

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA TEIXEIRA LOPES

DESOBEDIÊNCIAS DE UMA *PROFESSORAPESQUISADORA*
NOS *DOS* *COM* OS COTIDIANOS

RIO DE JANEIRO

2019

CLARISSA TEIXEIRA LOPES

DESOBEDIÊNCIAS DE UMA *PROFESSORAPESQUISADORA*
NOS *DOS* *COM* OS COTIDIANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Luiza Sússekind Veríssimo

RIO DE JANEIRO

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Clarissa Teixeira Lopes

“Desobediências de uma professorapesquisadora nosdoscom os cotidianos”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17 / 09 / 2019

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Süssekind Veríssimo
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Claudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira
(avaliadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Graça Regina Franco da Silva Reis
(avaliadora externa)

À

Lia e Aldo. Pais que sempre estiveram ao meu lado, encorajando-me nos voos que arrisquei.

Minha orientadora, por estar abraçada comigo nos desafios do cotidiano aprendente *nadacom* a educação.

Ao meu grupo de pesquisa e companheiras de trabalho, pelas aprendizagens cotidianas que tornaram possível a invenção da *professorapesquisadora* que sinto ser hoje.

Professora Inês Barbosa de Oliveira, pelos fios de conhecimentos e subjetividades que me enredam desde a graduação.

AGRADECIMENTOS

Deixo o meu muito obrigada,

À minha orientadora, Maria Luiza Sússekind pelas artes de *dizerfazerpensar* que praticamos juntas na tessitura da pesquisa, sem você não teria tanta importância esse trabalho.

À professora Inês Barbosa de Oliveira pela solidariedade e a generosidade em partilhar conhecimentos.

Às professoras Cláudia de Oliveira Fernandes e Graças Regina Franco da Silva Reis pela generosidade de suas orientações no exame de qualificação e na banca da dissertação.

A Alan Pimenta. Carinhosamente chamado de *coorientador* por caminhar de mãos dadas comigo, pelas práticas e táticas solidárias que me enredaram nos estudos, apresentações de trabalhos e escritas.

Às minhas diretoras, pelos incentivos e negociações que possibilitaram o mergulho na pós-graduação *stricto sensu*.

A Glória Porto, Maria de Fátima, Clara Velasco, Simone Franco e Giselle Oliveira. Agradeço imensamente o companheirismo na cumplicidade da docência. Aos suportes e incentivos que recebi de vocês, mesmo sabendo que eu me afastaria em muitos momentos.

Aos meus pais, Lia e Aldo, à minha avó Lair e ao meu companheiro Carlos Alberto, que aguentaram lealmente os impactos, as ausências e os dias difíceis que este trabalho provocou em nossa família.

Ao meu grupo de pesquisa, Práticas Educativas e Formação de Professores, pela acolhida, amizades e *aprendizagensensinagens* que tanto me deslocaram.

Às crianças e responsáveis pelas participações autorais na criação de meus *fazeressaberes* docente.

Seguindo cuidadosamente a mesma receita, duas cozinheiras experientes obterão resultados diferentes, pois na preparação intervêm o toque pessoal, o conhecimento ou a ignorância de certos segredos culinários (por exemplo, enfarinhar a fôrma de torta depois de untá-la, para que o fundo da massa seque bem durante o cozimento), toda uma relação com as coisas que a receita não traz e quase não especifica e cuja maneira difere de um a outro indivíduo, pois muitas vezes está arraigada na tradição oral, familiar ou regional.

Luce Giard (2018, p. 271)

RESUMO

Empenho-me nesta pesquisa pela tessitura de redes de conhecimentos e seus autores, reconsiderando a complexidade constitutiva das práticas e experiências sociais cotidianas das pessoas ordinárias. Faço uso dos estudos *nosdoscom* os cotidianos e da narrativa de si como metodologia de pesquisa e de escrita. Apresento a noção de desobediência a partir de revisão da obra da Prof.^a Dr.^a Inês Barbosa de Oliveira e em conversa obtida por meio de entrevista semiestruturada para adensar a defesa da escola como *espaçotempo* de invenção, resistência, movimentos múltiplos e plurais e enredamentos de conhecimentos no *fazer com as pessoas comuns* (CERTEAU, 2004). Exponho a epistemologia do ordinário de Michel de Certeau e as epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos como meus fios condutores para pensar as complexidades das práticas que inventam taticamente o cotidiano; o projeto de modernidade ocidental e o seu pensamento abissal. Com Boaventura de Sousa Santos defendo a ecologia de saberes e aponto caminhos *políticosepistememetodológicos* para a desinvizibilização das autorias dos praticantes no chão das escolas, (re)conhecendo a desobediência como capacidade inerente ao humano e como uma *maneira de fazer* rebelde, de resistência criativa. Sigo os rastros dos desvios curriculares na tentativa de trazer à tona as desobediências, ora explícitas ora veladas ou inconscientes, que atravessaram tanto as minhas atuações como docente quanto as das pessoas participantes desta minha formação sempre provisória e inacabada.

PALAVRAS – CHAVE: Cotidianos. Desobediências. Currículos. Redes.

ABSTRACT

I strive in this research by weaving knowledge networks and their authors, reconsidering the constitutive complexity of everyday life social practices and experiences of regular people. I use Everyday Life Studies and self-narrative as a research and writing methodology. I present the notion of disobedience from a review of the work of Dr. Inês Barbosa de Oliveira and in a conversation obtained through a semi-structured interview to strengthen the school's defense as a space-time of invention, resistance, multiple and plural movements and entanglements of knowledge in researching and teaching and doing within the common people (CERTEAU, 2004). I expose the ordinary epistemology of Michel de Certeau and the southern epistemologies of Boaventura de Sousa Santos as my guiding threads for thinking about the complexities of practices that tactically invent everyday life; the project of western modernity and its abyssal thinking. With Boaventura Santos I defend the ecology of knowledges and point out political-epistemic-methodological paths for the desinvisibilization of practitioners' authorship on school ground-floor, (re)understanding disobedience as an inherent human capacity and as a way of making rebel, creative resistance. I follow the tracks of curricular deviations in an attempt to bring out the disobediences, sometimes explicit or sometimes veiled or unconscious, that have crossed both my performances as a teacher and those of the people who participated in my ever provisional and unfinished formation.

KEY-WORDS: everyday life studies – disobediences – curricula – nets of knowledges

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1: Encontro com o presidente Lula, então Deputado Federal	33
Fotografia 2: Saída da formatura	34
Figura 3: Representação de Lilith no amuleto de Arslan Tash	72
Fotografia 4: desenho do Museu Nacional do Brasil	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUR-RJ	Associação dos Docentes da Universidade Rural do Rio de Janeiro
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CEM	Centro Educacional Moreira
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
GPPF	Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores
PEI	Professor de Educação Infantil
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RIDs	Resultado de Inscrição em Disciplinas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. (Des)Enrolando as ideias...	12
2. Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória	18
2.1. Enredamento <i>políticoepistemometodológico</i>	18
2.2. Uma gestação... Familiar	30
2.3. Contrastes e escolas: minhas realidades da educação	34
2.4. Maneiras de fazer com a academia e a docência	41
3. Artes de fazerpensardizer com as desobediências de Inês Barbosa de Oliveira	52
4. Criações ordinárias: o currículo <i>nasdascom</i> as desobediências cotidianas	103
4.1. A Tia dos Bichos	105
4.2. Tchau, bichona	111
4.3. A Pré-Escola	118
4.3.1. O Planejamento como conversa.....	118
4.3.2. O Dever de Casa	122
5. Por enquanto...	127
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	134

1. (Des)Enrolando as ideias...

Os caminhos da “aprendizagem de certos conhecimentos podem envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes” (SANTOS, 2010, p. 56), e é essa interdependência entre conhecimento e ignorância que sublinhamos, apontando a incompletude do supostamente universal e a impossibilidade de unidade. Por esses caminhos venho me provocando deslocamentos *políticosepistememetodológicos*¹ em busca da desobediência dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012a), na esperança de criar, com meus pares, um trabalho ético e inédito, que respeite, valorize e desinvisibilize a ecologia de *fazeressesaberes nosdoscom* os cotidianos escolares.

Começo minha escrita considerando a (des)aprendizagem como possibilidade de emergência de outros caminhos, por conta da minha trajetória acadêmica, de minhas experiências no exercício da docência na Educação Infantil e pela metamorfose de pensamentos que aconteceu na busca de uma metodologia outra de pesquisa no curso de mestrado em educação. Essa dissertação nasce com o objetivo primeiro de estar entre as vozes que comunicam direções diferentes dos tantos estudos que insistem em falar mal da escola, criticar professoras² sem considerar as historicidades, subjetividades e realidades. Entendo que a objetividade que pauta esses estudos, contribuiu para invisibilização dos currículos *praticadospensados*³ criados em contextos de resistências e inventividades.

Em caráter introdutório a esta dissertação, um aviso precisa ser dado: entendo com Michel de Certeau (2004) a leitura como uma operação de caça. Caça realizada a laço pelos nossos próprios fios de conhecimentos. Nesse sentido, não cabe a mim a soberba de compreender que darei à luz o saber ao leitor, pois “o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles” (ibid., p. 266). Logo, *voçêleitor*, também pratica a autoria sendo como viajante que “circula nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não

¹ Para começarmos essa trajetória textual, aviso que a união das palavras representa a possibilidade de criar significações diferentes. Ferrazo (2003) nomeia essa juntabilidade como arte de escrever. Fazendo alusão às artes certeunianas, o autor se refere a uma “maneira de fazer” que busca astuciosamente criar palavras que representem uma articulação indissociável, e pensando com Alves (2001), esta invenção de palavras procura superar as separações e dicotomias hierárquicas modernas.

