

Graça Reis  
francodasilvareis@gmail.com

Maria Luiza Sússekind  
luli551@hotmail.com

Viviane Lontra  
vivilontra@gmail.com

RESUMO:

Este artigo defende a docência como trabalho intelectual, criativo e acontecimental, capturado aqui por meio de narrativas que *acontecem* em encontros e conversas apostando discutir as noções de docência, *encontro* e currículo nos cotidianos da escola básica. Nos encontros se tecem trocas de experiências com professores e currículos e também narrativas *coletivassingulares*, que capturadas nas “conversas complicadas”, são estudadas a partir das epistemologias do Sul. Entre currículos e encontros a escritura desse artigo nos implicou ver alegria pr’além da tristeza que nos assola desde o *Golpe de 2016* e a miragem do *cerco jurídico, político e midiático* aos direitos humanos, civis e trabalhistas que vivemos. A alegria que sentimos no texto é um libelo contra a tristeza da docência desumanizada, precarizada pelos manuais dos currículos nacionais, pelas testagens externas padronizadas e pelo aprofundamento da privatização da *educação pública* e das políticas que abduzem a democracia dos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Docência. Encontro. Currículo nos cotidianos.

ABSTRACT:

This article defends teaching as intellectual, creative and eventful work, captured here through narratives that happen in meetings and conversations betting to discuss the notions of teaching, meeting and curriculum in the daily life of the basic school. In the meetings, we share experiences with teachers and curricula and also collectivassinguistic narratives captured in the "complicated conversations", are studied from the epistemologies of the South. Between curricula and meetings the writing of this article implied us to see joy the sadness that has plagued us since the coup of 2016 and the mirage of the legal, political, and mediaeval siege of the human, civil and labor rights that we live. The joy we feel in the text is a libel against the sadness of dehumanized teaching, precarious by the manuals of national curricula, by standardized external testing, and by the deepening of the privatization of public education and the policies that abrogate democracy from school everyday.

Keywords: Teaching. Meeting. Curriculum in quotidian

Estava suave o sol, o ar limpo e o céu sem nuvens. Afundado na areia, um caldeirão de barro fumegava. No caminho entre o mar e a boca, os camarões passavam pelas mãos de Zé Fernando, mestre de cerimônias, que os banhava em água-benta de sal e cebolas e alho. Havia bom vinho. Sentados em roda, amigos compartilhávamos o vinho e os camarões e o mar que se abria, livre e luminoso, aos nossos pés. Enquanto acontecia, essa alegria estava já sendo recordada pela memória e sonhada pelo sonho. Ela não terminaria nunca, e nós tampouco, porque somos todos mortais até o primeiro beijo e o segundo copo, e qualquer um sabe disso, por menos que saiba. (GALEANO, 2002, p.266)

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. (FREIRE, 1992, p.47)

### **1. Sempre há alegria? Sempre há sonho? Sim. Porque “somos todos mortais”<sup>3</sup>.**

Como membros do grupo de pesquisa Práticas educativas e formação de professores/GPPF defendemos que os encontros entre/com professores são experiências curriculares vividas e recheadas por narrativas que tecemos enquanto nos enredam. Entendendo, assim, os currículos como *criação cotidiana* (OLIVEIRA, 2012) que se faz por meio de negociações com maiores ou menores silêncios que são as *conversas complicadas* (PINAR, 2012) *pensamos praticamos* (OLIVEIRA, 2012) os currículos como um campo da experiência que se enreda no exercício da docência por meio de encontros e narrativas (REIS, 2014).

Conversando com currículos como conversas complicadas nos propomos pensar a sala de aula e o *pensar praticar* currículos nos cotidianos escolares como um encontro criador de diferentes e comuns que passam pela reconstrução de si, do mundo e até dos conteúdos conforme Pinar conversou (SÜSSEKIND, 2014c). Entre currículos, alegrias e encontros a escritura desse artigo nos implicou pensar com os cotidianos de escolares e ver alegria pr'além da tristeza que nos assola desde o *Golpe de 2016* e a miragem do *cerco jurídico, político e midiático* (SOUZA, 2016, p. 23) aos direitos humanos, civis e trabalhistas que vivemos. A alegria que se discute nesse artigo é um libelo contra a tristeza da docência desumanizada, precarizada pelos manuais dos currículos nacionais, pelas testagens externas padronizadas e pelo aprofundamento da privatização da *educação pública para o público* (PINAR, 2008; PRICE, 2014). Entre alegrias e tristezas em encontros que tecem as trocas de experiências com professores e currículos escrevemos este artigo que toma forma e estudo de narrativas *coletivassingulares* capturadas em “conversas complicadas” (PINAR, 2012, p. 193) com currículos que chamamos aqui de encontros.

