



Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro  
Centro de Ciências Humanas  
Escola de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## **DA DOCÊNCIA DE BERMUDAS**

**(usos de MÁQUINAS DE GUERRA em salas de aula na luta contra os  
epistemicídios)**

**Alan Pimenta**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

Rio de Janeiro  
2018

**Alan Pimenta**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

Rio de Janeiro  
2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

PPA319 Pimenta, Alan  
DA DOCÊNCIA DE BERMUDAS (usos de MÁQUINAS DE  
GUERRA em salas de aula na luta contra os  
epistemicídios) / Alan Pimenta. -- Rio de Janeiro,  
2018.  
98

Orientador: Maria Luiza Sussekind.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2018.

1. Currículo. 2. Formação de Professores. 3.  
Cotidiano. I. Sussekind, Maria Luiza, orient. II.  
Título.

**Alan Pimenta**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Maria Luiza Sussekind  
Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio  
Profa. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

## Sumário

Dedicatória .....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
Advertência 1 .....	15
Advertência 2 .....	15
1- 30 DE ABRIL DE 2017, BELCHIOR, MÁQUINAS DE GUERRA E TRANSBORDAMENTOS .....	16
2 - UM DES-CAMINHO BIBLIOGRÁFICO... tentando escrever meu <i>CURRERE</i> .....	21
2.1 - Uma arqueologia do self bibliográfico: rizomatizando livros/bayard .....	26
2.2 - A arqueologia dos Grupos de Pesquisa.....	36
2.3- Grupos de estudos do cotidiano, formação de professores e currículo .....	38
2.4 - Alguns Grupos .....	40
2.5 – Concluindo um percurso sem fim... ..	43
3 - UMA (DES)METODOLOGIA... MARCUS, FERRAÇO, CERTEAU .....	45
4 - PRÁTICAS ABISSAIS E A BUSCA POR UMA ECOLOGIA DOS SABERES E JUSTIÇA COGNITIVA EM SALA DE AULA.....	53
4.1 – O Pensamento Abissal .....	57
4.2 - Problemas relacionados à posição de professor.....	58
4.3 - Questões relacionadas ao comportamento dos estudantes.....	60
4.4 - O problema da validade do que é científico .....	61
4.5 - O problema de como avaliar .....	62
4.6 - Avaliação indiciária das escritas .....	65
5 - A MORTE DAS PALAVRAS E OS CURRÍCULOS <i>PENSADOS PRATICADOS</i> : A DISTOPIA DE ORWELL E O NOME DA ROSA. ....	71
5.1 - A Escola de um partido só .....	72
5.2 Mas, afinal, porque o Escola Sem Partido não é uma ideia democrática?.....	74
5.3 Ameaças à escola democrática.....	75
5.4 O acontecimento de uma Conversa Complicada.....	76
5.5 Um des-caminho para uma escola democrática e justa .....	83
5.6 Considerações finais .....	83

6 – CONSTRUI MINHA DISSERTAÇÃO COM AS RUÍNAS DO MEU EU OU CONSIDERAÇÕES FINAIS (COM CAETANO, GIL E CAZUZA) .....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92

## Índice de Imagens

Figura 1 - Meme retirado de uma rede social. ....	20
Figura 2 - Retirada do grupo de discussões da turma na rede social Facebook. ..	28
Figura 4 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor .....	66
Figura 5 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.....	67
Figura 6 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.....	68
Figura 7- Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.....	68
Figura 8 – Cópia da do texto de minha estudante. Arquivo pessoal do autor. ....	80
Figura 9 – Cópia da do texto de minha estudante. Arquivo pessoal do autor. ....	81
Figura 10 - Foto que tirei da parede do quarto andar do colégio.....	89

## **Dedicatória**

À minha (des)orientadora e todos do grupo de pesquisa GPPF. Em especial as grandes companheiras Manuela e Débora. Vocês são fonte de inspiração para esse professor.

À minha amada esposa com quem tive longas conversas sobre essa pesquisa e muitas vezes colocou sensatez em meus pensamentos. Sem ela essa dissertação não ficaria pronta.

Minha família, Jô mãe incansável, Luiz pai dedicado e grande amigo, Norma tia maravilhosa e grande fonte de força e luz e a minha amada irmã Camila. Para ela dedico todo o meu amor fraterno e peço desculpas pelas ausências nos últimos dois anos. Com ela aprendia a ter mais coragem, atenção e segurança que me permitiram terminar o mestrado.

Aos meus colegas de trabalho e minhas estudantes que todos os dias fazem da minha vida algo maior do que algum dia imaginei.

À minha cadela Frida Roussef Lula da Silva que, por muitas horas, dormiu no meu colo enquanto eu escrevia essa dissertação.



## Resumo

Essa dissertação é escrita como *currere* (PINAR, 2012). Uma narrativa de minha formação como profissional, pesquisador e professor tendo foco em minhas *prácticasteorias* em sala de aula trazidas a partir de narrativas minhas e de estudantes. Um percurso onde penso sobre currículos, políticas, práticas e referências bibliográficas para tentar pensar sobre meu cotidiano em sala de aula. Utilizando os autores como máquinas de guerra (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 6) conto um pouco de como luto contra as normatizações homogeneizadoras das políticas de currículo do Estado e da bela complexidade das práticas curriculares de professor e estudantes, que cotidianamente (re)inventam seus currículos e práticas na escola.

Palavras-chave: Currículo, cotidiano; Epistemicídio, Máquina de Guerra, Currere

## **Abstract**

This dissertation was written as currere (PINAR, 2012). A narrative of my trajectory as a professional, researcher and teacher focusing on my practical theories in the classroom brought from my narratives and students. An autobiographical course where I think about curriculum, policies, practices and references to try to think about my daily life in the classroom. I use authors as machines of war (DELEUZE and GUATTARI, 1997, p.6) and I have a bit of mourning against the homogenizing norms of the curriculum policies of the State and the beautiful complexity of the curriculum practices of teachers and students, who daily (re) invent their curricula and practices at school.

Keywords: Curriculum, everyday; Epistemicide, War Machine, Currere

## INTRODUÇÃO

Acredito ser importante me apresentar. E farei isso contando algumas histórias... Tenho aprendido com Becker (2014) e com minha vida na docência que contar histórias é um excelente jeito de *ensinaraprender*<sup>1</sup> alguma coisa. O que pretendo fazer ao longo desta dissertação é contar algumas dessas histórias e conversar comigo mesmo e com você, leitor.

Durante minha graduação fui selecionado para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID<sup>2</sup>- Ensino médio, financiado pela CAPES. Entrar nesse projeto me permitiu atuar como pesquisador no Colégio Estadual Julia Kubitschek, onde tive a oportunidade de experimentar o que só um colégio público da modalidade normal poderia me ensinar, considero esse um momento definidor na minha trajetória docente.

Foram essas experiências que me motivaram a prestar concurso público para professor de disciplinas pedagógicas do curso normal do Estado do Rio de Janeiro. Hoje como professor da disciplina de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa ou mais conhecida entre estudantes e professores como PPIP, tenho o privilégio de estar pensando com minhas estudantes algumas coisas que envolvem a prática e teoria docente.

---

<sup>1</sup>Aplico o princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND,2007.p.134). O princípio tem o objetivo de enfatizar que nem sempre uma palavra expressa o que pretendemos escrever sobre os fenômenos sociais que queremos descrever em nossos estudos. Como alternativa, podemos usar as palavras escritas juntas e em itálico, pois aglutinadas tomam um sentido diferente de usadas em conjunto e com o conectivo.

<sup>2</sup>PIBID – Projeto institucional de bolsas para iniciação à docência. Segundo informações retiradas do site da Capes, o projeto visa incentivar a formação de professores para a educação básica, em nosso subprojeto, especialmente para o ensino médio (2010-2011); valorizar o magistério; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência. Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola, retirado de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Atualmente desenvolvo um trabalho com as práticas da conversa e da escrita com minhas estudantes e que tem se mostrado muito valioso para o desenvolvimento de um estudo sobre formação de professores. Temos percebido que para as estudantes o trabalho também provoca envolvimento, curiosidade, autoria, autonomia e solidariedade o que nos motiva a compartilhar nossas experiências. Tal trabalho tem raízes na forte experiência que tive com as “escritinhas livres” durante a minha passagem pelo grupo de pesquisa da professora Maria Luiza Sussekind. Sobre as “escritinhas livres” a mesma afirma que foram inspiradas nas técnicas de *freewriting* (SCHINEIDER, 2003). Na prática é ouvindo as histórias que as professoras nos contam, conversando com os professores e estudantes ao invés de interrogá-los, pedindo aos professores das escolas ou aos estudantes de pedagogia, professores em formação, que nos façam narrativas orais ou escritas, como as elaboradas a partir da aplicação da técnica do *freewriting*... (SUSSEKIND, 2012 p. 8) que Sussekind pretendeu construir metodologicamente sua pesquisa. Pensando e trabalhando epistemologicamente com as mesmas bases teóricas e acreditando na potência que aparece ao escutarmos estudantes e professores passei a trabalhar de forma parecida.

Cotidianamente, em sala de aula com as estudantes investimos na prática de uma escrita livre. Além dela o uso dos diários de campo, relatórios de estágio e as constantes conversas são metodologias utilizadas para pensar sobre estágios, currículos, práticas, teorias, formação de professores e praticarmos a formação de modo mais justo e democrático, pois buscamos sempre dar legitimidade ao que aparece nas escritas e conversas. Acredito assim como Sussekind e Pellegrini (2016) que conhecer, ensinar, pesquisar, escrever, conversar com e para diferença desmonta a falácia da harmonia, do consenso, da categoria que produz a organização e a previsibilidade das consequências.

Acreditando nisso ao longo de quatro anos fui reunindo caixas e mais caixas de escritas livres, anotações, bilhetes, desenhos e vídeos. Aqui esses materiais serão utilizados como fontes de pesquisa, na medida que sinto ser necessário relembrar alguns acontecimentos ou citar diretamente.

Voltando a minha história, como planejei prestei concurso para o Estado Rio de Janeiro no ano de 2013. Depois dos processos legais referentes a posse de um cargo público, chego ao dia de escolher a minha escola. Para minha surpresa não havia vaga para o colégio que tanto desejava. Sou obrigado a assumir três turmas de estágio no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. O colégio está localizado no bairro do Jardim Botânico, zona do Rio de Janeiro. Frustrado e angustiado por não conseguir uma vaga no colégio que desejava não conseguia imaginar o que encontraria.

Chegando a meu novo colégio fui surpreendido pela dureza arquitetônica de seu prédio de quatro andares. Suas janelas com grades de cimento causaram estranhamento, seu pátio escuro contrastando com o belo sol de inverno pareciam catacumbas e seus corredores sempre vigiados angustiaram ainda mais este professor.

Meu primeiro dia foi quase um desastre completo, perdido nos corredores da escola e entrando no meio do ano no lugar de uma professora contratada e muito querida pelas turmas. Fui recebido com desconfiança por minhas turmas e por meus colegas. Algum tempo depois descobri que parte dessa desconfiança aconteceu por causa de meu jeito e minhas roupas. Mais especificamente por meu jeito de tratar estudantes e professores como iguais e por causa do “uso de bermudas”.

Geralmente o novo professor é bombardeado com muitas dicas e histórias. Inúmeras vezes colegas vieram me aconselhar sobre o comportamento que deveria adotar e principalmente a não tratar estudantes como amigos. Algumas vezes fui repreendido por “usar bermudas e blusas de adolescente”. Vale sublinhar que por ser uma escola normal o uniforme é mais rígido e tradicional que o das outras escolas de Ensino Médio no estado. Cheguei a ter minhas práticas questionadas por estagiários que afirmaram a impossibilidade de alguma coisa que eu fizesse em sala desse certo porque minhas roupas e modo de falar não estavam de acordo com o esperado para um professor. Segundo ela eu parecia um estudante e isso dificultava a criação de um distanciamento necessário para o bom relacionamento entre professor e estudante. Sempre escutei as críticas de colegas com muita

atenção e respeito, mas devo confessar o meu aborrecimento com esse comentário. Se não era preconceituoso, era, no mínimo, inconveniente.

Durante algum tempo críticas como essas me incomodaram. Ao longo dos anos perdi as contas de conselhos que ouvi e dicas que me deram. Acredito que para nos tornarmos professores precisamos escutar quem tem mais tempo que nós pois “somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente” (MATURANA, p. 91, 1991) e como costumam dizer: “antiguidade é posto”, embora nem sempre eu respeite essa ideia.

No começo me questionei sobre meu jeito de dar aula, roupas, posturas e a como estabelecia minhas relações com meus estudantes e colegas. Aprendi com minha família e professores que devo construir relações sinceras e respeitadas se desejo buscar solidariedade e democracia. Também aprendi com uma amiga e professora do Município do Rio de Janeiro que “não me formei para maltratar estudante”. Acredito que ninguém se forme para isso, mas interpretei o que ela disse como o uma afirmação do dever que temos em pautar nossas práticas pelo respeito ao outro e exercer humanamente nossa profissão.

Estranhamente a bermuda virou um símbolo de alguns professores de meu colégio. Um colega da “*Hard Science*”, como o mesmo adora falar, começou a nos chamar de “o grupo de professores de bermudas”. Daí em diante surgiram frases como: isso é coisa do povo de bermudas, pergunta para os professores que usam bermudas, vocês do grupo das bermudas adoram inventar moda e a que eu mais gosto, professor de bermuda não impõem respeito, não tem moral com estudante.

E, é assim que muitas vezes sou chamado por alguns colegas que insistem nesse argumento e na tentativa de hierarquizar e/ou deslegitimar minhas práticas pedagógicas, estéticas ou político-epistemológicas.

O espírito com que escrevo esta dissertação é da liberdade que uma bermuda me dá. Um pouco heterodoxo e abusado e outras vezes tradicional. Talvez até imaturo. Gostaria que meus leitores estranhassem a escrita, ficassem

incomodados com variações e ficassem com a impressão de estarmos conversando.

Esse sou eu, “o professor de bermuda”, ou como me disse a estagiária que me criticou: à docência de bermuda.

### **Advertência 1**

Escrevo esta dissertação em primeira pessoa, porém muitas vezes o leitor pode ficar confuso com a “pessoa” usada. Ao voltar no tempo para descrever algum acontecimento e rapidamente retornar para o presente em uma espécie de conversa com o leitor o texto pode alternar de primeira para terceira pessoa do singular. Peço desculpas pelas possíveis confusões e reitero que elas sempre se referem as minhas conversas com alunos, autores, professores...

### **Advertência 2**

Em minhas histórias foi mantido o sigilo dos nomes de meus estudantes, amigos e colegas

## 1- 30 DE ABRIL DE 2017, BELCHIOR, MÁQUINAS DE GUERRA E TRANSBORDAMENTOS

No dia 30 de abril de 2017 o cantor e compositor Belchior faleceu na cidade Santa Cruz do Sul no Estado do Rio Grande do Sul. Eu, “que não tenho mais 25 anos”, estava há seis dias de minha qualificação. Sendo “apenas um rapaz latino americano, sem nenhum dinheiro no banco<sup>4</sup>” (BELCHIOR, 1976 a) conversava com meus amigos, triste com a conjuntura política no ano de 2017 dizia que “eles venceram e o sinal está fechado para nós que somos jovens” (BELCHIOR, 1976 b).

Em 2016 o golpe contra a Presidenta legitimamente eleita Dilma Rouseff, a perseguição midiática e judicial aos pobres, veja o caso de Rafael Braga<sup>5</sup>, e a figuras políticas como o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva me faziam cantar com Belchior que “minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo, o que fizemos ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais” (Idem). Triste e ansioso “sei que assim falando pensas que esse desespero é moda em 2017... ando mesmo descontente” (BELCHIOR, 1976 c) e não seria possível escrever uma dissertação sem deixar transparecer essas coisas. As forças dos acontecimentos políticos, estéticos, éticos e econômicos me atravessam de forma avassaladora. Elas destroem meus textos, dia após dia o fluxo dos acontecimentos modifica minhas vontades e interesses de escrita. Deslocam, ora para uma vontade política de guerrear com o estado, ora para a busca de possíveis soluções para conflitos internos.

Não acredito em uma prática pedagógica que não tenha um compromisso político. Tenho grande dificuldade em aceitar que possa existir algum movimento ou

---

<sup>4</sup> Belchior e seu disco Alucinação de 1976 foram fonte de inspiração nos momentos mais difíceis de meu mestrado. Deixo aqui uma justa homenagem ao cantor e autor que tem grande influência na música brasileira.

<sup>5</sup> Rafael Braga Vieira trabalhava catando material para reciclagem nas ruas do Centro do Rio de Janeiro e que para não gastar muito dinheiro de passagem, voltava somente, às vezes, para sua casa, na Vila Cruzeiro. No dia 20 de junho, dia em que aconteceu no Rio de Janeiro a maior das manifestações de 2013, foi detido. Rafael não participou da manifestação e carregava consigo duas garrafas de plástico, uma de Pinho Sol e outra de desinfetante. Na delegacia, os policiais que o apreenderam apresentaram as garrafas abertas e com panos. Ele foi acusado de portar material explosivo, que seriam coquetéis-molotov. Rafael foi colocado em liberdade provisória para tratamento de saúde no dia 13 de setembro de 2017.



grupo com postura apolítica. Desconfio de movimentos, políticos, artísticos ou quaisquer outro que não tenham declaradamente posições políticas. Por isso defenderei que o professor deve assumir compromissos políticos, éticos, estéticos e sociais com seus estudantes e colegas de profissão. Sejam quais forem esses compromissos eles devem ser bem claros para todos. Para este professor conseguir trabalhar foi preciso assumir compromissos com aquilo que acredita, é uma condição para que possa viver, existir e resistir. Foi nesse fluxo sentimental que escrevi meus textos até a qualificação.

Até aquele momento ainda não havia percebido que eu estava produzindo uma máquina. Foi durante a qualificação que a banca chama a minha atenção para o fato de meu texto ser uma espécie de *máquina de guerra* (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 6).

A *máquina de guerra* de Deleuze e Guattari não se trata de um aparato militar comandado pelo Estado nem de uma milícia que se opõe a ele. O termo em um sentido muito diferente, a máquina de guerra deles é exterior a qualquer forma de Estado, embora muitas vezes possa ser utilizada *contra ele*. Considerando como Derridá que ninguém escapa da *economia da guerra*, Deleuze e Guattari sugerem a produção de máquinas de guerra. Em oposição a poderes que supostamente se localizam em agências como o governo ou a direção da escola, para estes autores, a guerra aparece como o *mecanismo mais seguro contra a formação do Estado* (*mil platôs p. 357, versão em inglês, apud Sussekind 2018 no prelo ATP 357*). Assim como o desejo, a guerra é uma máquina dirigida contra a produção de corpos governados e dóceis. As máquinas de guerra enfrentam os fluxos de poder regulados e estáveis: "a guerra mantém a dispersão e a segmentaridade dos grupos, e o próprio guerreiro é apanhado em um processo de acumulação de façanhas levando-o a solidão e a uma morte prestigiosa, mas impotente" (*mil platôs p. 357, versão em inglês, apud Sussekind 2018 no prelo ATP 357*).

Usando textos como máquinas de guerra buscamos desterritorializar as teorias existentes não para estabelecer novas teorias mas para fraturar os fluxos de poder sancionados. As máquinas de guerra, então, mantêm intercâmbios e

fluxos de produção num status "itinerante"; pois Deleuze e Guattari nunca argumentam que a máquina de guerra é niilista, ou que produz apenas um caos. Sua produção é a desterritorialização, a desconstrução. (*mil platôs p. 357-8, versão em inglês, apud sussekind 2018 no prelo ATP 357-358*).

Os autores aqui e dentro de minha sala de aula são utilizados da mesma forma, são máquinas na luta contra o que considero alvos prioritários de minha luta política. São armas que destroem pela desconstrução, suas ideias servem de baionetas, canhões e obuses na luta que busca copresença, valorização dos saberes produzidos como inexistentes, tecendo relações mais horizontais pautadas na justiça cognitiva e no combate sistemático contra o patriarcalismo, o capitalismo e o colonialismo.

Procurando brigar "por fora" do Estado, à margem das máquinas barulhentas de controle de conteúdos e práticas, busquei valorizar (e desinvisibilizar) os conhecimentos de meus estudantes, suas histórias de vida e emoções. Agarrava os marginalizados, os de má sorte, os conhecimentos vítimas de epistemicídios, os loucos, os bagunceiros e dizia: vem todos são bem-vindos. Vamos bagunçar essa hierarquia e gritar: nós existimos! Estamos aqui e queremos participar. Talvez eu seja um deles. Desobedei e desobedeço aos currículos prescritos e normas. Não pelo prazer da desobediência, mas porque nossa premissa epistemológica é a de que o homem comum é criativo e tem sido incompreendido por muitos arsenais teóricos que o produzem como manipulado, audiência cativa, reproduzidor ou ausente de pensamento crítico ou de desejo (*Sussekind 2018 no prelo*). Se obedecer é impossível (Sussekind, 2014), desobedecemos também e sobretudo porque acreditamos numa sala de aula em que é preciso lutar contra o estabelecido cotidianamente para que todos possam entrar no jogo. Talvez, provavelmente, isso desagrade a alguns. Fui e sou alvo de algumas perseguições e intimidações. Fui e sou muito feliz fazendo tudo isso.

