa essa vivênciacriança.

*E como um sopro de vida  
Encho essa bolha que flutua  
Na imensidão deste espaço  
Que não sei onde a levará*

*Viajo com ela alguns sonhos  
Nesta imaginação de menino  
Mundos ainda não percorridos  
Distantes de minha realidade*

*Presos as minhas mãos  
Sonhos pairaram no ar  
Feitos Bolhas de sabão*

A bolha de sabão, para esse estudante, pode ser um instrumento libertador! As crianças criam espaços de liberdade, mesmo em contextos de inquietação. Produzem uma linha de fuga que, com sua imaginação, escapa dos limites da realidade que as cerca, que as segrega e exclui, rotas de sonhos para outros mundos possíveis de viver, sendo elas mesmas.

Essa criança (re)existe em meio às estruturas molares, de violências sociais, econômicas, institucionais, de normatizações, padronizações e exclusões. (Re)existe na disciplinarização escolar, que tenta moldar seu comportamento, com o propósito de enquadrá-la nas regras institucionais que ela não dá conta de atender. Nesse sentido, transgride, pela “indisciplina”, um padrão esperado pelo sistema escolar, “que não se mostra capaz de comunicar com culturas diferentes do seu padrão “normal” (Pais, 2008, p. 15).

É mister ter em mente que a escola é multifacetada, sua realidade não é única e as crianças são diferentes. Assim, concordando com Carmo (2024, p. 124), “a cotidianidade é impossível de ser capturada como objeto representativo de uma realidade única”.

Entretanto, temos visto, atualmente, nas escolas um avanço significativo e absurdo de laudos médicos, fomentando a cultura da medicamentação, sobretudo, no pós-pandemia. Em conversa no momento do recreio com a professora Rosa, ela falou que, em dezembro de 2022, a escola fechou o ano letivo com 19 (dezenove) estudantes com laudos médicos. No primeiro semestre de 2023, a escola já contava com 45 estudantes apresentando laudos com diferentes deficiências, dentre elas estava o Transtorno de Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre as deficiências com maior número de laudos.

O perigo dessa perspectiva de enxergar o outro pode recair no que Pais (2008, p. 12) afirma:

uma espécie de ideologia anônima e dominante que penetra em todos os meandros da vida social e se inscreve nos mais mundanos rituais da vida cotidiana, enquadrando todos os sistemas de interação social.

Essa ideologia acaba por tratar os sujeitos histórico e socialmente marginalizados como desviantes, doentes, a partir de seus comportamentos muitas vezes hostis, bem como suas dificuldades de aprendizagem. Essa é uma questão que precisamos problematizar e combater nos cotidianos de nossas escolas para não legitimarmos práticas excludentes, de negação do outro, forma de violência da “presunção” – “imputação da burrice”, feita na base das aparências ou da intuição” (Pais, 2008, p. 14), que se manifesta em enxergar o outro com ideias preconceituosas pelo fato, desse estudante carregar algum tipo de marcas estereotipadas, construídas socialmente, como ser preto, pobre, deficiente. Nesse sentido, concordo com Meira (2012, p. 140), ao afirmar:

A medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

No meu trabalho de dissertação (Alves, 2019), na discussão a respeito da “Inclusão de Pessoas com Deficiência”, trago uma experiência de pesquisa sobre “Mediações pedagógicas da língua escrita por alunos com deficiência mental”, desenvolvida por Salustiano; Figueiredo; Fernandes (2007). Os pesquisadores destacaram dois elementos, quais sejam, “o preceito da realidade e o princípio do preconceito”, que resultavam em processos diferentes de mediação pedagógica.

Os docentes que mediavam pelo preceito da realidade consideravam o contexto, a realidade dos estudantes, suas limitações e possibilidades. Por outro lado, os docentes que mediavam pelo princípio do preconceito, apresentavam uma prática pedagógica associada a concepções preconcebidas e limitantes sobre o potencial das pessoas com deficiência em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, qualquer tentativa de mediação e estabelecimento de vínculos dos estudantes com deficiência com os outros estudantes da turma esbarrava nas dificuldades alegadas pelo docente, impossibilitando maior esforço e investimento no processo de aprendizagem (Salustiano; Figueiredo; Fernandes, 2007).

São problemáticas que suscitam muitos embates e constradições, pois a questão de dificuldades de aprendizagens dos estudantes com deficiência e os que não apresentam deficiência, via de regra, recaem na normatização das condutas

que fogem dos padrões considerados “normais” e adequados pela sociedade e pela escola, em particular, pois a expectativa que se tem é que os estudantes, ao entrarem na escola, “rompam de maneira imediata com as formas de comportamento cotidianas, adaptem-se de modo completo às regras e normas institucionais e apresentem-se “naturalmente” disciplinados e silenciados” (Meira, 2012, p. 139).

A concepção patologizante sobre os sujeitos está cada vez mais presentes nos cotidianos das escolas públicas e privadas. Quem está lucrando com isso? Bem sabemos, que há nessa discussão interesses mercantis. A indústria farmacêutica tem ocupado posição importante na economia capitalista nas últimas décadas, cujas vendas de medicamentos controlados, sobretudo, para pessoas com TDAH tem crescido, de forma assustadora (Meira, 2012).

