



1953 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS E DESEXPLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES
Rafael Marques Gonçalves - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS E DESEXPLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Neste texto, trazemos um recorte de uma pesquisa concluída de doutorado, que foi elaborada através de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas e compreensões sobre currículo e cotidiano escolar. Os encontros e as conversas movimentaram narrativas que funcionaram como instâncias dialógicas que apresentaram a experiência da fonte onde os narradores bebem, bem como a maneira como as professoras entendem e percebem o currículo em seu trabalho cotidiano. Ao percebermos a polissemia da noção de currículo, oriunda nas/das conversas, podemos situar o reconhecimento e a valorização dos múltiplos currículos *pensados/praticados*, inventados pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos escolares, que permitem, também, afastarmos-nos da ideia moderna e tradicional de currículo. Assim, apostamos na desexplicação de uma noção *políticaprática* de currículo que assume uma grande importância na tessitura da emancipação social, em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, sobretudo com a busca da ampliação dos contextos escolares como *espaçotempos* para além da mera reprodução.

Palavras-chave: Currículo, Cotidiano Escolar, Conversas.

CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS E DESEXPLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Escrever nem uma coisa nem outra - A fim de dizer todas - Ou, pelo menos, nenhuma. Assim, ao poeta faz bem. Desexplicar - Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.

(Manoel de Barros)

Introdução explicativadesexplicativa

Nossa vida acadêmica está, em sua maior parte do tempo, permeada pela escrita e pela tentativa de explicarmos noções e seus aspectos teóricos, práticos e político, sempre com o intuito de avançarmos na/com a produção científica da educação e enaltecer os meios pelos quais possam ser propostos caminhos alternativos para a compreensão da escola e seus contextos de trabalho.

Como meio das várias tentativas de explicar e compreender o cotidiano escolar sigo desenvolvendo pesquisas que tomam como potência o encontro e a conversa com professoras que *pensam/fazem* as redes de conhecimentos, práticas e políticas nos cotidianos escolares. Portanto, o presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantes/pensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a minha pesquisa de doutorado.

Nestes encontros partilhámos 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 as suas vidas cotidianas contextos de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazem/sabem* cotidianamente na escola.

Ao optar por lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como *espaçotempo* de compreensão dos currículos *pensados/praticados*, 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 aposta 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).

Neste sentido, por meio de encontros e conversas que desenvolvi a pesquisa com um grupo de professoras da Rede Municipal de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, na qual assumimos o objetivo de trazer para o campo das políticas de currículo, práticas e conversas de professoras em situações de trocas de experiências e conhecimentos, que versam sobre muitas coisas da escola, da vida e também sobre as orientações curriculares do município onde está inserida a escola, seus pressupostos teóricos, bem como sobre as maneiras com as quais a orientação é trabalhada em seus cotidianos escolares, compreendendo e ressignificando as diferentes possibilidades de *usos* da orientação curricular, que possam assim criar, *táticas* (CERTEAU, 1994) e trajetórias de ensino que problematizem e enriquecem o currículo oficialmente proposto/prescrito.

Conversas desexplicativas sobre currículos

Os encontros e as conversas que movimentaram as narrativas aqui descritas funcionaram 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.

As conversas por meio das quais fomos desenvolvendo a pesquisa foram permeadas pelo cenário de embates que sua temática vivenciou. Momentos marcados por disputas teórico-político-epistemológicas, envolvidas por processos de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiada em "objetivos de aprendizagem" que deveriam ser considerados pelos professores de todo o Brasil na elaboração de suas aulas. Pode-se afirmar que a implantação de uma BNCC corresponde a uma ação política que focaliza o currículo como prescrição, na medida em que "indica" os conhecimentos e as formas de trabalho no cotidiano escolar.

Como tema inicial dos encontros e conversas com as professoras participantes, sem querer buscar definições, mas sim desexplicações, sugerir conversarmos a respeito do entendimento que possuíam sobre currículo e como concebiam essa noção em suas redes de conhecimentos, conforme trecho apresentado a seguir:

Profa. Rita - Currículo... ouvimos tanto essa palavra... desde a faculdade até os dias de hoje na escola...

Profa. Sabrina - Ela faz parte da nossa vida desde a faculdade...

