

**O PROFESSOR COMO ARQUITETO DA PEDAGOGIA INSURGENTE NA
ESCOLA: RE-EXISTÊNCIA EM ATOS DE CURRÍCULO**

THE TEACHER AS ARCHITECT OF INSURGENT PEDAGOGY AT SCHOOL: RE-
EXISTENCE IN CURRICULUM ACTS

EL DOCENTE COMO ARQUITECTO DE LA PEDAGOGÍA INSURGENTE EN LA
ESCUELA: REEXISTENCIA EN LOS ACTOS CURRICULARES

Paulo Sergio Souza Vasconcelos¹ 0000-0003-2254-1353
Rosaide Pereira dos Reis Ramos² 0000-0001-8061-2573

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia, Brasil; pssvasconcelos@uesc.br

² Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia, Brasil; rosamos@uesc.br

RESUMO:

O presente texto discute a importância do professor como principal agente de atos de currículo pedagogicamente insurgentes e levanta pontos de reflexão sobre os que fazeres educativos emancipacionistas, decoloniais, no espaço escolar. O texto traz uma viagem teórica, crítico-reflexiva sobre as seguintes categorias conceituais: a) a existência praxica do educador; b) as cartografias conceituais estruturantes – professor engajado, pedagogia insurgente, re-existência, atos de currículo, multirreferencialidade curricular e decolonialidade em atos de currículo; e c) os etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgência. Esta escrita é resultado de um entrecimento de ideias apresentadas e defendidas, especialmente, por Freire (1979, 1989, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2007); hooks (2017); Deleuze (1988); Foucault (2010); Macedo (2000, 2005, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018); Munsberg (2020); Rancière (1995) e Walsh (2017). Sob a égide destes pressupostos, a sistematização dos dados e discussões possibilitam a compreensão da pedagogia insurgente no espaço escolar, a partir da re-existência em atos de currículo.

Palavras-chave: pedagogia; insurgência; multirreferencialidade; atos de currículo; etnometodologia.

ABSTRACT:

This text discusses the importance of the teacher as the main agent of pedagogically insurgent curriculum acts and raises points for reflection on emancipatory and decolonial educational practices within the school environment. The text provides a theoretical, critical-reflexive journey through the following conceptual categories: a) the practical existence of the educator; b) structuring conceptual cartographies – engaged teacher, insurgent pedagogy, re-existence, curriculum acts, curriculum multireferentiality, and decoloniality in curriculum acts; and c) ethnomethods as heuristic devices of insurgency. This writing results from an interweaving of ideas presented and advocated, especially by Freire (1979, 1989, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2007); hooks (2017); Deleuze (1988); Foucault (2010); Macedo (2000, 2005, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018); Munsberg (2020); Rancière (1995); and Walsh (2017). Under the auspices of these assumptions, the systematization of data and discussions enables the understanding of insurgent pedagogy in the school environment, starting from re-existence in curriculum acts.

Keywords: pedagogy; insurgency; multi-referentiality; acts of curriculum; ethnomethodology.

RESUMEN:

Este texto discute la importancia del docente como principal agente de actos curriculares pedagógicamente insurgentes y plantea puntos de reflexión sobre las acciones educativas decoloniales y de emancipación en el espacio escolar. El texto ofrece un recorrido teórico y crítico-reflexivo sobre las siguientes categorías conceptuales: a) la existencia praxica del educador; b) las cartografías conceptuales estructurantes – docente comprometido, pedagogía insurgente, reexistencia, actos curriculares, multirreferencialidad curricular y descolonialidad en los actos curriculares; y c) los etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgencia. Este artículo es resultado de un entrelazamiento de ideas presentadas y defendidas, especialmente por Freire (1979, 1989, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2007); hooks (2017); Deleuze (1988); Foucault (2010); Macedo (2000, 2005, 2010, 2011, 2013, 2016, 2018); Münsberg (2020); Rancière (1995) y Walsh (2017). Bajo el amparo de estos supuestos, la sistematización de datos y discusiones permiten comprender la pedagogía insurgente en el espacio escolar, a partir de su reexistencia en los actos curriculares.

Palabras clave: pedagogía; insurrección; multirreferencialidad; actos curriculares; etnometodología.

Introdução

O desenvolvimento de constructos epistemológicos sobre os contextos existenciais, os pensares, os fazeres e as ‘gentes’ do espaço escolar, numa perspectiva crítico-emancipadora, requer a assunção de procedimentos filosóficos que indaguem, problematizem, interpelem, teorizem os fenômenos, as fronteiras sociais, as brechas, as insurgências, as possibilidades transgressoras que vão de encontro às determinações, às subjugações, aos colonialismos diversos, a fim de se criar e ‘nutrir’ geografias educativas abertas para a pluralidade de vozes, de caminhos decoloniais, insurgentes, promotores de uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos de ‘*gentificação*’, de processos de humanização.

Edificada neste introito contextual, aqui se desvela a proposta desta escrita científica, configurada numa abordagem de pesquisa qualitativa, norteadora do planejamento, dos procedimentos de pesquisa e do desenho arquitetônico estrutural dos capítulos deste artigo.

O objeto de estudo desenvolvido neste manuscrito científico, diz respeito à pedagogia insurgente desenvolvida pelo(a) professor(a) no espaço escolar, a partir da operacionalização de atos de currículo que potencializam o estado permanente de re-existência frente à multiplicidade de ameaças e de ações neoliberais que objetivam, através de uma perversa intencionalidade política, desqualificar o espaço público escolar e, conseqüentemente, o trabalho do seu coletivo docente e funcional.

O arcabouço de propósitos que substancia todo o desenvolvimento da escrita perpassa pelo seu objetivo geral que é compreender o(a) professor(a) como agente de atos de currículo pedagógicamente insurgentes, a fim de refletir sobre os *que fazeres* educativos

emancipacionistas, decoloniais, no espaço escolar.

Com o intento de potencializar os textos dos capítulos produzidos, foi feita uma viagem teórica, crítico-reflexiva sobre os seguintes objetivos específicos: a) analisar a existência prática do educador; b) definir as cartografias conceituais estruturantes – professor engajado, pedagogia insurgente, re-existência, atos de currículo, multirreferencialidade curricular e decolonialidade em atos de currículo; e c) analisar os etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgência.

