

**DA MODERNIDADE DESENCANTADA AOS
REENCANTAMENTOS POSSÍVEIS: as
criações curriculares cotidianas e seus
encantamentos**

**FROM DISENCHANTED MODERNITY TO
POSSIBLE REENCHANTMENTS: everyday
curriculum creations and their
enchantments**

**DE LA MODERNIDAD DESENCANTADA A
LOS POSIBLES REENCANTAMIENTOS:
creaciones curriculares cotidianas y sus
encantamientos**

Resumo: Pensar o reencantamento do mundo e a relevância das criações curriculares cotidianas nesse processo exige recorrermos ao fenômeno e ao processo de desencantamento do mundo de modo a poder tecer uma reflexão que aborde diferentes aspectos do debate, inserindo-os no debate curricular. Assim sendo, este artigo recorre ao pensamento weberiano sobre o desencantamento produzido na e pela racionalidade moderna e ao diálogo deste com algumas das formulações de possibilidades do reencantamento. Por meio de extensa pesquisa bibliográfica, percorrem-se as diferentes contribuições para a reflexão sobre este, de Morin e Prigogine com a compreensão do reencantamento pela renovação da ciência, a Krenak e Gudynas, que preconizam uma nova relação com a natureza, e a Maffesoli e sua compreensão da renovação das sociabilidades e recurso às tecnologias como reencantamentos em curso. Importante ressaltar a contribuição de Boaventura de Sousa Santos, tanto pela relação que estabelece entre o reencantamento do mundo e a vida cotidiana – fundamental para pensar as criações curriculares – quanto por sua abordagem mais ampla, que dialoga com todas as já referidas, e com o campo do currículo. Em sua parte final, com base nas diferentes contribuições elencadas, o texto examina brevemente algumas criações curriculares narradas em trabalhos acadêmicos no campo da pesquisa com os cotidianos das escolas, nas quais se podem encontrar contribuições à reflexão sobre o tema, bem como iniciativas relevantes de contribuição possível das escolas e daquilo que nelas se cria para o reencantamento do mundo.

Palavras-chave: reencantamento do mundo; cotidianos escolares e criações curriculares; pesquisa com os cotidianos.

Recebido em: 07/07/2023

Aceito em: 04/08/2023

Publicação em: 29/08/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.67235

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

Inês Barbosa de Oliveira

Doutora em Sciences Et Théories de
L'éducation

Professorada Universidade Estácio de Sá,
Brasil.

E-mail: inesbo2108@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, I. B. DA MODERNIDADE DESENCANTADA AOS REENCANTAMENTOS POSSÍVEIS: as criações curriculares cotidianas e seus encantamentos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67235>.

Abstract: Thinking about the re-enchantment of the world and the relevance of everyday curricular creations in this process requires resorting to the phenomenon and process of disenchantment of the world in order to be able to weave a reflection that addresses different aspects of the debate, inserting them into the curricular debate. Therefore, this article resorts to Weber's thinking about the disenchantment produced in and by modern rationality and its dialogue with some of the formulations of possibilities of reenchantment. Through extensive bibliographical research, the different contributions to the reflection on this subject are covered, from Morin and Prigogine with their understanding of the re-enchantment by the renewal of science, to Krenak and Gudynas, who advocate a new relationship with nature, and to Maffesoli and his understanding of the renewal of sociabilities and the use of technologies as ongoing re-enchantments. It is important to emphasize the contribution of Boaventura de Sousa Santos, for the relationship he establishes between the re-enchantment of the world and everyday life – fundamental for thinking about curricular creations – and for his broader approach, which dialogues with all those already mentioned, and with the field of the curriculum. In its final part, based on the different contributions listed, the text briefly examines some curricular creations narrated in academic works in the field of research with everyday schools life, in which contributions to reflection on the theme can be found, as well as relevant initiatives of possible contribution of schools for the re-enchantment of the world.

Keywords: re-enchantment of the world; everyday life school and curriculum creations; research with everyday life

Resumen: Pensar el reencantamiento del mundo y la relevancia de las creaciones curriculares cotidianas en este proceso requiere acudir al fenómeno y proceso de desencantamiento del mundo para poder tejer una reflexión que aborde distintos aspectos del debate, insertándolos en el debate curricular. Por ello, este artículo recurre al pensamiento de Weber sobre el desencanto producido por la racionalidad moderna y su diálogo con algunas de las formulaciones de posibilidades de reencantamiento. En una extensa investigación bibliográfica se recorren a las aportaciones a la reflexión sobre este tema, desde Morin y Prigogine con la comprensión del reencantamiento por la renovación de la ciencia, hasta Krenak y Gudynas, que abogan por una nueva relación con la naturaleza, y hasta Maffesoli y su comprensión de la renovación de las sociabilidades y el uso de las tecnologías como reencantamientos en curso. Es importante destacar el aporte de Boaventura de Sousa Santos, por la relación que establece entre el reencantamiento del mundo y la cotidianidad – fundamental para pensar las creaciones curriculares – como por su enfoque más amplio, que dialoga con todos aquellos ya mencionados, y con el campo del currículo. En su parte final, a partir de los diferentes aportes enumerados, el texto examina brevemente algunas creaciones curriculares narradas en trabajos académicos en el campo de la investigación con el cotidiano de las escuelas, en las que se pueden encontrar aportes a la reflexión sobre el tema, así como iniciativas relevantes de posible aporte de las escuelas para el reencantamiento del mundo.

Palabras clave: reencantamiento del mundo; cotidianos escolares y creaciones curriculares; investigación en los cotidianos

1 INTRODUÇÃO

Pensar o reencantamento do mundo e a relevância das criações curriculares cotidianas nesse processo exige recorrermos ao fenômeno e ao processo anterior de desencantamento do mundo de modo a poder tecer uma reflexão que aborde diferentes aspectos do debate, inserindo-os no debate curricular. Segundo Weber (*passim*), um dos primeiros e mais relevantes autores que tratam do tema do desencantamento do mundo, este é fruto de um “longo processo de abandono do pensamento mágico, a dessacralização, a racionalização promovida pelo cristianismo e levada a termo pela ciência” (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 912).

A racionalização é o processo de difusão da racionalidade da ação em vários âmbitos da vida social. Implica a passagem de um mundo encantado, orientado para a magia, para um mundo desencantado, despido de inconsistências lógicas. Mas a racionalização não é um processo unívoco. Ao contrário, é diferente para cada esfera da ação (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 912).

Assim sendo, podemos, com o autor, compreender o processo de racionalização como algo que,

para Weber, produz e realimenta o desencantamento do mundo. É, portanto, uma marca da modernidade ocidental, da racionalidade técnico-instrumental que a preside e do capitalismo que a estrutura e ao qual as vidas passam a estar submetidas no mesmo período. Mocellim (2011), com quem muito dialogamos neste texto, afirma, no início do artigo com o qual dialogamos que:

A partir de Max Weber compreendemos o desencantamento do mundo como um processo histórico milenar em que, por meio da religião e da ciência, o mundo foi desmagificado. A consideração da magia como profana, pelas religiões, ou irracional, pela ciência, significou também uma desmagificação da natureza – que de agora em diante só pode ser considerada em sua dimensão científica, e por isso objetiva e causal (MOCELLIM, 2011, p.1).