Profa. Rita - Pois é, durante a faculdade vários professores falavam dele. Eu me lembro de que para alguns professores da faculdade o currículo era o programa dos estudos, tudo aquilo que tínhamos de seguir enquanto direção e proposta. Mas também tive professores que me ensinaram que currículo é parte das nossas ações e é tudo aquilo que fazemos no dia a dia.

Profa. Marilene - Então, eu aprendi desta maneira na faculdade, e depois nos cursinhos de reciclagem que sempre vamos fazendo, até mesmo na pós-graduação que fiz, discuti que currículo deve ir para muito além do que a programação de ensino.

Profa. Débora - Isso mesmo, eu também, me lembro de uma professora que veio dar uma palestra aqui e frisou muito essa coisa de que currículo é muito mais do que o programa que temos de seguir...

A partir da conversa acima, é possível perceber as diversas noções de currículos entendidas pelas professoras, palavra que se mostra polissêmica. Majoritariamente e diferentemente da compreensão tradicional, elas procuram fugir do entendimento de currículo como uma mera programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser estudada num ambiente de ensino. Como se pode notar em falas como a da Profa Débora e Marilene, elas buscam, sem perceber, um caráter emancipatório no que concerne aos sentidos que transpassam a referida noção, buscando desinvisibilizar diferentes modos de existência e de tessitura considerando as potencialidades do currículo.

Das conversas com as professoras e suas desexplicações, é perceptível a pluralidade e a polissemia, transpassadas por noções que fomentam o campo do currículo, viabilizando a coexistência de múltiplas facetas e nuances de uma mesma noção, trazendo consigo marcas epistemológicas, ideológicas, políticas e culturais.

Quando as professoras mencionam o acesso que tiveram a uma noção de currículo enquanto programa de ensino, é possível aliar a essa discussão uma abordagem sobre como vivemos, desde a Modernidade até os dias atuais, a criação e produção de conhecimento em conformidade com a maneira como a ciência o faz enquanto paradigma dominante. Tal representação liga-se ao que Santos (2006) aponta como um modelo de racionalidade gestado na revolução científica do século XVII e XVIII. Desenvolvido basicamente no molde e domínio das ciências naturais, esse modelo se estenderia às ciências sociais, admitindo um modelo global de racionalidade científica, distinguindo o conhecimento científico – provado racionalmente por modelos e métodos –, do senso comum – correspondendo a ideias e crenças difundidas e valorizadas na sociedade, mas sem base científica e, portanto, sem legitimidade.

Enquanto modelo totalizante, o paradigma dominante negou o reconhecimento a outras formas de conhecimentos e de sua criação, que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Pressupondo uma visão de mundo parcial como universal, o conhecimento tido como científico avançou com seus pressupostos de experimentação, privilegiando modelos de análise da sociedade onde o rigor científico aferir-se-ia pelo rigor de suas medições, desqualificando, com isso, outras formas de pensar a sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Santos (2006a):

As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar a qualidade em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. [...] O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2006a, p. 27-28).

A partir do exposto, a criação e formulação de leis universais conduziram à natureza teórica do conhecimento. Estas, enquanto categorias de inteligibilidade repousam sobre a formulação de um pressuposto de ordem e estabilidade linear: "[...] um mundo estatístico e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via de sua decomposição nos elementos que o constituem" (SANTOS, 2006a, p. 30-31), transformando o mundo numa grande hipótese universal. A característica de compreensão liga-se à ideia do mundo como máquina. Com isso, seria possível estabelecer leis para a natureza, sendo-se capaz de prever leis para a sociedade.

Partindo desse pressuposto teórico fundante da modernidade, compreendemos que várias dimensões buscam reforçar os princípios consolidados pela ciência moderna na organização formal da escola. Podemos citar, por exemplo, a disciplinaridade, cuja origem está na noção de compartimentalização e especialização do conhecimento; a seriação, que consolida a hierarquização, a linearidade dos processos de produção, transmissão de conhecimentos e, com isso, a aprendizagem; a organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora rítmica, controlada externamente; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e da verificação do saber, concebido como aquisição cumulativa; e, por último, o currículo planejado de forma prescritiva e arquitetônica, entendido como a síntese reguladora de tudo aquilo que permeia/deve permear o cotidiano escolar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo seria definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada e por disciplinas. Nesse sentido, o conhecimento e, com isso o currículo, passa a ser organizado de forma ordenada, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo-se a disciplinarização, sequenciamento linear, e a hierarquização dos indivíduos segundo o "degrau" em que se encontram, contribuindo para as divisões, catalogações, bem como para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia.