Este labor científico tem a sua real importância para o território educativo e justifica-se como uma materialidade epistemológica ‘pro-positiva’, tendo em vista que há necessidade de construir o sentido da práxis pedagógica como atividade de desvelamento, de transformação, de fortalecimento do significado histórico dos *que fazeres* educativos como atos de currículo a favor da emancipação e da permanente busca de ‘*ser mais*’.

Isto posto, há o cuidado sobre o delineamento da pesquisa no processo da escrita deste manuscrito científico. Este labor científico tem uma natureza qualitativa, utilizando a técnica da pesquisa bibliográfica, onde se realizou uma revisão das principais obras sobre os assuntos que aqui são tratados. Para tanto, realizou-se uma etapa inicial denominada de investigação exploratória, que auxiliou na elaboração das conjecturas, análises e afirmações constantes neste artigo.

O desenho da estrutura textual configura-se em seis subtítulos, assim distribuídos: No primeiro, foi construída a Introdução; no segundo, há a criação das teorizações sobre A Existencialidade Prática do Educador: um *Continuum* Devir; no terceiro, desenvolve-se a reflexão sobre as Cartografias Conceituais Estruturantes; no quarto, há o encaminhamento analítico referente aos Etnométodos como Dispositivos Heurísticos de Insurgência, onde são desvelados criticamente; e por último, não menos importante, o quinto subtítulo traz as Proposições Heterárquicas Conclusivas.

A existencialidade prática do educador: um *continuum* devir

Que seja assim o arquiteto-educador: humano entre os humanos – organizador de tempos e espaços (Távora, 2006) emancipadores, criador de felicidade, transgressor nas brechas, nas traições do cotidiano, nos atos formativos de decolonialidade, nas epifanias que irrompem nos “*temposespaços*” escolares.

O pensar crítico-reflexivo sobre a existencialidade prática do sujeito educador, um ser humano impulsionado a ser autônomo e ativo no exercício da criação, da expressão e da

incessante busca da liberdade na polissemia dos contextos de vida, alicerçado numa analogia compreensiva com o fazer cotidiano do profissional arquiteto na sociedade, no qual muitas vezes fomenta transgressões generativas nas geografias urbanas já naturalizadas, a fim de criar felicidades aos moradores da cidade, impulsiona-nos a elaborar conjecturas interfaciais convergentes ao *que fazer* (Streck; Redin; Zitkoski, 2010) do educador, coerente com a sua forma de conceber a existência humana no mundo, no que diz respeito a arte de criar, de modificar, de transgredir, de ocupar espaços nos contextos escolares, de autorizar-se a ser ator e autor de transformações físicas, espaciais, curriculares, políticas, antropológicas, de práticas sociais educativas insurgentes, libertadoras, decoloniais, formativas de empoderamentos emancipatórios que potencializam alegrias nas diversas dimensões de hominização – cidadã, pessoal, cultural, profissional, familiar, socioemocional, espiritual etc.

Com o propósito de laborar um pouco mais a ideia compreensiva sobre a cartografia conceitual da existencialidade prática do educador, enquanto sujeito histórico, recorro ao clássico de Freire *Pedagogia do oprimido* (2007) quando escreve: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. (Freire, 2007, p. 100). Essa afirmação freiriana denota, a partir da substancialidade da ação-reflexão diária sobre os contextos existenciais concretos, que o professor dinamiza nos seus pensares e fazeres pedagógicos possibilidades existenciais educativas que vão exponenciar atitudes didático-cidadãs libertadoras, insurgentes, problematizadoras, capazes de alavancar a construção de sujeitos autônomos, resilientes, re-existent, enfim, sujeitos históricos emancipadores.

O horizonte hermenêutico da assertiva freiriana supracitada configura-se numa escuta e olhar sensíveis, despojados por parte do educador na sua prática, a fim de poder numa ação crítico-reflexiva apreender os desejos, as necessidades, as possibilidades, os sonhos dos educandos, transformando-os num *continuum* formativo, de *que fazeres*, de acontecimentos didáticos-pedagógicos sequenciais e ininterruptos, perspectivados em *atos de currículo* construídos nas brechas, nas fendas, nas transgressões em defesa da vida, na multirreferencialidade de ser e estar no mundo, com o propósito radical de contribuir para que as aspirações dos discentes sejam materializadas em projetos de vida libertadores, dialéticos, autônomos e de experiências existenciais dignificadoras.

A existencialidade prática leva-nos, enquanto educadoras e educadores, a questionar o *status quo*, a inquirir o estado das coisas sociais e, uma delas, é a educação. Impulsiona-nos a interrogar o que está determinado pela hegemonia sanguinária da classe dominante. Inquieta-

nos a problematizar a educação que temos, que fazemos e a educação que desejamos construir como instrumentalidade teórico-prática emancipadora. Gadotti (1995) também nos faz refletir sobre a nossa situação existencial quando assevera que:

Tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa sociedade “dada”? Não existirá uma concepção da educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma **educação emancipadora** que os desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ela surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva? (Gadotti, 1995, p. 13).

São esses desequilíbrios reflexivos que, numa constância diária de sistematização e metodicidade do *que fazer* pedagógico, leva-nos a forjar uma outra forma de educar que vai além da adaptação do ser, mas que potencializa a insurgência de atos de currículo autorizativos, responsáveis e responsivos, a epifania compreensiva do nosso papel como cidadã-educadora e cidadão-educador: fazer com que o coletivo discente pense, dialeticamente, cada vez mais. Só assim, haverá a edificação de uma sociedade que não seja opressora, mas, indelevelmente, que seja viva, construtiva, democrática, inclusiva, heterogênea, defensora da vida e digna de nela pertencer. É essa consciência crítica, inicialmente subjetiva, que contribui para a formação da totalidade tanto quanto consciência crítica grupal, quanto desejo coletivo de participação no pensar e fazer a mudança, tão bem advogada por Lück, Freitas, Keith e Girling (2005):

[...] toda pessoa tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta da consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar (Lück; Freitas; Keith; Girling, 2005, p. 82).

Diante dessas iniciais reflexões introdutórias, pode-se afirmar que uma educadora praxica, um educador praxico, é aquela/e que impulsiona a História movimentando-a com sentido e significado, cria, constrói, desconstrói, faz cultura, autoriza-se ser não somente criatura, mas, *a fortiori*, criador/a de inventividades emancipadoras, libertadoras. É um ser humano politizado, ético, solidário, que transcende os obstáculos, que re-existe as intempéries opressoras para ir em busca dos sonhos, dos artefatos sócio existenciais que fazem pulsar a vida.

