REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230048

Estudos dos/nos/com os cotidianos escolares e a formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias

Studies of/in/with school daily life and teacher training under the bias of emancipatory political practices

Estudios de/en/con la vida cotidiana escolar y la formación docente bajo el sesgo de las prácticas políticas emancipadoras

Anaylle Queiroz Pinto
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM)
anaylle_pinto@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3491-7509

Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal de Goiás (UFG)
oliveiravjm@ufam.edu.br
http://orcid.org/0000-0001-7389-9457

Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
ferraco@uol.com.br
https://orcid.org/0000-0002-4019-591X

RESUMO

Este estudo buscou discutir a perspectiva teórico-metodológico-política dos estudos dos/nos/com os cotidianos escolares e a formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias. A reflexão foi tecida a partir das contribuições da teoria do cotidiano de Michel de Certeau (1994) em diálogo com os pesquisadores/as brasileiros/as que estudam os cotidianos escolares, tais como: Alves (2008a; 2008b; 2010), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Ferraço (2007; 2008; 2021), Ferraço, Soares e Alves (2017), entre outros. O texto configura-se num ensaio teórico, de abordagem qualitativa, realizada a partir de leituras e análises críticas do tema em estudo, de autores seminais. Destaca-se, como reflexão central, a imperiosidade de se tecer uma formação docente nas redes cotidianas, a fim de valorizar as vivências e as *práticaspolíticas* emancipatórias, protagonizadas de forma singular e heterogênea por cada praticante pensante.

Palavras-chave: Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Formação docente. *Práticaspolíticas* emancipatórias.

ABSTRACT

This study sought to discuss the theoretical-methodological-political perspective of studies of/in/with school everyday life and teacher training from the perspective of emancipatory

political practices. The reflection was woven from the contributions of Michel de Certeau's theory of everyday life (1994) in dialogue with Brazilian researchers who study school everyday life, such as: Alves (2008a; 2008b; 2010), Oliveira (2007), Oliveira and Alves (2008), Ferraço (2007; 2008; 2021), Ferraço, Soares and Alves (2017), among others. This text is a theoretical essay, with a qualitative approach, carried out based on readings and critical analyzes of the topic under study, by seminal authors. As a central reflection, the imperative of weaving teacher training into everyday networks stands out, in order to value the experiences and emancipatory political practices, carried out in a singular and heterogeneous way by each thinking practitioner.

Keywords: *Research of/in/with everyday life. Teacher training. Emancipatory political practices.*

RESUMEN

Este estudio buscó discutir la perspectiva teórico-metodológica-política de los estudios de/en/con la vida cotidiana escolar y la formación docente desde la perspectiva de las prácticas políticas emancipadoras. La reflexión se tejió a partir de los aportes de la teoría de la vida cotidiana de Michel de Certeau (1994) en diálogo con investigadores brasileños que estudian la vida cotidiana escolar, como: Alves (2008a; 2008b; 2010), Oliveira (2007), Oliveira y Alves (2008), Ferraço (2007; 2008; 2021), Ferraço, Soares y Alves (2017), entre otros. Este texto es un ensayo teórico, con enfoque cualitativo, realizado a partir de lecturas y análisis críticos del tema en estudio, por parte de autores seminales. Como reflexión central, destaca el imperativo de tejer la formación docente en redes cotidianas, con el fin de valorar las experiencias y prácticas políticas emancipadoras, llevadas a cabo de manera singular y heterogénea por cada practicante pensante.

Palabras clave: *Investigación de/em/con la vida cotidiana. Formación del profesorado. Prácticas políticas emancipadoras.*

Introdução

Este ensaio é oriundo de uma pesquisa de mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), pertencente à Linha de Pesquisa – III Formação e *Práxis* do Educador Frente aos Desafios Amazônicos.

Neste texto, temos como objetivo discutir a perspectiva teórico-metodológico-política dos estudos dos/nos/com os cotidianos e a formação docente sob o viés de *práticaspolíticas*[1] emancipatórias. Partimos das seguintes

[1] Usamos a escrita conjunta e em itálico de *práticaspolíticas*, assim como, de outros termos no decorrer do texto. Trata-se de uma inspiração nos estudos dos cotidianistas brasileiros, que buscam superar as dicotomias das ciências modernas que separam sujeito e objeto, teoria e prática, objetividade e subjetividade, prática e política, entre outros (ALVES, 2008a).

problematizações: Qual é a perspectiva teórica, metodológica e política dos estudos dos/nos/com os cotidianos escolares no Brasil? Quais são as potencialidades das *práticaspolíticas* emancipatórias tecidas nos processos formativos docentes e vividas nos múltiplos *espaçostempos* dos cotidianos escolares?

A ideia de *práticaspolíticas* emancipatórias adotada neste ensaio são interpretadas como os *saberesfazeres* tecidos de forma singular e heterogênea nas redes cotidianas, criando e recriando currículos praticados/vividos diante dos desafios que os professores enfrentam e são submetidos no dia a dia (OLIVEIRA, 2016).

A formação docente é uma temática recorrente, sendo discutida em ambientes escolares, congressos, exposições, feiras e eventos acadêmicos. Contudo, nossa observação indica que grande parte desses estudos é acerca da identificação dos problemas que impactam diretamente o aprendizado e o rendimento escolar dos alunos.

As políticas educacionais brasileiras responsabilizam os (as) professores (as), os (as) alunos (as), e a escola pelo fracasso escolar, usando como parâmetro os resultados (a serem) alcançados nas avaliações externas. Assim, são instituídas metas que têm a finalidade de melhorar apenas os indicadores quantitativos dessas avaliações exógenas, desconsiderando outros fatores interligados à complexidade da instituição escolar. E isso pode acarretar na desvalorização do que é produzido nos cotidianos escolares (SILVA, 2020).

O acúmulo de impasses, construídos historicamente na formação docente, de acordo com Gatti (2014), precisam ser enfrentados, não apenas por meio de decretos e normas que visem aspectos normativos/quantitativos. Além disso e, principalmente, os aspectos culturais, sociais e econômicos de cada contexto escolar devem ser considerados e valorizados.

As regiões brasileiras são marcadas pelas vastas diversidades étnicas e culturais como, por exemplo, a Amazônia. Diante disso, vemos a necessidade de valorização dos saberes e fazeres tradicionais e não tradicionais no processo de ensino-aprendizagem educacional das diversas regiões do país. A pluralidade

humana deve ser considerada e respeitada na elaboração e efetivação de políticas públicas para o desenvolvimento da população, porque as concepções impostas pelos sistemas educacionais sempre retrataram o Brasil como uma sociedade homogênea (SOUSA; COLARES, 2022).

Todavia, conforme aponta Macedo (2014), no contexto coetâneo brasileiro persiste uma máxima de qualidade educacional imbricada aos resultados dos exames nacionais e internacionais, aplicados amplamente nas escolas do país. Ou seja, somente as escolas que apresentam resultados considerados adequados nesses exames são consideras de ¨boa qualidade¨.

Desse modo, o estabelecimento e a utilização dessas medidas e padrões desconsidera e deprecia: 1) as *práticaspolíticas* singulares mobilizadas pelos sujeitos das escolas (OLIVEIRA, 2013); 2) os currículos realizados/vividos nos cotidianos das escolas públicas (FERRAÇO; CARVALHO, 2008); e 3) as múltiplas redes de *fazeressaberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos nas vozes, no sentir e no viver de todos que, de alguma maneira, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes cotidianas (ALVES, 2008a; FERRAÇO; ALVES, 2015).

Nesse direcionamento, este ensaio foi fomentado pela ideia de tensionamento da educação vista com/direcionada a fins pragmáticos e econômicos para atender aos interesses do capital. Nesse tensionamento, valorizamos as diferenças das *práticaspolíticas* emancipatórias de professores, reconhecendo as suas singularidades nos processos de se formarem e intervirem na sociedade (OLIVEIRA, 2010; MACEDO, 2014), por meio da criação, da experimentação e da *resistência* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008; CERTEAU, 1994).

Neste estudo, a ideia de resistência é usada não apenas no sentido de oposição, mas, também, como uma forma de subversão e tática dos sujeitos *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994) em relação àquilo que lhes é imposto ou determinado como norma ou padrão (FERRAÇO; CARVALHO, 2008).

Desse modo, justificamos nossos esforços crítico-reflexivos pois valorizamos a formação de professores nas redes e tessituras[2] de *saberesfazeres* partilhados na prática pedagógica dos/nos/com os cotidianos escolares, sobretudo, como *espaçotempo* de criação, subversão, autoformação e emancipação (ALVES, 2008a; FERRAÇO; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA, 2008; FERRAÇO; ALVES, 2015). A relevância social deste ensaio encontra-se ancorada na possibilidade de potencializar os estudos dos/nos/com os cotidianos e a formação docente sob o viés das *práticaspolíticas* emancipatórias.

A discussão deste estudo foi tecida a partir da perspectiva teórico-metodológico-política dos/nos/com os cotidianos escolares, conforme Alves (2008a; 2010), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Ferraço (2021), Ferraço, Soares e Alves (2017), entre outros. Esses autores e autoras produzem a partir das contribuições da teoria do cotidiano de Certeau (1994), entrelaçados com a perspectiva da formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias de Boaventura de Sousa Santos (2007) e Oliveira (2010; 2013).

Metodologia

O estudo configura-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa. A análise teórico-crítico-metodológica reflete as contribuições da perspectiva teórico-política dos cotidianos de Michel de Certeau (1994) em diálogo com os pesquisadores(as) brasileiros(as) que estudam o cotidiano escolar, como: Alves (2008a; 2008b; 2010), Oliveira (2007), Oliveira e Alves (2008), Ferraço (2007; 2008; 2021), Ferraço, Soares e Alves (2017), entre outros. A escolha de Michel de Certeau para as reflexões tecidas se deu em função dos usos potentes das suas ideias no contexto brasileiro e mundial.

De acordo com Meneghetti (2011, p. 322), o ensaio é caracterizado:

[2] Usamos o termo tessitura neste texto inspirado em Alves (1998), com a ideia de substituição do termo 'construção', pois a autora acredita que a esse termo foi integrado um pensamento linear e hierarquizado, portanto, seu pensamento é oposto, por isso, incorpora em seus estudos os termos "tessitura, trama tecer" entre outros.

> […] pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência. No centro do ensaio está a relação quantitativa *versus* qualitativa. Enquanto a ciência adquire maior autonomia, valorizando aspectos quantitativos para promover generalizações que façam com que um número cada vez maior de pessoas passe a compreender o mundo a partir da instituição de uma racionalidade baseada na calculabilidade, o ensaio valoriza aspectos relacionados às mudanças qualitativas que ocorrem nos objetos ou fenômenos analisados pelos ensaístas (grifo do autor).

A produção ensaística deste estudo se deu a partir da leitura de livros e artigos impressos e eletrônicos sobre a temática em estudo, publicados nas bases científicas do *Google Acadêmico*, *Scielo* e no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Utilizamos para buscar os artigos nos periódicos eletrônicos as palavras-chave: cotidiano escolar; estudos dos/nos/com os cotidianos escolares; pesquisa com o cotidiano; *práticaspolíticas* emancipatórias; formação de professores nas redes cotidianas. Os textos selecionados foram lidos na íntegra e compuseram o *corpus* analítico deste ensaio teórico.

Perspectiva teórico-metodológico-política dos estudos dos/nos/com os cotidianos

Os estudos científicos voltados à Educação sob o prisma de estudos dos/nos/com os cotidianos vêm recebendo um aumento vertiginoso de contribuições por parte de pesquisadores (as) e grupos de estudos. Grande parte desse interesse, se deve à corrente sociológica de estudos que investigam a interferência de acontecimentos cotidianos na produção do conhecimento. Inúmeras pesquisas educacionais dos/nos/com os cotidianos no Brasil foram influenciadas pelas ideias de Lefebvre (1991) e de Michel de Certeau (1994), tendo como foco as diversas maneiras dos sujeitos praticantes viverem, criarem e inventarem cotidianamente a vida (OLIVEIRA; ALVES, 2008; FERRAÇO, SOARES; ALVES, 2018).

Os autores que corroboram com os estudos dos/nos/com os cotidianos escolares no Brasil são: Alves (2008a; 2008b), Ferraço (2007), Oliveira (2007),

Oliveira e Alves (2008), Oliveira e Sgarbi (2008), Ferraço, Soares e Alves (2018), Ferraço e Alves (2015), Oliveira, Peixoto e Süssekind (2019), Andrade, Caldas e Alves (2019), Ferraço, Perez e Oliveira (2021), entre outros.

Michel de Certeau (1994) aponta em seus estudos que os sujeitos *praticantes*, chamados também pelo autor de *homens ordinários*, burlam os cotidianos com mil maneiras de "caças não autorizadas", pois escapam de forma silenciosa. Ou seja, essas artes de fazer dos *praticantes* são astuciosas e vistas também como táticas de resistências, chamadas pelo autor de *bricolagens,* por ser uma forma de subversão das regras impostas (CERTEAU, 1994). Assim sendo, as práticas cotidianas, apresentadas por Certeau (1994), não são simples pano de fundo. Elas fazem parte do cerne da constituição do social, processo que permeia os *praticantespensantes* e, ao mesmo tempo, também depende de todos eles. Por essa razão, não somente a análise, mas os seus modos operacionais, passam a depender do Outro e dos usos que fazem do Outro e com os Outros (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

O estudo das artes de fazer, de Michel de Certeau (1994), evidencia as práticas da vida cotidiana, não apenas como uma questão de reprodução cultural ou a personificação de um *habitus* adquirido por meio de interações sociais e normas culturais. Essas práticas, também emergem como produtoras de culturas sempre em processo contínuo de serem retrabalhadas e refeitas por práticas criativas, astuciosas e muitas vezes inesperadas nas redes micropolíticas do cotidiano.

No Brasil, as pesquisas seminais dessa temática surgem no início da década de 1990, quando as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia, à época, vinculadas à Universidade Federal Fluminense (UFF), junto à professora Corinta Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), assumiam o cotidiano escolar como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa. Desde lá, esta corrente teórica vem se diversificando e se expandindo em vários grupos de pesquisa pelo Brasil, entre eles, grupos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela professora Inês Barbosa de Oliveira, na Universidade Federal do Espírito

Santo (UFES), coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço e pela professora Janete Magalhães Carvalho (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, pesquisadores e pesquisadoras vem se dedicando, para além de explicar os problemas e as impossibilidades das escolas, em compreender os fazeres dos sujeitos dos/nos/com os cotidianos escolares, o que levou à necessidade de pensarem formas diferentes de estudar esses fenômenos (OLIVEIRA, 2016). Esses estudiosos e essas estudiosas direcionam o foco no exame das/nas/com as práticas cotidianas, onde ocorrem as operações táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, que são as redes educativas *dentrofora* das escolas (ALVES, 2010). De maneira imbricada, essas práticas tecem, permanentemente, o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico e os processos educativos e curriculares (SOARES, 2013).

Nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos, cabe destacar o traço da perspectiva investigativa voltada à intervenção, mas que também busca a diferenciação das investigações tradicionais, superando seus métodos (FERRAÇO, 2007). Tal diferenciação, pode ser compreendida em três aspectos, a saber: a) na radicalização da epistemologia do cotidiano; b) na postura política, ética e estética, tanto de defesa quanto de aposta das redes cotidianas; e c) na queda da aplicação de metodologias das pesquisas clássicas.

Garcia e Oliveira (2015) salientam a impossibilidade de compreender os cotidianos e os processos formativos a partir de conceitos pré-estabelecidos que dicotomizam e reduzem suas complexidades, uma vez que são marcados pela não linearidade, pelas contradições e os improvisos que são inerentes a eles. Para além da preocupação com a valorização da escola, dos professores (as) e dos estudantes, os estudos pautam-se em outros modos de pesquisar nesses e com esses *espaçostempos,* sendo enfatizado pela "riqueza dos cotidianos e as possibilidades de percebê-los" (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Quanto ao referencial teórico, ressaltamos o uso das premissas teóricas de Certeau (1994), com enfoque na obra *A Invenção do Cotidiano*. Com a

demonstração da não submissão das pessoas em face das diversas imposições de ordem às quais não se submetem, o estudo de Michel de Certeau é compreendido por muitos pesquisadores como a quebra de um duplo viés, qual seja, político e epistemológico, aspecto também visto nas pesquisas desse âmbito. Convém destacar que, Oliveira e Alves (2008) consideram esse ponto de vista um modo de reação quanto às proposições que culminam na desconsideração dos saberes que estão presentes nas escolas. Por isso, representa uma busca para criar possibilidades de explicar as problemáticas das escolas e seus desafios, mas também, de compreender as redes de *saberesfazeres* que envolvem as práticas pedagógicas cotidianas.

Atribuir o pensamento a um aspecto multidisciplinar diverso é aduzir que os *espaçostempos* da cultura e do conhecimento são plurais, o que culmina na não hegemonização de um pelo outro. Esse aspecto é controverso, mas é preciso que seja debatido, de modo que possibilite o avanço no tecimento de uma noção de respeito quanto à diversidade de *saberesfazeres* docentes e, mais especificamente, de modelos de ensino plurais (OLIVEIRA; ALVES, 2008). Assim, compreendemos que:

> [...] o perfil epistemológico das relações sociais não é fornecido por uma forma epistemológica específica, nomeadamente a forma epistemológica mundial (a ciência), mas sim pelas diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam (OLIVEIRA, 2007, p. 48).

Diante do cenário retromencionado, notamos a diversificação do enfoque das práticas pedagógicas nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos, assim como os processos avaliativos e, de modo geral, a própria finalidade da escola. Pondera-se cotidianos flexíveis, mutáveis, não moldados pelo viés único de verdade/teoria/modelo, o que converge na impossibilidade de que essas pesquisas assumam qualquer espécie de conclusão ou fechamento de certezas epistemológicas (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2019).

Movimentos/apostas das pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares no Brasil

Para compor a discussão teórico-conceitual, elencamos alguns pesquisadores (as) brasileiros (as) dos/nos/com os cotidianos, tais como: Alves (2008b), Oliveira e Sgarbi (2008), Ferraço (2007; 2021), Andrade, Caldas e Alves (2019), entre outros, com a finalidade de sustentar e ampliar o estudo. Os cotidianos escolares são *espaçostempos* de criações, memórias e sensibilidades dos sujeitos praticantes, que se entrelaçam nas tessituras das pesquisas científicas (FERRAÇO, 2021).

Então, há a necessidade de, "[...] enquanto pesquisadores, mergulharmos nessas realidades para delas poder compreender um pouco mais e, com isso, dialogar para além dos preconceitos e dos saberes apriorísticos" (OLIVEIRA, 2008, p. 48). Notamos a importância de mergulhar nos cotidianos escolares para compreender os currículos praticados, aqueles tecidos de forma complexa pelos professores e pelas professoras nas redes cotidianas de formação e autoformação, que, na maioria das vezes, resistem aos preceitos normativos padronizados pelos sistemas educacionais.

Alves (2008a, p. 21) relata que, para "[...] aprender a 'realidade' da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atento a tudo que nele se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não". Pois, não é fácil compreender o que se produz, se inventa ou reinventa nos cotidianos escolares, pelo fato de o *aprendidoensinado* nos levar para modelos estruturais de observação, o que dificulta sair desses comodismos, "de olhar de longe". Por isso, a autora diz que é preciso sentir, ouvir e conviver, para entender o que os "usuários" "fabricam" com o que lhes é imposto para consumo, incluindo nessa tessitura os sujeitos e os artefatos culturais (ALVES, 2008a).

Conforme os estudos de Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 19):

> Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da

> complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e das quais nos formamos.

Percebemos assim, com a ideia das autoras, que estudar as práticas cotidianas é, também, reconhecer nessas redes cotidianas as macronegociações e as micronegociações políticas que se entrecruzam nesse processo formativo contínuo de professores e professoras. Nesse contexto, as autoras também aduzem que não se pode estudar apenas sobre o cotidiano, e sim dos/nos/com os cotidianos, assumindo uma inserção e mergulho, pois, os pesquisadores também fazem parte desse processo. Ferraço (2021) coaduna com esse pensamento quando enfatiza que não podemos falar *sobre os cotidianos* se estamos incluídos neles. Pois, diz que "somos, ao final, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação" (FERRAÇO, 2021, p. 105). A consideração de que o cotidiano é complexo, enseja aos pesquisadores a mudança nos processos teórico-metodológicos, que são usualmente compreendidos e aplicados na formação acadêmica.

Nilda Alves, em 2001, discutiu quatro movimentos necessários para o desenvolvimento das pesquisas dos/nos/com os cotidianos, no qual incorporou algumas ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura de conhecimentos em redes*. Em 2008, retomou o estudo para debater "Sobre os Movimentos das Pesquisas dos/nos/com os Cotidianos", quando pensou em um quinto movimento. Em 2019, a autora republicou o estudo trazendo algumas mudanças significativas nesses movimentos a partir de conversas com Nívea Andrade e Alessandra Nunes Caldas.

Então, uma nova discussão desses movimentos é apresentada por Andrade, Caldas e Alves (2019). As autoras enfatizam a importância de estabelecer movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Relatam que encontraram algumas pistas em Certeau (1994) e Lefebvre (1991), mas, mesmo assim, perceberam que precisavam criar possibilidades teórico-epistemológico-metodológicas para problematizar os desafios que enfrentavam em suas práticas de pesquisas com os cotidianos.

E foi *praticandoteorizando* que essa rede ganhou consistência acadêmica. Portanto, esses movimentos ganharam novas nomeações e um sexto movimento surgiu. No entanto, as autoras deixam claro que esses movimentos não podem ser vistos como métodos únicos ou como uma receita a ser seguida, e sim como inspiração.

O primeiro movimento foi chamado de *Sentimento de mundo,* o qual traz a ideia de que, ao trabalhar com os cotidianos, estamos trabalhando em "lugares ditos difíceis", em que se expressa "a humilde razão" dos indivíduos em suas vivências do dia a dia. Outra ideia, é de que nos *espaçostempos* cotidianos, nas diversas redes educativas, os *praticantespensantes* criam *conhecimentossignificados* necessários à sua vida cotidiana.

Além disso, reforçam que, para pesquisar com os cotidianos, é necessário compreender que nossos sentidos são sempre convocados nas relações dos (as) pesquisadores (as) com os cotidianos e com os *praticantespensantes* desses múltiplos *espaçostempos* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019). Por isso, as pesquisas dessa rede exigem muito mais do que olhar. Logo, precisamos ouvir, tocar, degustar, cheirar, sentir tudo que acontece/aparece no/pelo/com o caminho.

O segundo movimento é chamado de *Ir sempre além do já sabido*, e traz a ideia de que podemos criar *fazerespensares* novos no embate com o que já foi realizado, tendo como desafio conhecer o que existe, o que se escreveu e o que se pensa. Assim, podemos negá-lo e ver os seus limites. Não se trata de conhecer tudo, pois é tarefa impossível aos pesquisadores, mas, se trata de buscar ir sempre adiante, para surgir outros modos de *fazerpensar* o que ainda não foi *feitopensado* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

O terceiro movimento chama-se *Criar nossos 'personagensconceituais',* com a ideia de criar nossos intercessores, pois não basta buscar fontes já postas ou predefinidas. Inspirados em Deleuze e Guattari (1992), Andrade, Caldas e Alves (2019) perceberam que, sem a criação dos intercessores, não existe obra. Esses intercessores, para Deleuze e Guattari (1992, p. 156), podem ser:

> [...] pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados.

Então, para os autores, os *personagensconceituais* podem ser os heterônimos do filósofo ou pseudônimos de seus personagens. Conforme Alves et al. (2016, p. 28):

> [...] os 'personagens conceituais' poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se 'conversa', permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideia, formando os '*conhecimentossignificações*' possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos (grifos dos autores).

Nesse sentido, as narrativas (os sons, os gestos) e as imagens dos *praticantespensantes* com quem foi pesquisado são os personagens conceituais. Eles servem para dialogar, compreender e fazer pensar acerca do que se pesquisa.

O quarto movimento nos inspira a *Narrar a vida e literaturizar a ciência,* e trabalha com a ideia de romper/superar com a "economia escriturística" de uma sociedade capitalista. Inspirados nas ideias de Certeau (1994), propõe-se dar valor a narrativa, a fala, ao romance, a música como *conhecimentossignificações* necessários a vida, não considerando apenas como um documento a ser analisado. Nessa esteira, as contribuições certeaurianas nos permitiu pensar as narrativas como práticas acerca de memórias de práticas e de seu *fazerpensar* nos cotidianos. Portanto, literaturizar a ciência significa um movimento que tenta superar um sujeito anônimo de uma linguagem neutra (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

Alves (2008a) ressalta que essa narratividade, não é uma descrição apenas do que marcou, pois não tem a obrigação de se aproximar da realidade, mas de incorporar a ideia de que ao narrar uma história eu sou um narrador praticante, por isso, posso tecer os fios que chegam até mim, usando um modo próprio de contar, exercendo assim o que a autora chama de "[...] *arte de contar histórias,* tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar"* (ALVES, 2008a, p. 33, grifos da autora). Logo, de acordo com a autora, é preciso mergulhar nesse

cotidiano inteiramente, buscando referências de sons e gestos e cheiros minuciosos, muitas das vezes ocultos aos olhos de muitos (as) pesquisadores (as), sendo assim, capaz de sentir diversos gostos, tocando e deixando ser tocado.

Nesse sentido, Andrade, Caldas e Alves (2019) reforçam que o interesse nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos são os *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. Por isso, muito deve ainda ser feito, pois, muitos (as) professores (as) de escolas básicas costumam ainda olhar, muitas vezes, para as pesquisas com certa desconfiança, procurando encontrar soluções normalizadas e normatizadoras para os problemas dos cotidianos escolares. Portanto, Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 34) explicam que:

> Fazer ciência contando histórias nos desafia também a escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas produzem em seus cotidianos os '*conhecimentossignificações*' que dialogam problematizam, tencionam e complementam aqueles produzidos nas universidades (grifos das autoras).

As autoras ressaltam que o valor social das narrativas orais e escritas está quando rompem com o modelo hegemônico da ciência moderna, pois, acreditam que os conhecimentos são tecidos e surgem em diversos *espaçostempos* das/nas relações dos sujeitos. Então, literaturizar a ciência significa romper com o pensamento do sujeito com linguagem neutra, já que nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos todos nós somos autores *praticantespensantes*.

Foi a partir da reflexão dos *praticantespensantes* e seus processos de *fazerpensar* que surgiu a ideia do quinto movimento chamado de *Ecce Femina* (ALVES, 2008b). Para Alves (2008b), esse movimento poderia ser chamado de *Ecce femina* ou *Ecce homo* em homenagem a Nietzsche e a Foucault, sendo melhor apropriado aos cotidianos das escolas, mas diz que talvez não conseguisse por não se considerar tão inteligente quanto os autores citados, além de ser mulher e viver em uma sociedade que considera o homem como o maior detentor das ideias. A autora traz a ideia de Foucault (1999) para falar que a história *efetiva* faz ressurgir o *acontecimento*: "[...] o acontecimento não é o que é ou o que acontece, mas é

aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o que vem chegando" (ALVES, 2008b, p. 46).

Nesse contexto, ressalta-se que, ao inserir na escrita as ideias do que se vive e os processos experienciados, introduz-se algumas expressões que são difíceis de se explicar por completo, pois nem sempre é possível expressar em palavras o que de fato se pensa (ALVES, 2008b). Andrade, Caldas e Alves (2019) ressaltam que a ideia de que o que se escreve produz, muitas das vezes, virtualidades, que somente após algumas leituras ou reflexões com colegas ou outros autores, consegue-se compreender.

Andrade, Caldas e Alves (2019) pensaram em um sexto movimento: *A circulação dos conhecimentossignificações como necessidade,* que surgiu a partir de conversas com outras pesquisadoras do campo educacional, que traz a ideia de circulação dos *'conhecimentossignificações'* como necessidade. Elas perceberam que deviam buscar articulações realizadas com o produzido dentro dessa rede e verificar como abarcavam os próprios *praticantespensantes,* os artefatos que estes usam e todos que, de alguma maneira, estão interessados em Educação. Compreende-se que, nessa rede de pensamento, as relações que os *praticantespensantes* estabelecem entre si e com os outros, nas diversas redes educativas compõem sua formação contínua. Logo, há a necessidade de expressá-las de diferentes maneiras, com as diversas imagens, vídeos, documentos, narrativas, sons, gestos, que surgem nessas redes cotidianas.

Então, para tecer essas redes de c*onhecimentossignificados* nos cotidianos escolares é preciso "[...] mergulhar inteiramente em outras lógicas para aprendê-los e compreende-los" (ALVES, 2008a, p. 16). Contudo, Alves (2008a) enfatiza que se deve ter o cuidado de não trazer para a pesquisa algo estático ou acabado. Vale ressaltar a ideia de Ferraço (2021, p. 104) de que nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos: "estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos 'lugares', tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos" (grifos do autor). Assim sendo, essas reflexões

coadunam com a ideia Certeau (1994) ao dizer que os (as) pesquisadores (as) dos *praticantespensantes* também são *praticantes.*

Sendo assim, compreendemos que, nesses mergulhos dos/nos/com os cotidianos escolares, o (a) pesquisador (a) está pesquisando a si mesmo (a). Por isso, há a necessidade de desprendermo-nos de certos ensinamentos para combater os próprios preconceitos daquilo que nos cerca e aflige, para captar, sentir, contar e problematizar as artes de fazer de *praticantespensantes* nos múltiplos *espaçostempos* das redes cotidianas.

Formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias: currículos *praticadospensados*

No contexto contemporâneo, a escola é a instituição responsável por propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes da educação básica, superando inúmeros desafios sociais, culturais, econômicos, geográficos subjetivos de cada sujeito, de cada família, de cada estudante e de cada professor. Contudo, a conjuntura da sociedade atual tende a inviabilizar o crescimento da autonomia e emancipação social, uma vez que suprime e desconsidera os aspectos subjetivos dos sujeitos.

Os "modelos" de formação difundidos na sociedade capitalista estão relacionados, majoritariamente, à racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista. O padrão amplamente difundido e aceito na modernidade é o modelo das ciências naturais e biológicas, herança do positivismo do século XIX, que foi adotado por (imposto à) diversas áreas, incluindo as ciências humanas. Em razão disso, a educação aderiu a esse modelo e tornou-o hegemônico na sociedade brasileira.

No entanto, para se chegar ao tema da educação emancipatória, se faz necessário trazer para discussão as mudanças de paradigmas da Modernidade/Pós-Modernidade discutidas por Bauman (2001). O sociólogo reflete sobre a fragmentação do contexto pós-moderno, chamado por ele de Modernidade Líquida. Em sua visão, a sociedade líquido-moderna poderia ser aquela em que se

propõe a superação da máscara das ilusões postas pelo cientificismo moderno. A "sociologia de Bauman demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 17). Uma vez que não conseguimos eliminar a ambivalência (o que fugidio, inclassificável, contingente), precisamos aprender a conviver com ela, inclusive, em um processo de produção de emancipação que assegure a construção de laços de solidariedade em vez de processos de tolerância. Ou seja, a emancipação se encontra nas ações humanas em que todos possam conviver e buscar a alteridade.

Conforme os estudos de Bauman (2001), para compreender a emancipação, precisamos distinguir liberdade "subjetiva" e "objetiva". Para o autor:

> Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser 'objetivamente' satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar; e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres (BAUMAN, 2001, p. 25).

A ideia de emancipação adotada neste estudo, em consonância com o que foi dito anteriormente, tem como fundamento principal o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 60), visando uma prática educativa tecida "[...] do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente". Para Santos (2007), devemos pensar em uma universidade às avessas, uma vez que a extensão convencional é levar a universidade para fora. E a ecologia dos saberes propõe o movimento contrário, ou seja, trazer para dentro das universidades outros conhecimentos, o que significaria pensar em uma nova forma de pesquisa-ação.

Santos (2007) apresenta a discussão sobre a epistemologia do sul, como uma relação de poder no uso do conhecimento (epistemologia), refutando a ideia de que o conhecimento é neutro. Entende-se o "sul", aqui, como um termo

simbólico ou metafórico que representa a população de países do "capitalismo periférico". Esses povos possuem escassos recursos econômicos, o que retrata o processo de colonização entre os países colonizadores (Norte) e os colonizados (Sul). Assim, coloca-se em discussão o tratamento e a percepção de como os conhecimentos produzidos pelo Norte Global desconsideram ou, até mesmo, ignoram quando em comparação aos conhecimentos produzidos pelo Sul Global. Esses últimos, são conhecimentos renegados ou marginalizados dentro de um viés científico-epistemológico. No entanto, a sua proposta ressalta a necessidade de uma ecologia dos saberes, na qual tais saberes não são excludentes, mas, sobretudo, dialógicos dentro de uma perspectiva epistemológica para além das fronteiras geográficas.

Do mesmo modo que Santos (2007), Paulo Freire também aborda em seus estudos os aspectos da autonomia, da subjetividade e da formação da pessoa como caráter emancipatório da educação. Para o autor, a autonomia de pensamento e a construção de um ser crítico, conforme os ensinamentos escolares, formam indivíduos emancipados diante da subjetividade linear coletiva. A proposta de emancipação de Freire (2019), incorpora o significado de humanização que, dentro do contexto histórico, representa as possibilidades de realização dos indivíduos. Por meio de sua reflexão sobre a "pedagogia do oprimido", Freire (2022) destaca que o ensino deve ser forjado *com o* aluno e não *para o* aluno, de modo a suscitar reflexões que incitem a libertação da condição opressora.

Ademais, destaca-se outra crítica ao modelo tradicional de educação. Trata-se de uma proposta inovadora do processo de ensino-aprendizagem, que pauta a educação enquanto caminho de formação humana, seja no aspecto ético ou científico. Na esteira desse pensamento, reconhece-se que o ser humano passa por uma constante construção ao longo de sua vida, não devendo se conformar com condicionamentos históricos e sociais, mas sim buscando ampliar a sua formação, para uma vida mais humana, libertadora e justa.

No cenário atual, a discussão no campo progressista da educação é voltada para uma aprendizagem colaborativa, que prevê trocas interculturais e de saberes

entre os atores da cena educacional. Isso porque, em meio ao cenário de constantes inovações tecnológicas, a informação chega aos indivíduos de forma célere e constante, o que promulga uma mudança nas interações do saber e do fazer na prática pedagógica. Entretanto, o sistema educacional ainda apresenta muitos entraves que dificultam a formação docente. Segundo Imbernón (2011, p. 59):

> O sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente e paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Ainda, de acordo com Imbérnon (2011), as contradições do sistema educacional brasileiro precisam ser analisadas e discutidas para além dos discursos hegemônicos, funcionalistas e administrativos da profissionalização docente. Tem-se discutido muito sobre o conhecimento profissional/formação dos (as) professores (as) nas últimas décadas, entretanto, os conhecimentos profissional-cultural, ético e moral da profissão, têm sido insuficientes, uma vez que o sistema anda em passos diferentes dos cotidianos das escolas.

As experiências dos (as) professores (as) em formação ligadas a elementos como socialização, vivência profissional e formação permanente, devem ser vistas como um processo dinâmico e não estático. Na visão de Imbernón (2011), é preciso superar o ensino tradicional e tecnicista para se promover um ensino que englobe as necessidades dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. A escola passa a ser o foco da ação-reflexão-ação, onde o desenvolvimento profissional pode ser aperfeiçoado, pois, o conhecimento é construído e reconstruído durante a vida profissional do professor, interligado ao conhecimento prático e teórico (IMBERNÓN, 2011).

Ainda na esteira do pensamento de Imbernón (2011), é necessário que essa formação docente seja reflexiva, crítica e cooperativa, porque não se trata de aprender apenas os estereótipos técnicos. Para a produção do conhecimento profissional pedagógico é necessário pensar em mudanças sem temer as utopias, sem deixar que as tradições dificultem a promoção e o desenvolvimento da

consciência crítica para melhoria da formação docente. Pois, como já foi mencionado por Gatti (2013, p. 64):

> A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos.

Portanto, a educação é um processo formativo contínuo e mutável que além de abranger o sujeito em diferentes ambientes sociais, também precisa estar envolvida em discussões de ordem culturais, que por sua vez está presente em diversos movimentos e organizações da sociedade, para além dos muros da escola.

Segundo Alves (2011), há uma luta pela eliminação de todas as formas de opressão presentes na formação docente, bem como na escola, na universidade e na sociedade em geral, para que de fato o educador seja capaz de reconhecer e potencializar o ensino a partir das diversas experiências de vida dos alunos. No entanto, o curso que silencia o (a) professor (a) de sua comunidade, das suas vivências, dos seus sentimentos e dos seus sonhos, não fomenta uma educação integral e igualitária.

Desse modo, essa questão torna-se extremamente importante, pois não se deve apagar todo conhecimento, toda prática, toda experiência acumulada ao longo do tempo e em outras instituições, independentemente de ser da área educacional ou não. Uma vez que a formação docente, como afirmado anteriormente, é um processo contínuo, assim devemos considerar nesse processo formativo inicial os aspectos éticos, morais, cognitivos, afetivos, emancipatórios, sociais, autônomos e os contextos históricos de cada sujeito.

No entanto, para além de um pensamento crítico-reflexivo, precisa-se também pensar em uma formação docente que ultrapasse e supere as barreiras da dicotomia entre sujeito e objeto, teoria e prática. Com a possibilidade de assumir

uma prática educativa tecida de forma singular e subjetiva na vida humana, a partir das suas relações cotidianas, nas tessituras da *práticateoriaprática* (ALVES, 2008a), ou seja, nas múltiplas relações com outro e consigo mesmo de forma contínua.

É nessa perspectiva que este estudo se embasa, pois as múltiplas questões que envolvem a formação docente contemplam as redes de *saberesfazeres* dos sujeitos dos/nos/com os cotidianos escolares como *espaçotempo* formativo. Pois, por meio da criação e da bricolagem, os praticantes forjam outras maneiras de *fazerser* docente frente àquilo que muitas das vezes lhes é imposto nas escolas, produzindo assim *práticaspolíticas* emancipatórias diante da realidade-problema que encontram no seu cotidiano (OLIVEIRA, 2010).

Portanto, a ideia de *práticaspolíticas* faz parte das redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas pelos sujeitos de forma única na dinâmica cotidiana da escola. As *práticaspolíticas* são estudadas por alguns autores brasileiros, tais como: *currículos em redes* (ALVES, 2008a), *currículo realizado/vivido* (FERRAÇO; CARVALHO, 2008) e *currículos pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2013). Conforme Oliveira (2013, p. 47):

> [...] os currículos são percebidos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994) das escolas, neologismo que pretende deixar claro que entendemos prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas. **Entendemos esses praticantes como criadores de currículos nos cotidianos,** assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entram em contato em diversos momentos e circunstância de suas vidas – e outros conhecimentos, dando origem, portanto, a **currículos *pensadospraticados*** (grifos nossos).

Diante disso, os docentes devem reconhecer o currículo como criação cotidiana nos diferentes momentos de suas vidas pessoais e profissionais, tecidos de forma única, inédita e irrepetível. Os *praticantespensantes* das escolas criam sempre novas alternativas diante das dificuldades ou problemas que surgem em

seu dia a dia e, por isso, precisamos compreendê-los para além de seus aspectos normativos, quantificáveis e estruturais (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 49-50), enfatiza que:

> Ao compreender os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidos por meio dos usos (CERTEAU, 1994) singulares que estes fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, estamos supondo que as redes de conhecimentos tecidas por esses *praticantespensantes* dão origem a *teoriaspráticas* curriculares emancipatórias, relacionando-se também com os embates políticos e ideológicos que habitam a sociedade, e portanto, as escolas e as políticas curriculares (grifos da autora).

Portanto, para compreender os currículos *praticadospensados* pelos sujeitos das escolas devemos considerar suas produções e valores singulares tecidos nas *práticasteoriaspráticas* emancipatórias, criadas diante dos artefatos que são postos para consumo.

Então, pensar na questão curricular atualmente requer debater e valorizar os currículos *praticadospensados* dos/nos/com os cotidianos escolares. Pois, a globalização hegemônica do mercado capitalista, encabeçada pelos países do Norte Global, amplia e contribui para desigualdade estrutural do mundo. E tais configurações se refletem nas escolas, com a criação dos currículos hegemônicos, instituídos para acompanhar os sistemas globais de avaliação. Portanto, há a necessidade de estudar as políticas/práticas educativas dos *praticantes da vida cotidiana* (CERTEAU, 1994) que escapam a esses modelos normativos da globalização hegemônica e caminham em outras direções (OLIVEIRA, 2010).

Alves (1999) trouxe a ideia de tecer conhecimento em rede, por acreditar que precisamos superar as dicotomias apresentadas pela ciência moderna tais como a fragmentação da teoria e prática. A autora ressalta que:

> A consequência direta de tudo isto, no pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a 'construção' do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas

> práticas, sempre subordinadas, que quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menos geralmente dedicado ao seu desenvolvimento (ALVES, 1999, p. 113).

Os currículos em rede são propostos por Alves (1999) como forma de romper com o pensamento hierarquizado e linear da construção do conhecimento. Pois, diz que é preciso compreender os *saberesfazeres* criados do uso, como forma de inventividade dos conhecimentos em rede tecidos nos cotidianos escolares. Percebemos que, no sentido de agregar conhecimentos distintos e subverter uma lógica imposta pelo modelo tradicional e positivista de educação, as ideias de Alves (1999) corroboram com as de Santos (2007) ao convergirem na intitulada "ecologia de saberes".

Os estudos de Ferraço e Carvalho (2008) tomam o currículo com a ideia de que eles são realizados e/ou vividos nos cotidianos das escolas. Suas pesquisas buscam discutir o currículo em meio às análises das relações estabelecidas em redes, tecidas por estudantes, professores (as) e todos os sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

No estudo dos *Currículos e conhecimentos em redes* de Ferraço (2021), realizado em 1996, em uma cidade do estado do Espírito Santo, o autor problematiza os currículos que eram praticados pelas professoras na sala de aula da escola. Traz, também, o estudo das táticas e das estratégias como modos de enfrentamento das situações-problemas. Ferraço (2021, p. 62) evidenciou nessa pesquisa que:

> Ao usarem as composições entre os diferentes contextos para sustentar e fazer crer suas explicações, as professoras recorriam a saídas táticas e/ou estratégicas quando se deparavam com situações consideradas como difíceis, embaraçosas ou até mesmo impróprias.

Como resultado, Ferraço (2021) salienta que percebeu na fala das professoras microdiferenças nos modos como elas agiam diante das situações desafiadoras. Diz, ainda, que o senso de humor, o deboche, a irreverência, o riso e a ironia eram usadas como alternativa para enfrentar as situações-problemas vividas/realizadas no cotidiano das escolas públicas.

Dessa forma, as *práticaspolíticas*, ou seja, os currículos vividos nas redes cotidianas pelos sujeitos *praticantespensantes*, possibilitam experiências formativas, de fato, realizadas, criadas, recriadas e compartilhadas nos cotidianos das escolas. Sendo assim, são enriquecedoras para potencializar a discussão da escola pública como *espaçotempo* formativo, singular, complexo e subjetivo, na busca de superar aquela formação hegemônica e construir outras possibilidades educacionais que, de fato, contribuam para a criação e a inovação das práticas pedagógicas docentes.

Considerações Finais

A partir das reflexões realizadas em torno da perspectiva teórico-metodológico-política dos estudos dos/nos/com os cotidianos e a formação docente sob o viés de *práticaspolíticas* emancipatórias, compreendemos que esses estudos não devem ter como objeto de concernência a noção de tradução, de reprodução de saberes e práticas escolares por intermédio de submissão de lógicas/códigos/normatividades a serem aplicadas (FERRAÇO; ALVES, 2015). Nesse sentido, as pesquisas dos/nos/com os cotidianos têm a atribuição da importância de ampliar a adaptação de metodologias tradicionais, mas, também, de realizar a propositura de metodologias específicas (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Notamos que as *práticaspolíticas* cotidianas dos sujeitos das escolas podem contribuir para tessitura da emancipação social. Um processo em composição que horizontaliza as relações estabelecidas entre professores (as) e seus pares, bem como com os estudantes, ensinando e aprendendo diariamente, estabelecendo uma via qualitativa para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades que se entrelaçam mutuamente, contribuindo para qualidade educacional.

É necessário que compreendamos que se trata de processos cotidianos nos quais os docentes estão inteiramente mergulhados na compreensão daquilo que pesquisam – diferente do que foi tão anunciado pela ciência moderna hegemônica absorta em alcançar uma "neutralidade científica" e uma "Verdade" hegemônica.

Entendemos que esse mergulho requer uma vigilância contínua daquilo que se tem aprendido no pensamento hegemônico, sob o qual nos formamos. É mister assimilar, portanto, que não há ciência/conhecimento neutro, pois as bagagens culturais, sociais, econômicas e as experiências de vida de cada pessoa sempre irão interferir na produção do conhecimento.

Então, valorizamos nesta pesquisa os múltiplos e*spaçostempos* do cotidiano escolar como uma rica e potencial fonte para a formação inicial e continuada de professores (as), onde é possível criar, bricolar, recriar e aprender outras tantas formas de educação e ensino nas redes de *saberesfazerespoderes* potencialmente produtivas, singulares e significativas, legítimas e fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem de cada *praticante*.

É digno de destaque o fato de que um dos principais aspectos do trabalho de Certeau (1994) refere-se ao modo original como ele estuda as artes de fazer no cotidiano, compreendendo-as como criação dos *praticantespensantes* a partir dos "usos" que fazem dos artefatos culturais colocados à disposição para consumo. Esses artefatos podem ser materiais, ou mesmo produtos políticos. Pois, as práticas cotidianas dos sujeitos, ou melhor, as táticas utilizadas nos processos de viver permitem a tessitura de inúmeras redes de relações nas quais se produzem, incessantemente os *conhecimentossignificações*.

Portanto, buscamos com este ensaio tensionar e superar o pensamento moderno hegemônico, que também está enraizado em nós. E trata-se de um pensamento que tenta enquadrar o mundo dentro de um paradigma normativo e determinista, o qual buscou, reiteradamente, reduzir a diversidade da vida a partir de um atomismo mecanicista, trazendo a ideia de que o pensamento é linear. Esse discurso hegemônico do paradigma moderno-cartesiano, nos forçou a achar que os movimentos são previsíveis (dentro de um espectro de causa-efeito), sendo influenciados pela lógica que vem da matemática com as quantificações (FERRAÇO, 2008).

Para fora desse espectro moderno hegemônico, consideramos que para pesquisar a complexidade do cotidiano educacional devemos estar dispostos a

estabelecer relações democráticas tecidas juntos com os sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Sugerimos, portanto, uma agenda de pesquisa em que as *práticaspolíticas* emancipatórias tensionem e superem os modelos de investigação no campo educacional compostos de discursos ditos neutros e racionais, mas que pouco qualificam e valorizam, de fato, as vivências e as práticas dos sujeitos nas/das escolas.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 111-120.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a, p. 15-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A. 2008b, p. 39-48.

ALVES, Nilda. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 66. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 49-66.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores:** pensar fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/43169/21643. Acesso em: 20 set. 2022.

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, p. 19-45.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992, p. 81-109.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In*:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo em redes e pesquisas com os cotidianos e... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba: CRV, 2021, p. 103-114. v. 1.

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/curriculum/article/view/10985. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei;

AMORIN, Antônio Carlos. (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 4-13.

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. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, 2017. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5224/3996. Acesso em 20 abr. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Fazendopensando práticasteorias* educativas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Nilda Alves:** *praticantepensante* de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 13-35.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html. Acesso em: 22 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 12 ago. 2022.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. **Desinvisibilizando práticas de qualidade nos cotidianos da escola pública.** 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10439. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n.2, p. 320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-67.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social:** do visível ao possível. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010, p. 13-36.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alli; Vitória: Nupec/Ufes, 2013, p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTMfkPJmY8pFJ7DxR3xBSqq/?format=pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 7, n. 01, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633. Acesso em: 10 dez. 2023.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Marcos Oliveira Campos*

Submetido em 09/12/2022 **Aprovado em 30/11/23**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)