Silva (2001) aponta que a própria noção de teoria remete à suposição de que ela seria capaz de descobrir e representar fielmente o real, havendo uma correlação entre teoria e realidade. Assim, a realidade precede a teoria e esta, por sua vez, seria seu reflexo, indicando ser a teoria algo representacional. Se nos remetermos ao contexto educacional, as teorias de currículo seriam produzidas a partir do reconhecimento de uma verdade em torno da ideia de que os currículos são preexistentes às teorias que os definem.

O currículo, entendido como um objeto, e suas teorias tradicionais entram em cena com a pretensão de universalizar os conhecimentos. Tendo isso

em vista, a aposta em métodos e técnicas do como ensinar, pode dar certo em qualquer lugar, quando bem aplicadas e independentemente das condições, das situações e das pessoas envolvidas. Portanto, é por acreditar na universalização dos conhecimentos, dos saberes e das práticas que as primeiras teorias curriculares se fundam no paradigma que as acolhe: o da ciência moderna, com sua exatidão, universalidade e determinismo.

Criando uma noção particular do que é currículo, Bobbit produziu essa concepção que ainda hoje se apresenta em algumas propostas educacionais, a saber: a racionalização e a mediação de certos conhecimentos, previamente selecionados. Tais concepções buscam oferecer respostas ao questionamento sobre o que se deve ensinar. É nesse sentido que esclarece Silva (2001):

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem "conhece" e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista (SILVA, 2001, p.13).

Caracterizada por aspectos didáticos, normativos, prescritivos de organização, planejamento, ensino e aprendizagem, as teorias tradicionais de currículo contribuem para a produção de profissionais que desenvolvem e preconizam a manutenção do ensino sistemático, ordenável em que se enquadram as ações docentes em plano metódico, uma vez que:

Profa. Sabrina - *Então o currículo é nossa organização do conhecimento, ou pelo menos uma delas...*

Profa. Rita – *Todo mundo fala de currículo, mas acho que temos que falar em currículos... por que tem o currículo de cada área o da português, o da matemática e por aí vai... Pelo menos assim aprendi na faculdade. Mas, eu vejo que essa maneira como aprendi, lá nos anos 80 e 90 (risos), é uma maneira que fragmenta muito o que é de fato currículo.*

Assim como mencionado no fragmento de conversa acima, o currículo é percebido enquanto um elemento que traz/orienta os conteúdos a serem trabalhados. Calcado em uma perspectiva moderna, ele atua com a subdivisão dos campos dos conhecimentos, funcionando também como um modo de disposição das áreas de saber para as professoras e os alunos em suas vidas cotidianas e, ainda, o currículo objetiva denotar o modo como os indivíduos devem se portar em suas relações no mundo. Esse engessamento curricular é criticado pelas professoras como podemos perceber no trecho de nossas conversas destacado a seguir:

Profa. Ariete – *Não só fragmenta, como também coloca como se fosse cada coisa sem ter a ver com a outra. Pois, tem vezes que recebemos algumas orientações que nos deixam muito limitadas...*

Profa. Vanessa – *Claro! Até porque várias vezes o que está proposto não condiz com a nossa realidade...*

Profa. Débora – *Limitadas?! (risos). Engessadas mesmo! Acho muito ruim sentir-me limitada a uma proposta, mas tem horas que é complicado transgredir a norma...*

Enfim, o modo como a estrutura curricular é elaborada e desenvolvida pela escola influencia, sobretudo, na maneira como o estudante e os professores constituem o conhecimento escolar e como este se relaciona com outros conhecimentos na/da sociedade. Para além, o currículo condiciona, também, a forma como o estudante compreende e pensa o mundo.