Cartografias conceituais estruturantes

O professor engajado: a essência da existencialidade educadora

Na perspectiva do alcance das reflexões trazidas neste subtítulo, recorreremos a obra de Freire, *Educação e Mudança* (1979), a qual contribui para a compreensão do vocábulo - *engajamento* – a partir do comprometimento humano com a realidade vivida, ao afirmar que: “O compromisso, próprio da existência humana, **só existe no engajamento com a realidade**, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (Freire, 1979, p. 19, grifo nosso).

Comprometer-se, eminentemente, com a ação educacional é inserir-se, intencionalmente e politicamente, na materialidade histórica dos múltiplos contextos presentes na nossa existencialidade. Estar inserido criticamente em um ambiente educativo promove uma inquietação problematizadora no pensar e no fazer diário do profissional-educador, levando as subjetividades presentes no coletivo do discente a pronunciarem – em feitura reais – a verdadeira palavra que é a transformação, onde aquele/a que ensina oportuniza-se a também aprender com o que faz e com os seus próprios alunos nos percursos existenciais de formação e de desenvolvimento da autonomia.

A educadora, o educador quando se deixam “molhar” pelos acontecimentos diversos da sua circunstancialidade, agindo com uma postura diante do mundo e do homem, intencionalmente, politicamente, buscando a edificação de “gramáticas” relacionais de empoderamento, de diálogo, de encontro, de solidariedade e de coletividade, assumem um compromisso ético em respeito à dignidade da vida, às diversidades – étnica, religiosa, cultural, linguística, econômica, espacial etc. –, à desconstrução de situações existenciais opressoras, à edificação de “inéditos viáveis” potencializadores de um outro “mundo possível”. Para Menezes (2021),

No âmbito da Educação Escolar, o compromisso Ético passa pelo reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa. Assim, **a construção de Itinerários Educativos na ótica escolar deve priorizar a Fraternidade** como um Saber fundamental a ser discutido e aprendido. Significa pensar que os percursos educativos devem ser permeados pelas novas “gramáticas da relação” que realcem o encontro, o diálogo, e a solidariedade como Saberes fundamentais e como componentes pedagógicos e didáticos que implicam em novas aprendizagens e novos saberes curriculares (Menezes, 2021, p. 50, grifo nosso).

Os itinerários formativos situados numa práxis transformadora das estruturas e das pessoas devem, *a fortiori*, substanciar inexoravelmente a prática da fraternidade, do sentir a dor

do outro, do engajar-se numa causa propulsora de ruptura das algemas sociais que ameaçam vidas desprovidas de todas as formas de amparo e de proteção estatal. O engajamento vai, inicialmente, tomando forma, desenvolvendo um acontecimento curricular de apreensão da realidade, quando a educadora, o educador, se abrem para o encontro, para o diálogo, para a dialética crítico-reflexiva da “situação-existencial”. Em seguida, já com a consciência crítica já estruturada, vai à procura de sedimentar caminhos interpretativos, formativos e de empoderamento tanto para si, como para todos que estão sob os seus cuidados educativos. Aqui, tomando emprestado os termos bem explicitados e trabalhados por Macedo (2011), autorizo-me como “ator curriculante”, chamar esses percursos pedagógicos de “atos de currículo portadores e criadores de etnométodos instituintes de *saberesfazer*es curriculares”, – métodos utilizados para descrever, interpretar e construir o mundo social, no cotidiano das atividades escolares.

Vale ressaltar que a professora e o professor engajados, numa perspectiva progressista, irão propagar, defender e desenvolver, implacavelmente, a pedagogia freiriana: uma **“pedagogia coletiva, radical, inovadora e libertadora que propõe subverter a ordem social vigente** em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural” (Góes, 2010, p. 77, grifo nosso).

Até porque se há um querer e um desejo entre os humanos-cidadãos em se buscar a transformação da escola e da sociedade, é imperial que os coletivos da escola e dos demais campos sociais estejam em unidade de luta, de propósitos, de sonhos, de resistência, e não presos em suas “ilhas de sobrevivência” desprovidas, muitas vezes, de empatia social, conforme tão bem delineada na inquietação reflexiva apresentada por Charlot (2020) em sua obra “Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea”:

[...] se queremos realmente transformar a escola, não será em algumas ilhas de sobrevivência, e com uma minoria de pessoas admiráveis que o faremos, mas com os professores “normais”, presos nas múltiplas contradições da sociedade contemporânea (Charlot, 2020, p. 10).

São as professoras e professores, engajados, compromissados, que fazem a escola acontecer, tomados por uma criticidade política e de classe, imersos nos seus *pensaresfazer*es diários, mas também envoltos numa materialidade histórica, perspectivada numa dinâmica contraditória, dialética, que alavancam instrumentalidades responsivas para poderem enfrentar os determinismos e as naturalizações impostos pelo *status quo*, objetivando construir possibilidades outras de pertencimento transgressivo e de generalidades transformativas, tanto

no campo das relações sócio-político-econômicas, como também nas arquiteturas das geografias espaciais da comunidade.

Dessarte, a essencialidade do(a) professor(a) possuidor(a) de esteio didático-pedagógico, voltado para o engajamento sobre as múltiplas existencialidades, tanto no campo profissional quanto na geografia social, faz dele(a) um(a) agente protagonista de mutualidades intercíticas multirreferencializadas, com o escopo de fomentar sonhos, desejos, aspirações, projetos transformadores, perspectivados em celebrações de epifania nos processos generativos de ruptura e de libertação das sanções e “algemas” sociais, impostas cruelmente pelas classes dominantes.

Por isso, coragem e ousadia são os melhores investimentos a serem potencialmente desenvolvidos na práxis docente, diuturnamente. É preciso aplicar as melhores energias reflexivas e laborais nessas capacidades, objetivando aprimorar, assertivamente, os caminhos construtores de uma docência engajada, voltada para uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 1992; hooks, 2017).

Essa “educação como prática da liberdade” se configura quando as territorialidades das salas de aula possibilitam os protagonismos dos(as) alunos(as), a abertura para as escutas sensíveis para com o alunado, desenvolvendo uma pedagogia engajada, implicada, embricada às circunstancialidades trazidas ou forjadas pelos(as) estudantes. Mas, também, que esses espaços das salas de aula possam desenvolver uma comunidade de aprendizado tanto para os(as) alunos(as) como para os(as) professores(as) (hooks, 2017).

bel hooks (2017) assevera que,

A **pedagogia engajada** necessariamente valoriza a expressão do aluno. [...] Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A **pedagogia engajada** não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2017, p. 34-35, grifo nosso).