A medicalização pode ser considerada uma forma de controle e regulação dos corpos, de sua liberdade, um instrumento de poder e, também, uma maneira de transformar questões culturais, sociais, históricas, políticas e econômicas em questões patológicas, por compreender a escola como *espaçotempo* da disciplina, da ordem. Assim, tudo que foge à norma e padrão social e econômico, que não corresponde às performances e metas estabelecidas, é tido como algo a ser corrigido, ajustado e controlado! Porém,

E se pudéssemos romper com esse olhar que patologiza o sujeito indisciplinado que se encontra na origem dos diagnósticos de TDAH e mudássemos o foco, buscando compreender como diferentes contextos e práticas produzem a indisciplina? Talvez então fosse possível trazer para o centro desse debate situações de miséria social que produzem sentimentos de desesperança; a disseminação de modelos violentos e “hiperativos” em todos os espaços sociais; o desinteresse pelos problemas coletivos e a exacerbação do individualismo; a degradação das escolas públicas; a inadequação das propostas pedagógicas; a desvalorização dos professores; os relacionamentos sociais opressivos e desumanizadores [...] (Meira, 2012, p. 140).

A política da medicalização como controle dos corpos pode ser considerada uma macropolítica que adentra os cotidianos escolares e tem sido usada como justificativa, até mesmo, pelo sistema escolar, da necessidade de ajuste dos sujeitos às expectativas educacionais.

É importante compreender que muitas políticas são produzidas para impedir o acesso das crianças pobres aos bens culturais, como estratégia de relação de

poder. São políticas, subliminares, que contribuem para um “processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais e, por isso, exigem um trabalho intelectual crítico, capaz de realizar rupturas epistemológicas e desenvolver novos posicionamentos em relação à sociedade e à educação” (Meira, 2012, p. 140).

#### **4.2.3 Artefatos criados nos dias com os cotidianos: sucata como arte-tática desviacionista**

Em meio às atividades para as vivências literárias da escola, os praticantes fabricaram seus próprios artefatos. Criaram, a partir de sucata, maneiras de compor arte e, dela, originaram-se sons, alegria, música, textos, afetos. Isso porque, por meio de tais atividades,

Desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de usos, tornando-se produtores autôres, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (Gonçalves, 2018, p. 29).

Figura 24 – Confeção de pandeiro para ser usado nas rodas de capoeira



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

A sucata é geralmente compreendida como algo sem valor, vista como resíduos de algo que perdeu sua utilidade, sobretudo numa sociedade que incentiva o consumo. Entretanto, os docentes, veem nesse material, supostamente descartável, potencial transformador, na medida em que o desloca para um objetivo que ganha significado em um determinado contexto. Certeau (1994) chama essa arte de fazer “um desvio”, uma “tática desviacionista”. Nesse sentido, os docentes

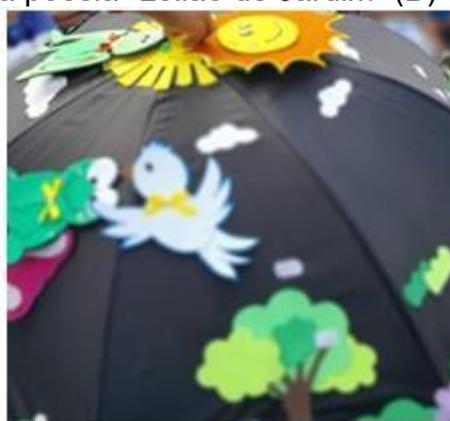
não se submetem à máquina, à política de consumo de produtos fabricados na indústria, mas fazem uso da criatividade e criam alternativas, fabricando seus próprios produtos musicais, textuais, suportes, cenários, praticam uma arte ordinária, “achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer “sucata” (Certeau, 1994, p. 85).

Assim como a capoeirista fabrica pandeiros a partir de material de sucata, outras artes desviacionistas foram sendo criadas pelos(as) docentes, para serem usados na leitura de textos literários, como “A casa e o seu dono”, “Leilão de jardim”, além da maleta viajante, usada no projeto “Leitura compartilhada”, e o projetor de textos, utilizado na leitura da narrativa “O patinho feio” e a boneca de “Obax”.

Figura 25 – Docentes montando o cenário da narrativa “A casa e o seu dono” (A) e um artefato recriado para leitura da poesia “Leilão de Jardim” (B)



(A)



(B)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Esta é uma composição coletiva, solidária e afetuosa que brotava do/no chão das escolas como forma de subverter e de escapar ao excesso de burocracia que, muitas vezes, requer ações solitárias e mais individualizadas. Carvalho, Silva e Delboni (2019, p. 52) nos ajudam nesse entendimento, afirmando que a

potência de ação coletiva se constitui na capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação e interagir, produzir e trocar experiências dos diferentes tipos de fazeres e saberes.

A criação coletiva de artefatos evidencia esse movimento potente, de *fazeressaberes* compartilhados, potencializando a força da escola, as microexperiências e (re)existências cotidianas.