Eu transbordava de vontades! Não me faltava liberdade, ela me transbordava e eu precisava explodir. Para que você possa imaginar um pouco do que moveu minha máquina de guerra, pensemos como Deleuze, num inconsciente como usina!

Uma fábrica de Metalurgia funcionando a pleno vapor! E todo desejo é produção de realidade! Quando transborda produz realidade.

Não poderia ser diferente. Machucado, triste e ao mesmo tempo esperançoso e com muita vontade de brigar, me fiz uma promessa: todos os meus dias de trabalho seriam dedicados a combater o que acreditava estar errado. Levaria para minha prática toda vontade de gritar; foi golpe, estão acabando com a educação pública, rasgaram a constituição... Pulsava dentro de mim uma revolta misturada com vontade de lutar que vinha de uma resiliência que construí ao longo dos meus trinta e poucos anos de vida. Mas essa luta não tratava do enfrentamento da violência do estado, mas do uso de teorias para desconstruir o mundo que torna esse *estado* possível.

A desconstrução exige seguir acreditando que quaisquer totalizações e/ou unificações “são processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (Deleuze e Guattari 2011, p.8) sendo a multiplicidade a própria realidade, não existindo nenhuma unidade que represente a totalidade. Pensar meu texto e minhas práticas como uma máquina de guerra, no sentido dado a expressão por Deleuze e Guattari, exige um deslocamento para deixar de lado a ideia que é possível uma realidade única. Seja para a sala de aula, para conhecer, para saber, para ensinar ou para escrever.

Pensando que as multiplicidades são rizomáticas e que o conhecimento também é, acredito que aqui os rizomas e as linhas de fuga escapam por todos os textos de minha dissertação. Sobre a melhor maneira de ler os textos, tenho aprendido que não tenho o poder ou capacidade de guiar meus leitores com uma espécie de fio de Ariadne pelo labirinto que é a minha (qualquer) escrita. Talvez todos estejam condenados a morrer, pelas mãos do Minotauro que criamos, acreditando ser preciso e possível sair de dentro dos labirintos dos textos pelos quais nos aventuramos. Aqui nessas páginas, durante o processo de escrita, morri muitas vezes, renasci em todas e ao terminar morro definitivamente. Essa dissertação já não me pertence mais. Não tem objeto nem sujeito, é algo que nunca

escrevi, que você nunca leu. É, talvez, uma maquinação, algo que achei escrever e algo que você achou ler, só.

Deixo aqui o mesmo recado de Umberto Eco: “um autor devia morrer depois de escrever um livro” (ECO, 1985 p.6). Para que explicar? Esses textos são o que você quiser: uma máquina de guerra, um aglomerado de escritas, um livro e até uma dissertação de mestrado. No mundo dos memes... Um meme. Bons usos.



Figura 1 - Meme retirado de uma rede social.

## **2 - UM DES-CAMINHO BIBLIOGRÁFICO... tentando escrever meu *CURRERE***

Antes de qualquer coisa, gostaria de avisar ao leitor que entendo a importância de uma revisão bibliográfica e admito que pensamos que textos acadêmicos precisam de um “fio condutor”, uma linha de raciocínio que guie a leitura do texto. A proposta do texto que segue não foi de buscar fio condutor mas de multiplicar as linhas de fuga e desconstruir os textos num modo de descaminhar o que já vinha sendo caminhado. Por isso que, para começar minha revisão bibliográfica, achei necessário ler os chamados “livros clássicos” sobre o tema de minha pesquisa, para descobrir/relembrar os conceitos, noções e as principais ideias relacionadas ao meu tema. Aqui, eu e você, leitor, faremos este percurso via uma narrativa sobre os (des)caminhos<sup>6</sup> que percorri para escrever esta revisão. Mais que um fio condutor, temos, portanto, uma arqueologia de desinvisibilização de redes de conhecimentos trançadas cotidianamente entre os sujeitos.

Fiz esta opção e percebi que o processo de construção do texto me modificou profundamente e trouxe um grande incômodo. Ao final do texto, me descubro um pesquisador que assume os enfrentamentos teóricos do debate estruturalismoXpós-estruturalismo. Declaro-me, desde já, profundamente marcado em minha formação pelas teorias críticas tanto quanto pela percepção cotidiana das possibilidades de desconstrução na escola como docente e na pós-graduação como discente. Justamente por isso, tentei criar uma espécie de narrativa “autobibliográfica”. Peço licença aos “cânones da academia” e aos que buscam uma leitura literal e linear pelo desafio da compreensão de um texto que se assume polifônico durante os próximos parágrafos.

---

<sup>6</sup>Na língua portuguesa, a utilização do prefixo “des” refere-se à separação ou diferença. O utilizo aqui e utilizarei outros mais à frente, para tentar expor que uma escolha pode ser ao mesmo tempo duas ou mais. Um caminho, além de uma trilha a ser seguida, também é um descaminho por conta dos desencontros, bifurcações e dilemas que encontramos ao percorrê-lo. Entendo, assim como Becker (2015), que faço parte de uma escola de pensamento, a dos estudos dos cotidianos, que tem seu estilo de escrita. O uso dessas inovações faz parte do estilo de escrita da escolha *polítcaepistemológica* que fiz.

Sobre a metodologia utilizada para produzir esta revisão bibliográfica, eu pretendi fazer uma escavação teórica ou narrativa “autobiográfica”, um *Currere* (PINAR, 2004). Sússekind (2014) no livro: Entrevista Pinar, que explica que *Currere* é a noção desenvolvida por ele com bases fenomenológica e psicanalítica e seria um movimento, um exercício de escavação e arquitetura do *self*, que, quando relatado por escrito, vai em direção ao autodesenvolvimento de estudantes e professores. O *currere*, então, é como se fosse meu percurso de formação visto com sentimentos, pessoas e relatos para além dos livros, teorias e autores. Meu *currere* é sobre as minhas bermudas: uma forma de contar minha história como professor que não se distrai com os grandes fatos, mas que entende o que reside nas escolhas das camisetas em escolas com uniforme, das bermudas, escritas e leituras como parte de nossos currículos da formação. São “roteiros perambulantes” onde caminho fazendo escolhas e *usos* (CERTEAU, 1994) do que encontro no cotidiano de minhas salas de aula e da minha vida.

Com o *Currere*, Pinar (SUSSEKIND, 2014) nos propõe um método de registro curricular *a posteriori*, com o qual nós professores podemos refletir sobre nossas teorias, práticas e experiências pessoais como parte de nossa vida docente e história pessoal, subjetividades e identidades. O processo possui quatro passos que precisam ser dados simultaneamente: o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético. Durante o processo, é preciso incluir e recontar a história de experiências educacionais, imaginando possibilidades futuras para a auto compreensão da prática educativa; análises das relações entre o passado, história de vida presente e futura e novas formas de pensar a educação e as práticas. É através desse (des)caminho que tentarei (des)construir esta revisão “autobiográfica”.

Por isso, acho necessário avisar ao leitor que o escrito aqui não é necessariamente a verdade, mas também não é mentira. Tenho aprendido com Foucault (2013) que a verdade se nomeia no plural. A ideia do que é verdade não pode ser dissociada da subjetividade e dos domínios do saber. Foucault tem diversas análises sobre a verdade. Uma delas, feita no livro “A Verdade e as Formas Jurídicas”, parte do princípio que não há uma relação necessária entre as coisas a

conhecer e o conhecimento, ou seja, não existe uma essência da verdade (nem no conhecimento nem nas coisas). Para Foucault, a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Aquilo qualificado de verdadeiro, não habita num já-aí. Antes, a verdade é produzida como acontecimento histórico. Tem espaço e tempo específicos. No espaço, na medida em que não pode ser válido em qualquer lugar; no tempo, porque algo é verdadeiro num tempo propício. Escrever esta revisão é um tempo propício onde posso (re)pensar minhas experiências criando as minhas verdades e (re)criando meus conhecimentos.

Resolvi começar com uma busca em minha pequena biblioteca particular. Lá, encontrei grande variedade de artigos, livros e periódicos relativos aos campos do conhecimento que pretendo que meus estudos de mestrado tangenciem: a formação de professores, os currículos e as práticas e experiências e narrativas de estágio supervisionado. Com uma rápida olhada, percebi que eu tivera acesso a várias das concepções sobre a formação de professores e diversas teorias do campo do currículo. Dentro desse mosaico, encontrei discussões sobre formação inicial, formação continuada, qualidade das formações, estudos sobre currículos em cursos de formação e muito mais. Foi interessante voltar e mergulhar nos livros e papéis que acumulei ao longo do tempo. Percebi que a grande variedade de material define 'a identidade do professor como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros' (CARVALHO, 2005, p.2).

De alguma maneira, essa bibliografia, ao tornar-se uma prática de narrar e escrever meu *Currere*, é o meu registro sobre algumas das *conversas complicadas* (SUSSEKIND, 2014b, p.6 apud PINAR 2012) com os mais diversos campos e teorias do conhecimento que tive e tenho contato desde o princípio de minha formação inicial.

Isso posto, segui a primeira orientação para uma narrativa “autobiográfica”: procurar as pistas e sentidos, assim reduzindo um pouco o meu campo investigativo e listas bibliográficas. Percorrendo linhas, decidi ater-me ao objetivo de pesquisar

as minhas práticas com currículos nos cotidianos das disciplinas de estágio supervisionado numa escola estadual de formação de professores no Rio de Janeiro. Logo, seria preciso estudar o que são os currículos, as teorias dos estudos do cotidiano, a formação, a juventude, os estágios, a comunidade ou comunidades que estão na escola e muito mais.

Sim, se quero pensar os *currículos como criação cotidiana* (OLIVEIRA, 2012), ou como *conversa complicada* (PINAR, 2012), então preciso assumir que o cotidiano é lugar de invenção e produção de *saberesfazeres*, e que os praticantes (CERTEAU, 1994), mais do que objetos de análises, são, de fato, “também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (FERRAÇO, 2007, p.78). Colocando-me como um “pesquisador praticante”, inspirado pelo *Currere* de Pinar, entendendo, como Santos (2006), que todo conhecimento é autoconhecimento, seguirei os *indícios*<sup>7</sup> (GINZBURG, 1989) como o perspicaz detetive Hercule Poirot<sup>8</sup>, de Agatha Christie, na construção deste texto.

Mas, fôlego, leitor, um mestrado dura menos de 2 anos... Então temos que fechar ainda mais o escopo da investigação dos currículos *pensadospraticados*, escritos desta forma para “deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria” (OLIVEIRA, 2012, p. 3) e porque “existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e estudantes nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais” (idem). Criação cotidiana que se dá em uma conversar complicada (PINAR, 2012) entre estudantes e professores, que são praticantes (CERTEAU, 1994) e negociam os conteúdos curriculares em uma sala de aula. Acreditando, assim como Santos (2010), que todo conhecimento é autoconhecimento, contar a minha formação como professor em um *currere* é uma desconstrução de mim e de meus livros.

---

<sup>7</sup> No segundo capítulo, aprofundo esse conceito.

<sup>8</sup> A figura do detetive Poirot é para mim o melhor exemplo de um detetive que, através da leitura e interpretação dos indícios, conseguia remontar o crime e descobrir o assassino. Como sugere o autor e eu me alinho, pensar no paradigma indiciário de Ginzburg é voltar a Poirot, que foi um personagem importante na minha formação como leitor e que paira até hoje em meu imaginário.



Iniciei, como já disse, a rota, roteiro, percurso, currere, por minha pequena biblioteca pessoal, onde me deparei com interessantes conflitos *teóricosepistemológicos* que muito me incomodaram. Por percebê-los como formativos me levaram a fazer um levantamento de quem são e quais são as produções indicadas nos Lattes daqueles autores e seus respectivos diretórios de grupos de pesquisa relacionados aos temas currículo e formação de professores. Não tendo encontrado nada que fosse de meu interesse, voltei-me para os grupos de pesquisa que trabalham com os “estudos do cotidiano” e que também fizeram e fazem parte de meus percursos bibliográficos. Esse recorte foi necessário devido ao grande número de autores que tratam do tema formação de professores e currículo e das diversas abordagens *teóricosepistemológicas* existentes.

Preciso confessar que fazer uma revisão teórica sempre foi para mim uma árdua tarefa. Minha escrita e leitura sempre me pareceram caóticas. Escrevo um texto como um quebra-cabeça, escrevo diferentes ideias e depois reúno e montando meu texto. Não sigo uma linearidade ou ordem prevista, deixo o caos tomar conta do processo, provocando auto-organizações sucessivas. Por isso, fui buscar em autores como Sampaio (2003), Willian Doll (1997) e Lopes (2015), a ideia de que o caos é um possível (SAMPAIO, 2003) e que um texto, como um currículo, não tem fundamentos (LOPES, 2015). Minha escrita caótica é o enredamento de leituras que são feitas de forma “desordenada”, ou auto-organizada. Nos pulos de um texto para outro, faço anotações, me canso e vou para outro livro, para depois voltar para o primeiro texto; um verdadeiro caos.

Durante os anos, desconfieei dos que me criticavam e aprendi que isso não impossibilita minha produção intelectual, assim busco hoje, com Becker, aprender alguns truques de revisão (BECKER, 2015), compreendendo que muitas vezes discentes e docentes realmente acreditam que há uma Única Maneira Certa, porque as instituições a que pertencem encarnam essa ideia. Entretanto tenho aprendido que os (des)caminhos da escrita acadêmica podem me levar em direção ao rumo que desejo percorrer para finalizar meu mestrado. Afinal, como afirma Becker, como o que estou escrevendo é algo novo, ainda não existe a única maneira certa.

## **2.1 - Uma arqueologia do self bibliográfico: rizomatizando livros/bayard**

Com um estranho sentimento de desconforto, iniciei a busca pela minha pequena biblioteca. Considerei importante, para (re)pensar minha formação e meus (des)caminhos, buscar outras lógicas nesta viagem por meus livros e textos. Depois de muito pensar, resolvi organizar meus livros pelo simples critério: uma pilha de livros que não falavam muito para mim sobre currículo e formação de professores e uma outra com autores com os quais hoje eu me sentia mais próximo. Olhar para aqueles dois montes de um pouco mais de metro de altura cada foi assustador. Pareciam uma espécie de Everest que eu teria que enfrentar durante os poucos meses de um mestrado.

A princípio, pensei em montar um calendário de leituras para dar conta de reler aquelas pilhas. Como professor regente com duas matrículas, uma no Estado e outra no Município, aquela tarefa parecia ser humanamente impossível. Pensei em tomar outro caminho: rápidas leituras que me dessem a visão geral dos livros, e foi assim que iniciei minha arqueologia bibliográfica.

Olhando meus livros, dois autores saltaram das prateleiras: Selma Garrido Pimenta e Maurice Tardif. Estes dois autores são referências no campo da formação de professores. Selma Garrido Pimenta tem profícua produção na área da formação de professores e didática, tendo escrito livros como: “Estágio e docência”, “O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?”, entre outros. Percebo que faz parte minha biblioteca desde 2008, ou seja, comprei o no meu segundo ano de faculdade. Neste livro, Pimenta (2012) busca compreender o conceito de Estágio e Docência, envolvendo um olhar mais abrangente. Discute e revela inúmeros caminhos para várias questões relacionadas ao estágio supervisionado e sobre a problemática relacionada a teoria e a prática que pode ser questionada na proposta de um estágio que venha colaborar na formação qualificada de docentes. Pimenta entende os estágios como um momento especial

e necessário à formação do professor. Visivelmente, compreende que o professor está, mesmo que de forma não consciente, em um processo de constante formação.

Os livros de Pimenta sempre me remeteram às questões ligadas a dialética, materialismo histórico e principalmente ao pensamento de Gramsci. Com essa percepção, no processo quase arqueológico de revisitar meus materiais bibliográficos, achei uma entrevista com a autora citada, feita por Lenilda Farias e publicada na revista eletrônica Pesquiseduca, em 2001. No texto destacado, Pimenta (2011) comenta sobre sua formação e influências.

Naquele momento é que tivemos uma aproximação e estudos sistemáticos sobre o pensamento de Gramsci, fizemos cursos com o Octavio Ianni. O Ianni era um sociólogo que tinha sido expulso da USP pela ditadura militar, e foi abrigado na PUC. E ali é que eu pude ter contato, de maneira sistemática, com a obra de Marx, e, principalmente, com a obra de Gramsci, que foi, e é a minha grande referência em tudo que eu fiz a partir dali, e que faço atualmente. É pelo viés Gramsciniano que eu vou inclusive colocar aqui as questões diretamente vinculadas à didática. (PIMENTA, 2011, p.131)

A influência marxista é muito forte no campo da educação. Para Oliveira e Sussekind

O desenvolvimento do campo de estudos em Currículo no Brasil é marcado pela influência das teorias críticas que, mesmo quando deixam de ser majoritárias, permanece grande e talvez mesmo hegemônica, fazendo com que autores de outras tendências e matizes dialoguem com ela compulsoriamente, mesmo que de modo subliminar. (2017, p.1)

Como indentificado por Oliveira e Sussekind a influência das teorias críticas é tão forte que além de Pimenta, poderia citar Ghiraldelli, Libâneo e Lemme como autores com fortes influências marxistas. São referências no campo da educação que construíram os campos de estudos sobre formação e currículo no país desde a década de setenta. Sob forte influência marxista, se preocuparam em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo fazia. Desse jeito, me pareceu quase inevitável que um jovem estudante de um curso em pedagogia virasse militante marxista, ou, no mínimo, adepto da pedagogia crítica, entendendo

o professor como sujeito capaz de, através do conhecimento adquirido com seus estudos, mudar uma realidade. Assim não me parece estranho que eu tivesse certeza que era o responsável por levar aos estudantes algum tipo de conhecimento que os *iluminaria*, aliás ao longo dos meus anos de sala de aula percebo que esse pensamento surge com muita frequência.

Certa vez, pedi um trabalho a ser feito no grupo da turma em uma rede social. Queria uma escrita livre com o tema: “Por que escolhi ser professor?” Expliquei que comentaria as postagens e que os outros estudantes deveriam fazer o mesmo. A estudante G. postou o seguinte texto<sup>10</sup>

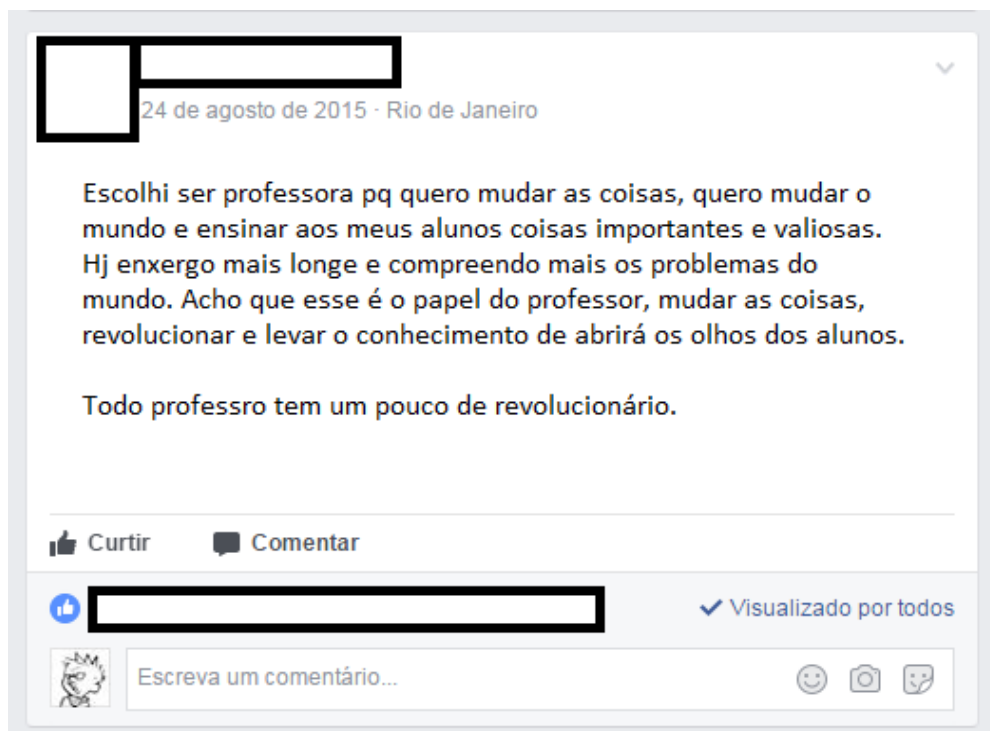


Figura 2 - Retirada do grupo de discussões da turma na rede social Facebook.

O que é ser professor para G. estava muito próximo do que eu acreditava durante parte de minha graduação.

<sup>10</sup> Nomes e foto foram apagados por questões de sigilo. Existe um erro de digitação no texto. Como solicitei que escrevessem e não alterassem nada, continuou assim.

Assim, encantado com Marx e a dialética, procurei autores que dialogavam com as teorias marxistas. Mas, de algum modo, com o tempo também fui tendo a sensação de que a teoria de classes não dava conta de explicar tudo<sup>11</sup>. O pensamento educacional brasileiro é muito rico em embates e nuances como abaixo...