Weber detalhou este processo quando associou diferentes religiões cristãs ao desencantamento, entendendo, ainda, que “O desencantamento científico segue-se ao desencantamento religioso, e tem como aspecto distintivo o fato de desmagificar o mundo por meio do desvelamento de seus aspectos causais, calculáveis” (MOCELLIM, 2011, p. 9). É ainda Mocellim que, recorrendo a Pierucci (2003), contribui para, partindo da noção weberiana, podermos chegar ao que nos instiga, que é compreender as múltiplas dimensões que envolvem o possível reencantamento do mundo e nele situarmos as múltiplas criações curriculares nas quais podemos encontrar diferentes elementos associáveis à ruptura com o desencantamento e, portanto, potencialmente “reencantadores”. Par tal, buscamos inicialmente compreender os processos de desencantamento identificados por Weber para os fazer dialogar com possibilidades de sua superação, repensando questões de ordem político-econômica, social e epistemológica que se associam ao processo de desencantamento e que, portanto, precisam ser consideradas na reflexão sobre as possibilidades do reencantamento e as possibilidades de contribuição das criações curriculares cotidianas para tal.

Ressalto que esse percurso metodológico da reflexão a ser apresentada neste texto, buscando recuar às origens do que nos incomoda em lugar de “seguir sempre em frente”, buscando a compreensão dos mecanismos, processos e movimentos que geraram a realidade sob a qual vivemos, provocando reflexões sobre eles para além daquilo que produziram, vem permitindo compreender de modo mais efetivo as questões com as quais nos deparamos quando buscamos trabalhar e pensar num mundo melhor, mais encantado e produtor de encantamentos, no sentido mais amplo do termo. Um mundo no qual existam e sejam valorizados sensações e pensamentos que emocionem, “encantem”, extrapolem a mera instrumentalidade desencantada que a modernidade nos legou.

O desencantamento do mundo não é apenas uma metáfora de uso polifônico, é, pelo contrário, um conceito do qual Weber fazia uso pouco extensivo, mas com sentido restrito e delimitado. Seus usos se limitam a tratar do desencantamento do mundo pela religião, e do desencantamento do mundo pela ciência; e ainda, estas duas formas são simultâneas, não se tratando, assim, de uma transição de um uso ao outro (PIERUCCI, 2003, p.32-46) (MOCELLIM, 2011, p. 3-4).

Essas duas dimensões do desencantamento – pela religião e pela ciência – são aquelas de que Weber se ocupa, e podem ser traduzidas como sendo processos de desmagificação e perda de sentido, conforme sugere Mocellim em passagem referida acima.

Enquanto desmagificação, o desencantamento do mundo é aquele processo de expulsão de aspectos mágicos da prática religiosa (...). Enquanto perda de sentido, o desencantamento do mundo sugere aquela sensação individual de ausência de um sentido objetivo, causada pela impossibilidade de uma visão de mundo partilhada, e também pela consideração do mundo apenas enquanto coisas que são e acontecem - um mundo calculável e sem mistérios. Tal processo teria se iniciado por meio das religiões, mas alcançaria seu ápice com o pensamento científico e seu modo calculativo e instrumental de compreensão da natureza (MOCELLIM, 2011, p. 7).

A desmagificação que se inicia pela expulsão da religião de seus aspectos mágicos – atingindo

inicialmente as religiões politeístas e místicas – atinge não somente as práticas religiosas, mas a própria compreensão do que é válido nesse campo, outrora aberto a deuses plurais, semideuses, magos, bruxas, duendes, poções mágicas e outras tantas coisas. Giordano Bruno – estudioso das ciências numa época em que isso era perigoso, e por isso, queimado pela Inquisição como herege em 1600 – chegou a afirmar, em seu “Tratado da magia” (BRUNO, 2008), por meio de um processo de multiplicação de definições de magia e de mago, “que a magia podia ser uma espécie de conhecimento – uma ciência até” (TAVARES, in BRUNO, 2008, p. 14). É essa mistura entre magia, conhecimento e vida cotidiana que ajuda a conceber o encantamento que se perde por meio desse processo de banimento de tudo aquilo que não alimenta a racionalidade instrumental moderna, em nome de um Deus único, moralizador, definidor da conduta de vida (a ação cotidiana de sujeitos individuais, segundo Weber) e de uma vida racional em sentido estrito, em todas as suas dimensões. “O desencantamento religioso do mundo ocorre por meio de um senso de dever que promova uma moralização do cotidiano” (MOCELLIM, 2011, p. 5).

Por sua vez, a perda de sentido, do modo como a compreendemos, pode ser associada ao racionalismo e ao desenvolvimento da ciência empírica e sua matematização (MOCELLIM, 2011, p. 4-5), processo que produz, simultaneamente, a expulsão dos sujeitos do conhecimento daquilo que produziram, que se autonomiza e desumaniza.

O desencantamento do mundo pela ciência se desenvolveu através do desenvolvimento da ciência empírica e experimental, de sua orientação matemática para “decifrar” o mundo, e de sua orientação técnica e instrumental de controle da natureza. Uma visão científica é vazia de sentido, e incapaz de fornecer direções para qualquer posicionamento valorativo. Deste modo, “todas as visões de mundo são o que são, precisamente porque não são científicas: elas dão sentido. A moderna ciência empírica não” (PIERUCCI, 2003, p.154). É justamente este, o desencantamento do mundo pela ciência que tem uma posição central aqui (MOCELLIM, 2011, p. 5).

O autor identifica, entretanto, que se foi Weber quem deu materialidade a esta crítica, e foi seguido pelos frankfurtianos em certa medida, Nietzsche já apontava Sócrates e sua filosofia racional como sendo o pai do desencantamento do mundo.

Para Nietzsche (2007), a tradição racionalista moderna se inicia com o racionalismo socrático. Com sua ambição de questionamento racional, Sócrates favorece uma visão que nega a dimensão trágica e irracional do mundo, e que confere uma redução da existência. Nietzsche observa este processo primeiro acontecendo na arte, e propriamente na tragédia grega. O que ele avista é uma subordinação do dionisíaco ao apolíneo, num processo onde a arte perde seu aspecto plenamente passional, em nome de uma ordenação sistemática (MOCELLIM, 2011, p. 5, NR 4).

Em Adorno e Horkheimer (1985), Moellim identifica um “choque radical entre a razão e o mito (...) uma crítica ao iluminismo, mas [também] uma crítica ao processo de racionalização que ocorre desde a civilização grega” (MOCELLIM, 2011, p. 5) O desencantamento do mundo moderno em sua racionalidade instrumental seria, portanto, para os autores, produto do “Esclarecimento” (Aufklärung), do pensamento iluminista, cujo programa, para Adorno e Horkheimer era o desencantamento do mundo. “Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (p.19).

O mundo dos indivíduos isolados e moralizados e dos fatos cientificamente comprovados por meio de equações matemáticas não requer uma visão partilhada dele pelos sujeitos sociais, já que a verdade não está nas crenças em comum, ou em visões de mundo coletivas, nem mesmo em Deus, mas numa ciência que se desenvolve e produz verdades à revelia dos indivíduos que produzem os conhecimentos científicos e que habitam o mundo (agindo nele e sobre ele), agora desencantado e no qual a natureza existe para ser dominada de modo a oferecer aos seres humanos aquilo que desejam.

Quanto mais o pensamento sobre o ‘sentido’ do mundo se tornou sistemático, quanto mais o próprio mundo passou a ser racionalizado na sua organização

exterior, quanto mais se sublimou a experiência consciente dos seus conteúdos irracionais, tanto mais – num exato paralelismo com tudo isso – aquilo que constituía o conteúdo específico do religioso começou a tornar-se mais alheio ao mundo, mais estranho à vida organizada. E não foi só o pensamento teórico que desencantou o mundo, ao conduzir por essa via, mas também, precisamente, a tentativa empreendida pela ética religiosa para racionalizar o mundo em termos éticos práticos” (WEBER, 2006b, p.355 apud MOCELLIM, 2011, p.6)).