A partir do que a professora Débora apontou no fragmento acima, podemos discutir que o paradigma constituidor da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, querendo dar conta das explicações do mundo, posicionando, por exemplo, alguns sujeitos como sendo mais capazes do que outros, como os professores em relação aos alunos ou como os tecedores sobre os praticantes. Outra relativização diz respeito ao âmbito do saber, uma vez que tais paradigmas situaram alguns conhecimentos como melhores que outros, podendo ser mais científicos ou abstratos em relação aos mais concretos. Por fim, deve-se também destacar o privilégio oferecido a alguns locais em relação a outros, como a academia em relação aos espaços tempos cotidianos. Em síntese, o paradigma proposto pela ciência moderna enumerou e classificou o mundo, caracterizando e categorizando os indivíduos e o mundo a partir dos critérios dessa comunidade que ditava as regras do conhecimento.

Em contraposição ao discurso hegemônico até aquele momento, é interessante perceber que a multiplicidade do mundo, mesmo que previamente negada pelo cientificismo moderno, bem como certa conflitualidade de leis e conceitos nela presente, veio a acarretar a crise do paradigma dominante. Tal fato, de certo modo, deu-se pelo próprio avanço científico e das formas de se *pensar/ver/sentir* o mundo, levando muitos pensadores a considerar que a crise do paradigma dominante é não somente profunda como irreversível.

Santos (2006a) aponta estar a origem da fragilidade dos pilares fundados na modernidade e no conhecimento moderno, mediante as condições teóricas do aprofundamento do conhecimento. Dito de outra forma, buscou-se notar se, até determinado momento histórico, o modelo científico natural balizava o conhecimento das sociedades e, com a crise do seu paradigma, buscou-se perceber se o modelo de entendimento das ciências humanas passaria também a ser reformulado.

Tendo em vista o próprio avanço e aprofundamento dos conhecimentos, conceitos e leis passaram a ser questionados e separações dicotomizantes das sociedades questionadas em seu conjunto de razões que abarcavam um dado ou fato social. Assim, nos limites do conhecimento moderno estariam as origens da crise do paradigma dominante, que, enquanto conhecimento mínimo e universal, descartavam muitos outros. Tais limites passaram a emergir no campo da produção do conhecimento, noções, conceitos e formas de entendimento que buscavam superar esses limites.

A partir de então:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2006a, p. 48).

Enquanto várias noções surgem num horizonte de múltiplas possibilidades, o paradigma emergente trouxe para a discussão e reflexão a coexistência com outras formas, conceitos e noções de conhecimento, sobre as quais Santos (2007) traz reflexões interessantes de serem abordadas. Sendo o paradigma emergente fundado na busca de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, temos um conjunto de teses que buscam

compreender todo conhecimento científico-natural como sendo também científico-social, sem dicotomias excludentes em sua formulação; na perspectiva de que todo conhecimento é local e total, sem restrições fragmentárias e disciplinares, tornando possível toda a configuração do conhecimento como um autoconhecimento, mas ainda lembrando que todo conhecimento visa constituir-se em senso comum pela sua estabilização.

Nesse sentido, a ciência pós-moderna, ao buscar *sensocomunizar-se*, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2006a, p. 91).

Face ao exposto, o currículo será pensando na heterogeneidade de contextos e circunstâncias das condições de existência da humanidade no mundo pós-moderno e, pensando ainda nas íntimas relações estabelecidas entre conhecimentos, ações, valores e emoções, podemos assumir que ele é expressão de múltiplas interações complexas, bem como de uma rede de representações e significados. Assim, se na concepção moderna currículo e conhecimento precisam de elementos particularizados e organizados como num esquema de árvore, na perspectiva pós-moderna vamos recorrer à metáfora da rede, na qual os diferentes elementos são assumidos nas próprias relações que os constituem.

A grande diferença da noção de árvore para a de rede é que esta é escrita mediante a consideração da não-hierarquia entre os conhecimentos, assumindo como valor a dignidade e validade das práticas, dos fatos e acontecimentos culturais, todos concebidos como *espaçostempos* legítimos de tessitura de conhecimento que não poderiam ser tecidos da mesma maneira como são os da ciência.

Como o conhecimento passa a ser percebido ao modo de uma produção social, temos a interdependência dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (o meio em que se situa a escola) e o cultural (seiva que permeia o interior da escola). Dessa forma, chegamos à compreensão de que o conhecimento é permeado pela cultura e pela realidade social. Com efeito, as relações e movimentos constituintes do cotidiano escolar, sobretudo da tessitura cotidiana do currículo, podem ser concebidos como meio de transformação, de confronto, bem como de negociação de saberes e conhecimentos sistematizados.

