

## **SOBRE A POTÊNCIA DAS PRÁTICAS POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÕES DOCENTES TECIDAS COM OS COTIDIANOS ESCOLARES**

---

Danielle Piontkovsky<sup>1</sup>  
Maria Regina Lopes Gomes<sup>2</sup>

*Recebido em: 28/07/2016 - Alterações recebidas em: 23/08/2016 - Aceito em: 23/08/2016*

**Resumo:** As pesquisas em pauta problematizam as redes tecidas por educadores/as e estudantes entre os currículos e as formações de professores/as praticados nos cotidianos das escolas com o objetivo de trazer elementos que ampliem as discussões acerca das práticas políticas educacionais que associam esses campos discursivos utilizando, para tanto, alguns desdobramentos das pesquisas que temos realizado com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e de escolas federais de Ensino Médio. Colocam em destaque alguns desdobramentos dessas redes como um modo de problematização das tentativas de controle dos saberes-fazeres docentes-discentes, que se constituem nas multiplicidades e singularidades dos cotidianos. Argumentam sobre a força dessas tessituras em redes como movimentos e experiências singulares que esgarçam as políticas oficiais de currículo e de formação que, muitas vezes, reduzem, desqualificam e desconsideram as invenções e as criações curriculares dos/as educadores/as e estudantes pelos seus efeitos de homogeneização, generalização e padronização. Assumem a ideia de que esses movimentos e fluxos que inventam currículos e formações de professores/as acontecem em *espaçostempos* de cruzamento de fronteiras e sentidos, permitindo lutar a favor de políticas educacionais que indicam a potência, a força e a vontade de fazer dos praticantes (CERTEAU, 1994), apesar de tantos fatores desanimadores ainda presentes nos dias atuais.

**Palavras-chave:** Currículos. Formações de professores/as. *Imagensnarrativas*. Cotidianos.

### **ABOUT THE POWER OF CURRICULUM POLICIES-PRACTICES AND TEACHERS EDUCATION DEVELOPED WITH THE SCHOOL EVERYDAY ROUTINES**

**Abstract:** The studies in question problematize the networks developed by educators and students among the curricula and the teacher education practiced in school routines in order to bring elements that broaden discussions about educational practices and policies that connect these discursive fields using, to do so, some developments of the research we have done within the everyday routines (FERRAÇO, 2003) of public municipal elementary schools and federal high schools. They set highlighted some developments of these networks as a questioning means of the control attempts of teachers-students knowledges and doings, which constitute the multiplicities and singularities of the school routine. They argue on the strength of these organized networks as movements and unique experiences that fray the official curriculum and training policies that often reduce, disqualify and dismiss the educators and students' curriculum inventions and creations by their effects of homogenization,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFES), Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3), E-mail: <danielle@ifes.edu.br>. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0824-5275>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFES), Professora da Universidade Vila Velha (UVV), membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3), E-mail: <regilogo@hotmail.com>.

generalization and standardization. They assume the idea that these movements and streams which make up curricula and teacher education take place in space-times of crossing borders and meanings, allowing to fight in favor of educational policies that indicate the power, the strength and the willing to make of the practitioners (CERTEAU, 1994), although many discouraging factors still remain nowadays.

**Keywords:** Curricula. Teacher education. Narratives-images. School Routine.

## CONTINUANDO CONVERSAS SOBRE CURRÍCULOS E FORMAÇÕES DE PROFESSORES/AS...

Comprometidas com as *praticaspolíticas* educacionais que se tecem nos cotidianos de escolas por meio das invenções docentes, aceitamos o desafio de escrita deste artigo. Como professoras e pedagogas das redes municipal e federal de ensino, nossos processos de constituição docente foram tecidos em meio às mazelas e belezas que pulsam na vida de escolas. Aqui, então, nossa gratidão aos colegas de profissão, às crianças, aos adolescentes e jovens que, nos encontros diários das aulas, têm produzido redes curriculares que afirmam a força de uma docência como criação.

Com esse sentimento de gratidão e afetos, o presente artigo objetiva trazer elementos que ampliem as discussões acerca das *praticaspolíticas* educacionais que associam *currículo a processos de formações de professores* utilizando, para tanto, alguns desdobramentos das *pesquisas que temos realizado com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) de escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e de escolas federais de Ensino Médio.<sup>3</sup>

Nessas pesquisas, problematizamos os diferentes modos de produção dos currículos e suas relações com os processos de formações de professores, a partir dos *usos que os sujeitos ordinários fazem* (CERTEAU, 1994) em relação aos discursos oficiais, resultando, em muitos casos, em movimentos de resistência a esses discursos que, de certo modo, negligenciam e/ou desqualificam o que é realizado pelos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) das escolas.

Mesmo considerando a força desses discursos que, na maioria das vezes, se pretendem hegemônicos, interessa-nos falar da potência dos conhecimentos tecidos em redes nos cotidianos das escolas, os quais, ao mesmo tempo, produzem currículos em suas relações com processos de formação continuada como *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) dos professores, *praticantes* das aulas. Ou seja, dada a condição de complexidade<sup>4</sup> desses conhecimentos, torna-se impossível, em meio a essas redes, saber quando estamos vivendo processos curriculares e/ou de formação.