Essa quase exegese do texto de Mocellim pareceu-nos necessária, já que de modo sucinto e denso o autor nos aproxima daquilo que precisamos compreender para criticar, e para refletir sobre possibilidades de reencantamento, permitindo-nos propor e reconhecer alternativas já existentes em diferentes *espaçostempos* de prática social, *dentrofora* das escolas (ALVES, 2019, p. 15-16, nota 2). Esta é uma das razões pela qual nos dedicamos ao estudo de práticas docentes cotidianas e de criações curriculares que as habitam, que reencantam o mundo, por inserirem naquilo que nos está mais próximo – o cotidiano escolar –, novidades utópicas (SANTOS, 1995, p. 106)¹.

Ou seja, a noção aprendida com Boaventura de Sousa Santos, acima referida (1995, p. 106), foi sempre, para nós, fonte de convicção de que subjacente à afirmação, estava o reconhecimento da vida cotidiana, *dentrofora* das escolas, como sendo esse lócus, mais próximo e, por isso, destinado a receber as novidades utópicas que somos capazes de criar. Como aquelas que docentes e estudantes inserem nos diferentes cotidianos escolares. Além disso, fica clara também a ideia da criatividade na e da ação social que viabiliza, mesmo com todos os riscos que isso significa numa sociedade ainda tributária do desencantamento, criações e modos de estar no mundo cotidianos mais encantados, em diferentes dimensões.

2 DO DESENCANTAMENTO AO REENCANTAMENTO

A partir dessa breve apresentação, podemos considerar que o reencantamento do mundo exigiria da sociedade atual, e de nós, reflexões sobre o desencantamento, os processos que o geraram e realimentaram historicamente, e a busca, na produção de conhecimentos. Em relação à racionalidade instrumental, ao lado do próprio Weber, que suspeitava da possibilidade de a Ciência poder engendrar “concepções de mundo” de validade universal (COHN, 1986, p. 21), muitos são os autores que a vêm criticando e propondo alternativas, já há cerca de cem anos, e com mais efetividade nos últimos cinquenta.

Trata-se de reconhecer a inevitável presença de “pressupostos valorativos” (COHN, 1986, p. 21) em toda ciência social, ao mesmo tempo em que se busca recuperar o universo de conhecimentos “não científicos” que circulam no mundo e sua relevância, revalorizar culturas e práticas sociais subalternizadas, em virtude da pouca cientificidade de seus modos de estar no mundo e de compreendê-lo, entre outras tantas operações e ações necessárias a esse reencantamento, que vem sendo enunciado por diferentes autores, e se faz necessário, já que “A racionalização da vida social levou ao desencantamento do mundo, à instrumentalização das ações, à existência sem propósito” (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 904).

O desafio do reencantamento do mundo é, portanto, um desafio epistemológico de crítica e superação da racionalidade instrumental moderna e recuperação da validade de outras formas de conhecimento, menos frias, menos duras, distanciando-nos da “concepção clássica” que, segundo Morin (1996, p. 117)

[...] ainda reina em nossos dias, [e] separa por princípio fato e valor, ou seja, elimina do seu meio toda a competência ética e baseia seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do conhecimento científico. Não fornece nenhum meio de conhecimento para saber o que é um “sujeito” (MORIN, 1996, p. 117).

¹ A frase original do autor diz: “O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo” (SANTOS, 1995, p. 106).

É, portanto, também um desafio político e social, de busca de reinserção dos sujeitos de conhecimento naquilo que produzem, de diferentes maneiras em diferentes *espaçotempos* sociais, como o faz Maturana (2001, p. 126) ao pontuar que:

Nós, cientistas, fazemos ciência como observadores explicando o que observamos. Como observadores, somos seres humanos. Nós, seres humanos, já nos encontramos na posição de observadores quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos.

É também um desafio de mais partilha e diálogo de ideias, concepções e crenças, sem que nenhuma delas se sobreponha a outras aprioristicamente, por ser “mais científica”. E, encerrando o que nos anima a essa discussão, um desafio, também, de reconciliação com a natureza como preconizam algumas culturas ancestrais, a superação da relação utilitarista com ela e a recuperação da noção de que somos parte dela e, portanto, deveríamos viver em harmonia, conforme nos ensinam os povos originários das Américas, e alguns autores de origem ocidental, além de outras culturas subalternizadas pelo ocidente.

Ailton Krenak (2020, 2022) vem sendo um dos principais críticos da modernidade e dos problemas que a civilização ocidental e o capitalismo vêm causando, não só à Natureza, mas s relações humanas e nossa com a Terra. Aponta a destruição produzida pelo consumismo desenfreado – de bens e do planeta – como algo que compromete a própria vida humana. E entende ser necessário “um enunciado novo sobre direitos da natureza, nossa relação com a Terra e sobre nossa crescente desnaturalização” (p. 161), motivo pelo qual foi organizado o Seminário Desnaturada.

A incidência de nosso seminário é exatamente sair da narrativa Cultura e Natureza e dizer que a Natureza sofreu uma violência epistêmica quando, ao longo dos séculos XVIII e XIX, o pensamento ocidental separou o nosso corpo humano da Terra (KRENAK, 2022, p. 161-162).

Na continuidade de sua reflexão, Krenak aponta o Antropoceno como sendo uma distopia, um “descolamento entre a vida humana e o planeta” (2022, p. 162) e reafirma:

Nós somos Natureza, a gente sempre foi, mas, em algum momento da nossa história, isso que se chama de modernidade introduziu uma camada estranha na nossa relação com a Terra. Entre nós e os oceanos e as florestas (KRENAK, 2022, p. 163).

São diferentes, complementares e indissociáveis desafios que podem contribuir para a construção de algo semelhante àquilo que, em sua tese de doutorado, Sgarbi (2005) chamou de “epistemomagia”, que reintroduz o diálogo com a mágica e as ilusões que cria, para melhor entender os limites das epistemologias – notadamente a moderna –no viver e compreender a vida cotidiana e que, pode, por suas características, contribuir para o reencantamento do mundo.

Acho que aprendi uma coisa muito importante: não é sentado — ou mesmo andando — nas teorias que posso conseguir compreender o cotidiano em toda a sua complexidade e movimentos. Aliás, acho essa compreensão, ao dar um tom de totalidade, uma impossibilidade. Mas penso que olhar para o cotidiano a partir de uma epistemologia me afasta de sentir o cotidiano, me dificulta o mergulho, me deforma o desejo.

Penso que isso é andar na contramão, é tentar explicar a mágica sem compreender a ilusão, é olhar do alto do Empire State Building e achar que conhece Nova Iorque.

Quero experimentar o caminho contrário: me saber no cotidiano para, de lá, perceber quais epistemologias me servem para esta situação, quais para aquela, quais para aquela outra, mesmo sabendo que epistemologias são tão coisas do cotidiano como eu, você e a ciência (SGARBI, 2005, p. 62-63).

Assim, com Morin, Sgarbi, Santos, Maffesoli e outros – com os quais dialogamos mais amiúde à frente – entendemos ser possível formular e praticar alternativas para reencantar o mundo, seja remagificando-o ou tecendo outras possibilidades, inclusive nas criações curriculares cotidianas.

Dentre os autores com os quais vimos trabalhando, Michel Maffesoli e Boaventura de Sousa Santos são os que melhor abordam o tema do reencantamento do mundo, em relação ao que nele nos interessa de perto: processos cotidianos de tessitura de encantamentos possíveis, capazes de promover o reencantamento do mundo, lembrando que o desencantamento contra o qual lutamos, diagnosticado por Weber, é aquele produzido pela Ciência Moderna e suas supostas neutralidade e objetividade e pela eticização e moralização das religiões apagando delas a magia, processos que baniram do mundo aquilo que nele encantava.