Portanto, ao considerarmos a diversidade de ações, interações e significados que assumimos em tempos atuais, consideramos um currículo em permanente elaboração, sobretudo quando também assumimos a complexidade da vida cotidiana e suas experiências, diálogos e redes de conhecimentos tecidas na comunhão e/ou divergência políticas, ideológicas, sociais.

Com isso, mais do que um mero documento norteador, o currículo que se envereda nas artes de fazer dos praticantes dos cotidianos é aquele que viabiliza e sempre propiciará as redes de sujeitos e suas subjetividades constitutivas. Logo, vamos apostar na existência de currículos que se abrem à ação e ao pensamento do mundo atual e pelo vadiar da vida cotidiana, como bem nos lembra a Profa. Graça no desenrolar da conversa:

Profa. Graça – *E acredito que o currículo é uma coisa e outra. Assim, do jeito que vocês citaram, ele tem a ver com a programação do ensino sim! O currículo traz as diretrizes que temos de seguir e os conteúdos. Mas, como as colegas já apontaram que foi citado numa formação, o currículo é o meio com o qual podemos, acredito que devemos colocar nossas ideias e visões políticas, não para impor algo e sim para buscar uma educação de qualidade...*

Profa. Débora – *Sabe Graça eu complemento o que você falou com a ideia de que o currículo é também a nossa prática...*

Profa. Graça – *Então querida colega, o currículo é muito mais do que aquele encadernado que ninguém mais, quase, usa... (risos) O currículo tem a ver com a nossa prática, com a nossa vida da escola, com o chão da escola e nosso cotidiano...*

A conversa apresentada no fragmento acima avança na compreensão da noção de currículo das professoras, que dá tom da concepção que defendo neste texto. Vamos começar a compreender o currículo enquanto noção embasada numa virada epistemológica, apontando a necessidade de darmos centralidade às práticas dos sujeitos que vivem os cotidianos das escolas em seus múltiplos *espaçostempos*, articulando múltiplas esferas na tessitura da ação pedagógica, desde ação de formação da política como prática e vice-versa.

Necessitamos ter em mente que o conhecimento se constrói de forma social e, nessa mesma perspectiva, devemos entender a escola e compreender o currículo como um artefato, desfazendo a uniformização, levando à compreensão de várias outras existências, até chegar a problematizar algumas supostas verdades, atentando para as múltiplas possibilidades de compreensão dos currículos, sobretudo quando o percebemos como tecidos em redes, pois compreender a tessitura do currículo em rede é trabalhar num campo profícuo de contestação da disciplinarização do conhecimento, na medida em que se incorpora a compreensão dos currículos como processos de produção de múltiplos sentidos, provocando a suspensão da polarização entre teoria e prática e entre os diferentes conhecimentos

Ferraço (2004) entende que os currículos emergem a partir do trabalho coletivo de seus praticantes. Entendidos como sujeitos mestiços, tais sujeitos (re)inventam *ambientes movediços* nos territórios escolares, onde são possibilitados movimentos de fuga frente a identidades culturais e políticas assumidas como naturais e fixas. Logo, o autor deixa claro que é preciso (re)viver esses momentos de mestiçagem^[1] no cotidiano escolar, em seus processos criativos.

Portanto, trabalhar interrogando os processos pelos quais o currículo é tecido no cotidiano escolar, é apontar que este não deve ser compreendido como meras listas de conteúdo a serem aplicados, mas sim como uma criação cotidiana daqueles tecedores das práticas escolares como práticas que envolvam todos os saberes e processos interativos no desenvolvimento das práticas cotidianas. Assim, somos levados a pensar o currículo como meio e fonte de possibilidades que contribuem com a emancipação social.

Oliveira (2012) parte da ideia de que os currículos são criação cotidiana dos praticantes das escolas, tecidos por meio de usos singulares das normas e regras colocadas para consumo e em diálogo permanente com elas. A ideia é fazer emergir o debate sobre a noção de que as redes de conhecimentos tecidas pelos *praticantespensantes* do cotidiano dão origem a práticas curriculares emancipatórias, frutos dos diversos modos de inserção social destes no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade no atual cenário das discussões escolares e sobre as políticas curriculares.