---

<sup>3</sup> (GALEANO, 2002, p. 266).

Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, os encontros entre/com professores são reconhecidos como *espaçostempos* onde aprendemos que a docência acontece no ineditismo, nas redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula, em movimentos de não-linearidade, na surpresa, na incerteza, na circulação entre diferentes saberes e *nãosaberes*. Os encontros possibilitam a (des)formação cotidiana de nós mesmos (LONTRA, 2016), de nossos saberes, criam conhecimentos que valorizam o dissenso, a copresença e nos enredam na busca por práticas orientadas para *justiça cognitiva* (SANTOS, 2010, p. 40).

Reconhecendo a riqueza epistemológica na diversidade e a injustiça cognitiva na desigualdade social, defendemos com Santos (2010) que copresença, tradução e ecologia de saberes na formação de professores e no trabalho docente exigem, como já discutimos em outros momentos (SÜSSEKIND, 2012; 2014b), uma série de deslocamentos contra hegemônicos, por exemplo, em relação à imagem de docência, ao papel da escrita, a preponderância do conhecimento científico, etc.

A partir do que ouvimos, sentimos e vivemos com as narrativas de professores temos buscado conversar com os que criam currículos cotidianamente e o que se espera deles a partir das políticas curriculares que têm. Com o aprofundamento das políticas de precarização do trabalho docente, desde *o golpe* (SOUZA, 2016), especialistas, mídia e administradores da educação pública têm se voltado ainda mais a produzir um discurso que já acreditávamos superado: o de que a educação vai mal porque *professores não sabem fazer*.

Nossa tentativa é a de aguçar outros sentidos de modo a perceber o que a vida ordinária (CERTEAU, 1994) tem a nos contar. Nosso interesse perpassa o campo do currículo e da formação, investigando como os *praticantespensantes* dos currículos se utilizam das normas e produtos nos cotidianos das escolas. Para tanto, argumentamos com ajuda de Pinar que o papel da teoria do currículo é pensar a docência e defendê-la, no momento atual, (2008) dos ataques ao caráter intelectual, criativo, acontecimental e sócio-histórico-cultural do trabalho docente em nome da neoliberalização da educação pública.

A teoria do currículo diz respeito à descoberta e à articulação, para si e para os outros, do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade, em momento histórico em constante transformação. Em consequência, a teoria do currículo rejeita a atual reforma do ensino “inspirada no mundo dos negócios”, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, “lucros”. (PINAR, 2008, p. 141)

A formação de professores e o trabalho docente, tomados na perspectiva de encontros e trocas, nos parecem essenciais se buscamos consolidar parcerias profissionais, tecendo redes de conhecimentos e subjetividades e enfrentando nos cotidianos as políticas de cassação da autonomia do professor. Sabemos o quanto as conversas nos corredores das escolas e os encontros de planejamento enriquecem nossas práticas. Sendo assim, defendemos que os *espaçostempos* de

encontros, onde cada sujeito docente tenha espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, são importantes para “vivermos” coletivamente o cotidiano das escolas (REIS, 2013) na contemporaneidade. Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que nós professores somos chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Acreditamos que há alegria nas escolas e que é preciso pensar sobre isso com os cotidianos e também a luta de classes com o objetivo de multiplicar sentidos ao invés de aceitar uma ideia única, já que não há teoria que dê conta de explicar “a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha” (FREIRE, 1992, p. 47). Mais que entender, ou explicar, escrevemos para defender a sala de aula e o trabalho docente.

Nesse sentido, os teóricos do currículo podem ajudar os professores a evitar o desaparecimento de seus ideais no redemoinho das exigências cotidianas das salas de aula, pois podem reafirmar a identidade dos professores caminhando teoricamente na contramão das ideias que se associam ao modelo da corporação, proclamando a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não-instrumentais de falar e de estar com as crianças. (PINAR, 2008, p. 148).

Este artigo discute a docência como trabalho intelectual, criativo e acontecimental, capturado aqui por meio de narrativas que *acontecem* em encontros e conversas apostando discutir as noções de docência, encontro e currículo nos cotidianos da escola básica a partir da ideia de currículos como conversas complicadas que se registram como *experiências-vividas* (AOKI, 2005) e histórias narradas recheadas de alegria. Nesse sentido, trazemos a noção de *epistemologia da formação* (REIS, 2014) que se fundamenta no trabalho em sala de aula, na troca de experiências, nas histórias de vida e nos saberes experienciais enredados na vida cotidiana apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida e do processo de formação que é contínuo assim como os usos e a importância das narrativas nesse processo. Desenvolve-se com professores a partir de uma *metodologiapolítica* que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências e de histórias de vida. Defende que a formação se dá continuamente, ou seja, é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos. Para isso, discute tanto a importância das memórias de vida como dispositivo de autoformação, pensando por que o exercício de autoconhecimento é tão importante nessa trajetória quanto a importância do compartilhamento de

experiências, por meio das narrativas para que nossas vidas e currículos deem espaço para a alegria também.

Numa prática política pela diferença, aderimos às epistemologias do Sul e aos estudos *nosdoscum* os cotidianos em nossas pesquisas defendendo o poder de criação do homem comum (CERTEAU, 1994), advogando que a conversa é uma metodologia de formação de professores e uma prática docente que considera o acontecimento e a ordinariedade e argumentando que, sob um aspecto epistemológico, os métodos de pesquisa têm produzido epistemicídios e que a busca de justiça social global passa pela busca de justiça cognitiva (SANTOS, 2013), o que implica em inventar métodos que valorizem a ecologia de saberes e se preocupem em não negligenciar a diversidade epistemológica do mundo. Concluiremos que, nas aulas, na formação, no trabalho docente e também na pesquisa, os conhecimentos produzidos não podem anular as experiências, as historicidades, as subjetividades, as localidades, os dissensos sob risco de praticarem e multiplicarem os epistemicídios do Norte<sup>4</sup>.

## **2. Encontros e conversas: “qualquer um sabe disso, por menos que saiba”**

Assumimos com Delory-Momberger (2008, p.59) que o leitor-leitora deste texto não está numa relação imediata, direta, com os professores. Sua relação se dará através do que deles há em nós, num “jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo”.

Em nossos encontros entre/com professores<sup>5</sup>, que se dão de múltiplas formas, vemos o quanto as conversas diluem verdades preconcebidas e rótulos

---

<sup>4</sup> Com Santos (2010) definimos que Epistemicídios são assassinatos de conhecimentos cometidos com o desenho de linhas abissais claramente representadas pelo Direito e pela Ciência do Norte. Tem o sentido de uma destruição de culturas locais, e a interiorização de outras além de significar um desperdício da experiência humana e social e produz como invisíveis ou inexistentes as próprias visões de mundo que essas culturas protagonizam. Sendo assim, se propõe o reconhecimento do pluralismo epistemológico, a fim de dar conta da diversidade mundana, propondo políticas alternativas e práticas sociais democráticas e pós-abissais.

<sup>5</sup> Estamos chamando de encontros as atividades de conversar com professores no Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (UNIRIO), na Orientação de licenciandos durante estágios em salas de aula da educação básica e nas disciplinas de estágio na universidade, ), nas aulas da disciplina de currículo na graduação (para pedagogos e licenciandos), nos Encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Curso de Extensão Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades (CONPAS-Cap-UFRJ).

predeterminados deixando-nos afetados, deixando adentrar “os camarões e o mar que se abria, livre e luminoso, aos nossos pés” (GALEANO, 2002, p.266).

Ao deixar adentrar, ao aguçar os sentidos criados nas narrativas podemos afirmar que há alegria na produção curricular cotidiana, há sonhos e há esperança também. O reconhecimento do saber existente na oralidade valoriza o ato de narrar, de encontrar, permite a até então, irrelevante, valorização das práticas e a discussão sobre valores e culturas que circulam nos *espaçotempos* das escolas e que podem nos encaminhar em direção a um diálogo horizontal entre os diversos *saberesfazeres* presentes nesse *espaçotempo*. A necessidade do enfrentamento da credibilidade de um único saber, a um único modo de viver e estar no mundo é fundamental se quisermos pensar a busca por conhecimentos mais solidários e democráticos, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade. Conversar, para nós, é uma forma de praticar currículos na luta por justiça cognitiva. Conversar sobre currículos na atualidade é um exercício de negociar com os “interesses em choque” (FREIRE, 1992, p.47).

Assim, pensamos que os encontros agem sobre as lógicas hegemônicas, revertendo-as, valorizando as possibilidades cotidianas de criação de outras lógicas, invertendo-as e subvertendo-as. Conversas incidentais ou provocadas, quando valorizadas, vão criando espaços para aquilo que não está escrito e nem previsto, pois os encontros proporcionam diálogo, requerendo vozes e escuta. Eles possibilitam o entrelaçamento de saberes e provocam lembranças, narrativas, conversas (MATURANA, 2002), trocas, fofocas (ELIAS E SCOTSON, 2000) ensejando, para além da catarse, as trocas, movimentos de empatia, de REconhecimento, tessitura de redes de conhecimentos e subjetividades que trabalham a favor da autoria pedagógica.

Somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. (MATURANA, 1998, p.91)

Podemos pensar que há uma “multiplicidade de vias” (PAIS, 2003, p.45) possíveis que podem nos ajudar a compreender o que se passa dentro das muitas salas de aula, das mais de duzentas mil escolas públicas de educação básica e tantas outras universidades no Brasil, nos levando a uma pluralidade de entendimentos. No lugar da certeza, há a dúvida, o descompromisso com dogmas, modelos, espelhos que apenas engessam nosso olhar. A vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros

teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos flexíveis da vida social para assim *diagnosticá-la*. Defendemos que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina, desinvisibilizar o que é produzido como inexistente, como a criação, como a alegria.

Escola é lugar de rir e ser alegre? Onde fica a alegria dos estudantes e professores?

Trazemos, então, para este texto, a ideia do encontro como alegria. Encontros como *espaçotempos* de valorização das experiências e das produções curriculares e movimento de (des)formação de professores, pois o exercício de falar, sentir e ouvir é um movimento que faz aprender e ensinar, todos os dias, todo o tempo. Ou seja, nos encontros, as narrativas de professores registram o reconhecimento e a valorização das autorias docentes, pois como nos indica Maturana:

Nós nos constituímos na conversação com os outros. Cada um de nós traz as marcas das relações que estabelece e imprime suas marcas nas relações que mantém ao longo da vida. Cada um leva consigo, em seu desenvolvimento, um pedaço da vida daqueles que são parte de suas relações. Somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. (1998, p.91)

E isso é importante porque concordamos que nós, professores,

De uma perspectiva psicanalítica, somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos alunos, bem como pelas exigências de pais, administradores, legisladores e políticos, para os quais somos, de vez em quando, “o outro”. Somos formados no processo tanto por suas histórias de vida quanto por nossas histórias de vida internalizadas. (PINAR, 2008, p. 149).

Podemos *gerar um mundo ou outro*, de acordo com o fundamento emocional que se faz presente em nossas conversações. O *conversar é este entrelaçamento da linguagem e emoção*, insiste Maturana (1998, p.91), através do qual *geramos mundos*. Daí a necessidade em valorizar e compartilhar a diversidade das experiências *criadas* nos cotidianos das salas de aula e REcriadas quando conversadas nos encontros entre/com professores. São os currículos que queremos defender diante de bases, reformas e manuais.

### **3. A formiga vermelha: solidariedade e luta nas produções curriculares.**

A formiga vermelha que vive na floresta amazônica vive debaixo da terra sob constante ameaça de aniquilação por inundações repentinas. A natureza não se importa.

Se uma espécie quer sobreviver, deve provar que merece. Quando a enchente chega as formigas vermelhas seguram-se umas nas outras criando uma jangada viva que pode flutuar até que a água recue.

Meses, se necessário. Então como uma espécie descobre algo assim? Instinto? Tentativa e erro? Existiu uma formiga que estava sendo levada pela água e agarrou-se em outra formiga, para descobrir se as duas flutuavam juntas?<sup>6</sup>

Trabalho com uma turma de 1º ano, as crianças têm entre 6 e 7 anos e, esses dias, Bernardo<sup>7</sup> chegou na sala reclamando que um colega o havia chamado de *viado*. Escrevi a palavra VIADO no quadro e perguntei o que significava. Pedro, um menino que já lia, fez uma observação: - Ah, entendi! VIADO com I é xingamento e VEADO com E é o animal! Alguns alunos não compreenderam e Pedro foi ao quadro explicar (eles costumam ser excelentes professores!). Daí começamos a pensar sobre o VIADO com I e a relação que as crianças fizeram foi a de viadagem com bobeira, dessa forma, quem está de “viadagem” está de “bobeira”. Negociado esse saber, propus que fizéssemos uma lista dos animais que costumam servir de comparação aos comportamentos humanos. **Foi maravilhoso!** Nunca tinha parado para pensar nisso e a lista foi grande: cachorro, galinha, gato, porco, leão, arara, papagaio, tartaruga, águia, burro, touro, vaca, piranha... daí separamos os animais que serviam para “xingar” e os que serviam para “elogiar”. Nós rimos, dramatizamos e a aula passou rápido demais. Daí me lembrei de uma resposta deliciosa que um pequenino da Educação Infantil me deu antes da apresentação teatral de final de ano: - Mateus, você está um gato!, ao que ele rapidamente retrucou: - Não, Vivi, eu sou o boizinho! (narrativa: Viviane, 2016)

Nas salas de aula circulam conhecimentos que não cabem nos documentos curriculares e não podem ser mensurados, quantificados, classificados. As narrativas sobre *o que acontece* nas salas de aulas produzidas nos encontros traduzem *práticas comuns* (CERTEAU, 1994), tidas como insignificantes, mas que são potencializadas como dignas de interesse, de análise e contribuem para o enfrentamento da *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA E SGARBI, 2007, p.19) porque desinvisibilizam práticas emancipatórias presentes cotidianamente nos currículos das salas de aula. Como a professora, aqui também autora, Viviane e sua conversa curricular que enreda bichos, gênero, preconceitos e estereótipos.

Se nossa luta é contra o *desperdício das experiências* (SANTOS, 2000) e a favor da desinvisibilização dos *saberes-fazeres* daqueles que vêm sendo historicamente negados como produtores de conhecimentos, a narrativa de Vivi faz presentes a alegria da *conversa complicada* que são os currículos cotidianamente criados nas salas de aula. A narrativa de Vivi luta contra a neoliberalização do ensino, a precarização do trabalho docente ao nos trazer professora e estudantes sentindo a alegria de conhecer *juntos*. Com Oliveira (2009, p.26) reconhecemos que professores “tecem redes de práticas pedagógicas que inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade” e que o resultado disso é a luta permanente pela emancipação social, a partir da valorização e oportunização da diferença (SANTOS, 2006) e não de sua anulação porque sabemos que existem muitas formas de conhecer/saber alternativas à dominação epistemológica que subalterniza, coloniza e

---

<sup>6</sup> KRING, T. TOUCH. USA, 2017. Narrativa retirada da série norte-americana protagonizada por Kiefer Sutherland.

<sup>7</sup> Os nomes dos estudantes foram trocados para garantir seu anonimato e reduzir os riscos da pesquisa. Os nomes dos professores foram mantidos com devida autorização para garantir sua autoria e protagonismo na pesquisa.



invalida formas de conhecimento que não se enquadram nos padrões estabelecidos/reconhecidos pela Ciência Moderna.

Os encontros entre/com professores são *espaçotempos* de desinvisibilização dos *saberespráticas* que acontecem cotidianamente *dentrofora* das escolas e tecem redes de cooperação e solidariedade que nos fortalecem e nos fazem “flutuar até que a água recue”. Coletivizando nossos fazeres, por meio da linguagem do saber-fazer, *ensinamosaprendemos* na bricolagem dos currículos, visibilizando diferentes *maneiras de fazer* com (CERTEAU, 1994) *focando artes de formação* (SUSSEKIND, 2014a) interagindo, negociando, combinando, tecendo *saberesfazeres*, legitimando ações e rompendo relações desiguais, inclusive, com os conhecimentos. Conhecimentos, no plural.

As conversas são provocações aos conhecimentos que nos levam a rever paradigmas re nos (re)inventar a cada dia porque quando passamos a duvidar de uma única *episteme*, abrimos possibilidades de, na relação *com os outros* produzir sentidos outros. Quando conversamos, desinvisibilizamos práticas que acontecem no cotidiano e *vemosentimos* que os currículos são modificados na tensão entre o prescrito e o feito. Saímos do *isolamento* para (com)partilhar o que *pensamosfazemos* em nossas salas de aula e *modificamos nosso olhar*, nosso sentido, nosso *estarsendo* professor para acolher o outro, e(m) encontrar. As narrativas compartilham ideias que nos fazem entender com Reis que: “cada sujeito irá tecer suas redes de aprendizagem de acordo com suas subjetividades, e essa experiência será sempre individual, ao mesmo tempo em que é coletiva, pois é com os outros e por meio de trocas que aprendemos” (2014, p. 42). E nesses aprendizados há conflito, reposicionamento diante de paradigmas e a busca pela justiça e pela felicidade. A *escrita em platô* (DELEUZE, GUATTARI, 1995) que trazemos a seguir nos brinda com a opção pós-estóica pela felicidade como possibilidade didática-curricular.

O afeto, o cuidado, a saúde, dentre mil coisas são o que sustentam, de fato, uma pessoa. Porque viver sem ser feliz não pode ser uma opção tão aceita e tão facilmente. E é isso que muitos didáticos querem impor: um ambiente de infelicidade e obediência. Este ambiente não pode ser construtivo. (Prova Platô<sup>8</sup> 2017.1)

Os encontros são *espaçotempos* de multifrequentação, de copresença, de presenças, de ausências, de falas, de silêncios de desobediência e de inúmeros elementos que denunciam a dicotomia *teoria x prática*. Nas conversas deslocamos esta dicotomia para uma relação de inseparabilidade de *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008, p. 15). Pensar desta forma é aceitar a complexidade existente *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2003) das

---

<sup>8</sup> A prova platô é uma das atividades coletivas que vimos realizando com as turmas na disciplina de Currículo (60h/a; obrigatória para pedagogos e optativa para licenciandos na formação). A prova se realiza pela escrita livre e em platôs e é uma das táticas que temos usado para enfrentar a hegemonia do texto e a ideia de aprendizados individualizados na prova semestral valorizando as conversas de sala de aula com encontros de conhecer o mundo, os outros, a si mesmo e ate os conteúdos (Pinar, 2012). Acontece ao final do curso e sugerimos aos estudantes que escrevam sobre um assunto de seu interesse em um determinado período de tempo. A “prova” envolve dois momentos: a escrita em platôs em sala e a leitura comentada a posteriori. A escrita se dá de modo livre, sem perguntas, com a troca das folhas usadas a cada três, cinco ou sete minutos. Quando o tempo se esgota eles, logo em seguida, trocam suas escritas para que o outro possa continuar escrevendo, porem, a próxima escrita não deve ser de madeira que busque completar a escrita anterior, mas sim ser uma nova escrita independente, seguindo os interesses que cada um teve nas conversas e leituras. Ao final da tarefa é realizada a leitura de todo material em conjunto depois de ter sido comentada pela professora e monitora. Há atribuição individual e coletiva de nota a essa tarefa. Entendemos que criamos isso em conjunto com o GPPF, os estudantes da disciplina e com uma boa ajuda de Deluze e Guattari.

salas de aula e a impossibilidade de separar, dividir, reproduzir e enumerar os acontecimentos desse espaço para uma suposta análise. Como dizem por aí, o cotidiano é onde acontece *tudo junto e misturado*.

Sabemos que cada pessoa, em sua singularidade, tece conhecimentos a partir de suas possibilidades, interesses, desejos, etc dessa forma os encontros, as conversas com professores e as narrativas não são dados pré-existentes, mas são criados nas redes que se tecem o tempo todo, em todos os lugares. Com Manhães (2008, p.82) reconhecemos que a troca de experiências e de saberes tece/destece/retece *espaçotempos* de formação mútua, nos quais cada sujeito é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em *redes coletivas de trabalho* (NÓVOA, 1992), nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação.

Início mais esse ano de encontro com nosso grupo, animada e feliz. Sei que aprenderemos juntas e misturadas. Sei também que o material didático não vai chegar a tempo e quando isso acontecer olharemos para as páginas finais e suas sugestões para os encontros e confirmaremos que **fizemos muito melhor do que seus formuladores podiam supor**. (Claudia; Professora de uma escola da rede municipal de educação de Niterói; 2013. Grifo nosso).

#### **4. “Enquanto acontecia, essa alegria estava já sendo recordada pela memória e sonhada pelo sonho.”**

Docentes e estudantes exigem ser reconhecidos como criadores dos currículos tecidos cotidianamente nos *espaçotempos* escolares. Este é um campo de disputas onde administradores, teóricos e sujeitos que vivem as ações educativas trazem pensamentos e visões de mundo que se fundem e se afastam criando tensões. Queremos afirmar aqui que *professores sabem fazer* e sabem narrar o que fizeram, porque, como...

Defendemos, junto com outros autores do campo (OLIVEIRA, 2003, 2012; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2013; SÜSSEKIND, REIS, 2015), que os currículos são uma produção cotidiana e que as políticas curriculares acabam transformando em *estrangeiros* professores e estudantes, produzindo-os como ausentes ao negar autoria de suas produções seja em pesquisas, em materiais para docentes, na formação de professores ou nos documentos que pautam as políticas para educação. Documentos estes que têm tido a intenção de padronizar ensino e aprendizagens abduzindo a criatividade e a intelectualidade dos fazeres docentes. Desprezando o professor como um *profissional intelectual* (MOREIRA, 1995, p. 12) via aceitação exclusiva e excludente de conhecimentos e objetivos uniformizados e teocraticamente preestabelecidos, vide a nova BNCC que vem sendo produzida.

No entanto, sabemos que os cotidianos são *espaçotempos* de criações curriculares que se tecem para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas. Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (2009) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente “em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (p.18). Afirma que o conhecimento não existe distante das práticas, dos diálogos e dos conflitos entre diferentes saberes.

Então, compreender as múltiplas e complexas realidades das escolas nos coloca diante do desafio de mergulhar (ALVES, 2008) nos cotidianos, buscando neles outras marcas que nos possibilitem enxergar a riqueza das experiências que os diferentes sujeitos trazem para o ambiente escolar e que contaminam as propostas curriculares em função das diferentes formas de inserção social, história, crenças e valores dos alunos e professores que convivem nas salas de aula, negociando continuamente os currículos. Apenas esse movimento nos permitiu encontrar o maravilhoso, a felicidade e a alegria nos currículos de escolas cujos cotidianos são marcados por injustiça, impossibilidade e adversidade.

Não há, dessa forma, como pensar em generalizações entre as diferentes práticas, “ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes” (OLIVEIRA, 2003, p.82), possibilitando a vivência e experimentação de diferentes currículos, para além daqueles “previstos” nos documentos oficiais, o que possibilita uma compreensão do mundo mais ampliada e tecendo, muitas vezes, saberes mais solidários, que nos levam a perceber as escolas e a sociedade como *espaçotempos* de possíveis práticas de caráter emancipatório e democrático. Solidariedade é, nessa perspectiva, uma relação de troca igualitária entre diferentes, na qual ambos se enriquecem, por meio de reconhecimento mútuo e aprendizagens comuns e diferentes a partir do acesso a conhecimentos *comuns* diferentes (SÜSSEKIND, 2012; 2014b).

Buscamos, então, fugir de uma concepção de currículo idealizada e tratar as narrativas de *práticas* *pensamentos* curriculares como *espaçotempos* repletos de possibilidades de justiça cognitiva e conseqüentemente de justiça social, já vividos nos cotidianos nas escolas. Como forma de fechar uma conversa ainda conversando, trazemos aqui uma narrativa de *experiênciaprática* (REIS, 2014) vivida por Vinicius de Luna que desafia qualquer manual, prova externa ou especialista a falar sobre currículos já que, para nós, curricular é conversar, pois “qualquer um sabe disso, por menos que saiba” (GALEANO, 2002, p.266).

A experiência aqui relatada foi realizada na turma 403, turma composta de 37 alunos, onde trabalhávamos com o conteúdo medidas de tempo. As aulas aconteceram na escola municipal Ernesto Che Guevara, localizada no município de Mesquita – RJ.

No dia 31/05 escolhi apresentar o texto “Lá vem o ano novo, de Ruth Rocha” para que os alunos pudessem observar, de forma divertida, o problema da passagem de ano e a relação dos instrumentos com o tempo. Na aula anterior havia trabalhado com os alunos o livro “Os sete camundongos cegos”, onde abordamos as unidades maiores de tempo, como o mês, dia e hora.

Procurei problematizar a necessidade de pensarmos no que acontece quando o relógio marca 23:59:59. Neste momento a aluna Maria disse que o chefão era o tempo e que a Dona Meia noite tinha que andar.

Os alunos logo identificaram o tempo como tema principal e começamos a dialogar sobre como o era a passagem de ano para os alunos e se acompanhavam o relógio, compartilhando com os demais suas experiências no dia 31 de dezembro.

Voltando ao texto aproveitei o quadro branco e fui registrando os personagens que tinham a ver com o tema da aula e suas características. Quando era necessário, retomávamos a leitura para lembrar as características. Logo depois, com o auxílio do mapa-múndi e de um globo terrestre, expliquei que o ano novo é comemorado em tempos diferentes no mundo e se sabiam porque.

O aluno Paulo disse que isso acontecia porque quando aqui era dia, no Japão era noite, pois estava “do outro lado”. A partir daí demonstrei o movimento de rotação e o porquê deste outro lado não receber sol. Fiz uma nova pergunta: “Antes do relógio digital, como a gente contava as horas?”. O aluno Igor perguntou se não era pelo Sol. Confirmei e comecei uma linha do tempo com o grupo apresentando a eles o relógio de Sol, a ampulheta, o relógio de ponteiro e por fim, o relógio digital, bem como seus usos e momentos históricos. Comentei que isso se tornou necessário por conta do trabalho no campo e depois na cidade, além do avanço da tecnologia. Construimos um cartaz com a linha do tempo desses instrumentos. Na cozinha da escola conseguimos a tampa de um pote que serviu como base para a construção de um relógio de ponteiro no caderno dos alunos em tamanho grande. Como referência, marquei os números 12, 3, 6 e 9. Os alunos questionaram porque não havia outros números e disse que explicaria mais a frente. O relógio serviria para o primeiro registro de tempo dos alunos, a partir da resposta sobre que horário costumavam acordar. Todos anotaram através de algarismos e posteriormente tentaram registrar no relógio. A partir da dificuldade verificada explorei no quadro branco os diferentes ponteiros e funções além da correspondência no caso dos minutos. A aluna Noemi questionou o fato de não ter nenhum relógio com algarismos romanos, como o de sua casa. Incluí no quadro também o modelo sugerido. Comentei então que naquele momento faria uma exposição com um relógio de parede na sala. Com a ajuda do aluno Gustavo, colamos os valores dos minutos equivalentes em cima dos algarismos, utilizando a ideia de adição e a estratégia de considerar cada número que representa as horas como múltiplos de cinco. Finalmente expliquei a turma que os relógios analógicos normalmente não apresentam todos os números, pois ficaria muito poluído visualmente, dificultando a leitura. Distribuí uma folha com atividades onde os alunos deveriam ler, escrever e corresponder os valores de tempo em relógios de ponteiro e digitais, a partir de perguntas sobre seu cotidiano. Essa atividade levou a discussão sobre como marcar as horas após 12 horas, quando voltei ao conceito de rotação, onde um dia tem 24 horas e relógio precisa “zerar” para dar início a um novo dia, como na história de Ruth Rocha.

Após a correção no quadro das atividades propostas, pedi aos alunos que elaborassem, em casa, um quadro onde deveriam relatar se possuem algum dos modelos de relógios apresentados na aula e a quantidade, para que, na próxima aula, pudéssemos montar um gráfico da turma.

Acredito que o trabalho realizado trouxe bons resultados levando em conta o objetivo em questão, pois possibilitou-me proporcionar aos alunos situações-problema nas quais puderam contemplar também conhecimentos geográficos e experiências de seu cotidiano, de forma contextualizada. (Vinícius de Luna, professor das séries iniciais no município de Mesquita/RJ, atualmente regente de duas turmas de 4º ano na E.M Ernesto Che Guevara, no bairro Chatuba).

## Referências

- ALVES, N.. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, Jan./Dez. 2003.
- ALVES, N.. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de e ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- AOKI, T.. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: *Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki*. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v.1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, C.. *Biografia e Educação. Figuras de l'indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L.. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FERRAÇO, C.E.. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.
- GALEANO, E.. *A festa. O Livro dos Abraços, 9 ed.*, Porto Alegre: L&PM, 2002.
- LONTRA, V.. *Travessias de (des)formação: Encantos, descobertas, invenções e(m) encontros com o outro*. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro.
- MANHÃES, L. C.. *Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada*. In: OLIVEIRA, I.B.de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- MATURANA, H.. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H.. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MOREIRA, A. F. B.. O currículo como política cultural e a formação docente. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, T.T. da. (Org). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, A.. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.

NÓVOA, A.. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.98, pp. 47-72.

OLIVEIRA, I. B. de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *Contrapontos*, Itajaí, v.9, n.3, p. 18-31, Set./Dez. 2009. Disponível em: < <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

PAIS, J.M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PINAR, W. F.. “A equivocada educação do público nos Estados Unidos”, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINAR, W. F. *What is curriculum theory?* [O que é teoria do currículo?] New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012.

PRICE, T. A.. Comum para quem?. *Revista E-curriculum*, PucSP, v. 12, n. 3 p. 1614-1633, dez. 2014.

REIS, G.R.F. da S.. A narrativização das práticas como prática de liberdade. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

REIS, G.R.F. da S.. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.

SANTOS, B. S.. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.* São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S.. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S.. *Para uma pedagogia do conflito.* In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; MORAES, Salete Campos de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada.* Porto Alegre: Redes Editora, 2009. pp. 15-40.

SANTOS, B. S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos.* Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

SOUZA, J.. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado.* Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SÜSSEKIND, M. L.. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p.2-21, ago. 2012.

SÜSSEKIND, M. L.. As artes de pesquisar nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Orgs.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.* Rio de Janeiro: De Petrus/Faperj, 2014a, v. 1. pp. 101-118.

SÜSSEKIND, M. L.. *As (im)possibilidades de uma base comum nacional.* *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014b.

SÜSSEKIND, M. L.. *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis: DP et Alii, 2014c.

SÜSSEKIND, M. L..; REIS, G.R.F.S. Currículos como experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.