É preciso, portanto, trazermos para nossa busca de reencantamento, a crítica à racionalidade moderna, produtora – ao lado das religiões “racionalizadas” – do desencantamento em tela. E começamos por Boaventura de Sousa Santos, que afirma:

A tese principal que aqui defenderei é a seguinte: a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de miniracionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência. (SANTOS, 1995, 102).

A denúncia do autor é de extrema relevância, já que nos permite perceber os problemas intrínsecos a esta racionalidade desencantada, que gerou uma “irracionalidade global” em virtude dos seus próprios limites e de questões de ordem política e social que a acompanham, e buscar, na potencialização e reconhecimento das tantas “minirracionalidades” locais em suas possibilidades de desenvolvimento e consolidação enquanto tais. Com Edgar Morin (2005) aprendemos, também, a questionar, por outros caminhos, essa suposta racionalidade global, objetiva e operante, considerando com o autor que:

A idéia de se poder definir o gênero *homo* atribuindo-lhe a qualidade de *sapiens*, ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma idéia pouco racional e sábia. Ser *homo* implica ser igualmente *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses da sua imaginação (MORIN, 2005, p. 7).

Trata-se, certamente de uma perspectiva que reencanta o mundo – para o bem e para o mal, para usar uma dicotomia famosa – sobretudo quando a ela se associa a crítica explícita à racionalidade desencantada. “Temos, entretanto, necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo”. E contra isso, ele defende: “Estamos plenamente imersos neste mundo que é o dos nossos sofrimentos, felicidades e amores. Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo” (MORIN, 2005, p. 8).

Mocellim (2011, p. 10) identifica o pensamento de Edgar Morin como sendo representativo de uma das atuais tendências teóricas de autores que percebem a ciência atual como possível contributo ao reencantamento do mundo.

Diversos são os autores que afirmam que há, na atualidade, um processo de reencantamento do mundo. E mais instigante é o fato de compreenderem a ciência e a técnica como os elementos principais que possibilitam este reencantamento.

Junto a Prigogine e Stengers (1997), Morin se situa, para Mocellim, numa primeira tendência que identifica um reencantamento da própria ciência, que deixa de ser fonte de verdades absolutas, universais e imutáveis para operar como possibilidade, já que “a causalidade não é mais tida como certa,

e onde as leis gerais não são mais a forma privilegiada de compreensão da natureza”. Isso ocorre a partir da própria ciência física, que troca suas leis imutáveis pela incerteza e pela auto-organização, que leva reconhecer a imprevisibilidade. “Trata-se do pensamento científico redescobrendo a natureza em seu horizonte insondável, muito diferente da natureza dominável da ciência clássica” (p. 12).

A questão do tempo e do determinismo não se limita às ciências, mas está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos de racionalidade e que situamos na época pré-socrática. Como conceber a criatividade humana ou como pensar a ética num mundo determinista? Esta questão traduz uma tensão profunda em nossa tradição, que se pretende, ao mesmo tempo, promotora de um saber objetivo e afirmação do ideal humanista de responsabilidade e de liberdade. A democracia e as ciências modernas são ambas herdeiras da mesma história, mas essa história levaria a uma contradição se as ciências fizessem triunfar uma concepção determinista da natureza, ao passo que a democracia encarna o ideal de uma sociedade livre. Considerarmo-nos estrangeiros à natureza implica um dualismo estranho à aventura das ciências, bem como a paixão de inteligibilidade própria do mundo ocidental.” (PRIGOGINE, 1996b, p.14 apud MOCELLIM, 2011, p.)

Quando abordamos o cotidiano escolar como *espaçotempo* de criação curricular, na esteira do pensamento certeuniano (1994) e da sociologia do cotidiano de modo mais amplo, trazendo para esta compreensão a noção da tessitura de conhecimento em redes – que suprime dos processos de conhecer a linearidade e o sequenciamento obrigatórios, além da causalidade – nos associamos a essa tendência, já que as redes se tecem de modo imprevisível (e incontrolável) a partir dos modos como se auto-(re)organizam a partir das experiências vividas, sejam essas últimas de *ensinoprendizagem* formal ou cotidianas. Com relação à questão que envolve a relação com a natureza, há outra tendência identificada por Mocellim, à qual também nos associamos, apresentada à frente, mas cabe ressaltar, desde já, que essa mudança se impõe hoje como uma das questões que envolve o reconhecimento de conhecimentos tidos como não-científicos, que animam as compreensões de mundo e reflexões dos povos originários como alternativa viável à destruição do planeta produzida pela crença no desenvolvimento e no progresso a qualquer custo, como já afirmamos acima e em outros textos (OLIVEIRA, no prelo).

Já da contribuição de Edgar Morin a essa primeira perspectiva de reencantamento da Ciência, e do mundo, o que mais vem nos interessando é a noção de complexidade e a compreensão de que a ciência moderna é uma ciência que não se pensa – as consequências disso são perceptíveis e enfrentadas pelas epistemes dos povos originários acima referidas e a relação que definem entre o ser humano e o restante da natureza, já que também fazemos parte dela. Morin, propõe, a partir daí, a necessidade de uma “Ciência com Consciência” (MORIN, 1996), de ruptura com as tantas fragmentações entre conhecimentos produzidas na e pela modernidade. O desafio da complexidade tem dimensões distintas, sendo uma delas o reconhecimento de que a humanidade é simultaneamente produto e produtora da sociedade. “O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” (MORIN, 1996, p. 182).

Complementando a noção de Morin sobre a complexidade, que muito tem contribuído para a reflexão curricular na perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e, portanto, na compreensão dos currículos como criações cotidianas capazes de reencantar o mundo, entendemos que esses currículos, tecidos em redes, incorporam diferentes conhecimentos e compreensões de mundo. Com Morin vamos, assim, reconhecer que “a superação das mutilações e fragmentações científicas exige que aprofundemos um pouco a discussão sobre o tema” da complexidade, paradigma necessário “para superar o cientificismo”. Morin defende, ainda, “que a ideia de complexidade não deve ser entendida nem como receita/resposta nem como completude, mas sim como desafio e luta contra a mutilação” (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento [...]. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a

unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 176, 177, 188).

Entendemos, portanto, e já o afirmávamos há tempos, que a vida cotidiana é o *espaçotempo* de realização desse *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça. E é assim que percebemos os cotidianos das escolas e criação curricular potencialmente emancipatória que neles ocorrem, como vimos constatando em diferentes experiências de pesquisa.

É ainda nessa primeira tendência (MOCELLIM, 2011), como anunciado acima, que encontramos algumas primeiras aproximações de reencantamento do mundo pela subversão da relação ocidental com a natureza, que se consolida na segunda tendência. Morin e Prigogine oferecem contribuições distintas, mas complementares, em relação a isso ao questionarem a física clássica e o determinismo.

Ao contrário da primeira tendência, esta segunda estaria apenas no seu início e é nomeada pelo autor como “Ambientalismo e reencantamento da natureza”, e não se trata “de uma posição estritamente sociológica, mas normativa (...). Os indícios deste reencantamento estariam nas mudanças nas concepções de ciência” (MOCELLIM, 2011, p. 16), como fazem Morin e Prigogine. Porém, para eles, o reencantamento não é necessariamente uma tendência social, mas um imperativo ético. Argumentam que:

Por meio do questionamento daquela ciência convencional, e diante de uma crise ambiental cada vez mais intensa, é necessária uma mudança radical na forma de compreensão da natureza. O reencantamento do mundo assume aqui um sentido escatológico, e atua por meio da integração dos saberes que outrora foram relegados ao segundo plano pela ciência, para juntos atuarem como uma nova forma de conferir sentido.

Aqui encontramos, além dos pensadores citados e suas reflexões – sempre reconhecedoras do pertencimento da humanidade à natureza e da necessidade de respeito aos demais seres vivos – alguns autores decoloniais (LANDER, 2005; GUDYNAS, 2019) e os questionamentos políticos e éticos que fazem ao processo de colonização e a destruição por eles causadas a povos e suas epistemes, além da relação predatória com o mundo natural, como faz Krenak (2019, 2020). Na obra de Gudynas (2019), encontramos já na orelha (LOURENÇO, In Gudynas 2019), alguns alertas, que afirmam:

Convivemos com um processo de inverso do sentido atribuído à natureza. Com a dinâmica avassaladora e onipresente da superexploração dos bens ambientais, o sentido duplo que a natureza oferecia, de mãe (provedora) e madrastra (ameaçadora), transmuda-se.

E no prosseguimento de sua crítica, Lourenço (GUDYNAS, 2019) faz uma crítica ao próprio campo do direito, para quem, segundo ele, “a natureza é reificada, vista como uma coisa, como um item disponível à apropriação humana”. Essa perspectiva ambientalista de reencantamento do mundo se baseia, portanto, na redefinição dessa relação homem-natureza, o que exige a superação do modelo de sociedade da modernidade e a efetivação de aprendizagens com essas reflexões subalternizadas e/ou desconsideradas desde que o desencantamento do mundo se instalou.

Encontramos, também, Boaventura de Sousa Santos (2008) e suas epistemologias do Sul que preconizam a necessidade de “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (epígrafe, p. 5). O Sul ao qual o autor se refere é precisamente o conjunto de *espaçotempos* cujas existências e conhecimentos foram banidos, emudecidos, pela modernidade. São as religiões e epistemologias desqualificadas pelo processo de desencantamento do mundo promovido pela modernidade. É, portanto, um Sul metafórico, que integra regiões, povos, modos de estar no mundo e de compreendê-lo.

Sem ser um “ambientalista”, Santos dialoga com autores que o são e tem forte preocupação com a sobrevivência da humanidade, embora se defina como um otimista (mesmo que trágico, como ele gosta de lembrar). Aponta a modernidade como um período predatório e questiona, simultaneamente, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado entendendo-os como complementares na viabilização

daquilo que a sociedade contemporânea vive.

Suas epistemologias do Sul preconizam, em diferentes obras e perspectivas (SANTOS, 2004, 2006, 2010, 2018), a necessidade de substituirmos as diferentes monoculturas que sustentam as não-existências produzidas pela modernidade –compreendendo-as como parte do processo de desencantamento do mundo – e sua “razão indolente” (SANTOS, 2000) por diferentes ecologias, ou seja, por formas de relacionamento entre diferentes que possam reconheçam a pluralidade do mundo e a interdependência entre os diferentes saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção.

Comum a todas estas ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes (SANTOS, 2004, p. 793).

Embora a reflexão de Boaventura não esteja presente no texto de Mocellim, para nós ela está associada a essas duas tendências que veem na ciência e nas relações homem-natureza que ela aceita e preconiza, parte da origem do desencantamento do mundo. Santos infere, no entanto, em virtude do viés político claro e explícito de sua obra, que a questão do reencantamento do mundo envolve não só a renovação da ciência, como também uma mudança política, em que, para além do exercício da reflexão e da formulação teórica de “novas necessidades radicais”, nos tornemos capazes de desenvolver “práticas emancipatórias concretas”. E finaliza com a frase já citada: O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo (SANTOS, 1995, p. 106).

Importante, portanto, para o que nos interessa neste texto, é o reconhecimento da importância da vida cotidiana – o que nos está mais próximo – e da criação efetiva de “práticas emancipatórias concretas” – a inserção criativa da novidade utópica – nos nossos *espaçostempos* reais de prática social e de produção de redes de conhecimentos, para o reencantamento do mundo. Essa lição, aprendida há tempos (OLIVEIRA, 2011, 2013), representa, para nós, a possibilidade efetiva de relacionar o reencantamento do mundo às criações curriculares cotidianas, agora enriquecida das reflexões de Weber, trazidas por Mocellim, Thiry-Cherques e outros, que vão permitir identificar iniciativas de reencantamento de modo mais amplo e completo. Com isso, os currículos *praticadospensados*, criados nos cotidianos das escolas poderão ser percebidos em suas características de reencantamento para além daquilo que atende os critérios de contribuição à emancipação social que vêm sendo usados, prioritariamente, pelos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos.

Após essas duas tendências, assemelhadas, de compreensão das possibilidades de reencantamento do mundo a partir de novas perspectivas científicas, que reintroduzem acasos, movimentos, possibilidades e contribuição da magia para tal, Mocellim (2011) identifica outras duas, desta vez relacionadas prioritariamente à tecnologia, seus usos plurais pelos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) e suas possibilidades de contribuição ao reencantamento do mundo, ou o oposto.

A terceira perspectiva a partir da qual a questão o reencantamento do mundo é colocada se refere a sua relação com a tecnologia. Aqui o debate se divide em dois campos: os que acreditam numa sacralização das tecnologias, sugerindo que estas ganham cada vez mais aspectos religiosos, sendo uma espécie de religião da tecnologia; e os que acreditam que as novas tecnologias são formas de remagificação e mesmo de remitologização MOCELLIM, 2011, p. 19).

Embora não haja consenso entre os diferentes autores, como explicitado no fragmento acima citado, a relação entre o desencantamento/reencantamento e as tecnologias – na perspectiva da religiosidade que a envolveria – é reconhecida por todos deste grupo, o que é curioso, já que a tecnologia goza, na sociedade, de um status de neutralidade técnica que a desloca do caráter de produção humana para o de produtor autônomo de realidades. O “sistema” – autonomizado em relação a quem o criou – é quem aceita, ou não, as demandas humanas, como ouvimos com frequência de atendentes de todo tipo.

Já na quarta tendência, a tecnologia emerge como criadora de possibilidades de produção de reencantamento de acordo como os modos singulares como são usadas por diferentes grupos sociais (CERTEAU, 1994), o que os faz criar a vida, criar na vida, para Maffesoli (2009, p. 86) e conforme nossos professores, criadores de currículos nos cotidianos das escolas. Esta abordagem

sugere que há um reencantamento por meio da técnica, e em específico pelas tecnologias contemporâneas. Este reencantamento se daria através do uso de tecnologias para a congregação social lúdica, mas também por meio de construção de um novo imaginário social, inspirado e mediado pela técnica. A internet e sua apropriação sociabilizante, as raves onde a música eletrônica leva ao transe e ao rito, o renascimento dos mitos agora tecnificados, tudo isto seriam os aspectos deste reencantamento (MOCELLIM, 2011, p. 21).

Na obra de Michel Maffesoli (2009) “Le reenchantement du monde” (O reencantamento do mundo), há muitos elementos que contribuem não só para a compreensão do reencantamento por ele identificado como também possibilidades de diálogo com outros reencantamentos possíveis, inclusive produzidos pela criação curricular cotidiana. Se a racionalização da vida social levou ao desencantamento do mundo, à instrumentalização das ações, à existência sem propósito, seria por meio de ações produzidas com outras lógicas que não a instrumental e de existências coletivas baseadas em valores compartilhados e reconhecimentos mútuos que o reencantamento se tornaria possível. A razão sensível (MAFFESOLI, 1998) e as novas tribos (MAFFESOLI, 2006), com suas sociabilidades específicas, a tematização acadêmica de questões banidas pela modernidade são alguns dos aspectos tratados pelo autor, sempre vinculadas a uma sociabilidade “pós-moderna” que transcende os valores e a lógica da modernidade integram a reflexão do autor.

De qualquer maneira, sob qualquer denominação que se lhe dê (emoção, sentimento, mitologia, ideologia), a sensibilidade coletiva, ultrapassando a atomização individual, suscita as condições de possibilidade para uma espécie de aura que vai particularizar tal ou tal época: como a aura teológica na Idade média, a aura política no século XVIII, ou a aura progressista no século XIX. É possível que se assista agora à elaboração de uma aura estética no qual se reencontrarão, em proporções diversas, os elementos que remetem à pulsão comunitária, à propensão mística ou a uma perspectiva ecológica. (MAFFESOLI, 2006, p.42 apud MOCELLIM, 2011, p.23)

Assim, Maffesoli contribui para uma compreensão do mundo para além da racionalidade instrumental moderna – a razão indolente de Boaventura de Sousa Santos – e insere no debate críticas ao moralismo moderno, à noção de verdade absoluta de uma ciência pura debruçada sobre objetos supostamente relevantes porque passíveis de racionalização universalista e universalizante.

Em substituição a isso, Maffesoli (2009) fala em “verdades vividas” (p. 19), e questiona referências incessantes à humanidade, que mascara as pessoas reais, defende a importância dos considerados “assuntos ‘frívolos’: o corpo, os sentidos, a coqueteria, a estética, as sociedades secretas, as emoções, o irracional...” (MAFFESOLI, 2009, p. 18), elencando-os entre os temas tratados por Georg Simmel – com quem dialoga em sua obra –, já no início do século XX, e que geraram a estigmatização deste pensador no meio universitário de sua época. Traz, ainda, para o centro da cena da reflexão sociológica a necessidade de se complementar a chamada “verdade objetiva, científica, que representa o mundo” com “a verdade metafórica que se contenta em apresentá-lo” (MAFFESOLI, 2009, p. 19. Tradução pessoal). E defende, como potentes, as empreitadas intelectuais, aquelas que:

com insolência e, esperamos, com elegância, participam da demolição de um mundo comido por vermes. (...). É uma obra de desbaratamento que, resolutamente, trabalha para cavar essas galerias que, em breve, permitirão o colapso dessas instituições totalmente podres, ou pelo menos, obsoletas, que

² Tradução pessoal de: sujets frivoles: le corps, les sens, la coquetterie, l'esthétique, les sociétés secrètes, les émotions, le non-rationnel... (MAFFESOLI, 2009, p. 18).

se pretendem reguladoras da vida social³.

E, a partir daí, é ainda Maffesoli (2009, p. 20) quem completa, “Libertar (superar) o instituído para que emergja o instituinte”. Esse instituinte seria, na esteira dessa crítica da modernidade, a proposição de outras formas de dialogar com o mundo, de tecer conhecimentos e de aprender.

Contra a tagarelice utilitária ou abstrata, que é um todo, a necessidade de um verdadeiro "conhecimento", que saiba "nascer com"⁴ seu objeto. Uma palavra que se desenvolve a partir da experiência⁵ e que esteja “atenta ao sentido da realidade” (MAFFESOLI, 2009, p. 22).

A palavra *connaissance*, em francês seria, para Maffesoli, uma composição possível de *co* + *naissance*, nascer com. Ou seja, o conhecimento nasce com seu objeto, formulado verbalmente a partir da experiência. Essa formulação nos remete à ideia defendida por Silva (1999) de que a teoria inventa o objeto ao descrevê-lo, ou seja, converte palavras em objeto teórico. “O objeto que a teoria descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 1999, p. 11).

Essa questão nos é de particular interesse na reflexão sobre os currículos criados nos cotidianos e o reencantamento do mundo que eventualmente produzem, já que estes não seguem normas (nem tagarelices) abstratas ou formais, e se inventam permanentemente, convertendo textos em ações relacionadas à experiência dos sujeitos (praticantes) envolvidos no processo e sempre “atentos aos sentidos da realidade”. E não mais se limitar à empreitada de “representar a existência de acordo com modelos” (curriculares, sociais e outros), trata-se de “apresentar o que é, na sua multiplicidade, sua policulturalismo, em seu politeísmo de valores”. Seria, assim, possível, escapar à “ambição do conceito” e “voltar o que Heidegger chamava de “indicação formal””, que mostra exigindo do sujeito a quem se mostra que veja por si mesmo, remetendo, mais uma vez, à experiência viva, ao aspecto prospectivo e progressivo da aprendizagem (MAFFESOLI, 2009, p. 23. Tradução pessoal).

E conclui sua apresentação do livro, onde encontramos a maior parte de nossa argumentação das últimas páginas afirmando que:

A essas [palavras], falaciosas, dos poderes (econômicos, políticos, simbólicos), a essas palavras ossificadas, dissociadas e abstratas, as da *fala perdida*, é preciso saber opor as da *potência vivida*. É isso mesmo, uma deontologia do momento. A exigência de uma ética imoral. A palavra viva e vivida torna-se *palavra encontrada*. Estamos, aqui, no coração (centro) do reencantamento do mundo⁶.

3. O REENCANTAMENTO DO MUNDO NAS CRIAÇÕES CURRICULARES COTIDIANAS

Há cerca de dez anos, iniciávamos um texto afirmando que:

independentemente daquilo que preconizam as normas curriculares e orientações oficiais – cada vez mais fechadas em modelos de alcance e

³ Tradução pessoal de: les meilleures entreprises intellectuelles sont celles qui, avec insolence et, on peut l'espérer, avec élégance, participent à la démolition d'un monde vermoulu. (...). Il s'agit d'un travail de sape qui, résolument, s'emploie à creuser ces galeries qui, bientôt, permettront l'effondrement de ces institutions totalement pourries, ou à tout moins, désuètes, prétendant régenter la vie sociale.

⁴ A palavra *connaissance*, em francês seria, para Maffesoli, uma composição possível: *co*-naissance, nascer com. Daí a formulação no texto que nos remete à ideia defendida por Silva (1999) de que a teoria emerge da transformação de palavras em objetos teóricos. Ou seja, o conhecimento nasce com seu objeto, formulado verbalmente a partir da experiência.

⁵ Contre le bavardage utilitaire ou le bavardage abstrait, ce qui est un tout, la nécessité d'une vraie "connaissance", qui sache "naître avec" son objet. Une parole se développant à partir de l'expérience.

⁶ À ceux, fallacieux, des pouvoirs (économiques, politiques, symboliques), à ces mots sclérosés, dissociés et abstraits, ceux de la *parole perdue*, il faut savoir opposer ceux de la *puissance vécue*. C'est bien cela, une déontologie de l'instant. L'exigence d'une éthique immorale. Le mot vivant et vécu devient *parole retrouvée*. On est, ici, au cœur du réenchantement du monde. institutions totalement pourries, ou à tout moins, désuètes, prétendant régenter la vie sociale.

qualidade duvidosos, e prejudiciais à criação cotidiana –, os professores e professoras nas escolas criam currículo a partir de negociações, diálogos, conflitos entre suas próprias convicções, crenças e possibilidades e aquilo que lhes é, a princípio, imposto pelo poder instituído. Nesses processos de criação, as professoras buscam assegurar as aprendizagens de seus alunos mas não só. Elas desenvolvem ações de formação global, de educação para além do ensino, no sentido de promover aquilo que acreditam ser uma educação de qualidade para seus alunos (OLIVEIRA, 2013, p.)

Nesse fragmento estão presentes algumas afirmativas que dialogam com as diferentes abordagens de autores citados anteriormente e suas diferentes perspectivas de reencantamento do mundo. Buscamos, assim, nessa parte final do texto, perceber de que modo as compreensões do potencial emancipatório dos currículos *praticadospensados* – que reencantam o mundo por contribuir para a tessitura da justiça cognitiva e social e da solidariedade (OLIVEIRA, 2013) – podem se associar a outros critérios de reencantamento distintos do emancipatório, estabelecido a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1995) sobre a emancipação.

Mas nem mesmo o autor se limita a isso, já que a “inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo” (p. 106), do ponto de vista das criações curriculares cotidianas pode se dar pela ressignificação da compreensão da aprendizagem, reatribuindo-lhe seu caráter processual, como diz Maffesoli (2009). Pode, ainda, se relacionar a conteúdos “científicos” trabalhados de modo integrado e crítico, reconhecendo a complexidade do mundo e necessidade de uma ciência que se pense, como propõe Edgar Morin (1996) e que possa proporcionar a redefinição da relação Homem x Natureza, presente em Krenak, Gudynas e outros. A magia reivindicada por Sgarbi (2005) pode ser incluída nas criações curriculares, sempre que houver emoção, alegria, surpresa e imprevisibilidade, no compartilhamento concreto da experiência cotidiana. Cabe, ainda, refletir sobre os múltiplos sentidos das experiências vividas nesses tantos cotidianos, experiências que extrapolam os conteúdos e se constituem como fontes de aprendizagem do convívio social, do reconhecimento não discriminatório das diferenças, rompendo com as verdades absolutas e padrões moralizantes que desencantaram o mundo.

O inventário não tem como ser concluído, já que o reencantamento é sempre criativo, e para tal não há limites enunciáveis. Mas entendemos ser necessário lembrar um último elemento relacionado ao desencantamento do mundo: o banimento das crenças compartilhadas, do senso comum e buscar, mais uma vez em Maffesoli (2010) e em Santos (1989), perspectivas de compreensão deste, que nos ajudam, também, a definir o *espaçotempo* cotidiano, do “mundo da vida” (HABERMAS, 1981), como lócus de realização das novidades utópicas, dos sentidos e dos sentimentos, e do compartilhamento. Boaventura (SANTOS, 1989, p. 104) identifica no senso comum uma vocação, afirmando que: “se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista”, importante na reflexão sobre a necessária luta contra o capitalismo e a competição que incentiva e preconiza como valor e como ela se faz presente nos currículos criados nos cotidianos. E Maffesoli (2010), quando trata da importância da “opinião comum” como fundamento das “elaborações mais sofisticadas ou mais sábias” (do pensamento), reforça nosso deslocamento da cognição – aliada do desencantamento do mundo – ao conjunto dos sentidos na produção do conhecimento, bem como o retorno do conhecimento à sua completude, pela reincorporação a ele dos sentidos antes desconsiderados.

O termo senso comum é, sobre isso, esclarecedor. *Koinè aisthesis* em grego, é ao mesmo tempo todos os sentidos e o sentido de todos. O que significa que o conhecimento não se reduz à dimensão cognitiva, mas deve integrar os diversos sentidos que nos são familiares

Do mesmo modo, esse conhecimento não é assunto ou posse de um ou de alguns indivíduos, mas de comunidades em seu conjunto. (MAFFESOLI, 2010, p. 56. Tradução da autora).

Muitas são as histórias e narrativas que, ao longo do tempo, nossas pesquisas desinvisibilizaram e

trouxeram a público, e que não cabe citar. Em muitas delas, encontramos iniciativas emancipatórias e, possivelmente, revisitando-as encontraríamos a complexidade moriniana, o direito à diferença, o compartilhamento de crenças, o encantamento das emoções vividas nesses cotidianos, o cuidado e a integração com a natureza reivindicados por Krenak e Gudynas, os múltiplos sentidos atribuídos às experiências e/ou a imprevisibilidade prigoginiana, entre outras possibilidades tratadas a partir da reflexão sociológica que apresentamos.

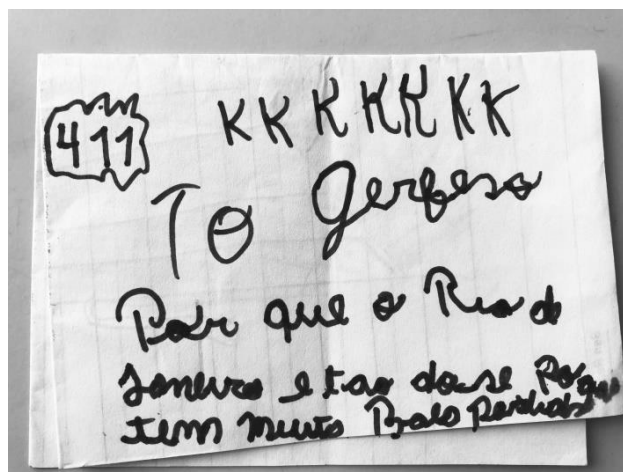
Por diversos motivos, trazemos para esta parte final, apenas quatro delas, todas envolvendo saberes da experiência cotidiana de estudantes de pós-graduação, docentes na educação básica, e que expressam criações curriculares cotidianas nas quais o reencantamento se faz presente. Com isso, entendemos ser possível, aos leitores, constituir uma compreensibilidade fundada neste compartilhamento de experiências concretas de criações curriculares e a articulação que tecem com o trabalho pedagógico, com os conteúdos pretendidos de serem tratados e com a emoção que os envolvem.

A primeira pode ser encontrada em uma dissertação de mestrado (MASKE, 2021) e em texto recentemente publicado pelo autor em parceria com duas coautoras. O autor narra, em sua dissertação, uma experiência vivenciada, como docente, numa escola situada em comunidade pauperizada num município do Rio de Janeiro. Conta o autor:

Na tentativa de usar (CERTEAU, 2014, p. 88) a produção de textos a partir de ferramentas que investissem na circulação da leitura na comunidade escolar, optei por elaborar com os estudantes do 4º e do 5º ano um tipo de jornal escolar, com seções sobre diversos temas, para que fosse lido por estudantes de outros anos e pelos responsáveis. Uma das seções, destinada a situações engraçadas, recebeu um pequeno texto que chamou minha atenção. Era uma piada sobre balas perdidas e o cenário violento que o estado vive atualmente. A criança queria perguntar ao leitor se ele sabia o porquê de o Rio de Janeiro ser tão doce. E por quê? Ora, porque há muitas balas perdidas (MASKE, 2021, p. 45).

A consciência da tragédia, pelo aluno, associada à abertura oferecida pelo docente para a livre expressão dos estudantes, tornaram possível essa produção, que inscreve nesse currículo *praticadopensado* possibilidades de choro e de riso, de conversa e de compreensão crítica (e implicada) da realidade vivida, concreta. A imprevisibilidade do mundo está aqui contemplada, no susto que o docente leva ao ler e ver o trabalho do aluno, aqui reproduzido. Tudo aquilo que a racionalidade moderna quis banir do mundo, desencantando-o.

Imagem 1 – Desenho de aluno



Fonte: MASKE, Jefferson. Acervo pessoal, 2019. Publicada em MASKE, 2021, p. 45.