A ideia principal é atuar na tentativa de compreender as múltiplas e possíveis experiências emancipatórias com a desinvisibilização dos currículos *pensadospraticados*. Segundo a autora, tais experimentações seriam promotoras das ecologias de saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção, perspectivas trabalhadas com base nos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2004).

Retomando e ampliando a discussão de Santos (2009), aprendemos que o tempo vivenciado, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos regulatórios e emancipatórios, é também um aparente “tempo de estagnação”. O autor aponta que, por um lado, as possibilidades de *fazercriar* são múltiplas levando em consideração uma série de fatores colocados em um *espaçotempo* em que estaríamos, aparentemente, parados e improdutivos.

Por outro lado, os fatores que regulam, chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam, fazendo com que vivenciemos uma realidade de lutas processuais: um tempo de crises, transições e de buscas intensas por “respostas fortes” que possam definir o que vivemos.

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas se assentam no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos. As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes tomem como objeto de reflexão parte de seu conhecimento, privilegiando seus cânones em detrimento de outras noções, estabelecendo uma razão indolente que cerceia nossas relações e

tessituras de redes de conhecimentos na atualidade (SANTOS, 2006).

A *razão indolente* é uma composição de racionalidades que a desdobram e a caracterizam, fomentando-a como uma razão arrogante e impotente. Surge dessa forma de racionalidade, a noção de que aparentemente se conhecem bem todas as nossas ações e de que pautamos nossas escolhas sobre cálculos e formas racionais com as quais se evitam problemas.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a respeito de uma *razão metonímica* e a *proléptica* também debatidas por Santos (2006). Por um lado, há a ideia de que ela é uma *razão metonímica*, haja vista tomar a parte pelo todo, apresentando-se como uma racionalidade que contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações. Essa razão, quando exercida sobre nossas práticas, legitima a noção de que tudo, todos e todas se configuram em apenas uma totalidade como se fôssemos uma humanidade apenas e, com isso, tivéssemos características simétricas e lineares.

Por outro lado, a *razão proléptica* é uma racionalidade indolente. Ela sugere a ideia de que conhecemos bem o fim das coisas, levando-nos a reconhecer, no presente, a história futura numa espécie de profetização do final das coisas, das pessoas e das suas vivências. Esse processo turva nossos olhares para o momento em que vivemos, forçando-nos a uma (re)tomada de consciência sobre nossa condição existencial, seja individual e/ou coletiva, bem como nos leva a refletir sobre as possibilidades concretas de futuro que estão inscritas no presente.

Como alternativa para a superação da razão indolente, Santos (2010) desenvolve as noções de *Sociologia das ausências* e de *Sociologia das emergências*, procedimentos por meio dos quais seria possível, no caso da primeira, desinvisibilizar existências tornadas invisíveis pela razão indolente, como a das nossas práticas cotidianas e, por meio da segunda, vislumbrar alternativas e potencialidades emancipatórias ainda não existentes.

Buscamos aproximá-las das discussões acerca dos cotidianos escolares, pois entendemos que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências surgem como base para (re)leitura de nossas práticas cotidianas e *fazeressaberes* na busca por (re)construir um projeto educativo emancipatório enquanto meios sociológicos de combate às razões que reproduzem os valores sociais das monoculturas hegemônicas na nossa sociedade, tornando invisível a diversidade de redes existentes nos cotidianos.

Pensar com o viés de Oliveira (2006), entendendo que, no trabalho com a sociologia das ausências associado a uma reflexão sobre nossas práticas, uma espécie de *arqueologia das existências invisíveis* encontra-se posta, podendo nos levar a *percebersentir* aquilo que é tornado invisível pelos *fazerespensares* hegemônicos, construindo um projeto educativo emancipatório. Portanto, estarmos mergulhados na arqueologia das existências invisíveis de nossas práticas nos convida igualmente a estarmos prontos a ressignificá-las e, com elas, tecermos outras redes de conhecimentos e práticas curriculares.

