

Currículos bricolados, tecidos e reinventados: uma conversa sobre cultura e cotidiano escolar

Bricoled curriculums, fabrics and reinvented: a conversation about culture and everyday school

Currículos bricolados, tejidos y reinventados: una conversación sobre cultura y vida escolar

Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre.

rafamg02@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9038-1542>

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantespensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a minha pesquisa de doutorado. Os encontros e as conversas movimentaram narrativas que funcionaram como instâncias dialógicas que apresentaram a experiência da fonte onde os narradores bebem. Quando buscamos nas práticas e nas suas narrativas o modo pelo qual acontecem os currículos pensadospraticados e suas interfaces com os contextos de influência, dos textos e das práticas, percebemos que o cotidiano escolar se configura como um espaçotempo de ampla diversidade epistemológica e que, por isso, é espaçotempo de bricolagens, criação e reinvenção. Conforme apontado pelas professoras nas conversas, mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar textos culturais dotados de valores monoculturais, ou a serviço da dominação e da regulação, o uso distinto e ressignificação do que está (im)posto, contribui para alavancarmos espaços e debates que permitem produzir outras realidades inscritas em ações/desejos estranhos a essa regulação.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Cultura.

ABSTRACT

The present work is the result of a meeting with teachers willing to narrate their practices, practicing thinkers who set out to share their experiences and reflections woven collectively during my doctoral research. Encounters and conversations have moved narratives that functioned as dialogical instances that presented the experience of the source where the narrators drink. When we look at the practices and their narratives, the way in which the thought-based curricula take place and their interfaces with the contexts of influence, texts and practices, we perceive that school everyday is configured as a space of wide epistemological diversity and, therefore, , is space for DIY, creation and reinvention. As pointed out by the teachers in the conversations, even if cultural texts endowed with monocultural values or in the service of domination and regulation are circulated in the curricula and in the school culture, the distinct use and ressignificaci3n of what is (im) put,

contributes to leverage spaces and debates that allow to produce other realities inscribed in actions/desires strange to this regulation.

Keywords: *Curriculum. School. Culture.*

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de un encuentro con profesores dispuestos a narrar sus prácticas, practicando sujetos practicantes que se propusieron compartir sus vivencias y reflexiones tejidas colectivamente durante mi investigación doctoral. Los encuentros y conversaciones movieron narrativas que funcionaron como instancias dialógicas que presentaban la experiencia de la fuente donde beben los narradores. Cuando buscamos en las prácticas y en sus narrativas la forma en que se da el pensamiento curricular practicado y sus interfaces con los contextos de influencia, de los textos y prácticas, nos damos cuenta de que la rutina escolar se configura como un espacio-tiempo de amplia diversidad epistemológica y que, por ello, es un espacio-tiempo para el bricolaje, la creación y la reinención. Como señalan los docentes en las conversaciones, si bien en los currículos y en la propia cultura escolar circulan textos culturales con valores monoculturales, o al servicio de la dominación y la regulación, el uso diferenciado y la resignificación de lo (im) colocado, contribuye a apalancar espacios y debates que permitan producir otras realidades inscritas en acciones / deseos ajenos a este reglamento.

Palabras clave: *Plan de estudios. Colegio. Cultura.*

Encontros...

O presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantespensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a minha pesquisa de doutorado. Nestes encontros, partilhamos uma rede de conhecimentos, nas quais as vozes não fossem simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregaram, inerentes às suas vidas cotidianas contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazemsabem* cotidianamente na escola.

Assim, opto por lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como espaço-tempo de compreensão das bricolagens praticados nos/dos currículos pensadospraticados, sendo esse movimento possível como elemento de partilha de diferentes narrativas que fizeram dos nossos encontros elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas.

Maturana (2001) entende o encontro como uma espécie de organização de sujeitos, sobretudo quando eles estão dispostos a se juntarem, como foi o caso do grupo de professoras da pesquisa, compreendendo assim que a organização é mais do que um

espaço gerado por limites declarados nos quais nós estivemos unidos: é também um espaço no qual podemos nutrir uma determinada cultura e apostar em um “espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente e um sentido comum de direção para o futuro” (p. 34).

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

Culturas, bricolagens praticadas e currículo

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

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

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

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

Na relação entre *pensarfazer* suas práticas, as professoras circulam sobre elementos monoculturais. Aqui podemos inserir a monocultura do saber, presidida pela

lógica do saber formal, bem como a monocultura da naturalização das diferenças, que produz certa inferioridade acerca das identidades dos sujeitos no/do mundo e criam hierarquias sociais. Ambas as formas de racionalidades monoculturais atuam no sentido de limitar e anular o valor de suas práticas cotidianas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em contraposição a este pensamento, Santos (2008) nos apresenta a ecologia dos reconhecimentos, forma de pensamento que traz para discussão a necessária superação das diferenças não hierarquizadas, ou seja, não tornadas desiguais. A principal ideia está em tornar possível a proposição de nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, bem como do reconhecimento recíproco.

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

Assim, Oliveira (2012) pensa o movimento de superação das monoculturas do saber e da diferença, buscando legitimar nos *espaçostempos* escolares as ecologias de saberes e a ecologia dos reconhecimentos. Tal fato viabiliza presentificar e desinvisibilizar as múltiplas possibilidades de ampliação da visibilidade das “práticas/existências escolares/educativas não oficiais que repousam sobre a identificação dessas práticas e pela possibilidade de libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Esse processo de democratização das práticas pedagógicas nos leva a concordar, mais uma vez, com Oliveira (2012), quando afirma que:

Ao buscarmos legitimar os modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar os *saberesfazeres* que habitam os espaços educativos como potencial contribuição à formação das subjetividades democráticas e às possibilidades de emancipação/democratização social aí inscritas, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma

possível contribuição da escola à transformação social democratizante, a adoção metodológica dos procedimentos inerentes à sociologia das ausências parece, mais do que relevante, fundamental (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

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

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

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

Por *políticas/práticas* cotidianas de currículo entendo aquilo que se efetiva no contexto das práticas (BALL, 2001), sempre numa rede de sentidos que inclui os contextos de influência e dos textos curriculares, tendo em vista o currículo entendido como produção cultural. Em outras palavras, as *políticas/práticas* podem ser entendidas, nesse contexto, como algo gestado no âmbito das práticas que as políticas oficiais produzidas nos demais contextos, são ressignificadas, perpassadas por produções de sentidos, disputas e negociações. Contudo, como bem lembram Macedo e Frangella (2008, p. 53):

A noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do

Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

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

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

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

Pensando nessas astúcias das professoras, quero acreditar e aposto que as ações desses sujeitos entram em cena as relações de sua produção, partilha e cooperação e na arteficialidade das práticas de currículo como criação cotidiana. Cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único, bem como apresenta capacidades e habilidades distintas, mas juntos, ou seja, em cooperação mútua, os coletivos e grupos sociais tecem outros significados para suas práticas.

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

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

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

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

Por outro lado, nas relações que se estabelecem cotidianamente, posso também chamar as professoras de artífices, artesãs de práticas ordinárias. Aqui busco fazer uma analogia entre a atuação das professoras com o “artífice” identificado por Sennet (SENNET, 2012a) que aprende em e com suas artes de fazer, que abarcam a condição humana do engajamento, ou seja, pautadas pelo desejo de fazer bem o que se faz.

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

Fazer é pensar, assim aponta Sennet (2012a). Portanto, o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres a partir de pensamentos que acreditam serem importantes. Para o autor, a relação entre fazer e pensar precisa ser tensionada, na medida em que a inquietude artesanal, a consciência e o engajamento, para a criação de um produto, fazem da habilidade individual e coletiva, elementos que poderão também criar produtos para além do final previsto pela técnica.

No caso da pesquisa, a relação entre fazer e pensar evidência como as professoras, artífices cotidianas de currículos, trabalham com as técnicas advindas de suas experiências pessoais, face às técnicas demandadas de forma prescritiva. O que está em jogo é a relação

de permanente negociação dos sentidos das práticas, suas nuances entre o que está planejado e o praticado. Para elucidar nossa reflexão, tomamos a fala da profa. Fernanda:

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

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

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

O livro, a proposta didática e o texto curricular são produtos impostos para serem consumidos. Entretanto, nas relações de uso, eles são incorporados de maneira contrária à original. Com efeito, há uma invenção nas práticas desenvolvidas nos cotidianos que estabelece as formas como professores e alunos ajustam-se nas escolas e reorganizam o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção própria, embora não estruturada,

tornada invisível, e que marca o que fazem com os produtos. Assim, tomamos a fala da profa. Débora sobre o processo de normatização do currículo:

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

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

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

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

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

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

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

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

Para encontros futuros

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

Ferraço (2007) aponta que as narrativas, como modos de dizer, constituem-se como expressão das singularidades e de modos de fazer que atravessam a dimensão do virtual. Para o autor, os modos de dizer “potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo” (FERRAÇO, 2007, n. p.), na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento em suas redes de conversações.

Para Carvalho (2011, p. 45) “o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se

apropriada constitutivamente das condições materiais de sua própria realização”. Nessa perspectiva, as conversas quando compreendidas como força expansiva resultam numa dimensão que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios, entre outros.

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

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

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

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

Referências:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis. DP et Alli, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

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

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

Revisor de línguas e ABNT: Marilia Simara Crozzi

Submetido em 22/04/2018

Aprovado em 29/05/2019

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