Figura 26 – Maleta viajante (A), Projetor de texto (B) e Boneca Obax (C)



(A)



(B)



(C)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Assim como a criança transforma a bolha de sabão em uma linha de fuga, a sucata, usada como forma de bricolagem, ganha vida, atribuindo sentidos às narrativas. São nossos personagens conceituais (Deleuze; Guattari, 1996) e que, diante de uma sociedade que valoriza o descarte, nos *espaçostempos* escolares, representam a possibilidade de subverter as expectativas economicistas, tornando o que parece descartável em algo inesperado e de valor educativo.

## 5 FIOS (IN)CONCLUSIVOS

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais...  
Só levo a certeza de que muito pouco sei,  
Eu nada sei... (Sater; Teixeira, 2022).*

Pensar pesquisas que tomam os cotidianos escolares como *espaçotempos* de criação é se situar no campo contraditório, é ir na contramão do pensamento hegemônico de fazer e pensar a pesquisa acadêmica. É trazer no contexto das políticas educacionais, possibilidade de tecermos novos arranjos curriculares, nos quais as diferenças, a interculturalidade, os acontecimentos vividos na realidade da escola, as experiências decoloniais e as práticas potencializadoras dos *praticantespensantes* ganhem visibilidade, evidenciando a possibilidade de (re)existência, apesar da determinação de um currículo normativo e prescritivo. É apostar em diferentes modos de conhecer, de existir e de viver com “outras/novas possibilidades para a produção de conhecimento e para uma vida afirmativa com o outro, com a alteridade” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 9).

Foi acreditando nessa aposta no outro, em suas diferenças, criatividade em seus *fazeressaberes* cotidianos que mergulhei nesta tese, em alternativas outras de tessitura de conhecimento e de política de currículo não hegemônico, um currículo no qual outros saberes e culturas, como os saberes germinados no miudinho das escolas públicas, encontrem visibilidade e não sejam ignorados, subalternizados, como tem-se observado na propositura de um currículo universalista e padronizado.

Sabemos que a escola possibilita espaço de acolhimento, vivências, alegrias, transformação social, esperança. Mas não é somente isso! A escola, enquanto instituição, não é representativa de um contexto idílico, tranquilo, sem tensões. É ingênuo pensar assim. Historicamente, ela reproduz processos de exclusão, discriminação, violências, cuja essência encontra-se enraizada no colonialismo, no eurocentrismo, que são:

nuances de opressões que escorrem através do tempo no sistema patriarcal que enclausura e/ou aniquilam os corpos a partir de modos diferentes, diante da ideia de que as violências se sobrepõem e atravessa diferentemente cada pessoa em espaçotempos também diferentes (Carmo, 2024, p. 25).

Deparamo-nos na escola com muitos dispositivos, artefatos culturais,

tecnológicos, maquinaria curricular que tenta aprisionar nossos corpos, cercear nossas práticas, apagar nossa criatividade, tornando invisível nossa existência, nossos *fazeressaberes*. Esses instrumentos são representados por políticas educacionais prescritivas e curriculares, que adentram nossos cotidianos como estatuto de verdade, produtos fabricados por pessoas e grupos que desconhecem a história dos estudantes, dos/das docentes, da comunidade escolar e a complexidade dos acontecimentos que envolvem e atravessam os cotidianos das escolas.

São pessoas e grupos, geralmente, representados por empresas privadas, fundações, órgãos governamentais, que não mergulham nos nossos cotidianos escolares com todo o sentimento do mundo. Não conhecem o cotidiano dos profissionais da educação básica, dos nossos desafios, do que significa cumprir 30 a 40 horas de trabalho, na maioria das vezes em escolas diferentes e com turmas numerosas, e ainda, encontrar tempo para correção de atividades, planejamentos, avaliações, projetos, diários digitais e para lidar com os desafios dos conflitos interpessoais, desvalorização profissional, baixa remuneração, entre outros desafios.

Além disso, desconhecem a realidade dos estudantes da escola pública, suas histórias de vida, a falta de quase tudo para viver e sobreviver em face de uma sociedade capitalista, neoliberal, que exclui e desumaniza o outro em seus direitos e dignidade, negando os sujeitos em suas diferenças. Entretanto, apesar da tentativa de aprisionamento e controle, temos a compreensão que a imposição de políticas nos *espaçostempos* das escolas não se dá sem tensionamento e resistências dos seus praticantes, que assumem o currículo como criação cotidiana (Oliveira, 2008).

As práticas, as conversas e imagens trazidas nesta tese evidenciam disputas, negociações, bricolagens, linhas de fugas tanto no que tange ao uso dos documentos prescritivos que são impostos, verticalmente, aos docentes, supervisores, gestores, e que são “inevitavelmente re-escritos, negociados e contestados em suas territorialidades” (Süssekind, 2014, p. 1516), quanto no que se refere às decisões, ressignificação e transgressões tecidas pelos estudantes para fazer valer sua forma de pensar e criar um outro mundo possível na tessitura curricular, como ocorreu no show de talento e no jogo de futebol.

Contudo, os dados anunciam, também, processo de aceitação, de docilidade, em favor da política prescritiva, como foi no momento da aplicação do SAMA. Nem sempre há resistências nos *espaçostempos* das escolas, já que esbarramos na precariedade que o sistema nos impõe e no controle de nossas práticas,

atravessados pelos sujeitos cotidianos que habitam esses *espaçotempos* e vivem os seus acontecimentos.

Na tentativa de resistência às políticas de competição, que estimulam o individualismo e a concorrência entre os nossos pares nas escolas, as atividades colaborativas, mais solidárias, criadas nos projetos de leitura e nas vivências literárias, na fabricação de artefatos curriculares com material de sucata, nos usos dos documentos oficiais forjados no chão das escolas e salas de aulas vivenciados durante a pesquisa, aqui discutidos, expressam linhas de fugas, escapes, táticas desviacionistas e de sobrevivência à cultura capitalista, à lógica neoliberal, que tenta sufocar os nossos corpos com discursos de eficiência, produtividade e performatividade.

A solidariedade em nossas práticas cotidianas, como as que podemos observar nas turmas de Educação Infantil e nas demais turmas do Ensino Fundamental, indicia o sentimento de resistência a uma cultura individualista e competitiva, que busca corroer as relações sociais, operando na suposta tentativa de aprisionamento da vida humana, reduzindo-a a um mero produto, que pode ser negociado.

Compreendemos que os fluxos molares/ macropolíticas interferem nas decisões e ações na escola, como vimos na imposição de aplicação de testes avaliativos, na obrigatoriedade de registrar as habilidades dos alunos nos planejamentos e conteúdos e também nas decisões curriculares. São mecanismos de forças que, algumas vezes, querem sobrepor-se ao que é mais significativo e de maior sentido *nosdoscom* os cotidianos das escolas. Entretanto, defendemos que a existência das macropolíticas e suas interferências na prática docente não ocorrem harmonicamente, não acontecem sem embates, tensões e negociação com os fluxos moleculares, com as micropolíticas advindas das muitas experiências e vivências dos praticantes da escola.

Entendo que a metodologia defendida, a partir das conversas e *imagensnarrativas*, propiciou conhecer e compreender as *políticaspráticas* dos praticantes das escolas, nos usos que fazem dos documentos curriculares, sobretudo, no contexto da implantação da BNCC, contribuindo para trazer à cena os sujeitos cotidianos, não passivos diante de um currículo prescritivo, ao contrário, criadores de um currículo a partir de suas vivências, experiências e práticas.

Nesse sentido, as conversas e as *imagensnarrativas* trazidas nesta tese foram registros de minhas andanças e vivências *nosodoscom* os cotidianos das escolas, pelas quais vivi, vivo e mergulhei na pesquisa, na tentativa de captar *sentidossignificações* dos acontecimentos que permeiam e atravessam os cotidianos, as experiências, vivências e tessituras dos praticantes, em meio às fugas, pistas, brechas deixadas pelos produtos oficiais.

A partir das *imagensnarrativas*, foi possível ver-sentir-ouvir os sujeitos em situações concretas, em suas microexperiências. Sujeitos que usam, continuamente, táticas (Certeau, 1994), pois elas não se esgotam, não se limitam ao tempo. Estão sempre à espreita das circunstâncias e ocasiões.

Sendo supervisora há dezessete anos nas escolas de Educação Básica, posso dizer que nós, que estamos nesses *espaçostempos*, criamos e (re)existimos todos os dias. (Re)existimos e desafiamos a falta de estruturas, os recursos escassos, a precarização do trabalho docente e pedagógico, a desvalorização profissional. Ser criativo e sobreviver em condições desfavoráveis, como foi em tempos pandêmicos, mas também atualmente, é um desafio muito grande, uma vez que é preciso muito esforço e trabalho coletivo e colaborativo. Nesse processo coletivo, usamos de muitas táticas-estratégias, desde cotas para quase tudo: café, água, eventos, lembrancinhas para a turma, papel para fazer um bonito cartaz, atividades impressas e até mesmo realização de bazar, para arrecadar recursos para a festa das crianças.

(Re)existimos diante das violências cotidianas de nossa exaustiva jornada de trabalho, que algumas vezes nos impede de pensar, planejar e conversar. Porém, mesmos cansados, fazemos nossos encontros de planejamentos no terceiro turno, já fatigados! E ainda nos encarregamos das atividades pedagógicas que levamos para casa, cujo tempo normal de carga horária não é suficiente para elaborar.

(Re)existimos, apesar das políticas malévolas, como diz maria Luiza Sussekind, que nos tentam capturar e roubar fios de esperança por outros mundos possíveis. E os estudantes? Estes (re)existem perante os preconceitos, as exclusões, a política da meritocracia e da competitividade, elementos que permeiam as políticas prescritivas, produzidas por agências e grupos privatistas que desconhecem os meandros *dosnoscom* os cotidianos das escolas públicas, o cotidiano dos estudantes, sobretudo, os mais vulneráveis. Contudo, fazendo coro com Freire (1996, p. 57):

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

A aposta nessa pesquisa com os cotidianos das escolas não termina aqui. Há muito de bonito nesses *espaçostempos* que precisa ser vivido, experienciado, compreendido, visibilizado em outras pesquisas, porque mergulhar *nosdoscom* os cotidianos das escolas públicas é nos levar para o infinito de possibilidades, que tem cor, sabor, cheiro, textura... tem vida! Como diz Maria Luiza Sússekind (2007, p. 146):

Os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação geram conhecimentos que deixam rotas para outros conhecimentos. São trabalhos em rede não só por costurarem vários saberes das redes dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários trabalhos de outros autores, mas também por permitirem e sugerirem outras costuras e outras buscas, novas rotas, pistas para as próximas invenções.