Nesse sentido, pode-se apontar que o currículo pode ir além de sua função determinada pela concepção tradicional, para ir ao encontro do que lhe é exterior para promover a ampliação de horizontes, colocando os sujeitos frente a uma constelação de possibilidades e formas de aprendizagens plurais. Dessa forma, a elaboração curricular não se restringiria a uma relação do conhecimento que se limitasse à mera explicação de fatos e eventos, e sim se configuraria como um palco de potenciação da realidade mais ampla ao sujeito.

Assim, os currículos em sua relação com os cotidianos escolares podem ser reportados à *Sociologia das Ausências* na busca de expandir o presente e à *Sociologia das Emergências*, procurando contrair o futuro (SANTOS, 2004). Dessa forma, buscamos desenhar caminhos mediante os quais seja possível multiplicar as práticas e os conhecimentos tornados visíveis e evidenciar a capacidade de produção e legitimação do conhecimento. Encontramo-nos, portanto, com a noção de *sociologia das emergências*, capaz de potencializar a expansão dessas produções.

Desexplicar para (tentar) explicar

Como discuti anteriormente, a *razão metonímica* busca invisibilizar a diversidade de práticas sociais de conhecimento do mundo por meio de uma contração do presente; a *razão proléptica*, por sua vez, busca instaurar uma abdicação indolente que expande o futuro, supondo já conhecê-lo por considerá-lo a repetição do presente em evolução linear. Temos a noção de que vivemos o tempo presente em prol de um futuro que ainda não alcançamos e, nessa compreensão, a *razão proléptica* atua concebendo um futuro que não precisa ser pensado, uma vez que, abundante e infinitamente igual, ele somente existe para se tornar passado.

A *sociologia das emergências* trabalha o futuro como sendo indeterminado, mas possível de encontrá-lo inscrito nas práticas concretas do presente e suas possibilidades ainda não realizadas, nas experiências e nas formas de saber existentes e antes invisibilizadas. Nesse sentido, o exercício da sociologia das emergências objetiva agir tanto sobre as capacidades latentes dos múltiplos processos sociais quanto sobre as possibilidades de transformação que emergem a todo momento – ainda que tímidas –, tecendo os indícios de outras redes relacionais futuras potencialmente emancipatórias.

Das ausências às emergências, a tessitura dos currículos *pensadospraticados* se anima pelo trabalho de combate à *racionalidade indolente* que coexiste com a diversidade epistemológica no/do mundo. Assim como a *sociologia das ausências* está para a *razão metonímica*, a *sociologia das emergências* está para a *razão proléptica*, sendo ambas capazes de realizar uma ampliação simbólica da produção de saberes por meio da visualização de um presente múltiplo que comporta futuros possíveis, mas não sem limites, baseados nas produções sociais potencialmente existentes.

Ao aprofundar o debate sobre a criação curricular cotidiana e a emancipação social, Oliveira (2012) afirma que o desenvolvimento cotidiano das práticas participativas e solidárias assumem grande importância na tessitura da emancipação social, em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, assim como a busca de sua ampliação institucional. A autora anuncia que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva possuem relevância na formação das subjetividades daqueles que delas participam, tornando-se fundamentais nessa compreensão de desinvisibilização de existências não hegemônicas como meio de produção de futuros outros.

O reconhecimento e a valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmos-nos da ideia moderna e individualista de emancipação. Entendemos, ainda, que o currículo se situa na articulação entre a escola e a cultura. Logo, a escola é, ao mesmo tempo, produtora e reprodutora da cultura na sociedade em que se situa, trazendo em seu cotidiano as contradições, conflitos, referências identitárias e movimentos de diferença que fazem dela – e de suas tramas curriculares – um campo de contestações e de conflitos.

Assim, pensar o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociações de sentidos, de (re)criação e (re)invenção dos *saberesfazeres*, valores e emoções, requer ressaltar que este mesmo *espaçotempo* não é neutro e nele coexiste uma série de fatores externos e internos, influenciadores da maneira como os currículos são *pensadospraticados* e tecidos. Como um dos fatores, podemos citar a dimensão política, campo de muitos embates e disputas, passível de permear e subjetivar os usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para o seu consumo (CERTEAU, 1994).

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.

_____. **Movimentos curriculares:** um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

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

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

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

_____. Currículo e processos de *aprendizagem insino: políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **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.

[1]Ferraço (2004) entende mestiçagem como concepção de diferentes culturas como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas