



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 12, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 12 - CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva** – Bernard Charlot

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.12.14>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **04/08/2020**

CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INICIAL;
PRACTICED-THOUGHT CURRICULA: AN INITIAL BIBLIOGRAPHIC REVIEW
CURRÍCULOS; PENSADOS-PRACTICADOS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA INICIAL

LEONARDO DANTAS DOS SANTOS

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2861-4990](https://orcid.org/0000-0002-2861-4990)

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5089-284X](https://orcid.org/0000-0002-5089-284X)

Resumo

O artigo descreve o processo de pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD, e tem como objetivo construir um Estado da Arte, mapeando e analisando a produção acadêmica disponível nos referidos portais sobre currículos *pensadospraticados*. A ideia de trabalhar com currículos *pensadospraticados* evidencia ações criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes *espaçotempos* da escola, visto que as práticas educativas se encontram muito relacionadas à questões capitalistas, assumindo um currículo baseado em regulações implementadas pelo Estado, na tentativa de dar uma resposta ao mercado e às relações econômicas. A partir das relações estabelecidas entre os trabalhos analisados constatamos uma tendência, por parte dos autores, em romper com a ideia de currículo único, hegemônico e técnico.

Palavras-chave: Currículos, Pensadospraticados, Cotidianos, Estado da arte.

ABSTRACT

The article describes the process of bibliographic research carried out on *Portal de Periódicos da CAPES* and on BDTD, and aims to build a State-of-the-Art, mapping and analyzing the academic production available in the referred portals on practiced-thought curricula. The idea of working with practiced-thought curricula shows actions that create emancipatory educational processes in different school spaces, since educational practices are closely related to capitalist issues, assuming a curriculum based on regulations implemented by the State, in an attempt to respond to the market and economic relations. From the relationships established between the analyzed papers, we see a tendency, on the part of the authors, to break with the idea of a unique, hegemonic and technical curriculum.

Key words: Curricula, Practiced-thought, Daily routines, State-of-the-Art.

RESUMEN

El artículo describe el proceso de investigación bibliográfica llevada a cabo en el *Portal de Periódicos CAPES* y en la BDTD, y tiene como objetivo construir un Estado del Arte, mapeando y analizando la producción académica sobre currículos *pensados-practicados* disponibles en esas plataformas. La idea de trabajar con currículos *pensados-practicados* denota acciones que crean procesos educativos de emancipación en diferentes *espacio-tiempo* de la escuela, ya que las prácticas educativas están estrechamente relacionadas con cuestiones capitalistas, suponiendo un plan de estudios basado en las regulaciones implementadas por el Estado, en el intento de responder al mercado y a las relaciones económicas. A partir de las relaciones establecidas entre los artículos analizados percibimos una tendencia, por parte de los autores, a romper con la idea de un currículo único, hegemónico y técnico.

Palabras clave: Currículos, Pensados-practicados, Cotidianos, Estado del arte.

Introdução

As primeiras teorias curriculares foram construídas à luz do paradigma da ciência moderna, com ideias deterministas e universais. Contribuindo para as divisões, catalogações e hierarquização das disciplinas e dos sujeitos. O currículo da ciência moderna tem o objetivo de universalizar os conhecimentos, os saberes e as práticas, apostando que os mesmos métodos e técnicas de ensinar podem levar a aprendizagem, sem considerar as condições, as situações e a pessoas envolvidas.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2011) define o modelo científico hegemônico como hierarquizante, dicotômico e dualista. Quando homogeniza o saber, o paradigma moderno desvaloriza as experiências, as culturas, as multiplicidades e as pluralidades. Por isso, Boaventura propõe uma ruptura com a razão indolente, típica da ciência moderna, em uma razão cosmopolita, que tenha como fundamentos os processos de emancipação e regulação. Ideia importante para a construção de currículos *pensadospraticados* com objetivos emancipatórios.

O autor argumenta que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que ele chama de conhecimento prudente para uma vida decente. Esse novo paradigma considera as subjetividades e as experiências como fundamentais por entender que é necessário pensar a partir de um sujeito que está mergulhado em redes. Por isso, refletir sobre esse sujeito é levar em consideração sua pluralidade nas dimensões sociais, cognitivas, culturais e afetivas, é, ainda, reconhecer que existem diversas formas de ser-estar-fazer no emaranhado das redes que o constituem.