Assim sendo, em tempos de tentativas de centralização, padronização e homogeneização curricular e, por efeito, dos processos de formação e de avaliação, que desconsideram e negligenciam os *saberesfazeres* docentes, afirmamos ética e politicamente a urgência de pensar os temas *currículo e formação de professores* como processos complexos e interdependentes, que dizem respeito à produção e à negociação de políticas educacionais as quais não se reduzem às prescrições oficiais, geralmente marcadas pelas lógicas dos distanciamentos e polarizações entre *pensar e agir, saber e fazer, teoria e prática*. Lógicas que têm se mostrado incapazes de dar conta da diversidade e da multiplicidade das relações que

<sup>3</sup> As pesquisas têm sido realizadas nos cotidianos de escolas de Ensino Fundamental dos municípios de Vitória e Vila Velha-ES, e de Ensino Médio nos municípios de Santa Teresa e Santa Maria de Jetibá-ES.

<sup>4</sup> Estamos partindo da ideia de complexidade defendida por Morin (2007), ou seja, complexo porque está sendo tecido junto.

se tecem nos cotidianos escolares, inventadas em meio às diferentes *praticaspolíticas* tramadas pelos/as educadores/as que colocam em questão e modificam

[...] a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora (CORAZZA, 2013, p. 97).

A nosso ver, são nas *negociações*, nos *usos*, nas *narrativas dos fazeressaberes* dos sujeitos que praticam os cotidianos escolares, que os *currículos* e os *processos de formações* vão se constituindo e, ao mesmo tempo, produzindo políticas educacionais. Sgarbi (2004, p. 36) nos ajuda nessa defesa quando afirma o valor dos processos de conhecimentos que trazem as marcas desses sujeitos encarnados.

A complexidade como marca do mundo real e das pessoas reais me traz a percepção de que a dinâmica da vida é diferente da dinâmica dos estudos sobre a vida, que não se encaixa de forma unívoca nas explicações que esses estudos trazem para ela. No entanto, tais estudos e suas explicações também fazem parte da vida na sua complexa dinâmica e, por isso, devem ser respeitados no que trazem de possibilidades de leituras do mundo, mas sem a costumeira idéia da hegemonia do pensamento moderno de que, se alguma coisa da vida não cabe nas explicações, ela não existe.

Concordando com a ideia de que a dinâmica de uma vida não se deixa aprisionar facilmente, pois escapa e se inventa com os movimentos *táticos*, *efêmeros*, *surpreendentes* dos praticantes, tratamos dessas discussões de constituição dos currículos e formações nos cotidianos compreendendo que esses processos só podem ser pensados nos enredamentos que os constituem. Para tanto, foi fundamental

Compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17).

Processos que surgem num constante *trançardestrançar* dos conhecimentos enredados nos *espaçostempos* das escolas e, por efeito, da vida (FERRAÇO, 2006). Processos vividos que envolvem fios das diferenças culturais, das invenções, dos deslocamentos, das múltiplas e singulares enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo e de formação de professores.

Dessa maneira, em nossa opinião, e em meio a esses movimentos que “inscrevem trajetórias não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a

pouco os equilíbrios das constelações sociais" (CERTEAU, 1995, p. 250), essas políticas educacionais são desenhadas, indicando a potência, a força e a vontade de fazer desses/as professores/as, apesar dos fatores desanimadores ainda presentes em muitas práticas-políticas educacionais.

Linhares (2000, p. 85) quando discute algumas tessituras das políticas educacionais nos lembra que

Enquanto a política for projetada apenas nas decisões que ocorrem fora da escola, um espaço fundamental dentro dela estará sendo deixado vazio. Para que uma política potente educacional seja editada, precisamos da ação articulada das diferentes esferas sociais – em que a escola não pode se ausentar – trabalhadas com rigor para alimentar uma opinião pública que nos ajude a preservar e ampliar nossas conquistas educacionais, conferindo-lhe ressignificações que nos instrumentalizem para sonhar, mas também, para objetivar nossos avanços por um mundo mais solidário.

Nas pesquisas, um transitar por várias escolas, os encontros e conversas que foram possibilitados deram-nos indícios de que as *praticaspolíticas* oficiais e suas intenções nos modos de fazer acontecer, parecem muito distantes de uma vida de escolas – dos desejos, expectativas, discórdias, sonhos, esperanças, desencontros, alegrias, conflitos, emoções, desafios e necessidades dos educadores e dos estudantes. Parece que passam longe dos enfrentamentos e das relações cotidianas que fazem surgir e alimentam as criações didáticas dos/as professores/as...

Assim, ao assumirmos as pluralidades de enredamentos dos processos curriculares e formativos, ao mesmo tempo, usamos uma escrita que também se coloca no plural e enreda-se como mais uma possibilidade de dizer dessas práticas pedagógicas que tratam dos atos de invenção dos/as professores/as como *obras de arte* de uma vida cotidiana das escolas.

#### **A FORÇA DAS IMAGENS NARRATIVAS E SEUS USOS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS...**

A perspectiva epistemológico-metodológico-política defendida em nossas pesquisas, isto é, assumir a dimensão de complexidade das redes de conhecimentos tecidas nos cotidianos das escolas como potência para entendermos as relações produtoras de políticas de educação estabelecidas entre processos curriculares e de formação, estimula-nos a tentar problematizar os conhecimentos tecidos em cada ação cotidiana que produzem essas políticas, a partir das narrativas, usos e negociações que os praticantes fazem dos textos prescritivos. Sobre essa escolha que, para nós, fala de outro modo de pensar e de nos aproximar da complexidade da educação, Oliveira (2007, p. 111) nos diz que se apresenta como

Um referencial epistemológico novo, que é também um novo referencial político, na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre saberes considerados no pensamento ocidental não apenas diferentes, mas sobretudo, desiguais, permite questionar a base de

legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento.

Sendo assim, em nossas pesquisas, não faz sentido falar *sobre* as verdades científicas construídas em relação aos currículos e aos processos de formação. Pesquisar *sobre* traz as marcas do controle do pesquisador que, seguro do lugar que ocupa, domina a cena.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar 'sobre' os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre', de fato, acontecem os estudos 'com' os cotidianos [...] Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2003, p. 160).

No lugar de pesquisar *sobre* nos dedicamos, então, a pesquisar *com* (FERRAÇO, 2003), opção que nos move a trabalhar com as *imagensnarrativas* dos praticantes das escolas como pistas e como possíveis para compreensão da produção de políticas de currículo em suas relações com processos de formações.

[...] são consideradas *narrativasimagens* as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos (FERRAÇO, 2015, p. 69).

Com o uso de *imagensnarrativas*, nossas pesquisas buscam trazer um pouco mais das invenções e discursos criados pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994) e que dão sentido às produções cotidianas, especialmente neste texto, as invenções dos currículos e das formações dos/as professores/as. Ainda, precisamos considerar com Ferrazzo (2011) que ao tomarmos essas *narrativasimagens* como expressões das redes tecidas nas escolas, estamos assumindo nossas escolhas como pesquisadoras dessas redes, o que nos obriga a reconhecer os limites dos usos, escolhas e/ou análises que produzimos...

[...] Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos [...] ainda somos nós, que decidimos que fios, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que sons, sombras e silêncios irão tornar-se "visíveis" aos "olhos" dos nossos leitores [...] então para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos "com" os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de "discursos inacabados" [...] Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitores/leitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos

pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles (FERRAÇO, 2003, p. 171-2).

Alves (2005), por sua vez, considera necessário discutir algumas críticas feitas ao uso de narrativas em trabalhos de pesquisadores preocupados com o cotidiano. Uma dessas críticas refere-se à multiplicidade de sentidos que essas situações evocam.

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa [...] traz, a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de ‘ver’, ‘sentir’, ‘entender’, e ‘ouvir’ coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporem, necessariamente, a complexidade e potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (ALVES, 2005, p. 8).

Benjamin (1987) também nos ajuda nessa discussão, ao considerar a potência que a narrativa contempla de intercambiar experiências. Para o autor (1987, p. 198), “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Ao tomar as narrativas como *algo que se tece no discurso vivo* e que, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz,<sup>5</sup> Benjamin (1987) destaca as dimensões do *dom de ouvir* e das *comunidades dos ouvintes*, alertando-nos para a necessidade de uma *escuta sensível e atenciosa* em relação aos sujeitos do cotidiano escolar.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...]. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido [...]. Assim, se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo [...]. A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Ainda para Azevedo (2003), as narrativas parecem ser a maneira mais adequada de apreensão do cotidiano. Para a autora, narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem.

---

<sup>5</sup> Walter Benjamin (1987, p. 221) afirma: “Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”.

O relato é a língua das operações, abre um teatro de legitimidade para ações efetivas e permite seguir as etapas da operatividade [...]. De que outra forma se pode captar os saberes tecidos nesse espaço, que [...] fundam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis? (AZEVEDO, 2003, p. 128).

Corroborando essa ideia, Alves (2005, p. 6) defende que

Os trabalhos [...] com narrativas têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história das escolas, pois conhecendo dados diferentes é possível escrever histórias diferentes.

É preciso considerar, ainda, que as narrativas tecem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazer*, *saber* e *poder* desses *narradorespraticantes*. Para Alves e Garcia (2004, p. 274-277):

É preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [...]. Nesses espaçostempos cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma resignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos.

Torna-se importante considerar, ainda, que as pesquisas realizadas *com os cotidianos*, ao tomarem as narrativas como expressões das redes tecidas nas escolas, acabam envolvendo os próprios pesquisadores nessas redes. Como fala Alves (2005, p. 8), “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria”.

Assim, as narrativas dos praticantes das escolas pesquisadas a que temos tido acesso têm se revelado muito mais como potencialidades de expressões das relações, dos fluxos, *das redes estabelecidas com a nossa presença* do que como identificação e/ou descrição de um fato acontecido tal e qual ocorreu, independente de nós. Isso significa dizer que, de alguma maneira, nós, na condição de pesquisadoras com os cotidianos, *estamos envolvidas na criação/tessitura das redes de narrativas daqueles momentos*, não sendo possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo sobre as escolas com as nossas pesquisas, o que nos leva a assumir, com Certeau (1994), a nossa condição de

*pesquisador praticante*<sup>6</sup>, à medida que nos propomos realizar uma pesquisa narrando histórias tecidas por outras tantas histórias.