Isto posto, pode-se afirmar que a essência da existencialidade de ser professor(a) engajado(a) fundamenta-se numa pedagogia holística de autoatualização, que promova o bem-estar de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em práticas pedagógicas progressistas, no uso de estratégias alternativas de aprender e ensinar, na criação de espaços participativos para a partilha de conhecimento, buscando a “conscientização” em sala de aula (Hooks, 2017).

Pedagogia insurgente: uma questão ética

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (Freire, 1992, p. 91-92).

A assertiva reflexiva do educador Paulo Freire, em epígrafe, refere-se a uma utopia concreta, perspectivada na compreensão de que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (Freire, 1979, p. 27). Esta dialetização se corporifica com a contextualização dialógica das contradições encontradas nas existencialidades físicas em movimento, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica compreensiva de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e que, por conseguinte, pode vir a ser modificada, transformada, onde a utopia relaciona-se com a materialização dos “sonhos possíveis”, no processo de fazer história como sujeitos “da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo” (Freire, 1992, p. 91).

Os teóricos António Nóvoa e Yara Cristina (2021), no artigo “Os professores depois da pandemia”, fazendo alusão à utopia freiriana, configurada nos *espaçotempos* de denúncia e anúncio, introduzem um outro dispositivo linguístico – a *enunciação* – com o significado de proposição, expressão, de anúncio axiomático:

[...] Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: *enunciar*. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos *enunciar* outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 3).

A enunciação se dá quando a reflexão propositiva se distancia da simplificação do pensamento, do imediatismo, na elaboração de contextos de rupturas, dialógicos, que consideram não só as consequências futuras, mas, também, a assunção de “inéditos viáveis”, catalisadores da liberdade diante da tirania do presente. O ato enunciativo evoca a transdução dos acontecimentos, das duras realidades e das práticas antiéticas; metamorfoseia através da práxis pedagógica de insurgência o deplorável, o indigno, o desumano, o inaceitável, aquilo que é intolerável como prática humana para si e para os outros, em atividades promotoras de caminhos formacionais libertadores, que corroboram o “ser mais” e a dignificação do ser

humano na sua essência, na sua ontologia, que potencializam constructos fortalecedores tanto da ação de “humanizar” a sociedade quanto da promoção da ética universal.

E como conceituar a Pedagogia Insurgente? Por que relacioná-la a uma questão ética? Qual o seu caráter representativo tendo em vista que a educação implica sempre uma intencionalidade política? Que *pensaresfazeres* a exemplificam? Quem são os seus atores/autores curriculantes? Quais *espaçostempos* de sua ocorrência? Para essas interpelações reflexivas e inquietantes cabe um debruçamento epistemológico, na tentativa de responder e/ou aproximar tessituras responsivas para esses contextos interrogadores.

Com o propósito de construir uma cartografia conceitual sempre em um movimento de *devir* sobre a Pedagogia Insurgente, faz-se necessário “buscar uma reinterpretação epistemológica crítica da pedagogia, repercutindo as novas urgências postas à prática escolar que nos induzem a pensar em uma pedagogia para a vida e para os acontecimentos na vida” (Franco; Mota; Silva, 2021, p.73).

A Pedagogia, como Ciência da prática educativa, sempre estará “refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos” (Franco, 2008, p. 72). São nos *espaçostempos* pedagógicos de reflexão, de empoderamento inquietante dos sentidos e significados das práticas escolares, referenciados num assentado contexto histórico, é que se forja a intencionalidade político-educativa do ser e estar como educador(a) ante aos acontecimentos existenciais de/na vida.

A Pedagogia Insurgente é um dispositivo político-epistemológico que coloca o seu/sua praticante numa posição de estar constantemente questionando o *status quo*, as realidades condicionadas, bem como interpelando a serviço de quem a prática educativa está ocorrendo. Essa atitude de prontidão interrogativa por parte do(a) educador(a) possibilita a construção de etnométodos emancipatórios, transgressores, insurgentes, que transcendem as tentativas de determinações impostas pela crueldade do sistema sociopolítico-econômico neoliberal, agenciando fazeres educativos que promovam a libertação dos indivíduos, tornando-os seres autorizativos da sua autonomia e emancipação. Para tanto, requer do(a) professor(a), no início dos questionamentos de reflexividade pedagógica, “[...] assumir uma determinada racionalidade humanista e pedagógica que contemple em seus princípios essa possibilidade de intervenção ético-política na realidade social na qual o sujeito encontra-se” (Franco; Mota; Silva, 2021, p.76).

No que diz respeito ao caráter representativo da Pedagogia Insurgente, *a priori*, consubstancia-se na tarefa de humanização que, devido ao inacabamento do ser humano, Freire

compreende a humanização não como algo determinado, que tenha um *chronos*, mas como um *continuum* devir, uma vocação, que pode ser solapada, negada na injustiça, no motor da opressão, exploração e nas diversas tipologias de violência (Freire, 2007).

Mas, o que seriam os *pensaresfazeres* que exemplificariam a Pedagogia Insurgente? Seriam, essencialmente, as insurgências reafirmadoras dos sustentáculos da epistemologia crítica do ato educativo, da insurgência pedagógica. Segundo Franco, Mota e Silva (2021), no artigo “Pedagogia Crítica: Por uma Epistemologia Crítica e Insurgente”, são as seguintes insurgências:

[...] A imaginação criativa como ato de resistência; a organização de práticas para visibilizar os invisibilizados, construindo solidariamente espaços de diálogo e presença; a construção de processos pedagógicos de inclusão de outras práticas educativas; abertura de espaços para práticas dialógicas e problematizadoras; e o fortalecimento de práticas de resistências à lógica neoliberal (Franco; Mota; Silva, 2021, p. 73).

Destarte, para que o rol dos *pensaresfazeres*, das insurgências, se configurem, se tornem materialidades práxicas, há que bem referenciar quem são os seus atores/autores curriculantes. Nos *espaçostempos* escolares são todos(as) aqueles(as) que fazem a composição da Coletividade Escolar (professores/as, alunos/as, pais, direção administrativa e pedagógica, e demais trabalhadores/as em Educação).

Sobre os *espaçostempos* de insurgências, de uma pedagogia problematizadora, como espaços públicos educativos num determinado tempo histórico, far-se-á, inicialmente, uma incursão analítica conceitual sobre o Espaço e o Tempo da Escola.

Gallego e Silva (2011 ou 2012) destacam que,

[...] o **tempo** e o **espaço são estruturantes da cultura escolar**, ou seja, todas as ações no interior da escola ocorrem num espaço (sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e num tempo (ano letivo, dia letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, uma atividade de 20 minutos etc.). Além disso, a dimensão do tempo, assim como a do espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma **ordem a ser aprendida**. (Gallego; Silva, 2011 ou 2012, p. 2).

As categorias tempo e espaço, como estruturantes da cultura escolar, imprimem a dinâmica funcional da territorialidade educativa, personifica as geografias físicas e temporais onde os *pensaresfazeres* serão praticados, forjam uma organização que precisa ser aprendida e compreendida, a qual “é condicionada e condiciona a dinâmica social e cultural” do *locus* educativo (Gallego; Silva, 2011 ou 2012, p. 2).

Os tempos e espaços escolares não são criados dentro de uma neutralidade de

pensaresfazeres, eles são edificados a partir de uma determinada intencionalidade, perspectivados numa ação política educativa que muitas das vezes se configuram como instrumentalidades operativas para a dominação e o cerceamento da fala, da expressão, da voz participativa e das intervenções didático-pedagógicas democráticas, impondo uma materialidade organizacional para a escola que nada contribui para uma “educação como prática para a liberdade”.

Racionalizar os contextos espaciais e de tempo da territorialidade educativa, na dinâmica dos devires da governação democrática da escola (Lima, 2002), permite intencionar sobre os vieses pedagógicos insurgentes que farão parte dos seus constructos de organização, das formas de participação, existentes dentro da comunidade escolar, a fim de fazer com que “o contexto da sala de aula possa ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, 2017, p. 51).

Diante disso, a Pedagogia Insurgente, como uma questão ética na contemporaneidade, qualifica-se como atos de currículo que problematizam as motivações, os valores, as práticas de ensino e aprendizagem, as normas organizacionais, os espaços, os tempos, as intencionalidades políticas presentes no instituído (PPP, Regimento, Programas de Disciplinas, Conselho de Classe etc.), com o escopo de sedimentar caminhos esperançosos do Verdadeiro, do Bom e do Belo (Gardner, 2012) nos *pensaresfazeres* generativos da libertação dos membros da escola.

Decerto a Pedagogia Insurgente, transformadora, permite a edificação de estratégias didático-pedagógicas que contribuem para a mudança do ensino e do aprendizado, que possibilita a ascensão da educação multicultural, da educação potencializadora da consciência crítica.

É uma questão ética! É uma questão para a Pedagogia Insurgente! hooks (2017) assevera:

Fazer da sala de aula um **contexto democrático** onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. [...] a adoção do multiculturalismo **obriga** os educadores a centrar sua **atenção na questão da voz**. [...] entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma **“comunidade”** para criar um clima de abertura e rigor intelectual. [...] penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um **compromisso partilhado** e de um **bem comum** que nos une. [...] um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é **reconhecer o valor** de cada voz individual. [...] **Ouvir um ao outro** (o som de vozes diferentes), **escutar um ao outro**, é um **exercício de reconhecimento**. Também garante que **nenhum aluno permaneça invisível** na sala (Hooks, 2017, p. 56-58, grifos nossos).

Uma pedagogia transformadora, insurgente, emancipadora, que engendra a educação como prática da liberdade, faz da sala de aula uma arena que evoca a participação de todos(as) os(as) alunos(as), convocando-os(as) para se assumirem como comunidade. E como comunidade, partilhem o compromisso de assumir a responsabilidade individual e coletiva para criar, cocriar, inovar, transgredir, insurgir, autorizar-se a falar, externar suas percepções, concepções de mundo, colocar suas vozes a serviço do processo de ensino e aprendizagem onde todos(as) com todos(as) se emancipem e construam suas cidadanias estudantis. É no exercício diário de sempre dar e escutar as vozes, reconhecendo o valor de cada voz individual dos(as) alunos(as), oportunizando o reconhecimento a partir das escutas um do outro, que o(a) educador(a) insurgente faz com que nenhum aluno permaneça despercebido, oculto, invisível no ambiente da sala de aula.

Re-existência pedagógica: em defesa do direito à vida

Escrevo gritando. Gritando eu escrevo.

Quem me conhece sabe que nunca — ou muito raramente — grito; minha forma de expressar sentimentos de frustração, indignação, raiva, dor e horror é diferente. No entanto, agora eu não posso conter esse grito que nasce de dentro e sai pelos poros e orifícios do meu corpo como barulho. Os órgãos como um todo e liderados pela alma e o coração, gritando NÃO!, gritando DIGNIDADE!, e gritando VIDA! (Walsh, 2017, p. 17, tradução nossa).

A conscienciosidade do ato de pensar e do fazer pedagógico, ou seja, a autêntica ação reflexiva sobre a proba qualidade de se construir caminhos epistemológicos que desvelem “situações-limite” e, ao mesmo tempo, possibilitem a constituição de “atos-limite” superadores das existencialidades opressoras, engendra *espaçostempos* de uma práxis formacional responsável pela criação de “inéditos viáveis” que transformam os problemas em sonhos possíveis de serem superados.

A superação das condicionalidades opressoras que solapam a dignidade da vida humana substancia-se, *a fortiori*, na esperança, na certeza que “não somos, estamos sendo” (Freire, 2000, p. 132). Diante da confiança do inacabamento e das possibilidades emancipatórias de reassunção da sua própria história como sujeito é que a re-existência se faz necessária no devenir do *Ser Mais*. É no processo do devir da construção da humanidade subjetiva que as categorias da denúncia, do anúncio, da profecia e do sonho possível vão se forjando e se constituindo em atos de currículo de luta, de resistência, de transgressão e de defesa do direito à vida. A esperança nos faz GRITAR, dizer NÃO, pronunciar CHEGA de violência nas suas diversas formas, vociferar VIDA plena, integral, alicerçada na ética universal e não na ética do

mercado – da malvadeza liberal.

Defender o direito à vida num contexto contemporâneo neoliberal é exercitar, numa atitude permanente de re-existência, a prática da reflexividade filosófica sobre os percebidos-destacados referentes às dimensões concretas e históricas de uma realidade, a fim de deslindar os fatores condicionantes que colocam os indivíduos numa existencialidade cidadã diminuída, agredida e, apreendendo essa compreensão inteligível, possam desenvolver, exponencialmente, concretudes-limites em **inéditos viáveis**, a partir da crença, dos sonhos coletivos e da possibilidade da utopia insurgente que induz a criação de “um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo”, segundo a assertiva de Nita Freire (Streck; Redin; Zitkoski; 2010, p. 226).

Posto isto, pode-se afirmar que a re-existência pedagógica se configura como um conjunto de atravessamentos, de acontecimentos curriculares, nos espaços escolares e na Educação com o escopo de reafirmar posicionamentos político-pedagógicos práticos, tais como: pensar lugares de falas; a refutação da neutralidade epistemológica; o reconhecimento de outros saberes; o rompimento do postulado de silêncio e com a epistemologia dominante; a realização do debate sobre identidades. Enfim, são os atravessamentos, nas suas diversas formas e falas insurgentes, que fazem da ação educativa um dispositivo-curricular em defesa da vida na sua integralidade, respeitando categorias outras de existência. Urge “pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante” (Ribeiro, 2017, p. 50).

É mister também pontuar que a re-existência pedagógica implica uma reflexão crítica sobre a “persistente precarização das vidas da infância, adolescência e juventude popular que chegam às escolas” (Arroyo, 2011, p.10), objetivando uma melhor compreensão desse fenômeno desumanizador que, muitas das vezes, desestabiliza e precariza o trabalho na sala de aula, a fim de possibilitar inventividades de resistências, movimentos de insurgências, marchas de re-existências, práticas sociais alternativas perspectivadas numa existência social possível.

A re-existência pedagógica requer JUSTIÇA, DIGNIDADE e VIDA!

Atos de currículo: dispositivos de insurgências

Inicialmente, para uma compreensão mais assertiva sobre os atos de currículo como dispositivos de insurgências faz-se necessário apresentar o seu campo conceitual. Para Macedo (2018), os atos de currículo são “criações etnometódicas”, que se apresentam como

[...] **conceito-acontecimento**, como **conceito-dispositivo**, que orientam nossas práticas para percebê-las como **instituintes culturais**. [...] *Atos de currículo* nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas (Macedo, 2018, p.9, grifos nossos).

Os atos de currículo como *conceito-acontecimento* configuram-se como uma conjunção de fatos, multiplicidades, diferenças, acontecimentos, pluralidades, que implicam sentidos e subjetivações interpretativas sobre as suas potencialidades como instituintes culturais. No campo da filosofia deleuziana, o acontecimento figura-se como um conceito importante tendo em vista que ele denota a diferença, versada como multiplicidade divergente, como processos de criações singulares e singularizantes (Deleuze, 1988).

O conceito de *dispositivo* é desenvolvido por Foucault como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba **discursos**, instituições, organizações arquitetônicas, **decisões** regulamentares, **leis**, medidas administrativas, **enunciados científicos**, **proposições filosóficas**, morais, filantrópicas. Em suma, **o dito e o não dito** são os elementos do dispositivo. **O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos** (Foucault, 2010, p. 244, grifos nossos).

Em outras palavras, o dispositivo pode ser conceituado como uma estrutura de elementos heterogêneos que tem como “objetivo estratégico [...] estabelecer uma relação de ressonância ou de contradição” entre esses elementos, exigindo “uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” (Foucault, 2010, p. 245).

Trago também a definição conceitual sobre *acontecimento* desenvolvida por Jacques Rancière (1995):

[...] é a conjunção de um conjunto de fatos e de uma interpretação que designa esse conjunto de fatos como acontecimento singular. Em outras palavras, é a conjunção de um conjunto de fatos e uma subjetivação. Não há acontecimento sem sentido de acontecimento, sem subjetivação de acontecimento. Para empregar uma palavra mal reputada, não há acontecimento sem “ideologia”, sem um alguém por quem e para quem ele tem sentido de acontecimento (Rancière, 1995, p. 239).

Nesse diapasão, pode-se conjecturar que os *atos de currículo como dispositivos de insurgências* orientam nossas práticas objetivando percebê-las como instituintes culturais, através de criações etnometódicas, onde “seus atores portadores de sentido por meio de suas ações produzem descritibilidades, inteligibilidades, flexibilidades, analisibilidades e sistematicidades” sobre os acontecimentos e todos os fins práticos, a fim de compreender e

intervir em assuntos de sua realidade (Macedo; Guerra, 2016, p. 37).

Os dispositivos de insurgências, parafraseando o conceito rancièriano, conformam-se em ações portadoras de sentido, ideologia, intencionalidade, de *que fazeres* políticos com a cariz prático, onde os seus autores sob interpretações subjetivas, perspectivadas numa conjugação de fatos como acontecimentos, buscam questionar as existencialidades físicas e discursivas, a fim de transformá-las em *inéditos viáveis*.

Em um horizonte com o viés foucaultiano, os dispositivos de insurgências podem ser conceituados como redes político-filosóficas tecidas nas diversas relações instituídas entre discursos, instituições, ideologias, processos decisórios, normatividades, contradições, que se transmutam numa perspectiva emancipatória, transgressiva e insurgentes, voltadas para a rearticulação dos sentidos desses elementos que compõem o campo conceitual do dispositivo para a promoção de uma “educação como prática da liberdade” (Hooks, 2017).

A potência política dos *atos de currículo como dispositivos de insurgências* insere-se em fatos/acontecimentos situados de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, fomentam *alterações* nos contextos pedagógicos, curriculares, sociais e políticos, construindo *espaçostempos* decoloniais.

Em suma, os *atos de currículo como dispositivos de insurgências*, na sua dimensão etnometódica, são atos responsáveis e responsivos – inspiração bakhtiniana (Macedo, 2018), implicados na pluralidade dos contextos, generativos de cenários curriculantes que possibilitam *ágoras curriculantes* transgressoras, democraticamente dialéticas. Para Macedo (2013a), as *ágoras curriculantes* são

[...] *espaçostempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões (Macedo, 2013a, p. 429).

Isto posto, pode-se afirmar que esses *espaçostempos curriculantes* – onde as narrativas, discursos e exposição de vivências dos que pensam e produzem artefatos culturais e curriculares, ocorrem em forma de *experiências acontecimentais* (Macedo, 2016), abertas, plurais, democráticas, dialógicas –, possibilitam o surgimento de dispositivos de insurgências configurados em *atos de currículo como fluxos instituintes* que fazem referência “[...] à capacidade de descrever, entender e analisar como se instituem os currículos” (Macedo, 2013b, p. 11).

Para Macedo (2013b), o ato de currículo

[...] Enquanto *dispositivo*, pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismo, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras. Daí sua configuração intencional, seu caráter generativo, sua perspectiva de devir (Macedo, 2013b, p. 15).

Assim sendo, os *atos de currículo como dispositivos de insurgências*, consubstanciam-se num complexo de devires de possibilidades outras de se pensar e de se fazer currículo, com protagonismos, mudanças, autorizações, alterações, traições, deslocamentos e intencionalidades práxicas.

A multirreferencialidade curricular

Produzir teorizações sobre a necessária multirreferencialidade curricular como ato de currículo emancipador, insurgente, transgressivo e dialético exige a defesa da visibilidade da *heterogeneidade irreduzível* dos saberes, conhecimentos outros e culturas diversas que a colonialidade do saber a tornou invisível nos contextos escolares. Nesse veio interpretativo, Macedo (2013b) nos apresenta a seguinte assertiva reflexiva:

Vivemos num país configurado por culturas que são apresentadas na escola há séculos, como portadoras de referências menores, insignificantes, ameaçadoras, escandalosas, sujas, mal-educadas, incivilizadas, inconvenientes, incapazes, que não raro deverão ser rejeitadas pelos currículos escolares. **Falar de um currículo multirreferenciado é considerar a heterogeneidade irreduzível e de certa conjugação marcada por um inacabamento ontológico** (Macedo, 2013b, p. 78, grifos nossos).

Macedo (2013b) nos faz refletir que a perspectiva multirreferencial impulsiona em nós o desejo de aprendermos com a pluralidade acontecimental dos saberes, das práticas, das experiências, em sua configuração de criar a diferença, a fim de engendrarmos *alterações* nos contextos curriculantes na/da escola.

Nesse sentido, a *arquitetura pedagógica insurgente no espaço escolar* alicerça-se na territorialidade práxica, delineada “pela provocação, pela inquietação incessante e pela convocação da heterogeneidade como um ato de currículo” (Macedo, 2013b, p. 78), onde o processo formativo seja um constante devir de possibilidades outras, levando em consideração as *políticas de sentido* das diversas linguagens.

Decolonialidade em atos de currículo

É salutar questionar: como resistir à colonialidade na contemporaneidade?

Veementemente, apresentando a seguinte resposta objetiva: *(re)existindo e resistindo*. Rolnik (2016, p. 22), num movimento reflexivo insone, indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?”. Dentre a multiplicidade de formas de resistência, ressaltam-se as ações na perspectiva da decolonialidade.

A decolonialidade como campo conceitual insurgente assenta-se no “sentido de reconstrução, no caso, a radical reconceituação do ser, do poder e do saber” (Grizorti, 2021, p. 16). Nesse diapasão reflexivo, pode-se conjecturar que os *atos de currículo decoloniais* apresentam-se como *dispositivos*: de emancipação epistêmica; de superação do quadro colonial de hierarquização de culturas, povos e saberes; de rejeição à negação de um estatuto humano – colonialidade do ser; de crítica à epistemologia eurocêntrica ocidental dominante; de resistência à inviabilização e subalternização do outro; de construção e criação; de movimentos epistemológicos, políticos, práticos; de reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010, p. 20-25).

A reconceituação/reconstrução do ser, do poder e do saber como *ato de currículo decolonial* nada mais é do que compreender, descrever, analisar e “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25), edificando movimentos atitudinais, procedimentais, políticos, teóricos e práticos de descolonização na territorialidade escolar/acadêmica. Descolonização “baseada na luta contra a não existência, existência dominada e a desumanização” (Grizorti, 2021, p. 16).

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial – que os *atos de currículo* se corporificam como agenciadores de uma inspiração curricular generativa da promoção de uma educação como *práxis identitária*, onde a escola tem como dinâmica laboral o processo dialógico, tanto na ação quanto na reflexão, na qual o currículo transcenderia as fronteiras epistêmicas, sendo um *currículo aprendente*, “[...] um currículo educativo. Ou seja, um currículo onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã” (Macedo, 2013c, p. 15).

Lastreado no campo hermenêutico de Mota Neto (2015), pode-se aduzir enunciações reflexivas que a *decolonialidade dos atos de currículo* se situa num campo de subversão tanto política quanto a “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (Mota Neto, 2015, p. 16).

Em síntese, os *atos de currículo decoloniais* se expressam como atos de resistência, que têm na horizontalidade dos campos das reflexividades e saberes uma incoação de

movimentação prático, onde

A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro” em toda sua essência: de outro lugar, outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”, uma episteme outra. [...] Mas, o que se entende por “pensamento outro”? “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemologicamente. É um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial/eurocentrada” (Munsberg; Silva; Fuchs, 2020, p. 5).

O “pensamento outro” é uma ação não homogeneizadora, não é uma compreensão universalista; ele está aberto ao diálogo entre culturas – eu “e” outro, eu “com” outro (Munsberg, 2020, p. 66).

Os etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgência

Trabalhar na criação de saberes a partir e com os *etnométodos* dos atores sociais é imprescindível para se construir uma *etnopesquisa implicada* às ações curriculares e formativas, caso contrário, retomamos a arrogância pela qual eliminamos pessoas e culturas em nome de uma **monossemia epistêmica**, acima de tudo, **colonialista**. Este é um longo caminho de **aprendizagens viscerais**, até porque temos que superar cosmovisões e práticas seculares, onde pobres, negros, mulheres, crianças, índios, *outsiders*, **vistos como espúrios do mundo** estiveram nos registros epifenomênicos das ações curriculares e pesquisas sobre currículo. [...] **Atos de currículo trazem consigo, constituem e são constituídos por etnométodos que os configuram** (Macedo, 2013b, p. 117-118, grifos nossos).

A etnometodologia assenta-se nas reflexões argumentativas de que a realidade como constructo sócio-histórico encontra-se nas vivências experienciais cotidianas de cada indivíduo, onde em todos os *espaçotempos* há a possibilidade irredutível de compreendermos as criações socialmente edificadas, que atravessam os nossos gestos, as nossas conversas, comunicações, nos *atos* historicamente situados. O território conceitual da etnometodologia busca entender como os indivíduos de um determinado grupo se portam através de suas ações cotidianas e da implicação relacional com os outros membros, criando ou metamorfoseando a apreensão dos contextos existenciais.

Deste modo, *os etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgência* possibilitam uma polissemia de sentidos, de significados, de compreensões “da ordem social a partir da valorização das ações cotidianas dos atores sociais envolvidos nos processos sociais” (Barbosa; Barbosa, 2008, p. 247). Para Macedo (2013b), os etnométodos são concebidos como “métodos que os atores sociais produzem ao compreender e interferir com suas ações nas realidades que habitam, para todos os fins práticos” (Macedo, 2013b, p. 14).

Neste aparato de significação, pode-se afirmar que os etnométodos são procedimentos

socioconstrucionistas elaborados pelos atores sociais, objetivando indagar, questionar, investigar, compreender, analisar, descrever, discernir as ações e fenômenos sociais, a fim de construir, num contexto de processualização da formação, insurgências pedagógicas como contrapontos de resistência à *monossemia epistêmica, colonialista*, à cosmovisão hierárquica de culturas, povos e saberes.

Isto posto, infere-se as reflexividades supracitadas no campo conceitual macediano, no qual os etnométodos configuram os *atos de currículo* (p. 118), e estes são “[...] *criações experienciais*. Densas de *significantes*, que *definem* situações educacionais, *estruturam* realidades curriculares e, com isso, *propõem pedagogicamente*” (Macedo, 2013b, p. 116, grifos nossos).

Nesse veio interpretativo, as propostas pedagógicas são ‘encharcadas’ de *que fazeres* freirianos (Freire; Nogueira, 1989), dialógicos, intercíticos, multirreferencializados, emancipacionistas, transgressivos, generativos de ações indexicalizadas, de negatricidades, *traições e alterações* (Macedo, 2011) na/para cena curricular. Onde os encaminhamentos pedagógicos de formação estejam também consubstanciados na esperança freiriana, de que a materialidade existencial é passível de mudança e não uma “*adaptação a situações negadoras da humanização*” (Freire, 1996, p. 39). Ou seja, em que os *pensares/fazeres* pedagógicos/curriculares, necessariamente, encontrem-se forjados numa educação como prática de libertação (Freire, 2002).

Pro-posições heterárquicas conclusivas

A centralidade deste artigo perpassou-se pela discussão da pedagogia insurgente enquanto ação *prática* de *re-reexistência em atos de currículo*, produzindo esgarçamento do seu campo conceitual, tornando-os como um potente dispositivo formacional, cultural e socioeducativo nos *que fazeres* da/na docência.

Assim, neste empreendimento científico, foi-se construindo a compreensão do *professor como arquiteto da pedagogia insurgente no espaço escolar – re-existência em atos de currículo*, a partir da territorialidade hermenêutica da existencialidade prática do educador, perspectivada nos *que fazeres* da docência, sob a égide do pensamento freiriano.

Em seguida, em um complexo movimento insone de reflexividades epistemológicas, edificou-se *cartografias conceituais estruturantes*: professor engajado-pedagogia insurgente-(re)existência-atos de currículo-multirreferencialidade curricular-decolonialidade em atos de currículo. Sempre, assertivamente, explicitando que os *atos de currículo* se apresentam como

conceito-acontecimento, como *conceito-dispositivo*, emergindo como potência curricular.

Posteriormente, foram apresentados *os etnométodos como dispositivos heurísticos de insurgência*, que possibilitam uma polissemia de sentidos, de significados e compreensões outras.

Concluindo a densidade textual desta escrita cientificamente *acontecimental*, elenca-se, entre tantas outras, algumas *pro-posições heterárquicas*, inquietantes, insones, de *re-existência em atos de currículo*, que servem como fochos alimentares da paixão por uma pedagogia insurgente no espaço escolar: práticas curriculares a favor da justiça socioeconômica; *pensaresfazeres* crítico-reflexivos sobre a existencialidade práxica do educador; escuta e olhar sensíveis para a construção de um *continuum* formativo; compromisso ético e político; reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa; pedagogia coletiva, radical, engajada, inovadora e libertadora; a conscienciosidade do ato de pensar e do fazer pedagógico; *atos de currículo como criações etnometódicas*; ações portadoras de sentido, ideologia, intencionalidade; construção de inéditos viáveis; valorização das *experiências acontecimentais*; a multirreferencialidade curricular; a heterogeneidade irreduzível dos saberes, conhecimentos outros; e, por ora, a assunção de *atos de currículo* decoloniais.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Silva Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 238-256, 2008.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio.; SIMÃO, Leonardo Reinaltt. Re-existência epistêmica: diferença colonial como discurso de corpos da exterioridade e paisagem biogeográfica.

Revista ouvirOUver, v. 15. n. 2, p. 372-391, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-8>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; SILVA, Lislely Gomes. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Educere et Educare**, v. 16, n.

38, p. 73–96, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/25478>. Acesso em: 6 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: em estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da. A Gestão do Tempo e do Espaço da Escola. *In*: **Curso RedeFor de Gestão da Escola para Diretores**, Módulo 4. São Paulo: [2011 ou 2012]. Disponível em: A GESTÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DA ESCOLA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom Redefinidos**: Novas Diretrizes para a Educação no Século XXI. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco Digital, 2012.

GÓES, Moacir de. Coletivo. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 102-103.

GRIZORTI, Wagner. **Decolonialidade e a formação continuada de docentes**. Tutóia: Diálogos, 2021.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; KEITH, Sherry; GIRLING, Robert Henriques.

A escola participativa: o trabalho do gestor escola. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento:** Compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 190-212, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 35-44, 2016.

MENEZES, Anderson de Alencar. Compromisso ético. *In:* CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; DE PAULA, Jorge Luiz, SJ; CHESINI, Cláudia, ACSC (orgs.). **Dicionário do pacto educativo global.** Curitiba: ANEC, 2021. p. 50-51.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz. Educação como (Re)Existência: Uma Proposta Pedagógica na Perspectiva da Decolonialidade. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3102>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da Pandemia. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em 12 jul. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 16 abr. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TÁVORA, Fernando. **Da organização do espaço**. 6. ed. Porto: FAUP Publicações, 2006.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Editora Abya-Yala, 2017.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Paulo Sergio Souza Vasconcelos. Mestre em Teologia pela Faculdade Escola Superior de Teologia. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8112911385649398>

Rosaide Pereira dos Reis Ramos. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1505786125188829>

Como citar

VASCONCELOS, Paulo Sergio Souza; RAMOS, Rosaide Pereira dos Reis. O PROFESSOR COMO ARQUITETO DA PEDAGOGIA INSURGENTE NA ESCOLA: re-existência em atos de currículo. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, p. e70991, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.70991.