B. S. Santos (2011) apresenta uma análise sobre os conceitos de ciência e de senso comum. Pelo olhar da ciência, simplesmente, significa diferenciar entre o conhecimento objetivo e a opinião. Já pela ideia do senso comum, significa separar o conhecimento incompreensível do conhecimento óbvio. O autor nos demonstra que a ciência tem o poder e regula situações que ultrapassam o conhecimento detido por ela, chamando tal paradigma de beco-sem-saída. Para tanto, ele propõe, como forma de superação, a ruptura epistemológica, o que torna esse conhecimento científico paradigmático, em um novo senso comum, o conhecimento-emancipação. Boaventura salienta que o projeto da modernidade é pautado em dois pilares: o pilar da regulação e o pilar da emancipação, sendo que:

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 2012, p. 77).

B. S. Santos (2011) afirma que todo conhecimento é uma trajetória entre um ponto ou estado A, denominado ignorância, para um ponto ou estado B, denominado saber, que se distinguem pelo modo que se caracterizam os dois pontos e as suas trajetórias. O autor defende que não há uma ignorância geral nem um saber geral. “Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (B. S. SANTOS, 2011, p. 78).

O referido autor afirma que o paradigma da modernidade apresenta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-emancipação implica um saber de solidariedade sobre uma ignorância de colonialismo e o conhecimento-regulação um saber de ordem sobre uma ignorância do caos. Ocorre que no paradigma da modernidade predominou-se viciosamente a regulação sobre a emancipação gerando a busca pela ordem através do colonialismo e a solidariedade através do caos.

Conforme Santos (2011, p. 79), o pilar da emancipação se constitui em três lógicas de racionalidade (racionalidade estético-expressiva, racionalidade moral-prática e racionalidade cognitivo-instrumental), que acabam se entrecruzando com o pilar da regulação, produzindo movimentos complexos, pois enquanto o primeiro permite um espaço de liberdade para as pessoas se expressarem, desenvolverem habilidades para a tomada de posição como cidadãos; o segundo, ao revés, estabelece normas de regulação que seguem interesses (ou do Estado, ou do mercado – ou ambos) que muitas vezes se chocam com os ideais de emancipação. Dessa forma, estamos vivendo um desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação. Como afirma o autor:

O estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (SANTOS, 2011, p. 79).

Santos (2011) acredita que o caminho mais adequado é o de reavaliar o conhecimento-emancipação, concedendo-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação, implicando a transformação da solidariedade na forma hegemônica de saber e se aceite um certo nível de caos proveniente da negligência do conhecimento-regulação.

O conhecimento-emancipação deve contrariar o “[...] senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar assim mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2011, p. 107). Esse novo senso comum tem a pretensão de valorizar a relação com o mundo e a experiência, facilitando a transição entre a ignorância (o colonialismo) e o saber (a solidariedade), o que dimensiona sua característica libertadora:

[...] o senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente [...] é superficial porque desdenha das estruturas que são para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não-metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida [...] (SANTOS, 2011, p. 108).

Santos (2011) diferencia, sob duas óticas, o que significa a ruptura epistemológica: para a ciência equivale passar do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico e, para o conhecimento-emancipação isso se traduz em sair do conhecimento filosófico para o conhecimento da ciência moderna.

Na educação, os estudos do cotidiano versam sobre as inter-relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas escolares e os *saberes-fazeres* dos praticantes envolvidos no processo educativo. Portanto, há uma simbiose entre os currículos formais e as possibilidades da sua implantação. Compreendendo currículo como “um dispositivo pedagógico engendrado em contextos diversos que, por sua vez, se dão, em uma intertextualidade de versões estéticas, políticas e discursivas” (CARVALHO, 2004, p. 12), afirmamos que não há, como estabelecido pela lógica instituída de escola, um currículo a ser considerado, seguido e trabalhado, mas múltiplos currículos, resultante das múltiplas redes de interação existentes-possíveis na escola.

Cotidiano é o conceito que utilizo para tentar dar conta da dimensão criadora da vida em sociedade e das diferentes formas de existência humana. Entendido como *espaçotempo* em que se invencionam práticas e se atribuem sentidos as relações, situações e indivíduos, o cotidiano é sempre campo fértil de produção de saberes e da tessitura de *redes* de conhecimentos que os indivíduos fabricam ao

longo de suas vidas, considerando seus significantes, significados e as relações intersubjetivas.

Cotidianos escolares remetem ao contexto das vivências escolares, as dinâmicas criadoras de conhecimentos e a maneira como outros contextos são enredados à rede de *saberespoderesfazeres* produzidos na escola. A grafia no plural busca reconhecer a heterogeneidade, a multiplicidade e as singularidades que os constituem. Portanto, os cotidianos escolares refletem, simultaneamente, contextos sociais, culturais, políticos, econômicos nos quais se produzem redes de *conhecimentossignificações* e sentidos que se estendem *dentrofora* das escolas, com a finalidade de continuarmos *aprendendoensinando* por toda a vida.

Com os *estudos nosdoscom os cotidianos em educação*, buscamos aprofundar as reflexões em torno da ideia de que cotidiano é o *espaçotempo* de criação de ideias e conhecimentos. Daí a necessidade de reconhecer as compreensões do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e *enredadas* as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana (Certeau 1994) nela atuam, sempre de maneira singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver.

Na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares o desafio é pensar diferente de tantos estudos centrados no poder hegemônico da ciência moderna, além de apontar para a necessidade de buscar o que há de positivo, fugindo da lógica linear e hierarquizante presente na realidade dos institutos atuais com foco em seriação, etapas e compartimentalização do conhecimento.

Diante das múltiplas e variadas relações que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes redes de aprendizagens e que a tessitura do conhecimento ocorre o tempo inteiro em redes que se conectam, se atritam e se refazem, ou seja, cada ser humano inserido nas suas relações cotidianas cria e compartilha conhecimentos, significações e modos de vida. Portanto, as aprendizagens acontecem em meio às redes de *saberesfazeres* dos sujeitos envolvidos que habitam em lugares culturais e manifestam suas ações por meio de traduções, negociações e performatividade.

Os *estudos nosdoscom os cotidianos* nos leva a assumir uma postura contra-hegemônica de reconhecimento que as decisões/ações tomadas nos cotidianos são ações políticas, não buscando a constituição de um bloco homogêneo, mas sim a inclusão de combinações, apropriações, negociações, variedades temáticas presentes na educação. O reconhecimento do que existe e é produzido nos cotidianos outras tantas formas de fazer, de sentir, de olhar e de perceber produzirá um processo constante de desinvisibilização das tantas práticas e criações que são marginalizadas nos cotidianos das escolas.

Nesse contexto de discussões teóricas, emergem os debates sobre o *currículo em redes*. São produções que entendem os currículos como criações cotidianas distintas, tecidas nas relações desenvolvidas entre os *praticantespensantes* e os espaços trabalhados. Incorporam-se a essa reflexão as discussões acerca dos conhecimentos científicos e os conhecimentos tecidos em contextos cotidianos sociais.

A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre a ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. (MACEDO, 2002, p. 28)

Diante das múltiplas e variadas relações que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes redes de conhecimentos e que a tessitura do conhecimento também se dá nessas redes, ou seja, cada ser humano inserido nas suas relações cotidianas cria e

compartilha conhecimentos, significações e modos de vida. Portanto, os currículos são produzidos *nacom* a rede de *saberesfazeres* dos sujeitos envolvidos.

Mergulharemos nos trabalhos pesquisados reconhecendo as estruturas e normas dos currículos escolares, sem abandonar as relações sociais dinâmicas constitutivas. Assim, o cotidiano emerge nessa discussão como essencial, na medida em que o *espaçotempo* da realidade social se modifica, inventa seus modos de fazer e suas possibilidades de mudança. Tornando, necessário seu estudo para pensar a realidade educativa a partir de práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, pesquisamos sobre currículos *pensadospraticados*, revelando como o tema vem se apresentando nas pesquisas e quais os sentidos atribuídos pelos pesquisadores. O texto está organizado em dois movimentos, a saber: primeiro, expomos a maneira como realizamos o percurso metodológico, utilizando a busca no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. No segundo movimento, discutimos os resultados dessas análises à luz de concepções democratizantes e emancipatórias de educação, com as quais os/as autores/as dos textos selecionados vêm trabalhando.

Percursos metodológicos da pesquisa sobre currículos *pensadospraticados****

Para a realização desta pesquisa, consideramos dois momentos sugeridos por Ferreira (2002): no primeiro, uma busca avançada considerando somente os resumos e dados bibliográficos, numa pesquisa mais geral e ampla a fim de delimitar um número de produções a serem analisadas posteriormente. No segundo momento, uma leitura mais completa buscando identificar ideias semelhantes e distintas nas obras escolhidas. Segundo o referido autor, este percurso nos ajuda a entender a dimensão do material que já foi produzido.

Um, primeiro, é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado em anos, locais e áreas de produção. [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si na escrita de uma história de uma determinada área de conhecimento. (FERREIRA, 2002, p. 265)

Realizamos uma busca em duas plataformas digitais confiáveis para pesquisa: a Plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando os descritores “currículos”, “pensadospraticados” e a ferramenta booleanas “AND”. Inicialmente, pesquisamos sobre “currículos AND pensadospraticados”, o volume encontrado foi de 6 trabalhos, devido à pequena quantidade resolvemos não utilizar nenhum filtro. A primeira busca foi realizada no dia 24 de setembro de 2019, nas plataformas das BDTD e da CAPES.

Na pesquisa sobre currículos *pensadospraticados* no portal de periódicos da CAPES, encontramos 06 artigos publicados. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram 03, sendo 02 teses e 01 dissertação. Em nenhuma das duas plataformas utilizamos filtros, em função da pequena quantidade de trabalhos encontrados.

Com um número razoável de trabalhos pesquisados, optamos, a priori, pela leitura dos títulos e resumos dos periódicos, das dissertações e das teses, definimos de acordo com as palavras-chave, a análise e discussão para compor este estado da arte de 7 publicações sobre currículos *pensadospraticados*, composto por 4 (quatro) artigos, 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese.

Produção acadêmica acerca de Currículos *pensadospraticados*[1]

O conhecimento, eixo articulador da formação humana, passa por constantes transformações sociais,

educativas e escolares, sendo que nesta última, é por meio dos currículos *pensadospraticados* que esta transformação acontece. Perceber currículos *pensadospraticados* como produção acadêmica real e possível, aproxima-nos da ideia de entender o currículo como criação cotidiana e traz à tona as variadas maneiras de como este artefato é tecido.

Diante das múltiplas e variadas relações que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes redes de conhecimentos e que a tessitura do conhecimento se dá nessas redes, ou seja, cada ser humano inserido em suas relações cotidianas cria e compartilha conhecimentos, significações e modos de vida.

Os currículos *pensadospraticados* são produzidos em rede por sujeitos que habitam espaços culturais e manifestam suas ações por meio de traduções, negociações, performances e, reconhecendo o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

Seja o mundo social considerado globalmente ou o mundo das *políticaspráticas* educacionais cotidianas, as redes de sujeitos que somos se articulam com às redes de conhecimentos que tecemos na formação dos nossos modos de sentir/perceber/agir no e com o mundo (OLIVEIRA, 2013). Essa ideia caminha de par com outra, a de que cada um de nós é uma rede sujeitos (SANTOS, 1995) de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias e estamos permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que nos forja e é por nós forjada, como afirma Edgar Morin (1995, p. 182): “Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduos humanos”.

Para Manhães (2008) a metáfora da rede implica pensar, desde um ponto de vista epistemológico, na possibilidade de interação de diversidades, isto é, em buscar as maneiras de articulações entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso. Portanto, a tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza.

Assumir a metáfora das redes é potencializar as inter-relações que ocorrem na vida cotidiana, conduzindo a uma abertura para novas significações, novos caminhos possíveis, reconhecimentos de novos *saberesfazereres* presentes em um processo de descentralização e desierarquização.

As redes de poderes, saberes e fazeres nos pegam se nos jogamos nelas; nos envolvem se estamos disponíveis ao diálogo; nos tecem/destecem/retecem se conseguimos compreender os múltiplos caminhos e vários espaços/tempos de aprendizagens e de ensino (ALVES, 2011, p.82).

As redes de *saberesfazererespoderes* nos ajudam a ressignificar as prescrições oficiais, apagando seus limites a partir do que é produzido nos cotidianos escolares coletivamente. Apropriando-se dos conhecimentos de Nilda Alves,

Não estamos falando de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir *das redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam (2011, p.41).

São redes de *saberespoderesfazereres*, pois nelas se *tecem* [...] *conhecimentos de todos os tipos* (ALVES, 2011), sem hierarquização, sistematização, estratificação, classificação ou linearidades desses saberes. Os conhecimentos científicos, culturais, artísticos, religiosos, entre outros, não se alojam em disciplinas específicas. Os conhecimentos estão em tessitura, atravessando a cada um em todos os *espaçostempos*. Nas redes, os sujeitos tecem saberes em movimentos dinâmicos e complexos.

Gonçalves e Peixoto (2017) no artigo intitulado “*Em defesa dos currículos pensados/praticados nos cotidianos escolares*” afirmam que o campo do currículo no Brasil é marcado por disputas políticas e epistemológicas. Ressaltam que na organização formal da escola alguns princípios da ciência moderna foram consolidados, como a *disciplinaridade*, originada na noção de compartimentalização do conhecimento; a seriação, que reforça a hierarquização dos processos de aprendizagem; a organização temporal das rotinas; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e de verificação do saber acumulado; além, do currículo planejado de forma prescritiva e arquitetônica, entendido como síntese reguladora de tudo aquilo que se pretende ensinar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo pode ser definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada. Nesse sentido, ele passa a ser organizado e planejado de forma a ordenar os conhecimentos, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo o disciplinamento e a hierarquização dos indivíduos segundo os “níveis” que se encontram. Contribui-se, assim, para as divisões, catalogações e, ainda, para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 216).

No entanto, afirmam os autores, vivenciamos um tempo plural, de polissemia e de múltiplos sentidos, complementares ou não. Querendo dar conta das explicações do mundo, o paradigma da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, enumerou e classificou o mundo, dizendo o que era mais ou menos importante. A esse respeito, é importante frisar que o avanço científico e as formas de *pensar/viver/sentir* o mundo gerou uma crise do paradigma dominante.

Lacerda e Oliveira (2016) no artigo intitulado *Os currículos praticados/pensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social* chamam atenção para uma avalanche de projetos que estão invadindo as escolas com o objetivo de aumentar o controle a homogeneização das práticas educativas. Por isso, defendem a necessidade de se dar importância aos saberes não hegemônicos, diversificados e singulares que habitam os cotidianos das escolas, muitas vezes desconsiderados pelos projetos verticalizados e uniformizantes hegemônicos.

Lançando mão da influência dos *estudos nos/da(s) com os cotidianos em educação*, refletimos em torno da ideia de que o cotidiano é o *espaço-tempo* de criação de ideias e conhecimentos. Daí a necessidade de reconhecer as compreensões do que é e do que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e *enredadas* as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana (Certeau 1994) nela atuam, sempre de maneira singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver.

Lacerda e Oliveira (2017, p. 14) descreve a relação das práticas pedagógicas com o processo de emancipação social e afirma:

Considero as práticas pedagógicas visando à emancipação social, mesmo sabendo-as específicas e singulares por se desenvolverem em contextos e circunstâncias e por sujeitos diferentes, portadoras de contribuição possível da educação formal à democratização da sociedade. Seus aspectos e formas de desenvolvimentos comuns, uma vez devidamente percebidos e compreendidos, podem levar ao reconhecimento de elementos concretos que favorecem a democratização da escola e da sociedade e, portanto, processos reais de emancipação social.

Em *Currículos praticados/pensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução*, Silva (2019, p. 301) afirma que “o campo das práticas pedagógicas cotidianas produzido por

professores, estudantes e envolvidos direto com a modalidade educativa revela-se espaço-tempo de democratização de saberes e de emancipação humana, portanto, de currículos praticadospensados”. O autor ainda reforça que

Pensar currículo, a partir do campo das práticas pedagógicas cotidianas, sem excluir seus fundamentos implica entendê-lo como conjunto emergente e infinito de criações decorrentes de múltiplas interações que *praticantespensantes* estabelecem ao longo de suas trajetórias sociais, escolares e formativas. Assim, tudo aquilo que é *praticadopensado* por professores e estudantes no cotidiano das escolas, articulado aos conteúdos, programas e propostas oficiais de ensino e de aprendizagem ou para além destes, se constitui como currículo. Logo, não existe um único currículo a ser seguido, trabalhado e reconhecido, mas currículos que se tecem na conexão entre diferentes saberes (SILVA, 2019, p. 301).

A construção dos currículos a partir dos cotidianos escolares implica percebê-los a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos praticantes da escola; do uso que professoras e estudantes fazem do conteúdo; da sala de aula; do livro didático adotado, dos espaços-lugares regulados, recriados e outros artefatos sociais presentes nessa relação, bem como dos acontecimentos decorrentes desse uso. “[...] o desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas depende do interesse social que tenham, e, portanto, da lógica do sistema social e da vida cotidiana daqueles que nele vivem” (Oliveira, 2008, p. 70).

Segundo Silva (2019), a construção do conhecimento a partir dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos é indicador de movimento de luta e resistência à perspectiva hegemônica de conhecimento moderno, que entende o todo se sobrepondo as partes, e que fora dele não há existência a ser reconhecida. Oliveira (2016) também afirma que nos cotidianos são tecidos conhecimentos múltiplos e enredados uns aos outros, cujas necessidades e validades são definidas fora do âmbito da cientificidade e que precisam ser considerados e valorizados, o que requer, em primeiro lugar, que haja investimento de *praticantespensantes* e de pesquisadores em sua desinvisibilização.

Com o desenvolvimento de reflexões sobre suas práticas, ligando as questões sociais, políticas e pedagógicas, a permanência e o sucesso escolar dos discentes, as pesquisas *nosdoscom os cotidianos* vêm desinvisibilizando muitas práticas emancipatórias, conferindo aos praticantes anônimos nos cotidianos o poder de ser e fazer pesquisa.

Na continuidade da pesquisa nas plataformas digitais da CAPES e na BDTD encontro a tese de Rezende (2015) intitulada “*Desinvisibilizando os fazeressaberes das criançaspraticantes no cotidiano da oficina “Corpo, Cor e Sabor”*”. Fundamentando-se em Certeau (2012), de que o cotidiano é um espaço praticado, vivido por pessoas que, com suas falas, gestos, movimentos e objetos, exercem anonimamente suas táticas, operando outros procedimentos de uso e criando, astutamente, uma rede de antidisciplina, a autora faz uma reflexão profunda acerca da relevância dos estudos *nosdoscom os cotidianos*, apresentando possibilidades outras de criação de difusão de conhecimentos.

A autora apoia-se em Oliveira (2012) para afirmar que para além do discurso passivo, os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares fabricam alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se, portanto, criadores de currículos, mesmo que de modo invisibilizado e marginalizado, segundo a lógica hegemônica da ciência moderna que respalda os currículos escolares oficiais.

As relações e os *conhecimentosignificações* (Alves 2011) tecidos nos cotidianos das escolas portam, portanto, as marcas de resistência, insubmissão, criação, articulação e invenção daqueles que o protagonizam. Dessa forma, transforma professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, pais, familiares, entre outros em sujeitos/autores transformadores dos *espaçostempos* onde estão inseridos.

Nessa perspectiva, os professores e alunos, no cotidiano das escolas, criam e inventam outros modos de fazer e de existir, a partir das tensões geradas do contato entre os currículos oficiais e aqueles produzidos pelos praticantes dos cotidianos, criando, portanto, currículos *pensadospraticados* advindos das criações cotidianas tecidas através do diálogo entre os diferentes saberes, fazeres, valores, crenças e convicções dos praticantes ordinários e das propostas curriculares oficiais.

No processo de leitura do material selecionado na pesquisa, destacamos dos autores termos usuais como fios, enredamentos, redes, tessitura de conhecimentos, de práticas, de culturas, de saberes, de fazeres, *dentrofora* das escolas. Os termos estão implicados a conceitos pós-modernos que enfatizam linguagens e sentidos outros que traduzam a diversidade cotidiana.

No trabalho desenvolvido por Prezzoti (2015) *Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita*, o autor afirma que pensar somente o espaço escolar como possibilidades de aprendizagens será limitar, padronizar, hierarquizar um único modo de aprender. A autora recorre a Alves (2008, p. 93-94), para afirmar que nos cotidianos são possíveis outras maneiras de produzir conhecimentos:

[...]nos instiga a pensar a partir de três movimentos, os quais permitiram o deslocar de um pensamento fixado nesta metáfora do paradigma arbóreo para o pensamento de produção de significados e sentidos na expressão utilizada por Alves (2008) “tecer conhecimento em rede”. O primeiro movimento discute com a escola as questões centrais que consideraram “[...] a racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central das disciplinas tradicionais, com base nas ciências do século XIX” (ALVES, 2008, p. 93). O segundo movimento estabelece relações com as novas possibilidades de comunicação que surgem neste século “[...] pelas novas ciências de ponta – informática e comunicação em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares [...] que indicam e estão impondo outra grafia no que se refere à criação do conhecimento: a rede” (ALVES, 2008, p.94). Enfim, o terceiro movimento visibiliza que as criações não estão somente conectadas com as questões da racionalidade, mas também com as questões individuais ou coletivas dos sujeitos.

Percebemos que os três movimentos apresentados por Alves (2008) tencionam os conflitos entre as práticas pedagógicas provenientes da aquisição do conhecimento por meio da racionalidade, bem como a visibilidade de pensar práticas pedagógicas que acontecem para além do que está permitido. Prezzoti (2015) apresenta com Oliveira (2012) o entendimento de que as constituições em redes acontecerão nas singularidades das experiências vividas do sujeito e conectadas aos seus conhecimentos constituídos anteriormente nos modos subjetivos de uma vida com todas as suas multiplicidades e conexões que tecerão suas redes de novos conhecimentos.

Prezzoti (2015), recorre a Ferraço (2008) para ponderar sobre a visão de conhecimento como *redes de sentidos*, nas ações que perpassam pelo currículo, em uma experiência concreta em diferentes *espaçostempos*, mas que produzem diversos sentidos para tessitura do conhecimento em rede

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências pessoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos (FERRAÇO, 2008,120-121).

A autora ainda afirma que os alunos, pertencentes as múltiplas redes, relatam experiências de diferentes *espaçostempos* que, por sua vez, são tecidos nos contextos e em diferentes modos de viver, tais como: na feira livre; no açougue do pai; na marcenaria do bairro; na praia alugando sombrinhas e cadeiras e/ou vendendo picolés; no depósito do material de construção, como ajudante de pintor com o irmão; como vendedor de cocadas entre outras redes de *saberesfazeres* que, conectadas, produzem possibilidades de interinfluências entre o que é tecido pelas escolas em suas relações com esses diferentes *espaçostempos*.

Cotidianos escolares e redes educativas são *espaçostempos* em que formamos e somos formados, tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentossignificações* produzidos no dia a dia dos *praticantespensantes*. Para compreender a potência emancipatória dessas redes educativas cotidianas é preciso entender o que os *praticantespensantes* produzem com o que lhes é posto/imposto, como os projetos pedagógicos, materiais didáticos, conteúdos curriculares, entre outros.

Arroyo (2011) afirma que focalizar o currículo como um espaço de disputa e (re)produção de culturas, políticas e práticas, é percebê-lo como um *espaçotempo* onde vivenciamos e negociamos sentidos que fazem com que nossas redes de conhecimento, tecidas cotidianamente, possam ser percebidas como práticas potentes de aspectos políticos. Portanto, perceber os currículos *pensadospraticados*, aproxima-nos da ideia de entender o currículo como criação cotidiana e traz à tona as variadas formas como este pode ser tecido.

Segundo Oliveira (2016) “a noção de conhecimento em rede pressupõe que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes na rede de cada um”. Por isso, surge a necessidade de compreender que existem diferentes redes de conhecimentos e que a tessitura do conhecimento também se dá nessas redes, ou seja, cada ser humano inserido nas suas relações cotidianas cria e compartilha conhecimentos, significações e modos de vida. Portanto, os currículos acontecem em meio às redes de *saberesfazeres* dos sujeitos envolvidos que habitam em espaços culturais e manifestam suas ações através de traduções, negociações, performances e, reconhecendo o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003) para além das propostas oficiais.

Fica claro que precisamos defender a ideia que os diferentes *espaçostempos* que formam a vida dos alunos tecem suas histórias, através de fios e redes que potencializam suas possibilidades de aprendizagens nos cotidianos das escolas e da vida.

Considerações finais

Na pesquisa desenvolvida sobre currículos *pensadospraticados* no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os resultados apontam para novas abordagens de se compreender os currículos escolares e o trabalho que professores e estudantes criam/desenvolvem cotidianamente.

Refletimos sobre questões importantes relativas ao currículo e suas implicações no âmbito escolar e social, além do projeto político-pedagógico e as linguagens necessárias para entendê-lo. Além disso, percebemos que o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais defendem. O currículo expressa trajetória, autobiografia, identidade, promovendo a transposição de barreiras em prol de uma escola viva.

Ampliando as possibilidades de interação com os currículos nos cotidianos, conseguimos perceber que o uso de diferentes instrumentos aliados as práticas dos professores em interação com alunos e sociedade, é possível subverter a lógica de um currículo prescrito oficial, transformando o currículo em uma prática de significação, prática produtiva diretamente ligado as relações sociais e relações de poder.

Ao longo da tessitura do texto, foi possível perceber questões que se entrelaçam para que aconteça o

processo de aprendizagem significativa, como é o caso dos diferentes *espaçotempos* percebidos como possíveis de produção de conhecimento (PREZZOTI, 2015); a *relação de saberesfazeres* dos alunos e professores na oficina proposta por Rezende (2015); a capacidade de resistência criativa as formas hegemônicas de conhecimento, discutido por Silva (2019); a ideia de justiça cognitiva e emancipação propositiva no trabalho de Lacerda e Oliveira (2016); e na crítica feita por Gonçalves e Peixoto (2017), a ciência moderna e ao modo como descaracteriza os saberes dos *praticantespensantes* do currículo .

Mesmo compreendendo esta pesquisa como uma reflexão inicial para futuramente passar por um processo de recontextualização/ressignificação, afirmamos a partir da leitura dos trabalhos, que os autores comungam da ideia de romper com o currículo tradicional e reconhecer que os currículos precisam ser construídos com a participação dos atores envolvidos no processo educacional, proporcionando aos alunos vivências, construções de identidades, respeito as diferenças e as tradições culturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N., & SANTOS, J. R. (2016). **Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes.** *Espaço do Currículo*, 9(3), 372-392. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- ALVES, Nilda. **O Sentido da Escola.** Nilda Alves e Regina Leite Garcia (orgs.). Petrópolis: DP et Alii, 2016.
- BARROS, F. M. B., de Carvalho FIÚZA, A. L., BARRETO, M. D. L. M., & NETO, J. A. F. (2011). **O currículo do Curso Técnico em Agropecuária: subvertendo a concepção de grade curricular.** *Educação e Pesquisa*, 37(2), 375-388. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- DE OLIVEIRA, Ines Barbosa. **O currículo como criação cotidiana.** DP et Alii, 2012.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação/** Carlos Eduardo Ferração, Maria da Conceição Silva Soares, Nilda Alves. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- GONÇALVES, R. M., & PEIXOTO, L. F. (2017). **Em defesa dos currículos praticadospensados nos cotidianos escolares.** *Educação: Teoria e Prática*, 27(55), 213-226. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- LACERDA, E. F., & de OLIVEIRA, I. B. (2016). **Os currículos praticadospensados de uma escola da rede pública municipal de angra dos reis/rj: Em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social.** *Revista e-Curriculum*, 14(4), 1213-1235. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- MACEDO E.; ALVES, N.; OLIVEIRA I. B.; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO E.; ALVES, N.; OLIVEIRA I. B.; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2011 g.
- OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- REZENDE, Maria da Glória Pinheiro. **Desinvisibilizando os fazeres-saberes das crianças praticantes no cotidiano da oficina Corpo, Cor e Sabor.** 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Nutrição) – Instituto de Nutrição, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade.** Cortez, 2013.
- SILVA, F. C. **Currículos praticadospensados nos cotidianos da EJA: condições e procedimentos de tradução.** *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.12, n.2, p. 299 – 308, maio/ago. 2019. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.
- SIMÃO, J.R.O.R. Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos pensadospraticados. 2014 – UERJ. Disponível em: <

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_6eea3399e4e1b34366e6e558c61726ce>.
24/09/2019.

Acesso:

SOUZA, LRS. *Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita vitória*. MS thesis. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: . Acesso: 24/09/2019.

O uso dessa grafia (junto e em itálico) e de outras semelhantes ao longo do texto, aprendida com as professoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, expressa um movimento e entendimento epistemológico dos estudos dos cotidianos por entender que são indissociáveis.O uso dessa grafia (junto e em itálico) e de outras semelhantes ao longo do texto, aprendida com as professoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, expressa um movimento e entendimento epistemológico dos estudos dos cotidianos por entender que são indissociáveis.

* Autor. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: leonardo.dantas@ifrn.edu.br**Coautor. Professor do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú e o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Orientador. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com