Assim, fui ficando incomodado com as teorias que associam os professores e as escolas à reprodução das estruturas sociais dominantes e suas desigualdades apenas. Existia algo que não “encaixava”. Para tentar entender as coisas que eu vivia nas escolas como estudante, senti que era preciso algo mais. Eu não cabia mais no olhar de mundo das estruturas, sentia a necessidade de “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar”. (ALVES 2001, p. 15)

Outro livro que “saltou” de minha prateleira foi o de Tardif, pesquisador canadense e outro autor apresentado como referência durante minha formação universitária. O seu livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2002), comprado por mim no final do ano de 2010, foi nossa referência nas discussões sobre formação e prática dos professores. Neste livro, Tardif busca uma epistemologia da prática docente, destacando como os saberes dos professores em suas práticas são o resultado dos saberes de sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, Tardif é enfático na defesa da impossibilidade da separação do eu professor do eu pessoa. Reconhece que é no trabalho do professor que se encontram as estruturas responsáveis pela missão educativa. Justamente por isso, defende que as pesquisas sobre formação de professores e práticas, no âmbito da universidade, devem estar centradas no que ele denomina de o saber-fazer dos professores. Faz uma forte crítica aos enfoques que reduzem os saberes dos professores a processos psicológicos e às visões europeias tecnicistas e às abordagens que valorizam as competências.

---

<sup>11</sup> Admito que por algum tempo acreditei na possibilidade de uma grande explicação. Hoje entendo essa impossibilidade.

De certo modo, esse autor teceu as linhas que me rumaram a pensar com Alves (2001) sobre a inseparabilidade da *praticateoriapratica* "e que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência" (ALVES 2008).

Desdobrando as linhas, me deparo com concepções como as que Bourdieu e Passeron nos apresentam em seu livro *Les Héritiers*, de 1964, sobre a relação entre o "capital cultural", a seleção social, e a escola, que naquele contexto serviria como instrumento de reprodução da sociedade acabava explicando tudo que acontecia na escola. Hoje, penso que talvez possam explicar um pedaço, um momento da escola, daquela escola, mas não a sua totalidade como muitas vezes achamos. É que acontece muito mais que isso no cotidiano escolar e na vida em geral, impedindo que a classe seja estrutura ou conceito que eu possa entender como definidora/fundamento de processos de *ensinaraprender* e conhecer nas minhas salas de aula. A visão pós-estruturalista esvazia a centralidade da estrutura, mas não nega sua existência nem sua importância para entender o mundo (LOPES, 2015). Hoje entendo que não posso explicar tudo que se passa em uma escola com as diversas teorias estruturalistas ou pós-estruturalistas existentes porque não creio mais na existência dessa totalidade.

Diferente de Pimenta, Tardif recorre como base epistemológica à sociologia de Weber e à questão da ação social como aprendizagem<sup>12</sup> e também a pesquisadores como Bourdieu refletindo sobre os conteúdos curriculares e sua dependência com a história de uma sociedade. Mas, a obra de Tardiff nos marcou muito pela referência ao educador americano Schön, que desenvolveu seu arcabouço teórico do conceito de professor reflexivo<sup>13</sup>. A releitura deste livro não foi

---

<sup>12</sup> Em sua teoria de relação, Weber é entre os indivíduos e sua ação social. Assim como Weber, Tardif acredita que entender por que as pessoas tomam determinadas decisões é importante para pensar seus atos. Weber constrói vários tipos de ações sociais para entender as realidades defendendo que o indivíduo escolhe condutas e comportamentos dependendo das situações em que se encontram. Tardiff traz essa marca muito forte quando não compreende o professor sem os seus valores, desejos e conhecimentos e procurar mostrar como o professor escolhe as condutas de acordo com suas experiências sempre em relação ao que está acontecendo na sala de aula.

<sup>13</sup> Influenciado pela ideia do professor reflexivo, mas incomodado com o ato e palavra refletir, fui progressivamente abandonando essa ideia e passei a pensar no professor como um pensador, curioso e sempre em formação. Ao longo do tempo "refletir" some dando lugar a "pensar".

tão “estranha” como a do anterior. Acredito que, por defender a impossibilidade da separação do eu professor do eu pessoa e valorizar o que chama de saber-fazer dos professores como o caminho para criação de uma epistemologia docente, eu me aproxime mais dele, já que penso minha pesquisa a partir da ideia de *praticateorias cotidianas* de docentes, e suas bermudas.

Podemos destacar alguns pontos em comum entre os dois livros citados. Assim como Pimenta, Tardif reconhece a importância da formação inicial do professor e da relevância que a prática tem na construção da identidade e das práticas do professor. Afirmam que as práticas e saberes dos professores devem ser valorizados na e para formação de futuros professores, reconhecendo a importância das práticas dos professores e seus saberes.

José Carlos Libâneo é outro autor consagrado na área da educação. Seu livro “Pedagogia e Pedagogos para quê?” é uma coletânea de textos que ele escreveu ao longo da década de noventa, com discussões a respeito das especificidades da profissão pedagogo. Ler o livro num movimento de currenização me dá a impressão de ser quase um manifesto em defesa do pedagogo e da pedagogia. Para Libâneo, aparentemente, o que justifica a existência da pedagogia, é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade. A pedagogia, segundo o autor, serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas. Ela se constitui, sob esse entendimento, em um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se, para ele, como a “ciência da educação”.

Este livro foi importante na minha decisão de ser pedagogo. Em um tom muito imperativo, característico do autor, o livro me convenceu da importância do pedagogo. Sim, durante o curso tive dúvidas, e essa leitura empurrou um pouco mais meu interesse para questões relacionadas à formação de professores e nossos compromissos com a transformação da sociedade.

Seguindo linhas de fuga e capturando pistas em minhas pilhas, pulei para pilha dos livros que me aproximava. Nela, bem escondido, encontro um pequeno livro escrito pela professora Nilda Alves, “Formação de Professores pensar e fazer”. Não consigo me recordar quando comprei este livro, não anotei a data, como geralmente faço. Fiquei intrigado e comecei a folhear o livro, de modo que dentro dele acho um pedaço de papel. Nele estava escrito: *não esquecer ficha de inscrição para o PIBID; terminar de ler este livro; terminar o trabalho da Tânia e ligar para o Marquinhos.*

Este bilhete havia ficado perdido no tempo até aquele momento. Sou invadido por uma estranha sensação de nostalgia e desconforto. Não li o livro, não lembro se liguei para meu amigo, mas com certeza fiz minha inscrição no PIBID e provavelmente fiz o trabalho da professora Tânia. Seguindo esse indício, comprei este livro antes de ter contato com os estudos do cotidiano ou com a larga produção bibliográfica da professora Nilda Alves. Não me recordo o motivo que me levou a comprá-lo. Talvez o preço escrito na capa, R\$15,00, ou talvez o seu título, ou talvez alguma professora tenha indicado. Cumprindo tarefas com alguns anos de atraso, terminei de ler o livro e liguei para o Marquinhos.

O livro é uma coletânea de textos de autores e pesquisadores como Antônio Flavio, Regina Leite Garcia, Maria de Lurdes Fávero e da própria Nilda Alves. Os cinco artigos que compõem este livro nos apresentam subsídios para várias discussões e reflexões teóricas, que vão desde os desdobramentos que a sociedade contemporânea propôs para sua própria organização, até relato de novas experiências na formação dos professores. O último texto, escrito por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, apresenta um pequeno estudo sobre a criação do curso de formação de professores em Angra dos Reis no início da década de 1990. Neste texto, já aparecem questionamentos sobre hierarquização de conhecimentos, reflexões sobre conhecimentos em redes e sobre o da formação de professores. Posteriormente, os autores continuariam a desenvolver tais temáticas, até o ponto em que Nilda Alves publicaria o texto “Decifrando Pergaminhos”, que de certo modo instituiria os *estudos com os cotidianos* em 2001 (SUSSEKIND, 2012).



Os dias se passaram, e folheei de forma despreziosa os livros de cada pilha. De modo geral, com exceção da leitura do livro de Alves, a rápida releitura de alguns de meus livros foi ligeiramente desagradável. Algo não parecia mais encaixar. Lembrei-me da música de Caetano Veloso, “alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial” (1997). Estava sim, afinal eu estou em movimento constante e minhas leituras também. Se pensarmos que os sentidos do texto só são criados em relação ao leitor, experimentar nesta busca sensações diferentes com a leitura dos mesmos textos é perfeitamente compreensível.

Folhear, relendo alguns trechos de cada livro, foi como experimentamos, com Certeau, uma operação de caça onde

o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcia entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura). (CERTEAU, 1994, p.242)

Foi nessa operação de caça, que, por obrigação bibliográfica de uma disciplina de mestrado, comprei o livro “Como falar dos livros que não lemos”, de Pierre Bayard. Ironicamente, a leitura integral do livro me deu uma espécie de carta de alforria para falar dos livros esquecidos, dos folheados, dos que ouvi falar e dos livros desconhecidos. As quatro classificações que utilizei foram criadas pelo autor do livro citado. Para ele, a não leitura é a essência da leitura (BAYARD, 2007, p.33). Toda leitura é uma operação de caça e feita de buracos e esquecimentos, pois

A leitura não é somente conhecimento de um texto ou aquisição de um saber. Ela está também, e a partir do momento em que se inicia, engajada em um irreprimível movimento de esquecimento. No momento em que estou lendo, eu já começo a esquecer o que li, e este processo é inelutável, prolongando-se até o momento em que tudo se passa como se eu não tivesse lido o livro e em que eu passo a ser o não-leitor que poderia ter permanecido caso tivesse mais bem prevenido. Então, dizer que se leu um livro funciona sobretudo como uma metonímia. Nunca lemos de um livro senão uma parte mais ou menos grande, e mesmo essa parte está condenada, em prazo mais ou menos longo, ao desaparecimento. (BAYARD, 2007, p.69).

Sentindo-me alforriado academicamente pela não leitura de Bayard e acreditando na ideia do mesmo autor de que ser culto é saber se orientar no conjunto e estar em condições de situar cada elemento em relação aos demais, usei deixar minhas pilhas de lado e passei a procurar os sentidos que me fariam navegar por minhas leituras e no que isso acarretaria ao final deste processo. Essas ideias me ajudam a entender melhor a importância das negociações curriculares e do currere como exercício de formação.

Ironicamente, a leitura integral, se é que isso é possível, de um livro hoje serve de justificativa para rápidas ou não leituras. Abdicar de uma cobrança interna e externa de leituras completas me parece perfeitamente compreensível quando penso que não existe um sentido único para um texto. A leitura não é consumo passivo, pois *toda leitura (leitor) modifica o seu objeto* (CERTEAU, 1994, p. 241). Quando vou em Deleuze, experimento que a leitura cria rizomas, que o escrito em um “livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada” (DELEUZE, 2011, p.28). Um poema, um texto ou um livro não são uma espécie de caixa em que o autor deposita sentidos que deu para seu texto, e o leitor, ao abrir, simplesmente recolhe esses sentidos. Não há um sentido que preexiste às leituras.

Ler é dar sentido ao texto. É uma operação de caça, não só porque as palavras não carregam os sentidos, mas também porque escrita e leitura são atividades que criam os conhecimentos de modos diferentes. Para Certeau (1994), escrever é a “atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (CERTEAU, 1994, p. 204). Ao criar um texto, tentamos ordenar nossa escrita para que o leitor fique o mais próximo possível dos sentidos que gostaria que tivessem aquelas palavras. Mas, como nos chama a atenção o mesmo autor, ler não é uma operação passiva. É caça onde o que está escrito nas páginas de um livro “se torna texto somente na relação à exterioridade do leitor” (idem). Um texto só faz sentido quando ao ler, criamos relações muito particulares do que está escrito com nossas experiências.

Entendendo um pouco mais da relação texto e leitor, que o consumo do texto nunca é passivo, e ficando ainda mais incomodado, fui buscar outros livros e artigos. O estranhamento só aumentou, e o incômodo não passou até um dia em que, em uma mesa no famoso bar Pavão Azul<sup>14</sup>, alguém diz: “o problema de vocês, professores da esquerda, é que não superaram as ideias do marxismo”. Aquilo ecoou como o som de um sino em minha cabeça. Este sentimento reverberou e foi reforçado nas aulas, com a minha orientadora, crítica do pensamento estruturalista. Pareceu-me óbvio, o incômodo estava ali, e, felizmente, o “problema” não era Marx.

Muitos dos autores citados trabalhavam dentro de uma perspectiva na qual utilizavam as estruturas sociais para compreender a educação. Mas, vejam bem, não estou condenando tais autores ou desconsiderando as contribuições dos mesmos, ou ainda das estruturas sociais para a compreensão do mundo, apenas assumo que essas teorias, a meu ver, não dão conta (só elas) de me ajudar a entender as coisas que eu experimento no mundo. Embora tenha que admitir que minha origem intelectual está no pensamento marxista que jamais deve ser diminuído ou desprezado.

Aqui faço um marco epistemológico, a decisão de utilizar os autores que se identificam como pós-estruturalistas, pós-colonialistas para pautar os caminhos que poderia seguir. Abraço as ideias de autores como: Boaventura Santos, Arriscado e Quijano, que, nesta busca por uma epistemologia pós-estruturalista, acham necessário realizarmos uma crítica radical ao paradigma do Norte, estruturalista, abissal e cartesiano da ciência moderna. Nesse (des)caminho é a

obra recente de Boaventura de Sousa Santos – que nos ofereceu algumas das mais pertinentes e avançadas reflexões críticas sobre a longa crise da epistemologia enquanto projecto normativo associado à ciência moderna –, que vamos encontrar a formulação mais radical e, ao mesmo tempo, mais consistente de um “pensamento alternativo de alternativas” neste domínio. Trata-se de um projecto que, como procuro argumentar mais adiante, vai mais além das críticas da epistemologia que abriram caminho ao actual ambiente intelectual “pós-epistemológico”, refundando

---

<sup>14</sup>O bar citado fica localizado no bairro de Copacabana no Rio de Janeiro. Perto da praia e funcionando desde 1957 é um ponto de encontro de moradores da zona sul carioca.

radicalmente a própria noção de epistemologia no quadro do que coautor designa como “pensamento pós-abissal”. (ARRISCADO, 2008, p.46 )

Finalizando a primeira parte desta revisão, posso afirmar que meu *currere* me alinhava até as ideias de Boaventura e diversos autores pós-coloniais e pós-estruturalistas. Hoje percebo que trilhei este caminho influenciado por grupos de pesquisa muito específicos. Estes grupos produzem centenas de artigos e livros anualmente, que buscam, assim como eu, pensar mais o Sul, descolonizar a escola e *pensar fazer com a escola*. É neste ponto que uma virada *políticiepistemológica* acontece em minha bibliografia e denuncia novas rotas nos meus curreres.

## **2.2 - A arqueologia dos Grupos de Pesquisa**

Já conhecendo o GPPF, grupo de pesquisas com os cotidianos da UNIRIO, que faço parte, e também tendo como referência pioneira os grupos da UERJ, resolvi fazer uma busca de outros grupos sobre formação de professores; uma rápida pesquisa na internet nos apresenta milhões de resultados. Para restringir um pouco, foi feita uma pesquisa no site do CNPQ. Aplicando filtros como “formação de professores e educação”, obtive 1227 resultados. Podemos dividir os grupos por áreas do conhecimento relacionadas aos cursos de licenciatura: matemática, língua portuguesa, pedagogia, filosofia etc. No meu caso, procurei identificar grupos que trabalhassem com a temática da formação de professores, currículo e estudos do cotidiano. Ampliando o título utilizado para: Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar, obtive mais duas respostas.

O grupo da PUC-Rio intitulado “Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar”, que tem como líder a professora Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza, segundo o site do CNPQ, tem em sua pesquisa o coordenador pedagógico como foco, pois ele seria figura central nos processos que estão relacionados às aferições de qualidade de nossa educação.

O segundo grupo, denominado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Corpo”, tem como líder a professora Amparo Villa Cupolillo, da UFRRJ. Segundo o site, o grupo busca favorecer a formação dos

discentes e contribui para o avanço do conhecimento técnico-científico das áreas da Educação e da Educação Física.

Nenhum destes grupos satisfiz as minhas necessidades. Resolvi então buscar outros roteiros ambulantes, pois “caminhar é ter falta de lugar” (CERTEAU, 1994, p.170), e acabei retornando às origens de minhas influências *políticoepistemológicas* e citarei os grupos ligados aos estudos do cotidiano que influenciam o meu caminhar.

Antes de realizar uma breve arqueologia dos principais grupos e autores com os quais trabalho nesta dissertação, é preciso esclarecer como os encontrei, a importância que têm em minha formação e como provocaram uma guinada *políticoepistemológica* em minha vida, prática docente e, conseqüentemente, em minhas referências bibliográficas. Para isso, será necessário contar uma pequena história e continuar criando esse meu *currere*.

Entre os anos de 2009 e 2010, vivi uma experiência muito singular em uma disciplina de férias oferecida no mês de janeiro. Um mês de estudo e muitas *conversas complicadas* (PINAR, 2012) na tentativa de abordar o que um semestre permitia.

Uma recém-chegada professora entra na sala no primeiro dia de aula da disciplina Sociologia da Educação. Não a conhecia e nunca a tinha visto na universidade. Eu, que já era um veterano em meu curso e bem treinado na arte de “dançar a música” de cada professor, não sabia como aquele dia e aquela professora mudariam muitas coisas em minha vida acadêmica, na minha visão de trabalho docente e até no modo de ver o mundo.

Lá estava eu, sentado no fundo da sala, esperando passar por aquela disciplina o mais rápido possível. A nova professora falava em um tom arrogante e com frases perfeitamente construídas. Tive a impressão que ela decorava tudo aquilo. Em algum momento de sua fala, ela nos apresenta uma apostila. Algo que me pareceu uma resma encadernada. Disse-nos que devíamos dar conta da

maioria dos textos ali selecionados e, não tenho certeza desta parte e pode ser que a tenha inventado, que se alguém quisesse desistir do curso, não teria problema. Fiquei espantado e fascinado por tudo aquilo. Aceitei o desafio, li os textos e não faltei a uma aula, além de ter adorado escrever o trabalho final da disciplina. E os textos? Era muita quantidade? Eram diferentes?

Meu trabalho final de sociologia da educação me rendeu um elogio. Algo como: “Alan, você escreve bem, deveria escrever mais” e, semanas depois, um convite para participar do processo seletivo do PIBID<sup>15</sup> que a professora citada iria coordenar. Foi dentro deste projeto e dentro do grupo de pesquisa que tive contado com os estudos do cotidiano e com autores dos grupos que citarei. Era isso que o bilhete no livro me lembrava... fazer a inscrição no pibid

### **2.3- Grupos de estudos do cotidiano, formação de professores e currículo**

Não pretendo aqui fazer um estudo profundo das origens dos grupos que citarei, nem tampouco uma espécie de estudo histórico deles. Sússekind (2007, 2012), Sússekind, Ferraço e Gomes (2016), Alves (2008), além de Oliveira (2012) e Oliveira e Sussekind (2017) construíram grandes considerações e são referências nas pesquisas sobre os grupos dos estudos com os cotidianos.

Filiar-se<sup>16</sup> a uma linha de pesquisa e abraçar suas bases teóricas e epistemológicas sempre me pareceu algo arriscado. Comparável a um casamento. Até imaginava alguém dizendo: felizes para sempre. Eu queria transitar entre os grupos, discussões e com diferentes pessoas.

Foi de forma sutil que sem perceber fui me filiando a linha de estudos dos nos/dos/com os cotidianos. Bolsista do já citado PIBID, tive a oportunidade ler um texto que desmontaria minhas defesas e despertaria grande interesse teórico. Foi lendo o texto “Decifrando Pergaminhos”, de Nilda Alves, que minhas ideias foram

---

<sup>15</sup> PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No caso citado o Subprojeto que atuava no Ensino Médio.

<sup>16</sup> Escrevo filiar pois acredito que seja isso: unir-me, adotar ou agregar-me a uma linha teórica epistemológica.

abaladas. Texto que, segundo Alves, foi iniciado quando voltava do pós-doutorado na França, e que só foi finalizado em 1999, e publicado em 2001 (ALVES, 2001, p. 39).

Se ler é uma *operação de caça* (CERTEAU, 1994), eu li e reli aquele texto muitas vezes à caça de entendimentos. Pensei, fiquei incomodado e deslocado com as ideias de valorização da prática e dos conhecimentos produzidos nos cotidianos, intrigado com as palavras usadas, e feliz. Aí está um ponto importante, a felicidade que nós temos com certas leituras. Descobri nos estudos *nós/dos/com os cotidianos* uma incrível felicidade que pensar, praticar e ler me proporcionava.

Pensar nos conhecimentos em redes, *espaçotempos*, valorização dos conhecimentos cotidianos, muitas vezes produzidos como menores ou até inexistentes, me deu um novo horizonte. Cada vez mais esse horizonte se ampliava, a ponto de achar que ele já não existia e as possibilidades eram infinitas.

Escrever esta dissertação é mais um movimento dessa caçada iniciada em minha graduação. É querendo sempre ir um pouco mais longe e me sentir feliz. Assim como minhas bermudas, que passaram a ser um posicionamento *políticopistemológico*, me filiei aos grupos dos estudos *nós/dos/com os cotidianos*, sendo como escreveu o estudante Y., em uma carta que recebi no dia de sua formatura, *“somos crias<sup>17</sup> dos meios em que vivemos e das escolhas que fazemos, influenciado por professores como você hoje eu posso dizer que escolhi ser um professor que não maltrata seus alunos e sim aquele que valoriza o que acontece no dia à dia”*.

Sou “cria” de muitos grupos que até hoje influenciam minhas práticas, pesquisas, escritas e leituras.

---

<sup>17</sup> A palavra “cria” é utilizada como gíria para identificar de que grupo ou localidade que você pertence ou pertenceu. Muito utilizada para mostrar suas raízes e influências.

## 2.4 - Alguns Grupos

O grupo Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP), da Universidade Federal Fluminense, que segundo o site do programa de pós-graduação da UFF tem como componentes as professoras: Carmen Lucia Vidal Pérez, Maria Teresa Esteban do Valle, Mary Rangel e Regina Leite Garcia<sup>18</sup>, trabalha com os estudos do cotidiano, tendo como centralidade os fenômenos, enigmas e revelações da vida cotidiana dos sujeitos, da sociedade e de suas instituições. O texto colocado no site da referida universidade afirma que aquilo que interessa ao grupo e para os Estudos do Cotidiano são os processos através dos quais as micro e macroestruturas são produzidas e as práticas sociais produtoras da realidade social na sua cotidianidade. A centralidade da produção teórica deste grupo são questões como:

o projeto de escola pública para as classes populares; a formação de professores sob a ótica da educação popular; as lógicas operatórias das classes populares no enfrentamento das desigualdades, bem como suas astúcias e usanças; a cultura, a memória popular, a história recente (e cotidiana) dos movimentos populares; os processos de organização popular e de gestão democrática em sua cotidianidade, assim como a sexualidade, diferenças e preconceitos na escola...(PPGEDU-UFF, 2017)

O Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ – FFP possui o grupo de pesquisa: Cotidiano escolar e currículo, que segundo o site do Programa é

...liderado por Alexandra Garcia e Inês Barbosa de Oliveira (Procientista Bolsista de Produtividade CNPq 1D. Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra), encontra-se estruturado desde 1997, contando com projetos de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado, desenvolvidas em torno de: 1.práticas curriculares; 2.cultura e cotidianos da escola e de outros espaços educativos; 3.práticas educativas em educação de jovens e adultos; 4.possibilidades emancipatórias das práticas educativas cotidianas. A produção do grupo concentra-se em duas direções que se interrelacionam: (1) produção teórico-epistemológico-metodológica em torno da noção de 'redes de conhecimentos', na perspectiva da compreensão das professoras como 'praticantes' do currículo, entendendo as 'redes cotidianas de saberes e fazeres' como criadoras de 'alternativas sociais emancipatórias'. Esta produção tem sido publicada no país e no

---

<sup>18</sup> In memoriam.



exterior, sob a forma de artigos e livros, e apresentada em congressos nacionais e internacionais; e (2) produção técnica, especialmente na forma de consultorias e assessorias a grupos de professores, secretarias de educação, sindicatos, escolas, ou universidades, em temáticas de currículo, avaliação, educação de jovens e adultos, formação de professores. A professora coordena ainda o grupo “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”, cujo site é [www.curriculospraticados.com.br](http://www.curriculospraticados.com.br). (PPG-EDU, 2016)

O grupo Currículos, cotidiano, culturas e redes de conhecimento, vinculado a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, que tem como líderes o professor Carlos Eduardo Ferraço e a professora Janete Magalhães Carvalho, tem produção voltada para as áreas de currículo, cotidiano, cultura e formação de educadores. Segundo o site do CNPQ:

O grupo vem sendo estruturado desde 1999 com o desenvolvimento das pesquisas Currículo e formação de educadores (2000-2001), Pensando os currículos prescritos e a formação continuada de educadores do ensino fundamental a partir dos currículos reais (2001-2002), Formação continuada de educadores e currículos reais (2002-2004), Currículo e formação continuada de educadores na complexidade do cotidiano escolar (2004-2006) e Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas do ensino fundamental (2007-2009), registradas na PRPPG/UFES e com financiamento de bolsas do PIBIC/CNPq. A produção do grupo tem se concentrado em duas direções articuladas... Publicações nos livros/periódicos: O sentido da escola (DP&A,1999), Pesquisa no/do cotidiano (DP&A,2001), Método: pesquisa com o cotidiano (DP&A,2003), Currículo: pensar, agir, diferir (DP&A,2004), Cotidiano e diferentes saberes (DP&A,2006), Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo (Cortez,2005), Educação e Sociedade (CEDES,2007)... **O grupo mantém intercâmbio interinstitucional, desde 2002, com o Grupo de pesquisa do CNPq Cotidiano escolar e currículo , coordenado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira(UERJ).** [Grifo meu] (CNPQ, 2017a)

O quarto, e último, é chamado de: Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), coordenado pelas professoras Maria Luiza Sússekind e Carmen Sanches Sampaio. Grupo do qual faço parte, é como o texto registrado no site do CNPQ afirma: “um grupo formado por docentes e estudantes que vêm, há alguns anos, compartilhando trabalhos e projetos de pesquisa nas áreas da formação inicial e continuada de professores, estudos dos cotidianos e currículos”. (CNPQ, 2017b)

O grupo realiza atividades de pesquisa com escolas estaduais e municipais, possui professores com projeto inscritos no Programa PIBID, bolsistas IC e desenvolve projetos de extensão junto ao CAP/UFRJ. Está vinculado ao Programa de Pós-graduação, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. O grupo possui vínculos com a FORMAD–Rede de Formação Docente e a AAACS e IAACS (associações curriculares internacional e americana). Trabalha em parceria com grupos da UERJ, UFES, UFF, UBA/Argentina e UBC/Canadá.

Vale mencionar que minha orientadora, nosso grupo de pesquisa, o GPPF, e parte dos grupos da UERJ estão em permanente intercambio com UFF e UFES. Os grupos estão enredados como fica perceptível nas descrições de cada grupo, cooperam uns com os outros. Publicam em conjunto, citam-se em seus trabalhos e constroem pesquisa em conjunto compondo o “campo do cotidiano” (SUSSEKIND, 2012). Parece-me natural que grupos que constantemente dialoguem troquem informações dando sensação de movimento ao que chamamos de construção *teóricaepistemológica* dentro de um campo.

Acredito precisar destacar que utilizo o conceito de campo de Bourdieu (2004), onde o mesmo é uma espécie de mundo social, que possui certa autonomia, com leis e regras próprias. É um lugar de disputa por posições entre os atores que o integram. As posições são obtidas pela conquista de capitais específicos, que são valorizados pelo campo. As posições hierárquicas que os grupos possuem dentro de um campo estão relacionadas com a quantidade de capital científico que possuem. É um espaço estruturado onde as posições hierárquicas estão em disputa, sendo “o capital científico uma espécie particular de capital simbólico que consiste no reconhecimento atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU,2004, p. 26). Dentro dessa lógica, é compreensível que os grupos se fortaleçam escrevendo juntos ou citando uns aos outros.

Foi lendo as produções destes grupos que fui construindo minhas ideias, meus caminhos bibliográficos e até a minha prática em sala de aula. Foi com Ferraço, Nilda Alves, Inês Barbosa e Sússekina (2012) que aprendi sobre o

cotidiano e a respeitar, mais ainda, a escola, os professores e estudantes. Assumindo que as ideias dos cotidianistas podem não parecer novas, mas a maneira como elas se tecem são criadoras de *ineditismo* (SÜSSEKIND, 2012), mergulharei nas diversas referências, memórias, *espaçotempo* para experimentar e criar ineditismo em minhas escritas.

Beber nessa fonte, que é a da multiplicidade (ALVES, 2001), me fez entender o cotidiano como um *espaçotempo* de imprevisibilidade, desobediência e riquezas (OLIVEIRA, 2003). Compreendi que para estudar com o cotidiano é necessário ao pesquisador um posicionamento diferente dos estudos que trabalham com categorias prévias e buscam conclusões generalistas. É preciso adotar um posicionamento no qual a escuta e percepção sejam mais sensíveis e menos colonizadas. É preciso senti-lo e vivê-lo.

## **2.5 – Concluindo um percurso sem fim...**

Chego ao final do primeiro capítulo e termino com a pergunta que também é seu título: afinal, meu “(des)caminho bibliográfico foi *currere* (PINAR, 2012)”. Considerando que caminhar por minhas leituras e por minha formação foi ora desconfortável, ora um grande prazer, que urante os momentos de escrita, leituras e releituras para este capítulo voltei no tempo, voltei para o presente e projetei o futuro e, durante todo o processo, analisei meus caminhos e os sintetizei aqui, e acredito ter chegado mais perto do que seria um *currere*.

Escrever este capítulo foi sem dúvida um denso e bom começo para minhas reflexões posteriores. Como pude perceber no decorrer da (des)construção desta revisão, estou, e sou, um estudante/pesquisador em transição. Busco fugir das estruturas e das categorias e, após esta revisão, sei que devo utilizar-me de autores que possuam a mesma preocupação. Talvez, além de situar o campo, essa tenha sido a grande conquista na escrita deste texto; uma declaração de pertencimento *teoricoepistemológico*.

Inicialmente cito autores que são referência no campo que proponho meus estudos, percebo que eles já não dão conta da forma que desejo pensar e vou para os grupos de pesquisa que estudam com os cotidianos. Estes grupos buscaram forte influência de autores ao Sul, pós-estruturalistas e pós-modernos, além de fazerem um diálogo muito intenso com a teoria crítica. São estes grupos, suas produções autorais e os autores citados por eles, tais como Certeau (1994), Boaventura (2007), Deleuze (2011), Foucault (2013), Ginzburg (2014) além deles, Pinar (2005), Becker (2015) e Bayard (2007) que tenho como base *teóricaepistemológica* e bibliográfica em minha dissertação, na tentativa de encontrar os (des)caminhos de minhas ideias e pô-las no papel para que façam minha escrita multiplicar sentidos como leitor e não só para mim.

### 3 - UMA (DES)METODOLOGIA... MARCUS, FERRAÇO, CERTEAU

Querido leitor gostaria que pensássemos um pouco sobre as metodologias de pesquisa no campo dos estudos dos cotidianos. Antes, devo assumir que meu objetivo não é criar uma proposta metodológica sistemática que possa ser aplicada em outras pesquisas realizadas na área. Espero me inserir nos debates já existentes e tentar contar um pouco de como tenho criado e recriado um caminho (des)metodológico em minha pesquisa.

Iniciei esse processo (des)metodológico no primeiro capítulo, onde tentei, inspirado pelo *Currere* de Pinar, criar uma espécie de exercício de narração autobiográfica da minha formação docente. Gazeteiramente (CERTEAU, 1994), subvertendo o que metodologicamente conhecemos como revisão bibliográfica, construí um enfrentamento daquilo que me formou.

Continuarei insistindo em uma (des)metodologia e, para nos aprofundarmos um pouco mais nesta ideia, vou adicionar a este caldeirão epistemológico e metodológico que é esta dissertação mais dois autores: Clifford Geertz e George Marcus, que, nos anos de 1980, escreveram o livro *Writing Culture*, um projeto de renovação metodológica da etnografia clássica. Neste livro, os autores questionam as cenas e os procedimentos das pesquisas etnográficas realizadas até então. Em um texto publicado no ano de 2004, Marcus revisita o projeto, o livro e suas ideias, afirmando que

A ferramenta e doutrina intelectual partilhada que definiu a colaboração no projeto *Writing Culture* e, desde então, espalhou-se pelo discurso teórico, pelos textos interpretativos e pelas obras de arte como uma espécie de marca definidora foi o exercício de uma reflexiva de crítica aguda e por vezes incansável, que, primeiro, pretendia desmascarar e transgredir um regime hegemônico de modos naturalistas de narração e representação e, depois, incentivar diferentes tipos de relações e de comunidades normativas de produção de conhecimento no próprio ato de pesquisa ou de criação artística. (MARCUS, 2004, p.135)

A *reflexividade crítica* de que Marcus nos fala é uma ferramenta poderosa e nos *levou, sobretudo, a gêneros de auto-etnografia de grau e qualidade variados* (MARCUS, 2004, p.136) e a uma ampla experimentação metodológica (Idem). A

conversa de metodologias que aqui utilizo – etnografia, *Currere* e narrativas – é uma tentativa de trabalhar densamente dentro do campo proposto, além de ser uma tentativa transgressora, assim como a flexibilidade crítica de Marcus e Geertz, de produzir uma dissertação que fosse coerente com o meu modo de pensar, pesquisar, *curricular*, estudar e existir no mundo.

Como já escrevi aqui, existem textos que nos atravessam de tal forma, que podem mudar rumos. Escrever sobre metodologia de pesquisa com os cotidianos, depois de ler o belíssimo texto “Ensaio de uma Metodologia Efêmera”, ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar, do professor Ferraço, me pareceu uma tarefa ingrata. Se eu acreditasse que tudo sobre um assunto pudesse ser esgotado em textos brilhantes, não iria me atrever e enveredar por este tema. Antes de entrarmos em minha sala e suas narrativas, acredito que é importante dialogarmos um pouco sobre este assunto.

A minha preocupação em *escreverpensar* sobre metodologias do estudo com os cotidianos faz parte de um processo muito particular de reflexão sobre minhas práticas, estando intrinsecamente ligado a como *vejosintoexperimento* a sala de aula e, porque não? a minha vida, afinal “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades” (FERRAÇO, 2008, p. 101)

Aprendi que, assim como a vida, a sala de aula é o espaço da imprevisibilidade, do caos e da beleza, que só a surpresa das incertezas pode trazer.

Uma (des)metodologia para pesquisa com os cotidianos exige de nós um “sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar” (ALVES 2001, p.2) para que possamos construir uma possível resposta sobre algo da complexidade do ato educacional e do cotidiano de uma sala de aula. Esse olhar, que difere do paradigma cartesiano que “nos ensinou a pensar no mundo como um cosmos mecânico, um universo relógio, com peças fixas e

movimentos previsíveis, num tempo/espço absoluto” (FERRAÇO,2008), é o que busco quando estou em sala de aula como *professorestudentepesquisador*.

Tendo a ousadia de Marcus como inspiração, somando as contribuições do olhar que vai além do que vê, de Alves, e mergulhando, como nos chama atenção Ferraço, em toda efemeridade de uma metodologia para estudar os cotidianos, adoto de Certeau (1994) a ideia do *fazer com* e suas noções de táticas, estratégias, usos e praticantes como o primeiro ponto de construção de minha (des)metodologia.

Sei da complexidade dos cotidianos de uma escola e justamente por isso, minha proposta (des)metodológica assume como primeiro ponto *a incapacidade de uma totalidade ou de captura de algo*, entendendo que quase tudo escapa. O que fica retido, o que aparecerá no meu texto, é o que acho que capturei, mas, na verdade, é a minha interpretação para aquele momento, aquela narrativa ou acontecimento. Não poderia ser diferente, já que os *praticantes* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos estão em constante movimento, utilizando de *táticas* (idem) para burlar regras, e *gazeteiramente* (idem) fazem uso dos acontecimentos cotidianos com uma espécie de lógica operária incompreensível.

Considero aqui o *homem ordinário* de Certeau (1994) como a noção teórica que explica quem são nossos sujeitos, ou protagonistas (SÜSSEKIND, 2012) da pesquisa com os cotidianos. Ele, que utilizando táticas, a arte do fraco, consegue fazer uso das mais diferentes situações “e se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Certeau não acredita na mera reprodução ou na manipulação. Para ele, o *homem ordinário*, aquele que não aparecem nos livros de história e que não é reconhecido facilmente, na verdade são autores/atores desconhecidos. São praticantes (CERTEAU, 1994) do cotidiano que, no *fazer com* (idem), (re)inventam o cotidiano com suas “artes de fazer”. Com suas “astúcias sutis”, vão silenciosamente escrevendo os acontecimentos dos cotidianos, burlando as estratégias do poder, consumindo e fazendo usos da cultura, das regras, espaços ao jeito de cada um.

O mesmo autor, citando trabalhos de pesquisa que visam estudar representações e comportamentos de uma sociedade, afirma ser necessário entendermos que, por exemplo:

a análise das imagens difundidas pela televisão e dos tempos passados diante do aparelho deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui. (CERTEAU, 1994 p.38)

Acredito, como Certeau, nas possibilidades de abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelo poder na liberdade em que cada sujeito procura viver do melhor modo possível. Assumindo que os sujeitos de minha pesquisa são tão autores dela quanto eu, que constantemente negocio com eles os significados do que estou *experenciando* no meu campo, chego ao segundo ponto: *a busca por relações isonômicas entre pesquisador e pesquisado.*

Esse talvez seja o ponto mais complicado. É necessário deslocar a linha que divide hierarquicamente pesquisador e pesquisado, professor e estudante, universidade e escola. Preciso descer do pedestal acadêmico e desconstruir o sentimento de superioridade que muitas vezes herdamos da academia. Só quando trato os sujeitos da pesquisa de forma igualitária, mergulho nas redes que fazem parte e construo laços afetivos necessários para fazer *com* eles, aproximando minha pesquisa de seus cotidianos.

É preciso que as relações de pesquisa tenham

como base a troca de *saberesfazeres*, que traduz um respeito permanente, colaborativo, e uma interação criativa que se tece em conversas diárias sobre pedagogia, aprendizados, técnicas, práticas e teorias de currículo e sobre as coisas, as pessoas e o mundo em geral. (SÜSSEKIND, 2012 p.5)



Preciso, como diz uma gíria carioca, estar junto e misturado<sup>19</sup>. Mergulhado nas redes, nossas subjetividades estão misturadas, escapando por linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que me levam a diferentes platôs (idem) de conhecimentos e realidades.

Ainda quero destacar que temos que reconhecer a *necessidade da humildade intelectual*. Saber que todo conhecimento tem sua ignorância e toda ignorância tem seu conhecimento (SANTOS,2010) e que todo conhecimento é autoconhecimento (idem) são importantes. Este último ponto está relacionado com o segundo. Só quando tenho humildade intelectual, consigo não subalternizar os *outros conhecimentos dos outros*.

Os três pontos são para este *pesquisadorprofessoestudante* premissas para iniciarmos qualquer pesquisa no campo dos estudos dos cotidianos. Com eles, pude dar o pontapé inicial ao processo de criação metodológica que permitiu a minha pesquisa chegar a um final que será dado pelo tempo, e não pela possibilidade de conclusão.

Durante o processo de pesquisa, outras ferramentas metodológicas foram se agregando aos poucos e sendo esquecidas, pois a imprevisibilidade dos acontecimentos não nos permite simplesmente criar uma lista de técnicas e métodos para construirmos nossas pesquisas.

Ao longo do tempo, o paradigma indiciário (GINZBURG, 2014) usado pelos cotidianistas para pensarmos metodologias de estudos com os cotidianos. Ginzburg (2014) descreve como o médico Giovanni Morelli, sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, escreve uma série de artigos entre 1874 e 1876 apresentando novo métodos para atribuição e autoria a quadro antigos. Para ele

é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis dos quadros... Pelo contrário é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e

---

<sup>19</sup> Autor desconhecido.

menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia. (GINZBURG, 2014, p. 144)

Ginzburg parte dessas considerações para apontar semelhanças entre o método indiciário de Morelli, os métodos de investigação do personagem Sherlock Holmes, escrito pelo também médico Arthur Conan Doyle, e o método de análise interpretativa da psique utilizado por Freud. E claro que lembramos de Agatha Christie...

O paradigma indiciário de Ginzburg, o seguir pistas e indícios, tem sido muito utilizado pelos cotidianistas para, no caos e imprevisibilidade do cotidiano escolar, inventar caminhos e conhecer os mundos criados pelos seus sujeitos.

É seguindo pistas e sinais que vamos construindo nossas (des)metodologia de estudo, invenções, criações cotidianas, ferramentas...

Às vezes, imagino uma caixa de ferramentas que vou acumulando durante os anos e outras que vou inventando. Diante das situações que vivencio em meu campo, vou pegando uma ou outra e, às vezes, inventando novas. Sempre (re)inventando as formas de pesquisar. Sempre lendo meus livros interiores (BAYARD, 2007. p.25).

Em outras ocasiões, imagino uma espécie de heurística que vamos criando ao longo do tempo. Foi deslizando os meus olhos sobre um maravilhoso livro de Becker, que encontro uma referência sobre heurística. Becker afirma que as correções e melhorias que ele fazia em um texto só eram possíveis por uma heurística que ele havia desenvolvido durante anos de estudos e escrita.

Heurística é um método, um processo, que tem como objetivo encontrar soluções para um problema. Era exatamente o que ele fazia quando revisava um texto. Acho que é isso que todos fazemos ao reescrever nossos textos.

Fiquei me perguntando se em meus processos de pesquisa com os cotidianos, principalmente quando estou no campo, não procedo de forma heurística quando acho que descobri algum significado para alguma ação. Uma

metodologia heurística de interpretação das ações nos/dos/com os estudos com os cotidianos?

Essa ideia martelou por muitos dias a minha inquieta mente. Via algum sentido, mas era muito desagradável o significado que a palavra trazia, já que a origem desta palavra vem da palavra grega “encontrei” ou “descoberta”. Não acredito que descobrirei algo, não acredito que encontrarei algo. Acredito nos encontros que os cotidianos me proporcionam, mas não na ideia de que exista algo na escola que eu vou descobrir ou que já estava ali, e eu só precisei encontrar. Se fosse pensar em uma palavra para o que observo no meu campo de pesquisa, seria inventar. Tenho a impressão de que invento sentidos para os acontecimentos, invento interpretações para os textos de e com meus estudantes.

Não tenho dúvidas que outros pesquisadores dos estudos com os cotidianos encontrem a mesma dificuldade que eu. Dificuldade que tem raiz na profunda dureza e invariabilidade metodológica que a ciência impôs.

Sobre o assunto, Santos (2010) nos traz um panorama mais geral do desenvolvimento histórico desse paradigma dominante, tanto nas ciências naturais, como nas ciências sociais, Como paradigma, é segregador.

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global (isto é ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de suas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíam entre outros os estudos históricos, filosóficos e teológicos). (SANTOS, 2010, p. 46)

E continua,

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios

epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2010, p.48)

O método científico e as verdades da ciência moderna são pilares das certezas em nossa sociedade. Os métodos são determinantes para distinguir o que é ciência, o que é verdade, o que não é ciência e o que não é verdade. Aliadas aos métodos rígidos e prescritos, as certezas criaram hierarquias, inexistências e invisibilidades em conhecimentos que não eram considerados científicos

A pergunta que está implícita neste capítulo e que me faço é: como sair da dureza do paradigma científico sem entrar no relativismo, ou acabar numa espécie de limbo metodológico?

Esta pergunta é muito importante porque devo deixar claro que não acredito que minhas pesquisas encontrarão respostas ou grandes verdades. No máximo encontrarei as respostas que inventei para algumas perguntas que igualmente inventei. As perguntas não estavam lá esperando alguém descobrir as respostas. Eu inventei as perguntas e as respostas, mas inventei na conversa com autores que conversam em grupos de pesquisa, que conversam com estudantes e professores nas escolas *pensandopraticando* currículos e formação.

Para respondê-la, só consigo imaginar um caminho: o da invenção. Apoiado por autores como Santos (2010), afirmo que a crise do paradigma científico exige de nós a ousadia de Certeau e Marcus para (re)inventar os modos de pesquisar. Com Certeau, entendo que o cotidiano é muito mais rico do que pensamos e que os seus praticantes consomem a cultura e fazem diferentes usos. É com eles que construí as bases metodológicas de minha pesquisa. Como o *homem ordinário* que sou, tento utilizar táticas, onde faço uso das regras científicas e acadêmicas para dizer que elas não dão conta da complexidade dos cotidianos. Por isso, ousou (re)inventar uma espécie de (des)metodologia.

## 4 - PRÁTICAS ABISSAIS E A BUSCA POR UMA ECOLOGIA DOS SABERES E JUSTIÇA COGNITIVA EM SALA DE AULA.

Pensar sobre minhas práticas é sempre um ato parecido com olhar-se no espelho. Procuo os detalhes, as curvas e possíveis problemas que aparecem. O que olho não necessariamente é como me veem e confesso depois de algum tempo ter uma espécie de olhar viciado para determinados detalhes.

Sobre elas, especificamente sobre as curriculares, minha amiga Debora Ferrede do grupo de pesquisa e estagiária em minha sala de aula por um semestre escreveu em seu relatório<sup>20</sup>:

O professor Alan descreve a disciplina da seguinte maneira: “um estágio supervisionado em que acabamos estudando didática, avaliação, currículo, planejamento e metodologia científica”. É importante destacar que o professor afirmar “praticar a desobediência epistemológica”, ele não trabalha com o currículo mínimo. Perguntado sobre como escolhe os conteúdos das aulas responde que: “em uma grande conversa complicada<sup>21</sup> entre eu e os estudantes vamos construindo o nosso currículo, às vezes eles pedem aulas com temas específicos e outras vezes eu escolho algo que acredito ser do interesse deles”. (2017, p.2)

Essa conversa aconteceu no seu primeiro dia em minha sala de aula, lembro de ter dito a frase "praticar a desobediência epistemológica" e afirmar não trabalhar com o currículo mínimo do Estado. Geralmente são as primeiras coisas que falo para estagiários ao tentar explicar minhas práticas.

---

<sup>20</sup> Relatório entregue como avaliação final do estágio obrigatório em ensino médio.

<sup>21</sup> Aqui o professor utiliza o conceito de Pinar 2012. O autor visivelmente faz parte de seu cabedal teórico e epistemológico.

Tento expor da forma mais inteligível possível que existe uma espécie de negociação sobre temas a serem colocados em nosso currículo.

Metodologicamente, o professor afirma basear e planejar suas aulas pensando que vai à escola para conversar com seus estudantes. Logo, sendo uma conversa apenas elegia o tema, procurava algum material teórico sobre o assunto, disponibilizava para os estudantes e as aulas simplesmente aconteciam. Como uma conversa é cheia de linhas de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 2011), desencontros e com fim imprevisível, as aulas eram dinâmicas e sempre cheias de assuntos complementares ao tema da aula. (2017, p. 3)

Ao comentar como metodologicamente penso planejar minhas aulas D. destaca que penso em uma conversa e destaca que as aulas simplesmente aconteciam. De certa forma sim, porém tenho a constante preocupação de balizar as discussões para não escaparmos muito do que eu vou assumindo serem os nós da aula e quando isso acontece procuro ganchos teóricos que permitam tecer os fios de volta ao assunto inicial ou provocar mais um pouco a respeito do assunto que tomou conta de nossas aulas.

Muitos assuntos discutidos em sala acabam virando o tema da próxima aula e até de estudos individuais. Os estudantes com quem trabalho têm a liberdade de eleger um tema e criar sua pesquisa sobre o assunto. Só negócio que essa construção seja compartilhada com a turma como uma aula, seminário ou conversa.

Incentivar minhas estudantes a procurar, pesquisar, fuçar e escolher temas para pesquisas individuais, e até coletivas, inicialmente pode se mostrar uma prática confusa e complicada. Muitos reclamam da autonomia excessiva e do grande leque de possibilidades. Reservo um tempo por semana para essas estudantes, mesmo que fora de meu horário ou indico amigos pesquisadores que de forma virtual ou presencial poderão ajudar, conversar e trocar informações.

Acredito que parte dessas práticas de construção curricular tenha inspirado D. a escrever o trecho em que, falando de como os estudantes encarram os estágios como formativos, descreve de forma mais clara o que tento fazer:

Acredito que esse posicionamento dos estudantes nos estágios seja também por parte, influenciado pelo planejamento que o Alan faz de suas aulas, porque elas nunca são separadas do que o que os seus estudantes querem conversar sobre, ou seja, as aulas do Alan nunca são um projeto pedagógico solitário, nunca é um trabalho que ele faz sozinho, e eu ali era só mais uma parte sendo agregada em um trabalho feito por muitas pessoas, desde os estudantes até a própria direção da escola, pois o Alan faz sempre questão de não excluir o espaço escolar de suas discussões, sempre colocava a escola (não só o Ignácio Azevedo do Amaral, mas também as escolas que os estudantes estão fazendo os estágio e até mesmo as escolas que os estudantes estiveram antes), essa localização da escola como parte da sociedade é sempre o permeava as discussões, afinal de contas, os estudantes estão em processo de formação para se tornarem professores. Esse trabalho de pensar sobre assuntos que vão desde política à jardinagem, passando por religião, cultura Pop, desenvolvimento humano e trabalho escravo; esse trabalho fez com que eu percebesse que o Alan não tem uma resposta pronta para o que vai ser o final de sua aula, sendo uma conversa isso já era esperado, mas ele sabe sobre o que ele quer falar, sobre o que ele espera conseguir dizer aos seus estudantes. Isso me fez perceber que é preciso saber onde os seus estudantes estão localizados, como eles se interessam ou não por determinados assuntos e respeitá-los por essas escolhas. (2017, p.8)

D. descreve: “as aulas do Alan nunca são um projeto pedagógico solitário, nunca é um trabalho que ele faz sozinho”, e não poderiam, se acredito nos currículos criados cotidianamente como uma conversa complicada; só coletivamente poderia construir minhas aulas, práticas e currículos.

Não havia pensado ou teria conseguido descrever de forma tão bela o meu trabalho. Indo mais além

As práticas do professor Alan permitem que durante as aulas os conhecimentos sejam tratados como uma imagem de vitral, que parece ser

feito de muitos pedacinhos, singelos e que talvez não se consiga tirar muito deles. Porém o que o ele faz, não é encaixar as peças e colá-las em um formato que seja reconhecido por todos, mas é permitir que cada pedaço sirva para o que cada estudante queira criar. Acho que nessa metáfora posso dizer que todos os dias de aula os estudantes podem ver se acham peças novas para seus próprios vitrais, não é obrigatório que todos levem, mas é completamente permitido que todos possam procurar o que querem para formar seus vitrais. Essa dinâmica parece permissiva demais para uma turma de jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio, mas a expectativa baixa que temos sobre alguns, ou sobre todos, os estudantes do ensino médio é apenas porque achamos que os estudantes são obrigados a todos os dias de aula levar alguma peça para seu vitral. As aulas do Alan dão a possibilidade de, inclusive, esse vitral nem existir. Isso me fez ver que os estudantes respeitam a opinião dele, reconhecem o Alan em determinadas escolhas políticas-epistemológicas, mas sabem que eles não são obrigados a serem ou pensarem como ele, ou a trazerem o que o Alan espera deles. Mas veja, não é porque o professor acha que eles podem não trazer nada de bom, mas por saberem que o respeito do professor por eles é tão grande, que o que eles levarem será dado como o melhor que eles poderiam dar. (2017, p.11)

De alguma forma D. traz com sua metáfora dos vitrais uma imagem que completa a metáfora das bermudas. Como já defendi, no início desta dissertação, elas aparecem como um símbolo para ousadia e liberdade com que procuro, junto com meus estudantes, pensar e praticar currículos reconhecendo o protagonismo do que acontece nas escolas cotidianamente e seus conhecimentos.

Os vitrais, tão usados em igrejas do estilo gótico, além de serem a união de diversos vidros coloridos que formam um desenho, possuíam um cunho didático, as imagens montadas por eles serviam para ensinar aos católicos sobre a história de Cristo e as passagens bíblicas. Os vitrais que montamos em minhas salas, são por si só, também didáticos, se inspiram em curreres (PINAR, 2012) me ensina que através da prática que proponho, não só os conteúdos curriculares que usamos para (des)construir nossos conhecimentos são importantes, o próprio processo



também é riquíssimo, mesmo se os currículos construídos ali não fossem relevantes.

A desobediência e ousadia das bermudas aliado ao uso de práticas que entendem os currículos como criações cotidianas em conversas complicadas permitem montar nossos vitrais que, como os de uma igreja, contam muitas histórias e possuem muitos conhecimentos. Isso representa para mim um caminho para justiça cognitiva e social. Ao longo do tempo para que pudesse construir tais práticas encontrei alguns problemas. Problemas que hoje entendo como sendo desenhos de muitas das linhas abissais que nos mapeiam sobre a verdade única do pensamento epistemicida.

#### **4.1 – O Pensamento Abissal**

Para Santos (2010),

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que o 'outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2010, p.71)

Discutindo o paradigma científico, Santos (2010) nos traz a ideia de linhas abissais, o que está do outro lado é produzido como inválido ou inexistente porque não cabe na racionalidade do paradigma científico dominante. Aliado a este pensamento, as práticas abissais se desenham em quaisquer formas de exclusão. A abissalidade invisibiliza, marginaliza ou invalida saberes/conhecimentos.

Buscar em sala de aula práticas curriculares que não abissalizam conhecimentos é condição necessária se quero justiça cognitiva.

Justiça cognitiva que, para Sússekind e Lontra,

é uma noção que aparece em Santos (2010) e sugere que a pluralidade e a coexistência de diferentes conhecimentos são emancipatórias e criam justiça no campo dos conhecimentos. Essa pluralidade parte do reconhecimento da existência de conhecimentos, vítimas dos epistemicídios cometidos pela Ciência e pela Técnica na Modernidade, em condição de igualdade política-epistemológica. Em 1997, o pensador indiano Shiv Visvanathan usou a expressão “cognitive justice” no livro *A Carnival for Science: Essays on science, technology and development* pela primeira vez, no mesmo contexto, dando novo sentido político ao termo justiça social. (SÜSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 95)

É na busca dessa justiça que não abissalise e que não seja epistemicída que lutei e luto ao longo do tempo.

O pensamento abissal que Santos descreve sem dúvida habita em todos nós. Este foi o primeiro problema que me deparei. Buscar fugir da abissalidade exige o reconhecimento que existem conhecimentos que foram e são vítimas de epistemicídios. Para Santos alguns conhecimentos são vítimas do que chama de epistemicídios, já que são tidos como inválidos, menores ou mesmo inexistentes. Trazer essas duas ideias para minhas práticas foi, talvez, muito fácil. Precisei admitir que quanto maior o mundo que coubesse em minhas práticas curriculares, que quanto maior fosse a diversidade dentro dele, mas próximo estaria de minha busca, processual e cotidiana.

Todavia achei que precisava compartilhar isso com minhas estudantes se realmente buscava negociação e conversa complicada. Fui então listando os “problemas” que encontro na luta contra a abissalidades.

#### **4.2 - Problemas relacionados à posição de professor**

Quando entro na sala geralmente sou respeitado por ter um metro e oitenta e sete centímetros de altura, ser homem, falar alto e ocupar uma posição “superior” na escala da hierarquia escolar. Logo depois, minha fala, meu discurso, muito

treinado para abordar os assuntos das aulas, e credenciais acadêmicas muitas vezes criaram distanciamento. Com alguns, os mais tímidos, quase uma barreira intransponível. Passei a refletir sobre o assunto quando li o trecho de uma escrita livre realizada logo depois de uma pesada discussão sobre opressão e educação em uma turma de terceiro ano. A docência de bermuda aqui assume sua cisgeneridade num mundo unário. A bermuda desliza pelo patriarcalismo. A bermuda é abissal. Preciso descosturá-las.

*“Muito se discutiu sobre a opressão do estado e ninguém falou da opressão que os professores fazem com a gente...”*

*“Quantos não conseguem falar com um professor porque ele acha que sabe de tudo, que é dono da verdade? Tem outros que parecem saber tanto e falam tão bem e firmes que eu fico com medo até de dar a minha opinião sobre o assunto.”*

*“As vezes eles até respeitam o que eu falo, mas sempre tem um se ou mais ou menos”.*

Quando li as narrativas e destaquei os trechos acima, fiquei com a sensação que haviam sido escritos para mim. Não acho que falo bem ou sei tudo, mas será que não era essa a impressão que passava em sala de aula? Algumas vezes respondi a opinião de uma aluna com um “se” ou “mais ou menos”? Sim, fiz isso muitas vezes e de muitas formas. Muitas vezes iniciei uma discussão com algum estudante com tom de voz e linguagem corporal ameaçadora. Veja bem, não com palavras ameaçadoras, mas, sim, com tom decidido, utilizando variações no volume de minha voz durante a minha fala e muitas vezes utilizando argumentos que, pelo pouco percurso de leitura de meu estudante, tornariam a discussão algo quase impossível, e o enfrentamento entre nós inevitável.

Acredito que essa postura tenha a ver com papéis sociais, alegorias históricas, mas também tem raízes na academia e no movimento estudantil que fiz parte. Treinávamos para os encontros políticos e debates epistemológicos. Sabíamos que, para sobrevivência acadêmica e política, deveríamos nos preparar

para ganhar discussões. Carrego isso até hoje, e desconstruir essa *prácticateoriaprática* tem sido bem difícil. Talvez, porque, às vezes, seja útil ceder ao narcisismo acadêmico ou porque tal postura facilita algumas tarefas do meu trabalho docente. Para muitos, estou errado em abrir mão de manter meus estudantes (aparentemente) prestando atenção no que falo.

### **4.3 - Questões relacionadas ao comportamento dos estudantes**

Não era só eu abrir mão do centro. Outra questão que precisei enfrentar foi como evitar que os que desejam falar não tivessem suas falas caçadas em minha sala. Em geral, pequenos grupos monopolizavam as discussões. Geralmente estudantes mais tímidos não participavam ou simplesmente não conseguiam expor suas ideias porque alguém sempre falava mais alto. Evitar e deslocar os centros era importante se eu queria dar relevo e visibilidade aos rizomas<sup>22</sup>.

Passei a recorrer às práticas que democratizavam os espaços dos debates. Dentre elas, algumas regulações como inscrições para falas instituímos de réplicas e tréplicas durante os debates em sala de aula, intervenções feitas por mim para que não houvesse falas interrompidas e provocações a estudantes que não participavam dos debates.

Com o passar do tempo, estas práticas reguladoras iam dando lugar a uma espécie de sentimento de solidariedade, ou, como chamo em sala de aula, uma escuta sensível e solidária. As regulações aliadas a uma forte defesa do respeito e reconhecimento do outro ajudaram na construção dessa escuta. Acredito que só é possível a busca por justiça cognitiva quando nos reconhecemos e conhecemos o outro, quando estamos dispostos a escutar mais que falar e a pautar nossos embates com bases na solidariedade e no respeito ao outro. Lindo isso

---

<sup>22</sup> Raízes rizomáticas estão presentes em algumas plantas e podem se ramificar em qualquer ponto fazendo ligações em qualquer direção. É com essa ideia que os autores Deleuze e Guattari propõem um sistema onde não existem proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras. Ou seja, um sistema epistemológico onde não existem raízes. O que existe são agenciamentos que fazem crescer as dimensões na multiplicidade que muda de acordo com as conexões que os rizomas fazem. No rizoma não existe ponto ou posição, existem somente linhas.

Como tenho aprendido com Oliveira (2003), regular práticas pode ser emancipatório. É importante ficar atento, porque o

exercício de autoridade nem sempre pode ser encarado como negativo ou reprodutor, na medida em que as professoras muitas vezes introduzem valores que contribuem exatamente para ruptura da legitimidade fundamentada em processos de regulação não-emancipatórios... (OLIVEIRA, 2003, p.34)

Ao longo das aulas, conseguimos com algumas regulações estabelecer práticas e hábitos de escuta democráticos. Essa construção foi difícil e exigiu muitas intervenções e conflitos, porém, depois de construída, se mostrou duradoura, e ousou dizer que passou a ser hábito dentro da sala. Segundo algumas falas de colegas em conselhos de classe, pude perceber algumas práticas que se tornaram hábito em minha sala de aula aparecerem também com outros professores.

#### **4.4 - O problema da validade do que é científico**

Este talvez seja o mais complicado de ser desconstruído. A bermuda mais difícil de destecer. Meus estudantes estavam acostumados a debater embasados nas teorias e muitas vezes recorriam a argumentos de autoridade. Outras vezes, traziam suas opiniões carregadas de subjetividade, ideologias e conceitos como argumentos.

Acho necessário destacar que, como Santos, não vejo o paradigma científico como o caminho para verdade, se é que ela existe. Porém, foi, e acredito ser necessário, na busca por práticas que busquem a justiça cognitiva, trabalhar o conceito de verdade que o paradigma científico nos apresenta e como ele abissaliza os outros conhecimentos.

Trabalhar com as ideias das epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) e do pensamento abissal (idem) foi definitivo para desconstrução de uma ideia de verdade absoluta da ciência com os estudantes no curso normal. Só a partir desse momento é que começamos a dialogar, transitando tranquilamente pelo que era ciência e o que era opinião. Indo de um lado da linha abissal para o outro, tentando não hierarquizar aqueles conhecimentos.

Transitar de um lado para o outro só foi possível quando eu passei a validar todo tipo de argumento, porém com um limite: o argumento não poderia negar a existência de alguém. Imposto esse limite e identificando quando estávamos trabalhando dentro do paradigma científico ou fora dele, numa espécie de dança onde transitávamos de lado para outro da linha abissal, senti que estávamos em possíveis caminhos de práticas de justiça cognitiva.

Em termos de tempo, passamos algo entre três e seis meses com discussões sobre o que é científico ou não e que tipo de argumentos seriam válidos dentro de nossa sala, enquanto utilizávamos algumas regulações como as já citadas. Os temas das aulas eram negociados e, em sua grande maioria, tinham correspondência com algum fato acontecido na semana ou no mês das aulas. Certa vez, combinamos que uma das aulas não teria tema, currículo ou objetivo. Todos trariam notícias, vídeos, músicas, livros, revistas ou qualquer outro material audiovisual, literário ou jornalístico que pudesse ajudar. Auxiliados por um computador, um projetor e uma caixa de som, faríamos a nossa aula. Esse talvez tenha sido o auge da experimentação de práticas, a aula acontecimento. Falarei mais desta aula no quarto capítulo.

A minha luta por desconstruir a validade universal do paradigma científico como o caminho de uma verdade absoluta que abissaliza todos os outros conhecimentos é uma questão epistemológica *políticaética*. Política no sentido de que assumo essa agenda ética, porque busca a construção de princípios que possam orientar e refletir a necessidade de formas mais ecológicas de conhecer em busca de justiça cognitiva.

#### **4.5 - O problema de como avaliar**

Um último problema para não alongar demais essa dissertação, diz respeito às formas e práticas de avaliação.

Se os currículos de minhas disciplinas são *pensadospraticados* (idem), negociados com as *camadas de vozes* (AOKI, 2005) que existem em minha sala, através de uma *conversa complicada* (PINAR, 2012) com os conhecimentos ali presentes, como avaliar, numa perspectiva da justiça cognitiva?

Não gosto de provas. Nunca apliquei uma prova. Veja bem, não demonizo a prova como um método avaliativo. Apenas não a utilizo.

As políticas de gestão educacional do Estado do Rio de Janeiro exigem que eu faça no mínimo três avaliações bimestrais. Não diz como devem ser. Exigem apenas três mais uma recuperação bimestral. Ao longo do tempo, passei a transformar essas “provas” em autoavaliações, seminários, resenhas, questionários, trabalhos em grupo, cartazes e até apresentações teatrais. Muitas das formas de avaliar que citei foram usadas de modo mais tradicional, outras foram tentativas de buscar formas mais emancipatórias de avaliar. Sempre com um grande incômodo, nunca fiquei satisfeito, e confesso que ainda busco instrumentos e/ou outras formas de avaliação.

Debruçado sobre esse incômodo, percebi duas coisas: que o meu “problema” não era avaliar o que os estudantes haviam compreendido os conteúdos discutidos, mas, sim, o que eles haviam construído com nossas discussões, que usos deram para os conteúdos dos nossos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2013), e se o que construíram abissalizava ou não outros conhecimentos. Responder a essa pergunta tornou-se um de meus objetivos de mestrado, pelo menos nesta parte da pesquisa. Eu queria valorizar os curreres.

Sabendo que existe a diferença ontológica que precede qualquer possibilidade de homogeneizar conhecimentos aprendidos em sala de aula, minhas avaliações deveriam oportunizar e valorizar a diversidade de saberes produzidos ao longo das aulas. Isso sabendo que a diversidade de saberes é sempre tão grande, que eu provavelmente nunca conseguiria montar uma prova, nos moldes tradicionais, que “desse conta” de tal diferença e que pudesse estabelecer critérios para quantificar aquele aprendizado em uma nota. Pensando em minha máquina de

guerra esse ainda era um ponto que não tinha como escapar do sistema imposto pelo Estado.

Minha busca começou pela procura em estabelecer um esquema com critérios negociáveis e móveis que, ao longo do tempo, fosse mutável para se adaptar as diferentes turmas.

Achei necessário negociar critérios e até os tipos de avaliações que seriam feitas pois

O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. (ESTEBAN, 2000. p.3)

Entendo que todas as amarras do Estado: sistemas Conexão onde são colocadas as notas, Currículo Mínimo que além de conteúdos apresenta as formas de avaliar, inspeções pedagógicas mensais e controle por parte dos gestores dos colégios sirvam para "disciplinarizar o conhecimento" e controlar conteúdos e práticas. Vestindo minhas bermudas e montando no meu tanque de guerra encontrei duas formas de avaliar e uma prática que foram usadas por mim para tentar escapar ao controle.



Figura 3- Charge encontrada em uma Rede Social.



#### 4.6 - Avaliação indiciária das escritas

A primeira diz respeito a como avaliar as escritas livres e relatórios. As escritas fazem parte do cotidiano e semanalmente produzíamos algumas dezenas delas. Os relatórios geralmente são feitos baseados nas escritas das estudantes e relatos orais em nossas rodas<sup>23</sup> de conversas mensais sobre estágio. Criando minha própria escrita livre, com o objetivo de avaliar tais escritas tenho proposto como critério principal: buscar os dilemas e problemas encontrados pelas estudantes ao longo dos textos e as soluções ou possíveis soluções que foram dadas. Deixo claro esse critério para todas e negocio quando necessário o que são ou onde estão os dilemas.

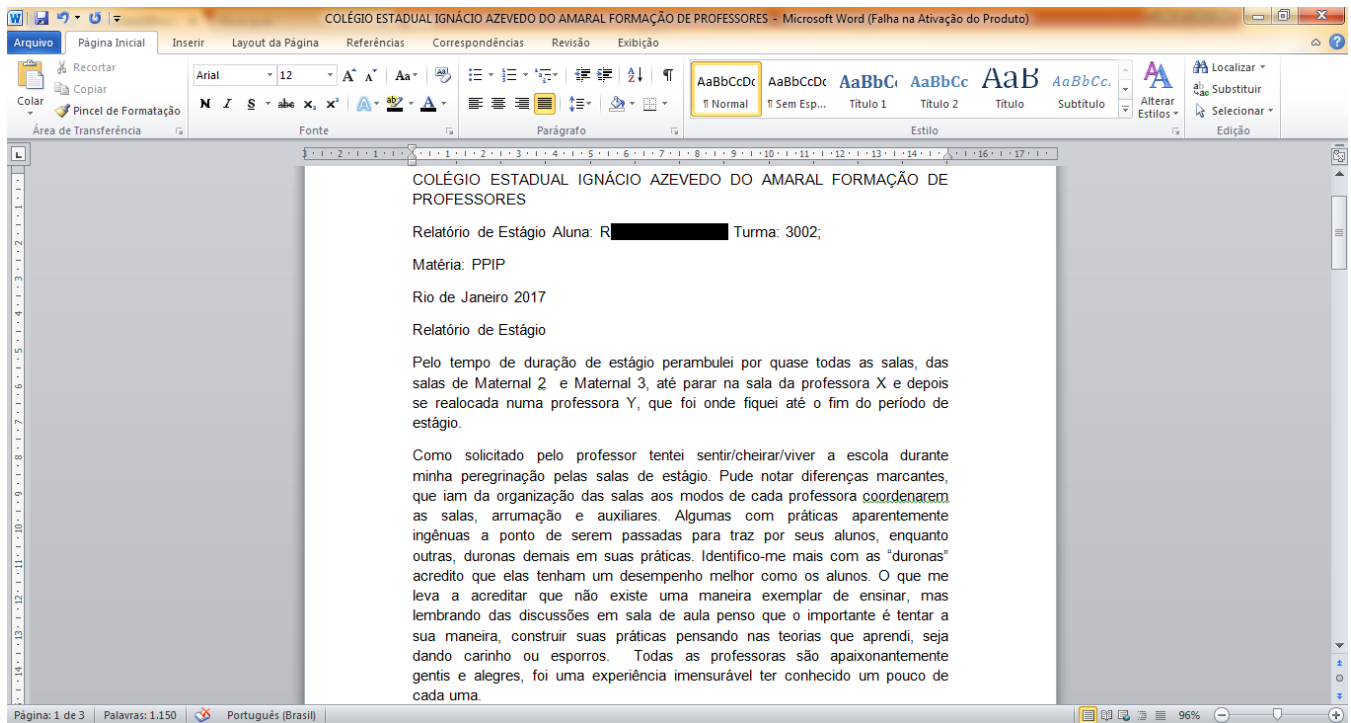
Ao ler um texto procurava com isso achar sinais de como nossas leituras e discussões influenciaram as decisões e práticas. Cada texto livre com essas características recebia um ponto. Ao longo do bimestre produzíamos quatro textos individuais.

Um bom exemplo é o relatório de R. que em seu relatório final de estágio, ainda em construção durante a escrita desse texto<sup>24</sup>. Tentarei mostrar o caminho investigativo/avaliativo que fiz para mostrar por exemplo: com um problema encontrado em sala de aula foi resolvido e mostra como a lembrança de nossas aulas a influenciou.

---

<sup>23</sup> Um mês após o início dos estágios sempre iniciamos rodas de conversas em que cada grupo, dividido por escolas, trazem relatos e trocam experiências.

<sup>24</sup> Por ainda estarem em construção trago *prints* do relatório. Importante destacar que recebo os relatórios um mês antes do prazo final para uma primeira leitura e posterior devolução se for preciso alguns ajustes necessários. Em geral todos gostam das devoluções e o texto aqui apresentado passava por essa revisão no momento da escrita desse texto.



**Figura 4 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor**

R. começa mostrando a influência de uma característica de muitos textos que utilizo em sala, a juntabilidade<sup>25</sup> das palavras. Muitas vezes no quadro escrevo as palavras dessa forma.

No mesmo parágrafo já conclui que

O que me leva a acreditar que não existe uma maneira exemplar de ensinar, mas lembrando das discussões em sala de aula penso que o importante é tentar a sua maneira, construir suas práticas pensando nas teorias que aprendi, seja dando carinho ou esporos. (ESTUDANTE R. 2017).

---

<sup>25</sup> Já explicado página 9.

Mas à frente de seu relatório volta a esse tema.

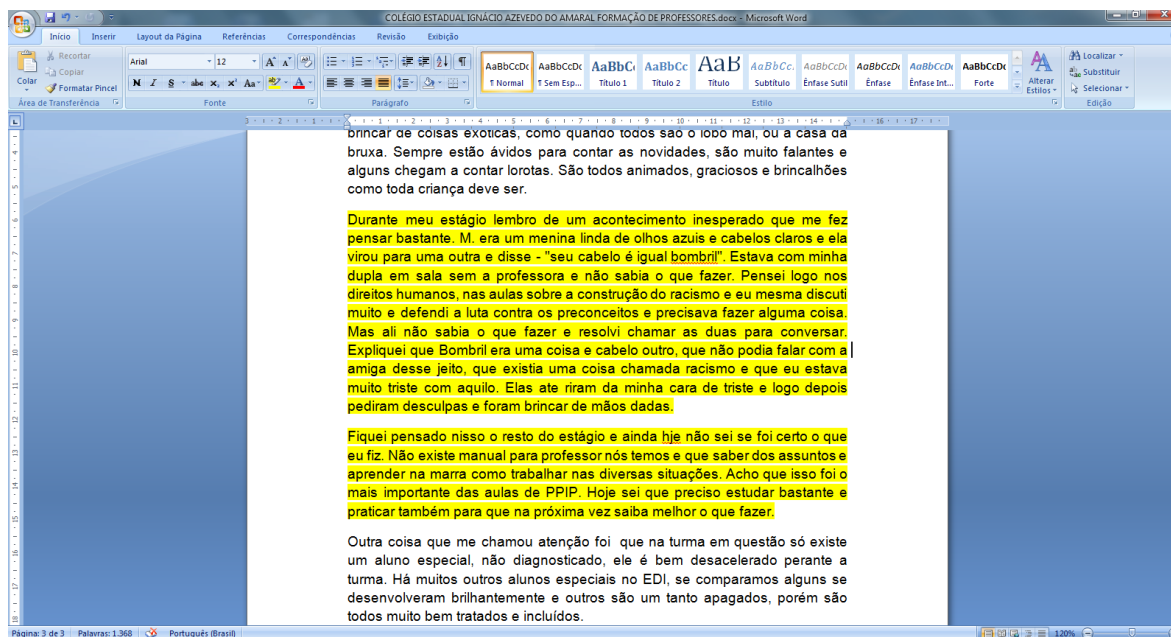


Figura 5 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.

Ela nos conta uma situação conflituosa entre duas estudantes e para ela mesma. Como agir? O que fazer? Faz um movimento de lembrar das aulas e incomodada com a ideia de não agir no momento resolve intervir. Dialoga com as crianças e aparentemente a situação é normalizada e o conflito resolvido.

Investigando um pouco mais o mesmo texto percebemos que a estudante em questão, aparentemente, gosta da ideia de controle, organização e previsibilidade.

Durante o ano em dinâmicas e brincadeiras que faço propositalmente percebi que a estudante acredita no controle como única forma de organização e meio de obter a atenção dos estudantes. Pude confirmar isso em conversas com a mesma durante intervalos ou quando, gentilmente, me criticava dizendo que não saberia trabalhar em uma sala de aula como a "minha".

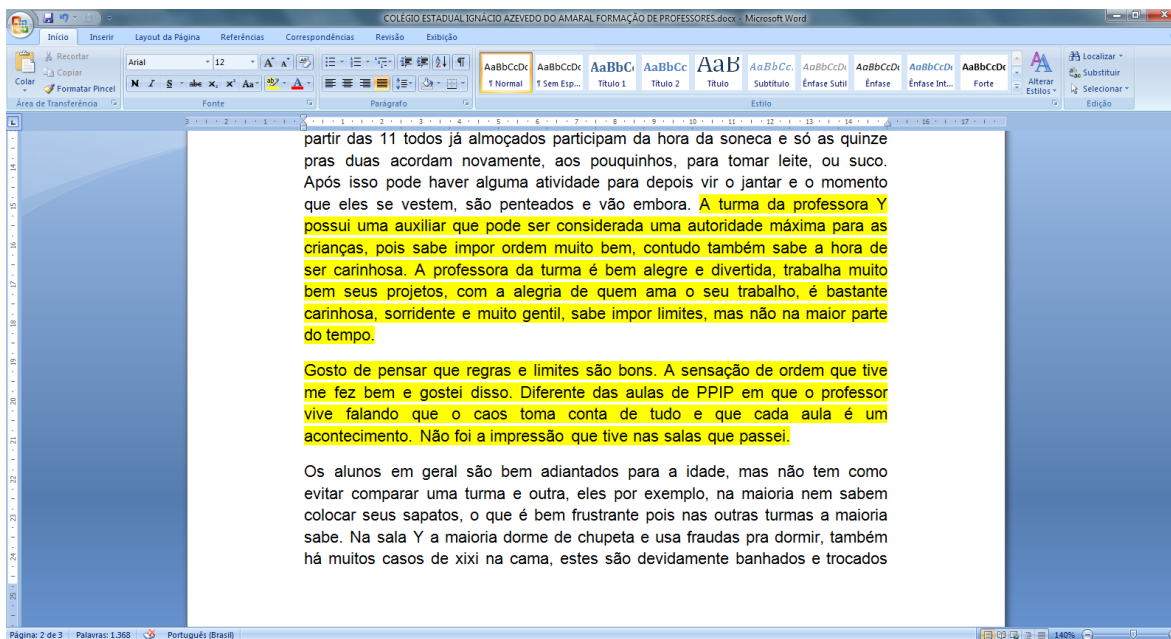


Figura 6 - Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.

Seguindo as pistas desta parte do texto (escrita antes da que relatou o episódio do "Bombril") talvez mostre em como a ideia de previsibilidade e ordem deixem a mesma estudante com uma sensação de segurança. Logo desfeita com o ocorrido em sala e registrada no antepenúltimo parágrafo do texto.

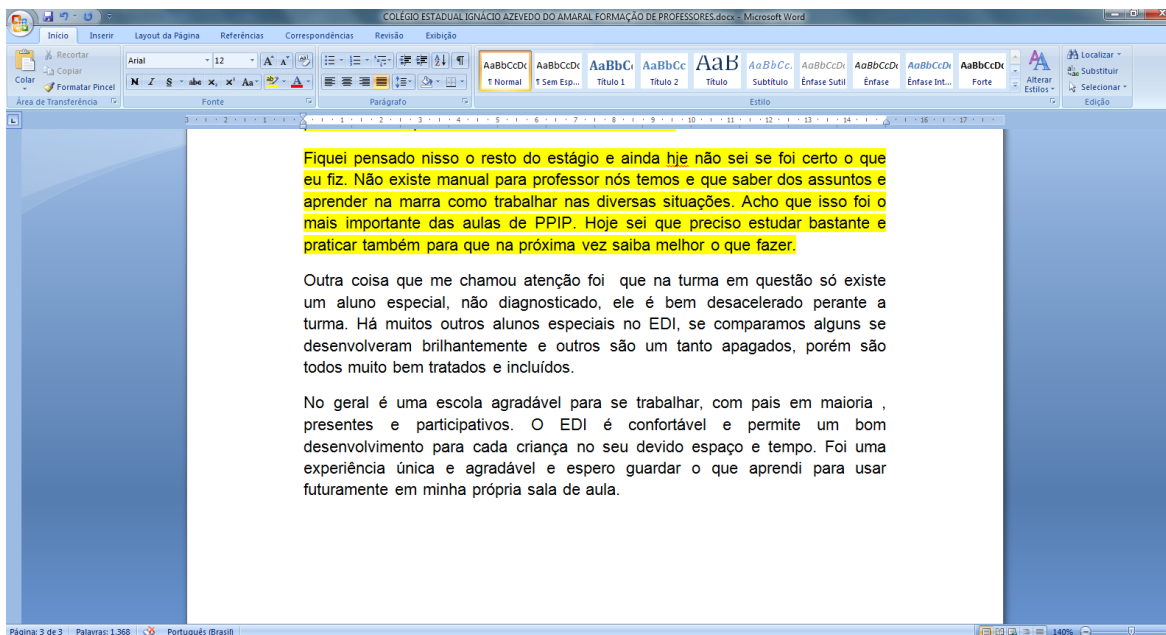


Figura 7- Print da tela de meu computador. Arquivo pessoal do autor.

Esses são conflitos que procuro nos textos. Não só os conflitos ocorridos no estágio como os da própria escrita da estudante. Os considero ricos assim como o erro, para descobrir o que um estudante ainda não sabe.

### **Autoavaliações diferenciadas**

Ainda pensando na construção de métodos avaliativos que operem como máquinas de guerra contra as testagens homogeneizadoras e autoritárias e que valorizem a ideia de investigar, desenvolvi com os estudantes diferentes tipos de autoavaliações.

Na primeira elegemos através de negociação os critérios que vão compor a avaliação e os critérios para se darem uma nota. Essa é muito utilizada em sala e geralmente vem atrelada a uma grande discussão sobre o tema avaliação escolar.

Uma segunda, ideia de uma estudante do 1 ano de 2016, é uma "dissertavaliação". É um texto dissertativo. Nesta autoavaliação a estudante deve atribuir uma nota a seu desempenho e criar uma tese para defender a nota.

O professor tem a oportunidade de discordar, mas tem que defender porque discorda e entregar por escrito ao estudante.

Gosto de usar essa no meio do ano e gera grande discussão sobre o desempenho da turma e serve como um momento de rever minhas práticas e repensar minhas aulas.

A terceira e última é coletiva e feita em grande roda. Durante a roda cada estudante faz uma reflexão sobre o bimestre e deve dizer que deixou de fazer e fez durante aquele período. Ao final discutimos coletivamente e uma nota é atribuída para todos.

### **Avaliações negociadas**

Uma vez por bimestre negociamos pelo menos uma avaliação em turma. Geralmente duas, eu acabo escolhendo como uma delas será. A turma tem

autonomia para decidir que tipo de avaliação desejam fazer. Mas é importante destacar que isso é feito no meio do bimestre e não no começo. Com alguns assuntos já discutidos acredito que seja mais fácil decidirem pela avaliação que contemple a todos.

Já houve casos em que em duplas cada estudante fez sua avaliação, corrigiu e justificou para todos.

Com essa prática muitos formatos de avaliação são realizados ao longo do ano: seminários, trabalhos em duplas ou em grupo, cartazes, esquetes, exposições e até provas.

Negociar se torna uma arma contra o controle e uma maneira de tirar de mim algum poder que foi estabelecido..

Ao longo do ano as pistas vão surgindo e as práticas avaliativas ficam cada vez mais plurais e inclusivas. As estudantes discutem como avaliar o que aprenderam e até negociar o que aprenderam. Tentando fugir do controle dos currículos mínimos e práticas de poder exercidas por métodos avaliativos.

Esses foram algumas das dificuldades que encontrei, ou me impus, ao longo do tempo. Outros foram aparecendo, mas com resoluções simples ou que simplesmente deixei “prá lá”.

## **5 - A MORTE DAS PALAVRAS E OS CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS: A DISTOPIA DE ORWELL E O NOME DA ROSA.**

As palavras estão morrendo. Dezenas de palavras por dia. Uma grande quantidade de palavras inúteis: verbos, adjetivos substantivos precisam ser eliminados. A Nova Fala está sendo criada. Em poucos anos ninguém conhecerá a Velha Fala. Quando este trabalho estiver terminado só teremos o mínimo necessário de palavras para uma comunicação limitada e controlada. (ORWELL, 2009, p. 37)

Acredito que as bases para nossa conversa estão postas. Abordarei neste texto questões mais específicas relacionadas às práticas curriculares que venho construindo em sala de aula com as estudantes de minhas turmas. Para isso, contarei o acontecimento de uma aula chamada “os perigos da verdade única”, que aconteceu logo depois de um pedido de algumas alunas favoráveis ao projeto escola sem partido.

Começo este texto parafraseando a distopia descrita no livro 1984 de George Orwell. Nele, o fictício megabloco da Oceania vive em um sistema totalitarista chamado IngSoc. Ali, só existe um partido no poder: O Partido. Sob a batuta do onipresente Grande Irmão (Big Brother), todos são vigiados e rigorosamente controlados. Este controle vai além da vigilância dos cotidianos de cada sujeito. Centrados na ideia de que as palavras carregam seus significados, o Grande Irmão espera que, com a criação da Nova Língua e a “morte” das palavras que representariam ideias “perigosas” para o sistema, os significados que elas representam também desapareçam.