Seguindo essas indicações para composição deste texto, as *imagensnarrativas* dos sujeitos praticantes das escolas são usadas como um modo de produção de diferentes sentidos de currículos e formações, por vezes impossíveis de se decifrar por palavras. Assim, passamos a compreender com Alves e Oliveira (2004, p. 19) que

[...] em muitas circunstâncias, o potencial expressivo destas [*imagensnarrativas*], mais rico e polissêmico que os textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a infinidade e a dinâmica do cotidiano escolar, objetivo de nossas pesquisas e elemento fundamental para a história dele contada/narrada por seus *praticantes*.

Apostando na força das *praticaspolíticas* educacionais inventadas no miudinho das escolas, nos caminhos e descaminhos de nossas pesquisas, temos dialogado com Alves, Garcia, Certeau, Bhabha, Oliveira, Azevedo, Benjamin, Maturana entre outros, que buscam problematizar os modelos tradicionais de pesquisa criando possibilidades de registros e de discussões que visam, em última instância, aproximar-nos do vivido, levando-nos a considerar as múltiplas produções dos *sujeitos que praticam os cotidianos* e que, por vezes, desafiam os limites das teorias que inicialmente considerávamos como “porto seguro”, fazendo com que funcionem, tão somente, como portos de breves ancoragens. *Praticantespesquisadores* da educação que ainda, com suas publicações, têm ampliado nossas possibilidades de estudos e de “compreensão” dessas redes que se tecem *com* os cotidianos, visibilizando essas *praticaspolíticas* de professores que inventam as escolas, mesmo que não sejam reconhecidas e continuem no anonimato das políticas oficiais de educação.

De fato, em nossas pesquisas, afirmamos a potência dos diferentes sentidos enunciados pelos protagonistas dos cotidianos, *não por boa vontade ou gratidão* (FERRAÇO, 2003), mas pela crença nos processos que falam das vivências, das multiplicidades, das singularidades das relações cotidianas, das possibilidades que experimentamos de *criarmos e recriarmos a nós mesmos e o mundo* (MATURANA, 2001).

#### **SOBRE AS DIFERENTES ARTES DAS AULAS: IMAGENSNARRATIVAS COMO POTÊNCIA PARA PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRATICASPOLÍTICAS DE CURRÍCULOS E FORMAÇÕES TECIDAS NOS COTIDIANOS DE ESCOLAS...**

Diferente de um trabalho que parece elementar, repetitivo, monótono, desprovido de imaginação como muitos ainda argumentam, nessas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) as aulas, os professores têm apontado a força de uma *arte* invisibilizada, criada no “serviço da docência”, que extrapola as previsões e prescrições feitas pelas políticas oficiais de currículos e formações de professores/as. Usando uma metáfora de Certeau (1996), essas práticas das aulas vão sempre *além do tempo teórico de cozimento indicado na receita*, ou seja, de um tempo sequenciado, dos objetivos e conteúdos pré-estabelecidos.

---

<sup>6</sup> Para Certeau (1994, p. 151), “subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...] É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte”.



Do mesmo modo que os alunos marcam e alteram com seus *usos* (CERTEAU, 1994) os livros e as mochilas, os uniformes e cadernos, as carteiras, as paredes e portas dos banheiros, os praticantes da docência modificam os planejamentos, livros didáticos, propostas curriculares, materiais e projetos que chegam às escolas e também inventam, nas tessituras das redes de *fazeressaberes* (ALVES, 2001) que são produzidas e negociadas nos cotidianos das escolas, outros possíveis... Desse modo, protagonizam nessas tramas *sua existência de autor...* (CERTEAU, 1994).

Assim, vão produzindo uma *teoria das práticas* (CERTEAU, 1994) que se faz nas relações, nos movimentos *táticos e estratégicos* dos sujeitos praticantes das escolas. Desse modo, apoiadas nesse pensamento cerтеаuniano, referimo-nos às *teorias das práticas* como *políticas do cotidiano*. Sem negar as políticas educacionais elaboradas em outros *espaçostempos* da educação, interessa-nos os processos microbianos, plurais, operatórios, *o fraseado devido à bricolagem, à inventividade 'artesanal', à discursividade que combinam esses elementos, todos 'recebidos' e de cor indistinta* (GIARD, 1994, p. 15-16) que colorem e encharcam de vidas os cotidianos escolares.

Processos que não estão aqui nem lá, mas que se passam *entre* os limites estabelecidos e, sorrateiramente, desenham em trajetórias variáveis, os currículos e os processos de formações tecidos nos cotidianos das escolas... *Praticaspolíticas* produzidas em *águas* que se insinuam por toda a parte, que circulam sem serem vistas, que se deslocam e aos poucos vão erodindo os materiais impostos pelo modelo de produção, pelas práticas de consumo que se contentam em classificar, calcular e homogeneizar (CERTEAU, 1994).

Nesse momento, não podemos esquecer, por exemplo, que “a discussão sobre uma Base Nacional Comum para os currículos voltou à tona” (MACEDO; FRANGELLA, 2016, p. 2) e, com isso, toda uma tentativa de centralização e de definição daquilo que deve ser ensinado pelos/as professores/as nas salas de aulas brasileiras. Em nossa opinião, como desdobramento dessa política, ocorre uma tentativa de padronização dos processos de formação docente e de avaliação dos estudantes e, por efeito, de controle dos *saberesfazeres* dos/as professores/as que não estão isentos de diferentes e determinados interesses.

No entanto, as *microações* que se proliferam nos cotidianos quando narradas atualizam e ampliam nossos modos de *pensarpraticar* as tessituras dos currículos e formações de educadores de modo diferente dessa lógica hegemônica, ainda presente em nós e entre nós. Por isso, julgamos fundamental mobilizar outros discursos que afirmem esses movimentos proprietários dos cotidianos, a força do trabalho docente e o conhecimento como algo inerente ao sujeito, sempre relacionado às relações de saber e poder.

Apostando nas *artes* das aulas e afirmando uma atitude ético-política de pesquisa de um *fazer com*, fomos ao encontro desses/as professores/as, sujeitos anônimos das salas de aula, como uma tentativa de trazer à cena esses possíveis para *pensarfazer* os currículos e os processos de formações docentes, a partir do que eles fazem e do que têm a nos contar das atividades que consideram interessantes, realizadas em salas de aula ou em outros espaços da escola! Falam de produções de um “fazer curricular enredado a processos de formações cotidianas” que surgem dos projetos pedagógicos, em situações propostas aos/pelos alunos, em momentos de debate, na realização de trabalhos em sala de aula, em criações para os eventos que acontecem nas escolas, enfim, experiências realizadas de forma coletiva e que podem, no entendimento desses praticantes, potencializar a tessitura de novos saberes, outros sentidos e efeitos diversos.

Assim, por considerar com Azevedo (2003, p. 128) que “as narrativas parecem ser a maneira mais adequada de apreensão do cotidiano”, convidamos à leitura das *imagensnarrativas* que pudemos selecionar e apresentar...

Com a palavra, os estudantes e seus professores!

ISSN 1983-1579

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Doi: 10.15687/rec.v9i2.29918

Meu nome é Iara. Trabalho com o Ensino Fundamental desde 1987 e percebo que, a cada ano iniciado, volto com a mesma disposição (ou posso dizer, até maior). Acredito que isso faça muita diferença no resultado de qualquer experiência... Entendo que o sucesso de uma proposta pedagógica de trabalho dependa, em grande parte, da relação professor-aluno. Quando essa relação é baseada na afetividade e no respeito mútuo, a chance de um bom resultado é bem maior. No cotidiano escolar, não gosto de trabalhar com projetos, principalmente os que já vêm prontos, não considerando a realidade da turma. Grandes atividades desenvolvidas em minhas aulas foram 'sementinhas' que foram crescendo gradativamente. O trabalho, com poemas, por exemplo, divulgado em 'A Gazetinha', tomou uma proporção maior do que o esperado. Que ótimo! As propostas iam sendo feitas e a turma correspondia, aceitando-as ou dando novas sugestões. O resultado foi ótimo! Só quem acompanhou pode perceber sua influência na questão da auto-estima daquelas crianças (professora IARA, 2011).

Um trecho da conversa em que João também conta do trabalho que faz...

[...] Olha só! Eu pego essa parte das diretrizes dos professores de educação física e vou adaptando, porque não dá para todos os alunos. Tem coisas que os alunos não gostam muito e aí mudo com eles. Além disso, acrescento sempre uma conversa sobre a organização da turma, o respeito pelo outro, sobre as faltas e os valores porque acho que isso está faltando muito hoje em dia. Às vezes, faço uma roda na quadra só para conversar com eles e combinar essas coisas. Tem alunos que as famílias nem ligam, então é preciso... [...] Pego sugestões na Serra também. Sou de lá e sempre que dá, levo coisas daqui pra lá e trago também. Os alunos são parecidos e lá, fizemos umas coisas bem legais na formação que uso aqui. [...] Eu vou assim, procuro conversar muito com eles para envolvê-los e também estou sempre pela escola com eles... Tenho essas anotações que faço junto com eles: respeito, organização, amizade, participação nas aulas, faltas. Uso para avaliar, entendeu? Vamos lendo e comentando cada coisa e aí sinto que eles se envolvem mais... [...] Eu prefiro decidir as coisas com eles... (professor JOÃO, 2010)

Desse modo, ouvindo o que esses praticantes das aulas tinham a dizer sobre suas *artes de fazer* cotidianas, começamos a entender que nos trançados da docência as políticas de currículo e formação continuada se multiplicam e se tecem, ao mesmo tempo e com todos. Ao contar seus fazeres microbianos, esses *habitantes-artistas desdenhados pelos engenheiros-terapeutas da cidade* (CERTEAU, 1996, p. 198) nos dão pistas de que quando nos propomos a pensar currículos e formações docentes a partir do que é *realizado* (FERRAÇO, 2005) nos cotidianos escolares, esses processos vão se embolando nas teias das variadas relações das salas de aula. Nos cotidianos, as aulas de Iara e de João, que se entrelaçam a tantas outras, são inventadas mostrando para quem estiver disposto a ver, os jeitos singulares de fazer desses

professores que, como *inventores de trilhas nas selvas da racionalidade* (CERTEAU, 1994), ampliam essas redes e traçam trajetórias indeterminadas nos cotidianos das salas de aula e das escolas.

Contrariando o que se tem priorizado nas políticas oficiais de currículo e de formação continuada de professores, apostamos e temos interesse por essas *artes de fazer* as aulas que se insinuam e se *inventam* (CERTEAU, 1994) nas tramas das *redes de saberes, fazeres, afetos, conhecimentos, valores, poderes, significados* entre tantas outras tecidas entre estudantes e professores/as...

No bimestre que acabou nós também tivemos uma atividade bem legal... É muito difícil os professores do técnico e do médio fazerem alguma atividade junto... Acho que nunca teve! Acontece entre o pessoal do próprio médio, principalmente com as matérias de Filosofia, Sociologia, Geografia, Inglês,... Agora, entre as matérias do técnico mesmo, quase nunca, e do médio e do técnico então, nem pensar... Mas esse último bimestre teve e foi muito legal! Foi sobre a questão do lixo na escola que era assunto do técnico. Aí nós fizemos o recolhimento do lixo que é jogado em vários pontos do campus, fora das lixeiras, claro! E depois com a ajuda dos professores de Matemática e Estatística fizemos vários cálculos... Simulamos a quantidade de lixo que seria produzida em dias, meses e até no ano inteiro. Depois montamos gráficos e apresentamos uma proposta pra Direção da escola, pedindo a instalação de mais lixeiras, em vários pontos do campus e que foram localizados pelo mapa, através do Google. Ficou bem legal... (ESTUDANTE)

[...] a Semana do Meio Ambiente desse ano foi um barato! Na verdade, ano passado também... tivemos varias oficinas, palestras, fizemos trilha, lembra? E esse ano teve a Gincana Ambiental de novo, só que teve umas provas ainda mais legais... Aquela da roupa com material reaproveitado, a paródia, a apresentação sobre questões ambientais atuais, tudo maneiro! (ESTUDANTE)

Afirmando a importância de ouvir os praticantes da escola que, com suas narrativas, convidam-nos a compreender a complexidade e singularidades dessas redes cotidianas, continuamos perseguindo as orientações de Certeau (1994) que não dissocia *a arte de dizer de uma arte de fazer e de pensar*, portanto, é ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte. Então, nos rastros dessas *práticas comuns*, usamos essas *imagensnarrativas* das aulas e outras atividades cotidianas como *artes praticadas*, que em meio “as artimanhas”, “os jogos de linguagem”, “os efeitos sonoros”, “as palavras inventadas e deformadas”, “as misturas”... produzem potências para as negociações de um modo de ser docente, de pensar o currículo em suas intensidades e fluxos.

A conversa com a professora de Biologia evidencia esses movimentos e intensidades que inventam os encontros das aulas...

Eu quero contar a experiência do tão esperado teatro celular... Aconteceu no dia 17 de maio. Desde que entreguei o cronograma, eles ficaram muito curiosos e ansiosos com essa atividade. Todas as atividades envolviam questões sobre *citologia, morfologia e*

*funcionamento das organelas celulares*, assuntos que nós tínhamos estudado no mês de abril e maio. Bom, a primeira atividade era uma Gincana! A turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo sorteava uma pergunta de um saquinho de pano, e tinha um minuto para respondê-la, sendo que o grupo todo poderia responder. [...] Se em um minuto ele não conseguisse achar a resposta eu abria a pergunta para o restante do grupo, que tinha mais um minuto para responder. Caso o grupo acertasse, ganhava dois pontos. E caso o grupo não acertasse, eles se lascavam, entendeu?! [Risos...]

Bom... Cada aluno sorteou um papel do saquinho de pano, onde estava escrito um *componente celular*. Eles tinham que ler o que estava escrito, dizer a função e montar a *célula*. Seis alunos foram a *membrana celular*, então fizeram o contorno da célula. Outro aluno, foi o *Complexo de Golgi*, então antes de entrar na célula, deveria dizer a sua função e assim por diante... Dessa forma, no final, cada aluno foi um componente e acabaram montando uma "célula". Simularam também *síntese, modificação e exportação de lipídios e proteínas*, envolvendo os *retículos endoplasmáticos, ribossomos, Complexo de Golgi e membrana celular*, além da *permeabilidade seletiva da membrana, como a entrada e saída de gases e macromoléculas...* Enfim... como o estudo das células é muito distante da vida prática dos alunos, levando-os ao laboratório para verem as células animal e vegetal no microscópio e fazendo essas atividades lúdicas, é possível aproximá-los desses conceitos... Sem contar que se divertem com esse assunto tão importante dentro da Biologia (Professora PANTERA).

Compondo novas percepções e sensações, que rompem com o pensamento instituído, *majoritário* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), fazendo abrir à vida novas possibilidades para além da reprodução e mesmice, essas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) as aulas também nos dão pistas das fragilidades das políticas oficiais de educação diante da beleza e complexidade dessas *praticaspolíticas* dos docentes que são vividas nas escolas, e de seus distanciamentos. *Praticaspolíticas* que incorporam os imprevistos, os acasos, as incertezas, as relações de forças, os afetos, os valores e os jeitos de *fazersaber* desses praticantes, como fios desse entremeadado de redes que se tecem para todos os lados, *dentrofora* (ALVES, 2010) das escolas, nos intercâmbios dos diferentes contextos de formação e de produção curricular, alargando nossas possibilidades de *pensarfazer* esses processos de outros modos, diferentes dos modelos "autorizados" e historicamente considerados "válidos".

Nos encontros com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, os fios das conversas eram puxados e se enredavam em uma produção de múltiplos sentidos quando falamos da escola, das professoras, das avaliações, do que gostam de estudar na escola... Dentre os muitos assuntos abordados, trazemos alguns fios:

– *Eu só estudo no dia antes da prova.*

– *Eu vinha pra cá brincar e quando tinha a prova de recuperação eu não vinha.*

– *Esse ano eu não vou conseguir. Minhas notas estão muito baixas. Eu tenho problema de vista e não consigo enxergar direito. Minha mãe vai me levar ao médico pra ver. A única matéria que eu sei que passei foi Ciências.*

– *As matérias que faltam pra eu passar são Matemática e Geografia. Por que eu não gosto.*

Perguntamos sobre as expectativas para o ano seguinte. Um silêncio... Após algumas tentativas para que se expressassem, uma menina respondeu:

– *Eu quero passar.*

Em seguida, os outros mais animados, disseram:

– *Eu também.*

– *Eu também quero que arrume as quadras. Tá cheio de poeira lá.*

– *Aqui é a única escola que não faz interclasse...*

E a conversa se esticou...

Assim, em meio às experiências, às divergências, às crenças, aos valores e às *táticas e estratégias* dos vários sujeitos dentro do *lugar próprio* (CERTEAU, 1994), os movimentos de produção curricular, de formação, de avaliação, dos sentidos de escolas vão se constituindo nas práticas de Iara, Pantera, João, estudantes do ensino médio e do ensino fundamental, entre tantos outros...

Modos de dar aula, de reinventar os espaços, de enfrentar os desafios diários que falam da complexidade das redes cotidianas e colocam em questão o *status* dos discursos teóricos que, muitas vezes, reprimem e desqualificam as produções desses *praticantes* das escolas, não levando em consideração esses *saberes-fazer*s que potencializam e ampliam os sentidos da escola, provocando outros modos de convivência entre alunos/as e professores/as. Práticas que funcionam como *operações enunciadoras dos diferentes tipos de relações e percursos que as trajetórias cotidianas implicam* (CERTEAU, 1996).

Assim nosso pensamento se encaminha para a compreensão de que as políticas cotidianas de educação se constituem nas articulações, nos enredamentos e nas interpenetrações que se dão entre as políticas locais e globais, macro e micro, entendendo que todos esses processos se tramam a partir das experiências diferenciadas dos sujeitos que praticam os cotidianos, nas relações de saber e poder, nas tensões, contradições e lutas desses *praticantes*. Processos que mostram a força do político nos estudos dos cotidianos, que evidenciam uma *politização do cotidiano* (CERTEAU, 1995).

A partir das questões teórico-metodológico-políticas já explicitadas, as utopias dos professores/as são consideradas como potências na produção de *saberes-fazer*s que, na cotidianidade das escolas, indicam os processos inventivos efetivados nas redes de conhecimentos compartilhadas pelos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) das escolas públicas onde realizamos as pesquisas.

As experiências de pesquisa, nesse sentido, foram marcadas especialmente pelas redes de *saberes-fazer*s tecidas e compartilhadas pelos *estudantes e professores/as* das escolas públicas buscando apreender as *marcas* deixadas nos currículos e nos movimentos de formações produzidos a partir das experiências dos múltiplos *espaçotempos* de vida e das relações estabelecidas com os variados contextos cotidianos desses *praticantes*.

Assim, partindo dos primeiros *mergulhos* realizados nos processos complexos das diferentes *temporalidades e espacialidades* das escolas públicas envolvidas nas pesquisas, encontramos muitos estudantes, professores/as e demais sujeitos cotidianos que inventavam currículos e, juntos, viviam os mais diversos processos de formação continuada, com suas produções coletivas, singularidades e redes de subjetividades (SANTOS, 1995).

Considerando essas circunstâncias, procuramos dar visibilidade aos processos que afirmavam a força das redes tecidas pelos *sujeitos comuns* (CERTEAU, 1994) que

ressignificavam as escolas, nas variadas formas de *uso desses praticantes*, afirmando a possibilidade da criação de outras lógicas e de outros mundos nas relações com os conhecimentos que circulam nesses cotidianos.

### **ALGUMAS PISTAS PARA PENSAR OUTRAS TESSITURAS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÕES DE PROFESSORES/AS...**

Partindo da perspectiva assumida nas pesquisas de que as práticas curriculares e de formações docentes acontecem em meio às redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes que nelas tecem seus conhecimentos, assumindo-os como sujeitos híbridos (BHABHA, 1998) que habitam *entre-lugares* culturais e manifestam suas ações através de traduções, negociações, performances, e reconhecendo o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003) para além das prescrições e propostas oficiais, procuramos trazer à cena algumas *aproximações* de tantos fatos ocorridos e vivenciados junto aos sujeitos da pesquisa.

Falamos em *aproximações* pela impossibilidade de total apreensão ou análise das situações vividas nos cotidianos. Partindo de uma infinidade de práticas, sentimentos, atitudes, fazeres, invenções e narrativas fizemos alguns “recortes” e, com eles, realizamos, a partir de certas “escolhas”, as tentativas de problematização das marcas encontradas, uma vez que “de fato, sempre estamos dando nossas versões *particularescoletivas* desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Com esses fragmentos colocados no texto, retomamos a ideia de que os *conhecimentos* não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola e/ou pelas políticas oficiais de currículo e de formação de professores diante dos saberes formalizados da ciência, mas, de outro modo, surgem a partir das relações; são criados na multiplicidade de encontros, desencontros, significações, contextos. São, portanto, múltiplas as possibilidades de contato, de redes e de surgimento dos diversos saberes que cotidianamente são tecidos, embolados, desmanchados, ressignificados. Currículos e formações que surgem sempre em processos, junto ao constante movimento dos conhecimentos nessas redes.

São currículos e formações *criadostecidos* com os fios das múltiplas práticas cotidianas dos sujeitos, que interligam as histórias dessas pessoas aos seus contextos de vida e à infinidade de experiências que os constituem. São ainda práticas que, para Alves (2002), devem “fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente” (p. 57) nas escolas e que, em muitas ocasiões, não são consideradas, mesmo “sabendo” que esses praticantes chegam às escolas *prentes dessas redes*.

Desse modo, compreendemos que são os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004) que imprimem suas *marcas* e articulam contextos religiosos, familiares, culturais, sociais e políticos, realizando suas práticas na efemeridade dos cotidianos. E, nesses momentos em que praticam as diferentes redes de *saberesfazeres* nas escolas, aparecem como *sujeitos cotidianos* que *inventam currículos* (FERRAÇO, 2004) e processos de formações. Por isso, para nós, pensar currículos e formações de professores/as só faz sentido se consideradas as redes de saberes, fazeres, poderes, valores, sentidos e significados que se trançam nos múltiplos cotidianos que pertencemos.

Assim, também nos parece urgente provocar um pouco mais os debates sobre os sentidos, os caminhos e a necessária revisão do modelo de escola pública, “*considerando-se sua formação histórica e as tendências culturais, políticas e econômicas*” que falam da crescente complexidade da educação (LINHARES, 1999).

Torna-se urgente problematizar *certos discursos* que naturalizam a negação e a desqualificação da escola pública, parecendo desconhecê-la como *espaçotempo* de resistências, de lutas e de produção de formas múltiplas de sobrevivência, de alternativas escolares/pedagógicas/políticas, fruto de diferentes práticas de sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos que não *renunciam à dignidade da emancipação humana* (LINHARES, 2000). Sem contar que o discurso da negação da escola pública procede a um verdadeiro “assassinato cultural”, à medida que silencia e emudece os sujeitos que acabam por ocupar lugares subalternizados, “*definidos por processos globalizadores, que vão sendo operados à nossa revelia*”, como afirmou Linhares (1999).

Contribuindo e alargando essas possibilidades de análise, Certeau (1995, p. 9) vai nos dizer sobre a urgência de “[...] *se desviar das generalizações apressadas e vagas, dos lugares-comuns que haviam durante muito tempo servido de doutrina oficial da ação cultural*”. E também nos alerta sobre o fato de que “[...] *nenhuma ação cultural ou política que seja inventiva e apoiada no real pode nascer da deficiência do pensamento ou se alimentar do desprezo do próximo*”.

Reconhecer as ambiguidades e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar as teias de relações cotidianas, fugir dos dualismos e polaridades, questionar as dicotomias, controles e centralidades – recuperando a dimensão histórica que possibilita “[...] *perceber mudanças e permanências, descontinuidade e fragmentação, as amplas articulações, as infinitas possibilidades dessa trama multidimensional, que se compõe e recompõe continuamente*” (MATOS, 2002, p. 27) –, são orientações que acolhemos e que ampliam nossos modos de pensar as políticas educacionais de currículo e formação a partir das teorias dos cotidianos.

Portanto, por estarmos imersas nessas redes, consideramos que *os currículos e os processos de formações docentes* se constituem nas dinâmicas das relações cotidianas, nas diversas práticas que envolvem poder, discursos e criação de significados, produzindo outros sentidos e configurações para/nas políticas de educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). Criar currículo no cotidiano. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas. RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_.; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). O sentido da escola. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 81-110.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 25, n. 86, 2004.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. BH: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer. RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar. RJ: Vozes, 1996.

CORAZZA, Sandra M. O que se transcria em educação? 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. SP: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (org.). Saberes cotidianos em diálogo. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus saberes-fazer: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). Cotidiano e diferentes saberes. RJ: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. RJ: DP&A, 2004.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LINHARES, Célia Frazão. Escola Balaia: um convite ao debate para reinvenção de Caxias. Caxias/MA: Caburé, 1999.



LINHARES, Célia Frazão; NUNES, Clarice. Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação - Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. Educação em Revista. Belo Horizonte, vol. 32, n. 02, p. 01-17, Abril-Junho 2016.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. BH: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M.; et al. (orgs.). Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. SP: Cortez, 1995.

SGARBI, Paulo. Depois de aceitar o convite, fiquei esperando um "causo". In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (orgs.). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. RJ: DP&A, 2004.