As imagens, fotos, conversas, narrativas trazidas aqui, certamente, deixaram novas rotas, buscas, pistas que convidam você e eu a tecermos outras costuras e novos fios!

Ademais, assumo que nós pesquisadores e a universidade pública podemos contribuir com as escolas de Educação Básica, sobretudo, públicas, com nossas experiências, com projetos de extensão, compreendendo o cotidiano escolar como espaço de descobertas da beleza e da sensibilidade, estreitando os laços entre escola-comunidade-universidade.

Isso porque a escola não pode mais ser apenas o lugar, o laboratório, no qual o pesquisador mapeia seus problemas de pesquisa e depois não deixa rastro de que lá passou. Como ouvi de um docente em uma outra pesquisa de que participei, “estamos cansados de ser objetos de pesquisa das universidades. Precisamos ser percebidos em nossas práticas e potências, como espaço formativo”.

A poética de Molin (2011, p. 311) ressoa na escola que realizei a pesquisa e é representativa de toda escola pública e de todo profissional da Educação Básica, pois esses *espaçostempos* são

habitados por seres humanos que amam, sofrem, vibram, esperam e se desesperam 12 meses por ano, 30 e poucos dias por mês, sete dias por semana, 24 horas por dia, 60 minutos por hora, 60 segundos por minuto e todos os espaços infinitos entre um segundo, um centésimo, um milésimo e outro. O tempo é infinito e cheio de vazio que podemos preencher com futuros melhores. É isso que esperamos enquanto o nosso Sol continuar a brilhar e a aquecer.

Iniciei esta tese com o fragmento da música 17 de janeiro, nos lembrando que “assim como as estações, a vida tem ciclos”. Ao caminhar para o fim deste ciclo, na minha trajetória de doutorado, aprendi, teci *conhecimentossignificações* junto com os profissionais da escola na qual fiz a pesquisa e seus estudantes, com o GEPPC, com as experiências vivenciadas e tecidas no XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares / VII Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas/ IV Simpósio da Região Nordeste, realizados pelo GEPPC/UFPB, em setembro/2024, assim como com outros eventos dos quais participei durante minha trajetória no doutorado. Aprendi ainda no deslumbramento e aprendizado vivido em minha primeira Anped nacional, ocorrida em Manaus/2024, nas experiências e vivências *nosdoscom* os cotidianos das escolas e fora dela durante a pesquisa. Esses foram e são movimentos, percursos, registros de minhas caminhadas, vivências, experiências, percalços, conversas, imagens tecidas, coletivamente, nesse vários *espaçostempos* de conhecimento e aprendizado.

São tessituras que só foram possíveis porque tinha o encontro com o outro, porque, ninguém se forma sozinho, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 19). Nesse sentido, eu sou e estou sempre com o outro nesse movimento de formação e de tessituras de conhecimentos em redes.

Nessa trajetória de pesquisa, muitas questões, problemáticas e tessituras ficaram sem respostas, pois não foi em busca de respostas que mergulhei nas escolas, nem tampouco encontrar e oferecer solução. Não existem receitas prontas!

No entanto, foi possível compreender os movimentos que se dão nesses cotidianos escolares, suas criações e feitura curriculares tecidas pelos docentes, estudantes, famílias, gestores, supervisores, merendeiras, vigias, pessoal da limpeza, todos praticantes das escolas que, através de seus *fazeressaberes*, vivem e criam outros possíveis, em meio ao caos, à precariedade e imposição de políticas prescritivas, padronizadas, à mercantilização educacional e a tantas tentativas de controle, vigilância. Essas constituem-se como formas de redução do outro em sua

capacidade de “ser mais” (FREIRE, 1996). Nesse caminhar, esperando, possamos prosseguir lutando por uma educação mais inclusiva, bonita, alegre e solidária. Sentimentos, ações e atitudes que vão de encontro a políticas meritocráticas, competitivas, discriminatórias, reducionistas e que tentam fragilizar a real função da escola e da educação.

Aqui, assumimos que, com os sujeitos, praticantes das escolas, sobretudo aqueles que investidos de concepções políticas-epistemológicas fundamentadas na inclusão, na solidariedade, na democracia, numa sociedade mais humana e justa, numa educação mais equânime, é possível construir uma prática pedagógica, instrumento de afeto, boniteza, libertação e humanização, pois compreendemos que nossas concepções pedagógicas reverberam em nossas mediações político-pedagógicas. Elas têm impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos em situação de aprendizagem, contribuindo para legitimar práticas discriminatórias ou, ao contrário, problematizá-las. Esses praticantes que, coletivamente, formam redes de *conhecimentossignificações* e que dão novos e outros sentidos à escola e a seus cotidianos.

Retomando a poética da canção “17 de janeiro”, tomo para mim a ideia de que “no outono, no inverno, eu espero primavera chegar”, para refletir sobre o fato de que os nossos cotidianos vividos nas diferentes dimensões da vida social nos animam a ter esperança, não uma espera contemplativa, como nos adverte Paulo Freire, mas uma espera viva, prática, uma esperança que caminha, que luta, (re)existe, segue em frente, porque a

Resistência não é um ato de espera, de contemplação, mas um ato que cria formas de trabalhar que subvertem, que extrapolam, que combatem as práticas de aprisionamento das vidas e de exclusão da diferença (Ferraço, 2021, p. 2).

Nessa mesma perspectiva, de pensar sobre o que o poder nos impõe e o que podemos fazer para além do poder, em “conversas sobre caminhadas pela cidade”, Certeau (1994, p. 174) nos ajuda dizendo que “a linguagem do poder se urbaniza, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que compensam e se combinam fora do poder panóptico”. Nós transitamos, fazemos nosso percurso e atuamos nesse espaço de saber-poder e, nesse mesmo *espaçotempo*, transformamos, a partir dos deslocamentos, rasuras, fendas e brechas que encontramos.

Há muita invenção e criação nesse lugar que sofre as pressões de políticas hegemônicas neoliberais, advindas dos mecanismos e redes de políticas, como o Ministério da Educação - MEC, agências multilaterais, fundações e empresas privadas. Contudo, apesar dessas forças regulatórias, é possível (re)existir e (re)desenhar outras paisagens curriculares, que brotam das microexperiências que afirmam a potência *dos nos com* os cotidianos escolares, *políticas práticas* entrelaçadas nas interações cotidianas dos sujeitos que praticam a escola; movimentos desviacionistas, que subvertem a padronização e as prescrições dos currículos formatados.

Nessas outras paisagens curriculares, vivenciamos as múltiplas tessituras se fazendo no miudinho da escola com os ritmos e os sons do piseiro, do funk, do gospel, da roda de capoeira, da bola rolando no chão batido e no pátio da escola, dos gritos, das risadas, da acolhida, das brincadeiras de corrida de saco, do cheiro da merenda, das histórias contadas e (re)contadas, assim como, muitas vezes, das conversas nas salas dos docentes, regadas com café, nos corredores, nas salas de aulas, nos encontros de planejamentos, nos encontros com as famílias; e também nas feitura curriculares criadas na potência da força da escola, de seu trabalho coletivo, solidário, como os experimentados nas vivências e Mostra Literária.

Essas práticas são tessituras e fios que, entrelaçados, costuram um currículo feito com os sujeitos cotidianos, nas diferenças, singularidades e multiplicidades, com os acontecimentos e minúcias que atravessam os cotidianos. Fios que esbarram nas amarras das políticas educacionais reducionistas, de currículos normativos, nas padronizações e prescrições, mas que escapam, criam linhas de fugas e que, em meio às táticas, brotam maneiras de fazer forjadas no miudinho da escola.

Acreditar na força da escola, em seu potencial criativo, é afirmar a vida se fazendo e (re)fazendo em cada sujeito, em suas possibilidades e potências. É esperar por um mundo melhor, mais humano, mais solidário, menos cruel, mais inclusivo, como nos lembra Paulo Freire. E essa espera nos move, pois

*Nada a temer, senão o correr da luta  
Nada a fazer, senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura.*

*Longe se vai sonhando demais.*

*Mas onde se chega assim?*

*Vou descobrir o que me faz sentir*

*Eu, caçador de mim.*

*Que os nossos sonhos continuem indo longe... (Sá; Magrão, 1981)*

Ao chegar ao fim desta escrita, percebo uma caminhada atravessada por encontros, afetos e deslocamentos. Andei devagar, escutando os tempos da escola, os ritmos dos praticantes, o meu próprio ritmo, percebendo as fissuras e ruídos que atravessam as políticas curriculares. Levo comigo as risadas, os silêncios, a solidariedade, as tessituras coletivas, as lágrimas compartilhadas nos corredores, nas salas, nas conversas e experiências vividas por mim em toda minha travessia no doutorado.

Como na canção tocando em frente, cantada por Almir Sater e Renato Teixeira, fui aprendendo, aos pouquinhos, a reconhecer as "manhas e as manhãs", os silêncios, as resistências miúdas e as criações cotidianas que dão *sentidosignificações* a um currículo que não cabe nos documentos normativos e prescritivos, porque nasce nos desvios, nas táticas, nas linhas de fugas, nas negociações, invenções, nas (re)existências. Compreendi que, no chão da escola, o aprender não se faz com ênfase em metas nem em processos exaustivos de avaliações padronizadas; ele floresce nos encontros, nos movimentos de escuta sensível, nas vivências compartilhadas, na delicadeza do inesperado.

Concluir, neste ponto, não é encerrar. É fechar um ciclo, para abrir outros. É seguir tocando em frente, reconhecendo que "muito pouco sei" e esse não-saber me possibilita continuar aprendendo com os outros, nas minhas andanças cotidianas na e com a vida, com a escola que se (re)inventa todo dia — apesar das prescrições, do controle e de tentativas de silenciamento.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. Curitiba: Appris, 2018.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular**: anos iniciais do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12253>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALVES, Nilda. 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. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664/15948>. Acesso em 10/06/2024
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Praticantespensantes de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 133-151.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes, (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8, jan.-dez. 2003. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 29 maio 2025.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; CHAGAS, Claudia; MENDONÇA, Rosa. Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 223-246, jan/abr 2020.