Por um momento podemos pensar que matar uma língua e acabar com as ideias eliminando palavras possa parecer uma ideia extremamente equivocada, a ponto de ninguém ousar fazer tal proposta. Coisa de romance ficcional e de terror. Podemos ir mais além e afirmar que esta história aparentemente insólita pode parecer muito distante de nossa realidade, pois é baseada na ideia de controle e

assepsia do caos cotidiano e das constantes mudanças a qual toda língua está sujeita.

Acredito que projetos que pretendem regular as práticas e conteúdos curriculares, em suas modalidades mais leves ou extremas como “Escola Sem Partido” são também uma espécie de tentativa, insana, de retirar das escolas determinadas palavras, proibir a discussão de determinados temas e ideias com intuito de criar uma escola que apenas instrua seus estudantes em assuntos restritos.

É a tentativa de abissalisar (SANTOS, 2010) as diferenças. Obviamente, também, é uma tentativa de acabar e/ou controlar práticas, currículos e discussões, transformando a sala de aula em uma espécie de IngSoc controlada pelo Grande Irmão neutro e apartidário às custas do processo de demonização dos professores (PINAR apud SUSSEKIND 2014, p. 6)

### **5.1 - A Escola de um partido só**

Travestido de projetos que procuram defender a “neutralidade do ensino”, por meio da proibição da “doutrinação ideológica<sup>26</sup>” nas escolas, está a tentativa de cercear as práticas de professores, construir um controle rigoroso dos conteúdos curriculares, impondo uma espécie de mordaza legal ao ato de lecionar/pensar/discutir e a destruição de legislações e políticas públicas democratizantes que foram construídas nos últimos 13 anos<sup>27</sup> do governo do Partido dos Trabalhadores.

Acreditamos que a aprovação de um projeto como o Escola Sem Partido representaria a perda de autonomia dos professores e acarreta num processo de demonização dos mesmos (Idem) e suas práticas. O que pode acarretar na

---

<sup>26</sup>Deixamos claro que não acreditamos no termo usado. Professores não são doutrinadores ou detêm tal poder para influenciar seus educandos.

<sup>27</sup>Escrevo no ano de 2017.



potencialização da crença de que o papel do professor é o de instruir os estudantes e executar metodologias que os especialistas em educação, tais como, as: ONGs, Fundações, técnicos e acadêmicos afirmariam como as mais corretas ou pior ainda, dentro do entendimento mercadológico, as mais eficazes e produtivas.

No site de vídeo YouTube, no canal da Fundação Lemann, há um vídeo de um pouco mais de 3 minutos, em que o americano Martin Carnoy, 71 anos, doutor em economia pela Universidade de Chicago e professor na Universidade Stanford, nos Estados Unidos, onde também comanda um centro voltado para pesquisas sobre educação faz uma apresentação intitulada: Os professores precisam aprender a ensinar. Nele, Carnoy inicia falando da formação de professores Cubana, que, segundo ele, é unificada e altamente controlada pelo Governo, professores, e os conteúdos das disciplinas são bem definidos e não fogem ao currículo ou metodologias do governo.

Também afirma que no Brasil, Chile e nos EUA acontece exatamente o contrário. Continua sua fala na defesa de uma regulamentação forte pelo estado de conteúdo, metodologias e práticas. Carnoy atribui os problemas de desempenho a liberdade pedagógica dada a professores e escolas. Para ele, só o forte controle estatal aliado a avaliações periódicas e vigilância das práticas de professores, chegando a sugerir que coordenadores pedagógicos entrassem em sala para avaliar se estão corretas ou não, seriam a melhor maneira de elevar a qualidade na educação.

Fica claro, para mim, que na perspectiva de Carnoy o professor é visto como mero executor de conteúdos. Fugir disso seria uma falha, um indício de que o professor não sabe ensinar. Obviamente que grandes fundações como a Lemann estariam “preparadas” para invadir os sistemas públicos de educação e ensinar os professores o que fazer, fornecer materiais, manuais e testes.

Acredito que as estudantes têm razão. O crescimento de adeptos a projetos como esses deve ser visto com muita preocupação. Qualquer forma de controlar práticas e currículos deve ser vista com desconfiança. Sússekind nos mostra, em

seu texto “As (im)possibilidades de uma base nacional comum” (SÜSSEKIND, 2014), como os interesses mercadológicos, nem sempre declarados, de grandes organizações financeiras que habitam discursos e programas de fomentos, reinam soberanas nos debates atuais sobre currículo (2014). É contra a lógica de educação como mercadoria e na luta pela escola pública democrática e plural que nos posicionamos contra, como chamaremos jocosamente, o Projeto escola de ‘Um Partido Só’.

Acreditamos que a eterna “crise da educação” é o grande motor para a constante tentativa de controle de currículos e práticas. E no atual cenário político/econômico de polarização das forças políticas, surge o ambiente necessário para que projetos que visam controlar politicamente as ações docentes tenham profícuo território e aceitação popular.

Junto com esse período político/social conturbado que vivemos, ainda estamos diante de um tsunami neoliberal conservador (FERRAÇO e SUSSEKIND, 2016), que a cada dia ganha mais força. O projeto de privatização da educação anda a largos passos. Somemos então o avanço dos grandes grupos econômicos com interesses mercadológicos na educação e o crescimento de projetos como o Escola sem Partido e teremos a maior ameaça à escola pública, democrática e plural.

## **5.2 Mas, afinal, porque o Escola Sem Partido não é uma ideia democrática?**

Partindo do entendimento que a neutralidade é um estado inalcançável em qualquer prática social, e que, como muito bem defendeu Paulo Freire, educar é um ato político, devemos ter consciência de nossas lutas e no que acreditamos.

Não é justo cobrarmos do professor o impossível. Estudantes e professores não são seres isolados no mundo. Estão mergulhados em redes sendo formadas, como diz Alves, “de inúmeras redes de conhecimento que vão, a cada instante, sendo organizadas em um fluir que não foi previamente planejado, mas que marca,

de forma indelével, os que nela vivem e as organizam” (ALVES, 2000, p.41). Redes que estão emaranhadas e inter-relacionadas. São através dessas redes que estudantes e professores constroem seus conhecimentos e suas práticas. Cada aula é um acontecimento (GERALDI, 2010, p. 81), não uma sequência lógica de exposição de conteúdo.

Essa visão tecnicista e asséptica da educação tem sido reforçada pelos “especialistas” interessados na venda de grandes programas e matérias didáticos aos estados. E é nesse ponto que o movimento de grandes instituições econômicas e o projeto citado perigosamente se completam. Uma lei que pretende regular currículos e o que e como professores devem ensinar os ameaçando com processos judiciais caso não a cumpram valorizará o cunho tecnicista/metodológico com que os grandes grupos econômicos tratam a educação. Matam o acontecimento? Não... Porque a vida escapa ao controle.

### **5.3 Ameaças à escola democrática**

No cerne desta discussão está o futuro e o presente da escola democrática, plural e pública. Notadamente a escola pública pode ser um espaço democrático e acolhedor das diferenças de nossa sociedade. Nela estão presentes, tanto quanto em outros lugares, os conflitos e as diferenças, mas é nesse espaço que somos desafiados a construir, dentro do dissenso, formas isonômicas de convivência e valorização de todos e a sociedade, o futuro.

Concepções homogeneizadoras e de projetos como *a escola de um partido* só pretendem forçar o apagamento das diferenças na tentativa de eliminar os conflitos e as pluralidades. Essa ideia está, intrinsecamente, ligada a uma ideia de democracia onde a ausência de conflitos é vista como benéfica para todos. Nos posicionamos de forma diferente e defendemos que só com a participação e reconhecimento das diferenças que, como proclama Boaventura de Sousa Santos (2003), com a (re)invenção da democracia radicalizando os acessos e as

pluralidades nos debates eminentemente contemporâneos, conseguiremos construir escolas e sociedades cada mais justas e inclusivas.

Justamente na busca por abrir, incluir e construir debates democráticos em sala de aula é que preparei um grande debate sobre os perigos da verdade em uma de minhas turmas.

Foi solicitado por um grupo de estudantes, incomodados com o posicionamento político assumido que assumo, um debate sobre o projeto Escola Sem Partido. O pedido de uma aula debate sobre um assunto fora do currículo por si só já era uma ofensa ao que prega o projeto que nitidamente era defendido por tais estudantes. A intenção deles ficou clara com o tom de deboche de uma estudante quando disse: “quero ver esquerdarem na aula”.

#### **5.4 O acontecimento de uma Conversa Complicada**

Acredito que cada aula é um acontecimento (GIRALDI, 2010) onde através de conversas complicadas (PINAR apud SUSSEKIND 2014, p. 5) os currículos podem ser percebidos como criações cotidianas (OLIVEIRA, 2012) dos praticantes (CERTEAU, 1994) nas escolas. Criar o espaço para um debate sobre um tema solicitado por uma parte da turma onde se organizaram e buscaram trabalhar com o dissenso é visto por mim como uma prática curricular emancipatória que busca a justiça cognitiva (SANTOS, 2010). Aqui no texto tenho tomado esses usos de teorias em aula, como na avaliação ou no pensamento abissal como máquinas de guerra contra políticas de controle, praticas de invisibilidades, inexistências e epistemicidas.

Antes de sair de casa para uma aula muito esperada por mim e pelos estudantes, enfrento meu primeiro dilema: qual a bermuda adequada para uma ocasião especial? Talvez o querido leitor esteja estranhando um parágrafo tão exótico. Verá mais à frente que minha bermuda tem conexão direta com os acontecimentos da aula que vou contar. Resolvi escolher o que classifico de bermuda social. Linho puro, cor bege e bolsos de calça social.

Armado com minha bermuda, entro na sala de aula de uma turma com 42 estudantes. Raramente todos estavam presentes, e aquele dia foi uma exceção. Muitos estudantes querendo discutir acaloradamente seus posicionamentos e ideias é um espaço de grande potência e tensão, exatamente o tipo de sala que mais gosto. Negociamos, e as estudantes escolheram como organizariam o debate: duração, ordem das falas, perguntas, avaliação e qualquer outra demanda que houvesse entre eles deveria ser decidida com negociação e de forma democrática.

Para iniciar o debate, eu sugeri que fosse utilizado o vídeo da palestra conferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie intitulado “O perigo de uma única história” e o trecho do livro 1984, colocado como epígrafe desse capítulo, como formas de estimular o debate.

Inicialmente os estudantes encontraram grande dificuldade em organizar o debate, muitas falas interrompidas e disputa entre grupos que apoiavam ou reprovavam o projeto. Muitos estudantes indecisos ou apenas aparentemente desinteressados. O debate parecia encaminhar-se para um confronto verbal exacerbado e sem sentido. Interrompi algumas vezes e tentei administrar a situação sem sucesso. Até que a imprevisibilidade dos acontecimentos mudou o rumo da aula. Abrindo a porta bruscamente, uma das integrantes da equipe técnica da escola entra na sala e pergunta o que estava acontecendo. Espantados todos ficamos mudos. Aquela interrupção durou cerca de cinco minutos de um “belo” discurso de controle, autoridade e ordem.

Depois que ele saiu, todos olharam para mim, e eu disse: “podem voltar a discussão do jeito que estava”. Como eu já devia imaginar, “voltar do jeito que estava”, era impossível. Aos poucos, as estudantes tentaram retomar o assunto, mas o acontecido não permitiu. O debate deslocou-se para o tema autoridade e autoritarismo. Aqui, minha bermuda tem um papel importante. Um estudante me questiona porque ele não pode ir de bermuda, e eu posso. Olhei para minhas roupas pensando: olha a situação que vocês me colocaram. De forma sincera e tímida, expliquei que nunca gostei de usar calças, bermudas são uma espécie de símbolo de liberdade, disse eu, continuei explicando que alguns colegas já haviam

questionado minhas roupas e até minhas práticas. Mas aqui a bermuda era centro de poder.

Tentei encaminhar o assunto para um outro possível tema afirmando que poucas pessoas questionaram minhas bermudas, mas muitos questionavam as saias de uma professora da mesma escola. Saias que geraram incômodos em colegas e estudantes; não era difícil ouvir xingamentos e críticas às roupas dela ao descer as escadarias da escola. Ficava claro, para mim, o favorecimento que eu tinha em relação à colega, simplesmente pelo fato de ser homem. O debate não se encaminhou para o lado que tentei manobrar, os estudantes não queriam e insistiram no tema das bermudas. Dois deles afirmaram ser injusto eu poder usar, e eles não. Cobraram-me uma resposta: o senhor sempre defende justiça social, igualdade e essa justiça cognitiva, aí tem que vir de calça também. Não soube o que responder além de assumir e tentar não ficar sem graça.

Como as conversas são complicadas e em redes, o debate se deslocou para muitos pontos, e experimentar aquela intervenção autoritária permitiu que encaminhásemos o debate para uma pequena reflexão sobre os pequenos fascismos que nós praticamos cotidianamente e como poderíamos reconhecer autoritarismos em nossas atitudes. Esta discussão durou até o intervalo da manhã.

Retornando, ainda possuíamos dois tempos de cinquenta minutos para encerrar nosso debate. Voltamos ao assunto do projeto Escola Sem Partido e, chegando ao final da aula, resolvemos fazer um pequeno resumo, na forma de um texto coletivo, sobre o acontecido na aula. O texto foi escrito em tópicos, ou como chamaram, “o que aprendemos hoje”<sup>28</sup>.

- Não conseguimos chegar a um consenso;
- É possível um consenso?

---

<sup>28</sup> Devo destacar que apenas escrevi o que foi dito pelas estudantes.

- Tratar com o diferente dá trabalho;

- É preciso reconhecer o outro como alguém que tem o direito de existir do jeito que mais o agrada;

- Escola sem partido é escola uma escola excludente.

Como era de costume ao final propus que escrevêssemos sobre nossa aula. Os momentos de escrita livre são sempre ricos e tensos. A multiplicidade de escritas enriquece nossas aulas, mas a mesma riqueza gera conflitos que tenho que administrar bem, já que nossa proposta é não entrar neles naquele momento. Especificamente, aquele dia, eu estava nervoso e com receio do resultado.

Sobre nossa aula V. relatou em sala sua surpresa ao ver apostilhas elaboradas pela Fundação Roberto Marinho na sala do quinto ano da escola que fez estágio. Contou “agora eu entendo porque existe tanto material de grandes grupos na escola”. Seu incômodo fica claro na escrita livre realizada no dia.

Longe do possível sentido de pessimismo que identificamos em sua escrita, V. é uma estudante alegre e dedicada. Deixa transparecer um certo sentimento de tristeza e indignação.

Assim como ela, F. estudante com forte identificação com o Escola Sem Partido, passou a mostrar-se muito preocupada.

Nome: F [redacted] Tema: 3002

Hoje a educação está entregue a empresas, pessoas, governantes que não fazem ideia de como é a vida de uma escola pública, de como vivem aqueles alunos, muitas vezes são alunos que só conseguem se alimentar na escola, de é a única forma de mudar de vida é com a educação.

O governo diz que mudará sistema de educação dizendo trazer milhões, mas só entregou, a educação continuou a mesma, os alunos continuam a sofrer e hoje continuam.

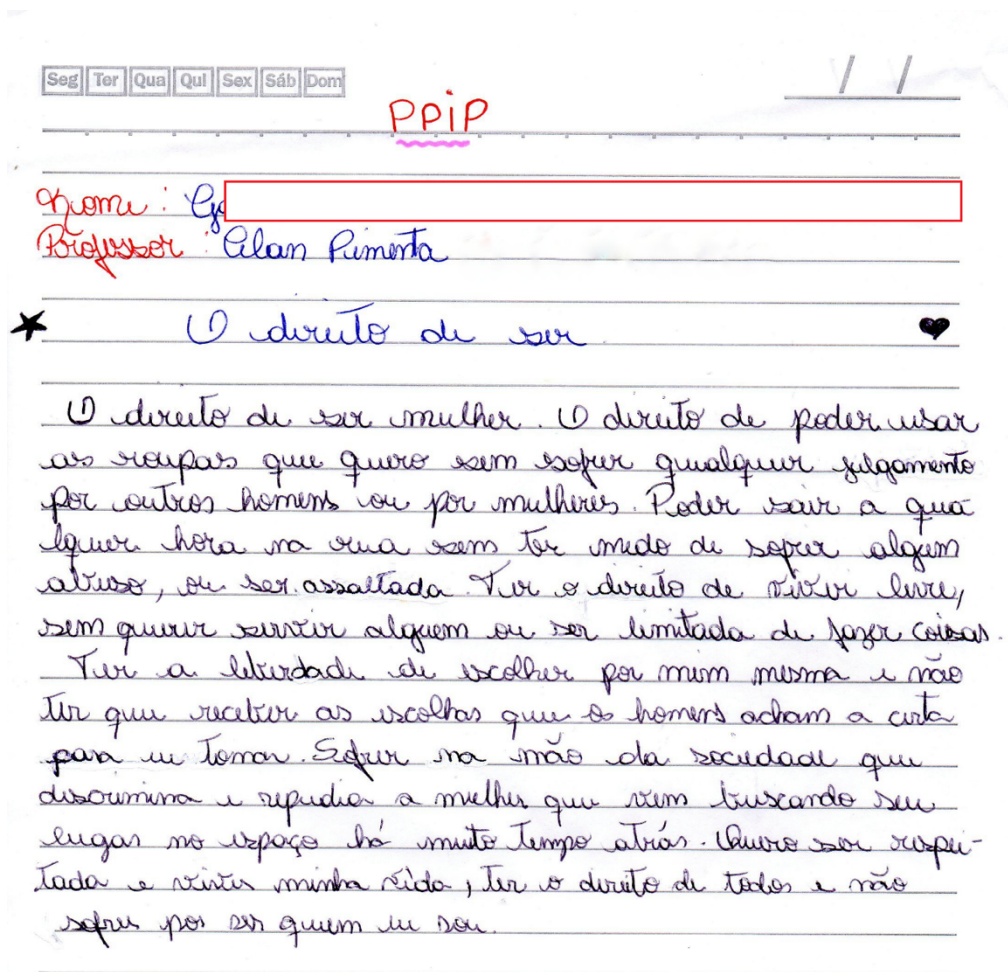
Figura 8 – Cópia da do texto de minha estudante. Arquivo pessoal do autor.

Estranhei o fato do assunto não aparecer em sua escrita. Quando questionado, responde: “ Pensei muito sobre tudo isso professor. Acho que tem mais coisa por trás do Escola Sem Partido do que só preocupação com a gente”.

Gosto de pensar que meu trabalho é bem feito quando as estudantes ficam com dúvidas e incertezas que as movimentem para pensar sobre o assunto.



Outra estudante muito engajada na defesa de métodos de controle dentro das escolas se depara com sua realidade de mulher estudante que vive em uma sociedade patriarcal, colonial e capitalista e escreve sobre o direito de ser<sup>29</sup>.



G. aparentemente foge do assunto. Mas, todo o seu incomodo em relação ao “direito de ser” mulher, usar as roupas que desejar, não ter medo de sair e não

Figura 9 – Cópia da do texto de minha estudante. Arquivo pessoal do autor.

querer servir a ninguém, são assuntos que perpassam as nossas discussões na defesa de uma escola plural, democrática e sem amarras. Naquele momento eram

<sup>29</sup> Direito de ser é uma pequena frase que sempre utilizo em minhas aulas. Defendo que todos têm o direito de ser e existir da forma que mais os agrada. Desde que essa existência não negue ou fira outra pessoa.

esses os sentidos que aquela aula teve para ela. Foi dessa forma que ela foi tocada pelos assuntos.

Conversando com G. sobre seu texto duas aulas depois a mesma relata seu incômodo por ser “muito presa pelos pais e pelas regras da igreja”. Não tenho como objetivo questionar o poder ou a educação dos responsáveis, longe disso, mas percebo que as máquinas de guerra são operacionais e têm alcances que não posso controlar como outros professores, famílias e etc.

Considero aulas como essa, bons exemplos da minha luta contra políticas públicas de Estado que permitem a privatização e o controle da educação. Por mais que tentem nos controlar, naquela sala, não pretendíamos eliminar palavras, não queríamos limitar e controlar as discussões para que fossem cada vez mais pobres de ideias e conceitos, uma escola onde não se pode discutir abertamente ou se posicionar livremente está fadada ao fascismo que se alimenta e nutre os epistemicídios (SANTOS, 2003) com os conhecimentos diferentes.

A escola não pode, como no livro “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco, servir como uma espécie mosteiro de monges copistas onde uma enorme biblioteca com livros sobre todos os tipos de conhecimentos permanece trancada para que ninguém tenha acesso, por medo de possíveis questionamentos.

Assim como no livro William, de Basker Ville, onde um monge franciscano e seu aprendiz Adso Von Melk se deparam com o obscurantismo da baixa idade média e da Santa Inquisição, hoje nos deparamos com a possibilidade do maior retrocesso democrático em nossas escolas, e quem sabe na instauração de uma espécie de tribunal da Santa Inquisição para professores que ousem, utilizando táticas gazeteiras e operações astuciosas (CERTEAU, 1994, p. 98, 104), desafiar a nova lei.

## 5.5 Um des-caminho para uma escola democrática e justa

Já me posicionei contra o projeto e a mercantilização da educação pública. Agora passarei a tecer a defesa da escola que acredito ser a, atualmente, mais democrática, plural e que busque justiça social e cognitiva.

Acredito como Santos que não existirá justiça social sem justiça cognitiva. Lontra e Sússekind nos explicam que

Justiça cognitiva é uma noção que aparece em Santos (2010) e sugere que a pluralidade e a coexistência de diferentes conhecimentos são emancipatórias e criam justiça no campo dos conhecimentos. Essa pluralidade parte do reconhecimento da existência de conhecimentos, vítimas dos epistemicídios cometidos pela Ciência e pela Técnica na Modernidade, em condição de igualdade política-epistemológica. (SÚSSEKIND; LONTRA, 2016, p. 9)

Cercear o direito do professor em defender posicionamentos ou restringir os possíveis debates em sala de aula é promover a *abissalização* (SANTOS, 2010, p. 32) de conhecimentos, ampliando os epistemicídios, ou seja, negando a muitos o direito de ter seus reconhecidos como válidos. Quando nego ao outro o direito de ter o que ele conhece como válido, seja através de uma lei ou de currículos mínimos, estou agindo de forma fascista, não estou utilizando de práticas democráticas nem fazendo justiça social ou cognitiva.

Tendemos a acreditar que só uma sociedade que crê na existência de conhecimentos mais certos que outros pode produzir e apoiar movimentos como o Escola Sem Partido. E assim, admitir o cerceamento do direito ao livre pensar e ao poder do pensamento único como uma espécie de justiça.

## 5.6 Considerações finais

Termino defendendo que só avançaremos na busca por justiça social se buscarmos a justiça cognitiva, abraçando cada vez mais a diferença e negociando politicamente nossas mais diversas existências. Acredito na ideia de que, para tal

realização, dependemos de um avanço das lutas sociais contra qualquer forma de opressão ou discriminação.

Este capítulo é um grito de raiva, rancor e também de esperança. Este capítulo merece um destaque de coautoria. Foi nas aulas e bate papos, afinal somos redes de conhecimento, que a professora Maria Luiza Süssekind, sem querer, apresentou as ideias desse capítulo e diria até estruturou uma linha argumentativa. Eu só juntei aqueles elementos de forma mais ou menos organizadas e escrevi um texto.

Hoje, consigo minimamente identificar como vou pegando ideias, conceitos e palavras de minhas redes e construindo um híbrido que ao mesmo tempo que é autoral também é compartilhado. Tentarei ir um pouco mais fundo nas discussões sobre práticas, hibridismo, redes e construções coletivas no próximo capítulo.

Tentando concluir este capítulo, ainda falando sobre os perigos das políticas públicas epistemicidas e sobre as resistências a elas, fico com as palavras de Garcia:

E ao mesmo tempo, vou reconhecendo histórias de professoras por este país afora, levando de lugar para lugar as histórias que me contam. Essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa ideia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica do mercado” (GARCIA, 2001, p. 45)

Alegres, nós, professores e estudantes, estamos *pensandopraticando* currículos e

nas des-obediências das práticas com currículos produzimos impoder. Currículos de im-poder, antropofágicos, ao Sul, que jogam de formas infinitas com um conjunto de peças finitas, a totalização e planificação são sempre impossíveis.(SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2016, p. 52)

Estaremos, *gazeteiramente* (CERTEAU, 1994), sempre em redes (des)obedecendo com nossos currículos *pensadospraticados*. Que não se

enganem os defensores de políticas privatistas e epistemicidas, o poder é transferível, negociável e (des)legitimável em diferentes níveis. Enfrentar políticas públicas racistas, homofóbicas e sexistas sempre foram práticas de estudantes e professores que gritam: eu existo, eu estou aqui e tenho o direito de existir da forma que melhor convém, desde que isso não deslegitime as formas de outros, tão diferentes e iguais a mim, existirem.

No final do romance de Umberto Eco, o já velho franciscano Adso nos deixa a seguinte frase: *stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus*, ou “a rosa subsiste seu nome, apenas, mesmo que não esteja presente e nem sequer exista” (livre tradução). Temos aqui a certeza que podem tentar calar o professor, podem tentar matar as palavras, ideias ou significados, mas não conseguirão, pois os sentidos, as paixões e os desejos continuarão vivos. Porque somos redes, somos (inter)conhecimento, somos a juventude secundarista valente que ocupou escolas, as feministas grelo duro, as gays, as bi, as lésbicas, as travestis, as transexuais, os negros, os professores e muitos mais. Continuaremos existindo das formas que mais nos agradam e lutando cada vez mais por espaços, visibilidade e justiça social. Nosso existir é resistir e criar. Nossos fluxos operam máquinas de guerra contra a morte capitalista.

## **6 – CONSTRUI MINHA DISSERTAÇÃO COM AS RUÍNAS DO MEU EU OU CONSIDERAÇÕES FINAIS (COM CAETANO, GIL E CAZUZA)**

Aqui chego "um cara cansado de correr na direção contrária sem pódio de chegada ou beijo de namorada. Eu sou (só) mais um cara" (NETO, BRANDÃO e ASHMAN, 1988).

Com as minhas ruínas construí meus textos. Sobre elas vaguei em busca de um eu que já não existia, mas, o eu, existe? Sentia que "alguma coisa estava fora da ordem... "que alguma coisa nessa nossa transa [dissertação] é quase luz, forte demais, parece por tudo à prova, parece fogo, parece paz" (VELOSO, 1992). Por quase dois anos "onde quis o sim estava o não, onde procurei a irmã encontrei a amante, onde procurei prazer encontrei a dor" (VELOSO, 1977).

Durante minha luta contra as forças normativas, "enquanto os homens exerciam seus podres poderes" (VELOSO, 1984) vi que "índios, padres, bichas, mulheres e adolescentes faziam um carnaval, [e eu] queria cantar afinado com eles, silenciar em respeito ao transe num êxtase, ser indecente, mas tudo é muito mais" (Idem). "Querida aproximar meu olhar vagabundo" dos homens ordinários (CERTEAU, 1994) que criam a diversidade do mundo.

Até este ponto penso que para buscar justiça cognitiva, currículos não epistemicidas e (re)inventar práticas que permitam cada vez mais abraçar a pluralidade (re)inventando currículos menos heteronormativos, menos coloniais, menos mercantis é necessário buscar cotidianamente solidariedade, humildade e comprometimento político com a valorização e (re)conhecimento diversidade.

Fiz de minhas aulas e dessa dissertação máquinas de guerra deleuzianas contra a política epistemicida e homicida do Estado do Rio de Janeiro e brasileiro. Durante o período em que escrevi esses textos perdi colegas de trabalho por conta de suicídios, tive estudantes pobres, pretos e jovens presos e assassinados pelas forças policiais do Estado. Sofri na pele a consequência de ter salários atrasados, fui repreendido por colegas de trabalho e superiores por conta de minhas propostas e práticas. Fui ameaçado por falar o que penso. Desagradei famílias e estudantes.

Embora tenha sido beneficiado, em alguns momentos, por uma sociedade colonial, patriarca e capitalista tentei desconstruir meu lugar *de bermudas* no mundo. Questionei meus privilégios por ser homem e estudante de pós-graduação. Confesso que falhei muitas vezes. Talvez tenha acertado algumas poucas, mas sem dúvida passei a questionar meus privilégios e os lugares que ocupava na vida das pessoas e em minha própria profissão.

Escrevi o que aqui apresento porque desejava pensar sobre. Não quero escrever minhas certezas. Escrever é um tipo de "desculpa" para pesquisar, pensar, investigar... os assuntos em que desejo mergulhar. Escrevi porque não sabia exatamente o que pensar sobre o que aqui está. Foi uma experiência, e como tal fui transformado por ela.

Não consigo dissociar o que faço como professor de minhas convicções políticas, optar por viver de forma intensa a complexidade e diversidade no cotidiano de minha profissão, afetou a minha vida como um todo. Minhas leituras e o contato com outros *professorespesquisadores* foi um tsunami no cotidiano de minha vida pessoal. Assustado, e receoso dos resultados desses processos passei a questionar minhas certezas e prioridades, porém nunca tive dúvida que era o melhor caminho. Não foi um bom caminho, mas como aprendi com a tigresa de Caetano Veloso: as vezes o mau é bom e o bem cruel. Optei pela crueldade da dúvida, da complexidade que não se entende e pelo caminho desestabilizador, incerto e deliciosamente desafiador e incompleto. Assumi a figura da bermuda, informal, casual e livre, que tanto gosto de usar como metáfora para construção de minha dissertação e surpreendentemente acabou servindo para minha vida. Se voltou como máquina de guerra contra mim.

Troquei os ternos enfadonhos, que poucas vezes usei, assumindo as bermudas surradas e confortáveis quase como farda. Deixei de almoçar com meus colegas professores para sentar-me no refeitório junto aos estudantes. Troquei algumas prioridades, joguei meu corpo e minha alma na luta por justiça cognitiva e pela busca em trabalhar ao, com e no sul. Sempre fui periférico e aprendi com Santos (2010) a ver o "sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo

capitalismo” (p.29) e busquei "a construção de uma ação inconformista para uma ação rebelde" (Idem, p.29). Ao em vez do sincretismo a mestiçagem, o híbrido.... Sempre procurando deslocar os centros de poder que imobilizam professores e estudantes em seus currículos criados nos cotidianos escolares.

Procurei cartografar diferentes experiências e vivências. Cada texto aqui escrito representa a territorialização de experiências *vividassentidas* de forma intensa, muitas vezes deliciosas e cruéis.

Assumir a desobediência para tentar lutar com minha máquina de guerra contra o Estado e toda forma de controle que ele representa foi libertador. Trabalhar nas margens ajudou a pensar de outras maneiras sobre conhecimentos vítimas de epistemicídios e olhar a valorização da diferença e da diversidade como geradora de justiça: cognitiva e social, sendo elas também indissociáveis. Santos e suas teorias foram fundamentais para embasar essa luta Quixotesca. Permitiu-me pensar não em “projetos coletivos, mas na pluralidade de projetos coletivos articulados não hierárquicos” (2010, p.29).

Muitas vezes me coloquei como o norte colonial e tentei aprender com meus estudantes. Assim como aprendi com July que existem estudantes “UFA” aqueles que quando faltam a professora e os colegas bufam: ufa! Aprendi com Eduarda que professores podem ser “ídolos com pés de barro” e mesmo assim continuarem a inspirar alguns estudantes a seguir a carreira docente. Duda, como carinhosamente a chamo algumas vezes, também me ensinou que alguns estudantes viram amigos e parceiros de luta.

Convidado a pensar a bermuda como opressão, me desloquei, e li poesias escritas nos azulejos do banheiro feminino que foram um soco na boca de estômago. Algumas, sei, escritas por uma aluna tida como péssima na disciplina de língua portuguesa. Poesias que até hoje me emocionam quando leio. Emocionar-me com o cotidiano de uma escola foi uma capacidade que pensei ter perdido ao longo de tantos anos vivenciando a miséria e a violência de escolas e comunidades



da baixada fluminense. Recuperar esse sentimento é sem dúvida um dos melhores resultados de meu mestrado.

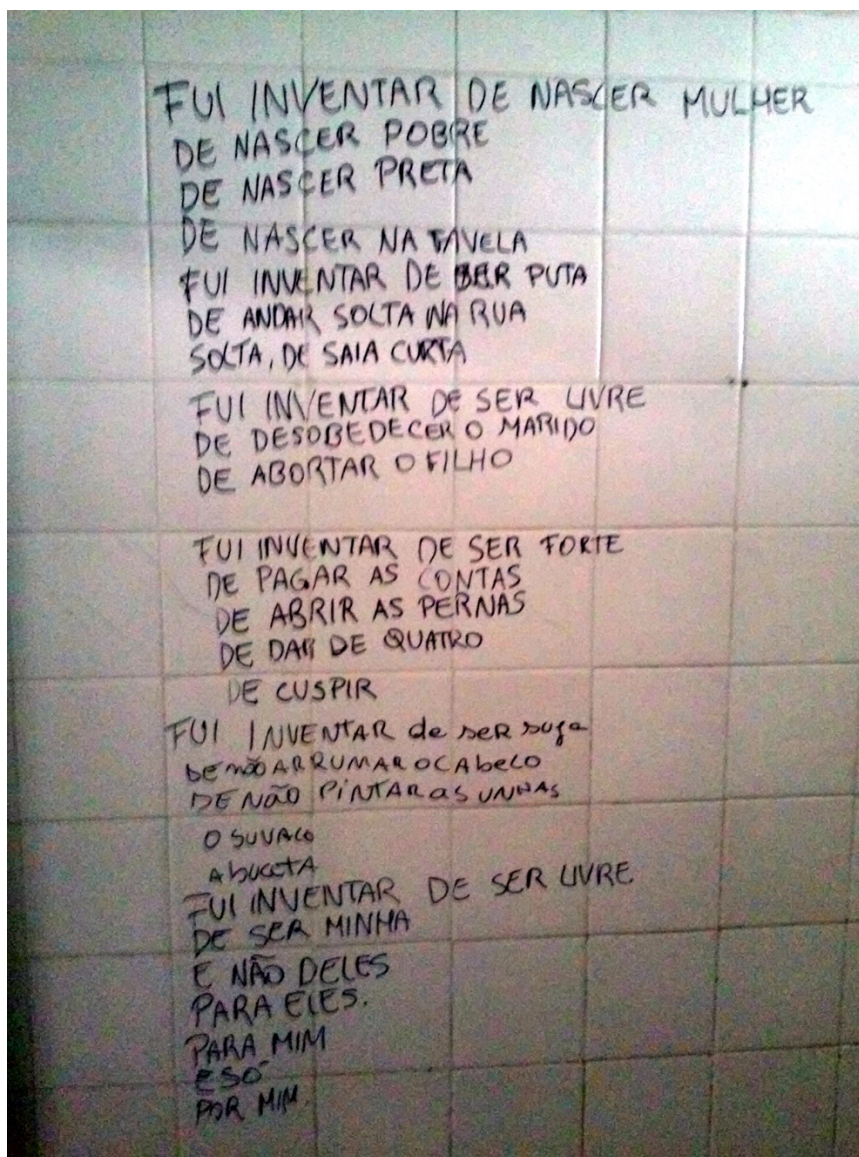


Figura 10 - Foto que tirei da parede do quarto andar do colégio.

Pensei muito sobre as melhores e piores maneiras de escrever esses textos. A pior seria aquela que iria me transformar em alguém que não quero ser. A melhor seria aquela onde eu gosto da pessoa que eu sou quando escrevo e estou com o outro. Aqui incluindo propositalmente o "outro", para quem escrevo além de mim? Em que pessoas eu penso ao escrever? Pensei em dedicar cada platô as pessoas

que estavam comigo enquanto escrevia aquelas palavras. Desisti, entrego a imaginação de cada um que é ou esteve próximo de mim durante o período do mestrado.

Foi assim, entre o que chamo emoções Nelson Rodriguianas e amores Vinicianos que senti meu coração e cabeça explodirem. Foi assim que aprendi com Bia que a “a vida é foda professor, mas é na incerteza que vamos construir quem somos. É assim mesmo”. Júlia também disse que “a vida é foda” e completa com: “eu posso ser o que eu quiser, mulher, homem ou o que desejar”. Desejo foi outro sentimento que invadiu minha vida e conseqüentemente minha dissertação. Desejei falar e dar conta de tantas coisas que quase me perdi, acadêmica e emocionalmente.

Esse texto, que para mim, tem "sabor de fruta mordida" (FREJAT e NETO, 1982), serviu para "matar minha sede com saliva" (Idem) onde "disparei minha metralhadora cheia de mágoas" (NETO, BRANDÃO e ASHMAN, 1988). Reforçou que o tempo é cruel e não pára, mas que apesar de tudo "eu vou sobrevivendo sem nenhum arranhão" (Idem).

Só poderia terminar essa dissertação falando do amor, sem ele nada teria acontecido. Sem o amor por minha profissão e a meus estudantes nada teria sido escrito. Sem o amor deles, de meus companheiros de pesquisa e família não teria chegado ao último platô.

Sobre as ruínas nasceram novos amores, outros talvez surjam e alguns foram soterrados pelo peso do maravilhoso e cruel cotidiano. Fico com a sensação que o amor e solidariedade são, para mim, sentimentos e práticas necessárias para, ao sul, buscar a justiça cognitiva e social.

Busca que é transformação constante, morrer e nascer. Talvez Gilberto Gil em sua música Drão tenha razão e meu amor por tudo que sou/fui e faço seja como um “grão, uma semente de ilusão que tem que morrer para germinar. Quem sabe plantar nalgum lugar, ressuscitar no chão. Se o amor é como um grão, morre, nasce

trigo, vive e morre pão” (1982). A dissertação morre em mim, nasce em vocês. Como máquina sugerimos bons usos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. **Technology, Entertainment and**, 2009.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVERIA, I. B.; ALVES, N. (Org). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 78-102

ALVES, Nilda. "**Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.**" *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A (2001): 13-38.

ANÍBAL, Graça. Boaventura de Sousa Santos: **reinventar a Democracia**. 2004.

AOKI, T. Humiliating the Cartesian Ego (1993). In: PINAR, W.; IRWIN, R. (Ed.). **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki** [Currículo em uma nova chave: Coletânea das obras de Ted Aoki]. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 291-303.

ASHMAN, Howard. BRANDÃO, Arnaldo. NETO, Agenor de Miranda Araújo. O tempo não. **Album: O Tempo não para. Interprete: Cazuza**. Rio de Janeiro: **Universal, 1988**.

BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos**. Editora Objetiva, 2007.

BECKER, H. S. **Truques da escrita**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BELCHIOR, Antônio Carlos. Rapaz Latino Americano. **Album: Alucinação. Intérprete: Belchior**. Rio de Janeiro: **Phonogram, 1976 a**.

BELCHIOR, Antônio Carlos. Como Nossos Pais. **Album: Alucinação. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: Phonogram, 1976 b.**

BELCHIOR, Antônio Carlos. Palo Seco. **Album: Alucinação. Intérprete: Belchior. Rio de Janeiro: Phonogram, 1976 c.**

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2004.

CARNOY, Martin. Os professores precisam aprender a ensinar. **Youtube** 20 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L6nAwqkh2M0&t=62s>

CARVALHO, Janete Magalhães. The non-place of teachers in the "between spaces" of continuing formation. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 96-107, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CNPQ (Comp.). **Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.** Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8545484563442905>>. Acesso em: 17 maio 2017a

CNPQ (Comp.). **Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil: Grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores.** Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7531119105103319>>. Acesso em: 17 maio 2017b.

DOLL JR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa.** Editora Nova Fronteira, 1985.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

FARIA, L. R. A. Entrevista com Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p.129-153, jun. 2011.

FARIA, L. R. A. Entrevista com Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p.129-153, jun. 2011.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERREDE, Debora. Relatório de Estágio Obrigatório em Ensino Médio. UNIRIO, 2017.

FOCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

GARCIA, R. L. **Do baú da memória: histórias de professora**. In: ALVES, N.; Garcia, R. L. (org.) O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2006.

GIL, Gilberto. Drão. **Album: Um Banda Um. Interprete Gilberto Gil.**Rio de Janeiro: **WEA Disco, 1982.**

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais.** Morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

GUATTARI, FELIX; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs-vol. 1.** Editora 34, 2011

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.113-147, 2004

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, 2007.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p.445-466, ago. 2015.

MARCUS, G. E. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 133-158, 2004.

MATURAMA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NETO, Agenor de Miranda Araujo. FREJAT, Roberto. Todo amor que houver nessa vida. **Album: Barão Vermelho. Interprete: Cazuza.** Rio de Janeiro: **Som Livre, 1982.**

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 45-70, 2008.

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

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas como cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães Carvalho (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos, e produção de subjetividades**. RJ: DP et Alii, 2013, p. 46-70

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005/2012.

PINAR, William F. The Method of "Currere"(1975). **Counterpoints**, v. 2, p. 19-27, 1994.

PPG-EDU. **Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais**: Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq. Disponível em: <[http://ppgedu.org/ffp/?page\\_id=18](http://ppgedu.org/ffp/?page_id=18)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PPGEDU-UFF. **Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)**. Disponível em: <<http://www.ppg-educacao.uff.br/novo/index.php/campos-de-confluencia/estudos-do-cotidiano-da-educacao-popular-ecep>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e Formação de Professores - Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010a.



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. In: **Reinventar a emancipação social: para novos manifestos**. Civilização Brasileira, 2009.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 363-371, ago. 2012

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nosdoscom os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias. 2007. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SÜSSEKIND, M. L.; FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. CURRÍCULO-RESISTÊNCIA-INVENÇÃO EM REDES DE PESQUISADORXS: perplexidades e desafios cotidianos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, 2016.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. “NÃO EXISTE PECADO DO LADO DE BAIXO DO EQUADOR”: políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, p. 43-56, dez. 2016

SÜSSEKIND, M. L.; PINAR, W. F. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Allij, 2014a.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. NARRATIVAS COMO TRAVESSIAS CURRICULARES: SOBRE ALGUNS USOS DA PESQUISA NA1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 87-108, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELOSO, Caetano, O quereres, Podres Poderes. **Velô. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Universal**, v. 29, 1984.

VELOSO, Caetano, Podres Poderes. **Velô. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Universal**, v. 29, 1984.

VELOSO, Caetano. Fora da ordem.. \_\_\_\_\_. **Album: Circuladô. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Universal**, v. 39, 1992.