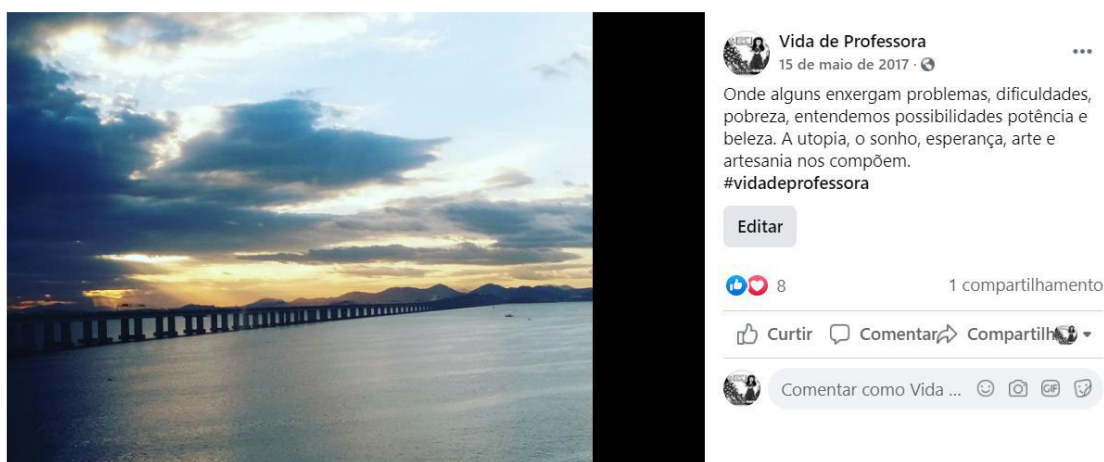
As três histórias seguintes advêm, também, de uma pesquisa de pós-graduação, dessa vez de doutorado (EMILIANO, 2022) e trazem, extraídas da página de *facebook* da autora (Vida de professora):

um posicionamento dela mesma (p. 16), uma narrativa triste fincada na dura realidade da pandemia e do que a escola pública pôde fazer no período, plena de sentimentos – condição para o reencantamento do mundo (p. 22) e a terceira (p. 31) que além do riso que provoca, evidencia uma realidade que transcende a norma da escola moderna, silenciadora e desencantada. A primeira dispensaria comentários, já que não deixa dúvidas quanto ao olhar da docente para o seu trabalho, olhar comprometido, emocionado, longe do mundo desencantado da técnica e da ciência denunciado por Habermas (s.d.), que cerca de cinquenta anos depois, dialoga com o trabalho de Weber.

A segunda tende ao drama, mas evidencia, também, uma escola para além da formalidade, para além dos conteúdos frios e desprovidos de sentidos que habitam os textos curriculares. Uma escola semiausente, carente, esvaziada de si mesma por uma pandemia nefasta, cruel. Mas também, de certo modo, reencantada, plena de sentimentos, de vida, de gente! Embora não “encantadora”.

A terceira traz, de modo engraçado, não só a realidade das escolas – locais onde, em geral todos falam ao mesmo tempo – mas também o modo como a compreensão infantil e a astúcia na resposta à professora se fazem presentes nos cotidianos⁷.

Imagem 2 – Página de Facebook: Vida de professora



Fonte: EMILIÃO, Soymara. (2022, p. 16)

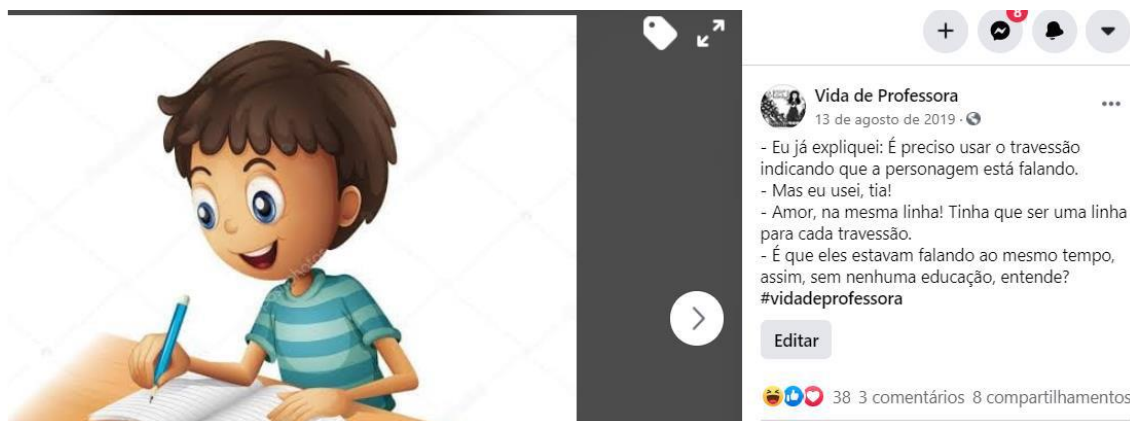
Imagem 3 – Página de Facebook: Vida de professora



Fonte: EMILIÃO, Soymara. (2022, p. 22)

⁷ As quatro imagens foram extraídas da dissertação e da tese citadas, todas usadas com a devida autorização dos autores.

Imagem 4 – Página de Facebook: Vida de professora



Fonte: EMILIÃO, Soymara. (2022, p. 31)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, cremos ter concluído, a contento, a tarefa que nos demos de, por meio da crítica à modernidade e ao desencantamento do mundo que produziu, trazer a reflexão weberiana e colocá-la em diálogo com pensadores contemporâneos que buscam, ao compreender o processo do desencantamento, reinsserir no debate sociológico e epistemológico elementos que habitavam o mundo antes da consolidação do processo de desencantamento, criando e reconhecendo possibilidades desse reencantamento. E, diante de tudo isso, abordar criações curriculares cotidianas e seu potencial de reencantamento do mundo.

E, buscando atender à temática geral da proposta de pensar as criações curriculares cotidianas como *ações reflexões* de reencantamento do mundo – e das escolas –, trouxemos narrativas encontradas em pesquisas recentemente concluídas, nas quais se podem encontrar muitas outras narrativas que evidenciam aquilo que nossa pequena amostra conseguiu mostrar: realidades escolares nas quais criações curriculares cotidianas e experiências vividas expressam emoções, complexidade, sentidos e sentimentos plurais, imprevisibilidades e magias e outras características que se constituem como “inserções múltiplas de novidades utópicas no que nos está mais próximo” e que, por isso mesmo, reencantam o mundo e contribuem para torná-lo um lugar mais plural e solidário.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRUNO, Giordano. **Tratado da Magia**. Tradução e Notas Rui Tavares. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COHN, Gabriel (Org.). **Weber**. São Paulo: Ática: 1986.
- EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de Professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2022.
- GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019
- HABERMAS, Jurgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições Setenta, s.d.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Desnaturada**. In: KRENAK, Ailton. PIÚBA, Fabioano (orgs.) **Desnaturada**: cultura e

- natureza. Fortaleza: SeCult Ceará, 2022. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/43/2023/01/Livro-Desnaturada-2022.pdf>. Acesso em: 16/12/2023.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **Le reenchantement du monde: une éthique pour notre temps**. Paris: Perrin, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. **Qui êtes-vous, Michel Maffesoli: entretiens avec Christophe Bourseiller**. Paris: Bourin Éditeur, 2010.
- MASKE, Jefferson. **Currículos favelados: um relato de hibridismo e criação curricular na, da e com a favela**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MOCELLIM, Alan Derazeli. D. O Reencantamento do Mundo: considerações preliminares. Texto apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPOCS, agosto 2011. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt24-17/1100-o-reencantamento-do-mundo-consideracoes-preliminares/file>. Acesso em: 18/06/2023.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisando com os cotidianos: uma trajetória em processo**. Petrópolis: DP et Alii, no prelo.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. **Revista Vagalumear**, v. 1, n. 1, p. 20-38, 2021. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2262>. Acesso em: 18/06/2023.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Instrumento**. V. 5, n. 2, p. 191-201, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18872>. Acesso em: 18/06/2023.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: a metamorfose da ciência**. Brasília: UNB, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 11-43, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo:

Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez 2004. p. 777-823.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **S. Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SGARBI, Paulo. **Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemologia do cotidiano**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Uerj, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

THIRY-CHERQUES. Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV-EBAPE. Rio de Janeiro 43(4): 897-918, jul./ago, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/rFvYFthDCqtFKqPZVBydTsh/>. Acesso em: 18/06/2023.

WEBER, Max. **Sociologia das religiões e consideração intermediária**. 1ª ed. Lisboa: Relógio D'água, 2006.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).