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

ALVES, Nilda; TOJA, Noale. Quando não existia a palavra: M - o vampiro de Dusseldorf (1931). **Leitura**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 73, p. 87-103, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/693>. Acesso em: 29 maio 2025.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Rubem. Crônica “Gaiolas e asas”. **Folha de São Paulo**: Opinião, São Paulo, 5 dez. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em: 29 maio 2025.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

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 (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre a BNCC: Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. Brasília, DF: **ANFOPE**, 11 set. 2017. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf). Acesso em: 31 maio 2025.

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. [S. l.]: ANPAE, 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/294-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2015. Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf). Acesso em 18 de maio de 2023.

ANPED. Nota ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. São Paulo: ANPEd, 14 maio 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/1400-news/>. Acesso em: 29 maio 2025.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: forge Zahar Ed., 2007.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: forge Zahar Ed, 2015.

BERTI, Andreza; MALENA, Rosa. Experiência. *In*: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (org.). **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 189-196

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473., set./dez., 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **A Base**: Base Nacional Comum Curricular. [S. l.]: basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.563, de 16 de março de 2021. Altera o Regulamento aprovado pelo Decreto nº 57.690, de 1º de fevereiro de 1966, para a execução da Lei nº 4.680, de 18 de junho de 1965. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2021. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4563&ano=2002&ato=d4fk3YE9UNNpWTaa2>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Plataforma Brasil**. Brasília, DF: MS; CNS, 2017. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 99, de 14 de abril de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares remotas, EAD e complementares, no Sistema de Ensino Municipal de Campina Grande – PB. Disponível em Semanário Oficial n. 2.671 de 13 a 17 de abril de 2020, pdf.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Lei ordinária nº 8.716, de 06 de setembro de 2023**. Dispõe sobre o processo seletivo de gestores educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande [...]. Campina Grande: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: <https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/norma/10435>. Acesso em: 29 maio 2025.

CAÇADOR de mim. Intérprete: Milton Nascimento. Composição: SÁ, Luiz Carlos; MAGRÃO, Sérgio. *In*: CAÇADOR de mim [LP]. Rio de Janeiro: Ariola, 1981. 1 disco sonoro (LP), estéreo, 33 1/3 rpm.

CAMPINA GRANDE. **Material de Apoio Pedagógico (MAP)**. Campina Grande: Secretaria de Educação de Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://abre.ai/anosiniciais2025>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 111, p. 135-149, dez. 2000. DOI: 10.1590/S0100-15742000000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HHcqTNq77r48nbpptQDxGw/>. Acesso em: 29 maio 2025.

CARMO, Lorena Azevedo do. **Quebrando os patriarcados**: perspectivas e deslocamentos na/da com a distopia “o conto da aia”. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como

modo de expansão do coletivo escolar. *In.*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 47-63.

CASTRO, Manuel Antônio de. **Dicionário de Poética e Pensamento**. [S. l.]: dicpoetica.lettras.ufrj.br, [2020]. Disponível em: <http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. #BNCC:carta aberta sobre políticas educacionais e e-narrativas no Twitter. **Revista Espaço do currículo**, João Pessoa, v.15, n. 2, p.1-7, maio-ago.2022.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. e75205, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e75205.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, D.; GOMES, M. A. O.; GOMES, M. R. L. O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedade e de afirmação de uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1-5, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. *In.*: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Currículos-docências-menores e pesquisa com os cotidianos escolares. *In.*: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva (org.). **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras**: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 51-69.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do currículo**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 306-316, set.-dez. 2015. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 29 maio. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan.-abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Cotidianos Escolares em Imagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 417-438, abr.-jun. 2017. DOI: 10.1590/2175-623664316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/kn5BzPQrDTQhwyNvCrG5NPt>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERRAÇO, C. E., SOARES, M. C. S., ALVES, N. A crítica à epistemologia da ciência e a aposta na atitude ético-estética em pesquisa. *In*: **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 33-53. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0003>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FERRAÇO, C. E., SOARES, M. C. S., ALVES, N. Introdução - Viajantes em busca da alteridade e da compreensão das dinâmicas de criação da vida e do conhecimento. *In*: **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 9-17. ISBN 978-85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0001>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. Currículos e formações de professores: sobre a força das narrativas e das redes cotidianas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 14, n. 29, p. 160-176, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476970011.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 65-82.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversas como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985/8105>. Acesso em: 29 maio 2025.

FERRAÇO, Carlos E. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3152>. Acesso em: 29 maio 2025.

FILÉ, Valter. O tamanho do mundo. *In*: FILÉ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-128.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio-ago. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO Lemann. Quem somos. [S. l.]: [fundacaolemann.org.br](http://fundacaolemann.org.br), [2025]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 30 maio 2025.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Alexandra Ferreira Lima *et al.* (org.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2021.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Corte, 2011. p. 11-36.

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

GONÇALVES, Rafael Marques. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanias e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens**,

**Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, p. 23-45, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7876>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84870, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684870. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6GWgXKtHkHj53vSvpKW5nTK>. Acesso em: 30 maio 2025.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 30 maio 2025.

LOPES, Alice Cassimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111/1734>. Acesso em: 30 maio 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

MARIA, Maria. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento; Fernando Brant. *In*: CLUBE da Esquina 2, [S. n.: s. l.]: 1978.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015155700. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/>. Acesso em: 30 maio 2025.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan.-jun. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000100014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/>. Acesso em: 30 maio 2025.

MEIRELES, Cecília. Leilão de Jardim. *In*: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**, 7. ed. [S. l.]: Global Editora, 2012.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011. DOI: 10.1590/S0102-71822011000200011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wDVNjZCr693WbT7cCDrqwGx/>. Acesso em: 30 maio 2025.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra: M. Martins, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan.-abr. 2016. DOI: 10.20952/revtee.v9i18.4962. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/4962>. Acesso em: 30 maio 2025.

MOVIMENTO Pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca>. Acesso em: 20/02/2023.

NETO, João Leite Ferreira. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicologia USP**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 397-406, 2015. DOI: 10.1590/0103-656420140009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/PGHR9Zd5hn9Sb3fWPb4k9cy/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

NEVES, André. **Obax**. Brinque-Book, 2010.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress\\_9789264249837-pt#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4). Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2023, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Anped, 2003. p. 1-19. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 31 maio 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 105-120.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. Repensando a Sociologia da Educação no Brasil: ações afirmativas e teorias do sul. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 59-69, 2018. DOI: 10.7203/RASE.11.1.10612. Disponível em: <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/10612>. Acesso em: 30 maio 2025.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 7-21, jan.-abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8XtsHBPKSqsqCVKfkQHBB6j/>. Acesso em: 30 maio 2025.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Políticas e Práticas Curriculares em Tempo de Globalização. **Temas em Educação**, [s. l.], v. 15, p. 13-22, 2006.

PIMENTA, Allan. **Escreve quem pode ou lê quem tem juízo?** Explorando a Invenção do cotidiano e as Práticas de Leitura-Escrita Ordinárias. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução de Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2007.

QUEM somos. Governança. [S. l.]: movimentopelabase.org.br, [2013]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca>. Acesso em: 28 maio 2025.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. [S. l.]: Editora Record, 1962. Disponível em: <https://graciliano.com.br/obra/linhas-tortas-1962/>. Acesso em: 30 maio 2025.

RAMOS, G. **Conversas**. Organização Ieda Lebensztayn e Thiago Mio Salla. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2014.

RAMOS, Márcio. Vida Maria. [S. l.], 2018. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Vida Maria. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4&t=190s](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=190s). Acesso em: 29 maio 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva. Escola cidadã integral: proposições curriculares para jovens do ensino Médio. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan.-abr. 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>. Acesso em: 30 maio 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva. **Redes educativas presentes no sistema socioeducativo**: as políticaspráticas que subvertemconstroem cotidianamente o currículo da educação integral na Paraíba. UFPB, 2020.

RODRIGUES, A. C. S.; ALBINO, A. C. A. Políticas curriculares em tempos negacionistas: atuações, enfrentamentos e desafios. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-8, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.59121. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59121>. Acesso em: 29 maio 2025.

RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. **Espaço do currículo**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 423-437, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.30179>. Acesso em: 02/12/2023

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. *In*: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007. p. 71-81. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_e\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf). Acesso em: 30 maio 2025.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. [S. l.: s. n.], 2022.

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p.1184-1192, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457002.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Homem ordinário. *In*: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (org.) **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 215-222.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul.-dez. 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231>. Acesso em: 30 maio 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. Pendurando roupas nos varais: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, jan.-abr. 2020. p. 173-187.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1512-1529, out.-dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667/15917>. Acesso em: 30 maio 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Quem é Willian F. Pinar? Entrevistas com Maria Luiza Sussekind. Rio de Janeiro: DP&A, 2014b.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-21, ago. 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987/8107>. Acesso em: 30 maio 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com... *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológica. Curitiba: CRV, 2019. p. 99-111.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LOPES, Clarissa Teixeira. A “tia dos bichos”: currículos em práticas de conhecimento – emancipação solidárias. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 368-380, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51686/31936>. Acesso em: 30 maio 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William F. Pinar. **Teias**, [s. l.], v. 14, n. 33-dossiê especial, p. 206-214, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24376>. Acesso em: 30 maio 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O Estágio como entrelugar nos relatos de formação. *In*: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, A. (org.). **Universidade-escola**: Diálogo e Formação de Professores. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Currículo-Resistência-Invenção em Redes de Pesquisadorxs: perplexidades e desafios cotidianos. **Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 363-371, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/32257>. Acesso em: 30 maio 2025.

TOJA, Noale; MACHADO, Marcelo; ALVES, Nilda. Pesquisas com os cotidianos. *Acta Scientiarum. Education*, [s. l.], v. 45, p. e65773, 2023. DOI: [doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773). Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65773>. Acesso em: 30 maio 2025.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Governamentalidade e educação. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], n. 5, p. 19-

41, jul.-dez. 2013. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077002>. Acesso em: 30 maio 2025.