² Escolho usar o feminino levando em consideração que a maioria das pessoas que pratica a docência do *espaçotempo* de onde falo, a educação infantil, é mulher.

³Na conversa com a Prof.^a Dr.^a Inês Barbosa de Oliveira, apresentada no segundo capítulo, ela me orienta a inverter a conexão das palavras. Desobediência tecida no decorrer de suas pesquisas desde que lançou o livro “O currículo como criação cotidiana” (2012a).

escreveram” (p.269). Mas, a mim, ainda resta um desejo, o de que, nessa aventura, vocês se defrontem com as desobediências da diferença.

Para tanto é preciso me enunciar, revelar os autores, suas noções e os enredamentos que teci nessa escrita, localizando de quais *espaçotempos* surgem conversa, narrativas e relatos que farei *uso* (CERTEAU, 2004). Quem aqui se desenha, rabiscada pelas letras que dão vida a essa dissertação, é uma pessoa comum (CERTEAU, 2004). Ordinariamente criada no cotidiano atravessado pelos outros. Que por vezes, me deslocam para esse estimado lugar de outrem em nossas práticas. E assim a vida cotidiana segue, nos inventando no emaranhado de conhecimentos, subjetividades, práticas, desobediências que traçam significados e aprendizagens bordadas por sentimentos.

Assim como Michel de Certeau, eu busco neste trabalho os encontros com os outros. Procuo *decifrar* em minhas histórias o quanto formei e fui formada enquanto professora nas imprevisibilidades da diferença do comum. Ferraço, Soares e Alves (2017, p. 9) reconhecem esses encontros como a “crise do crível”, que seria “a quebra dos padrões habituais de referências, valores, pensamentos e ações”. Desta forma, me posiciono e então assumo com Reis, Sússekind e Lontra (2017, p. 138) a noção do encontro como “experiências curriculares vividas” que potencializam o dissenso, a surpresa, o exercício da docência no inédito.

Sobre este outro, o compreendo como a pessoa comum certeuniana,

Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas vem progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas (CERTEAU, 2004, p. 57).

Com ela começo a traçar o que me proponho a pesquisar, a perguntar mais que responder (ALVES, 2001), a dedicar-me a (re)conhecer a desobediência das práticas. Certeau (2004, p. 58) deixa uma pista sobre o *espaçotempo* que a pessoa comum vem ocupando nos campos científicos,

trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua.

O caminho de pesquisa que aprendemos com a modernidade ocidental, separa o pesquisador do que se pretende conhecer, a *objetificação* e objetividade, a linguagem rebuscada no fazer científico, precisam ser (re) pensados se quisermos mergulhar (ALVES, 2001) no

cotidiano das experiências sociais que se constituem nas redes de conhecimento (ibidem) tecidas pelas pessoas comuns. É preciso desobedecer ao até então instituído. Rebelar-se por não entender o hegemônico como único, apesar de sua dominância.

Compreendo com Inês Barbosa de Oliveira o currículo como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas. Obras de arte das *práticas teorias práticas* (ALVES, 2001), das *reflexões ações* em seus enredamentos de conhecimentos e subjetividades. E, é reorganizando-a, como uma revisão de literatura, que busco subsídios teóricos para alimentar meus relatos e enredar situações, conhecimentos e subjetividades e investir no desenvolvimento da noção de *desobediência cotidiana* que habita os meandros de seus textos, foi tema primeiro de nossa conversa-entrevista e é uma das *apostas conquistas* dessa dissertação.

No capítulo 1, trago algumas aprendizagens tecidas nas realidades escolares de minha formação como *professorapesquisadora*, descortinando os referenciais *políticoepistemometodológicos* que comunicam as experiências sociais como criadoras de conhecimentos. Apresento como metodologia da pesquisa os estudos *nos dos com* os cotidianos (ALVES, 2001) por me possibilitarem uma ruptura epistemológica com os métodos do cientificismo moderno. O sentimento de mundo, beber em todas as fontes, a subversão e o narrar a vida e literaturizar a ciência são caminhos *nos dos com* os cotidianos que trilhei com meus relatos e compreensões dos autores de que faço uso nesta dissertação.

Nesse sentido, me apoio nas obras de Guilherme do Val Toledo Prado para entender a *narrativa de si* como importante ferramenta no reconhecimento social dos *fazeressesaberes* dos protagonistas escolares. Sigo a orientação de Inês Barbosa de Oliveira e João Wanderley Geraldi (2010) na tentativa de superar os conhecimentos sem sujeitos, desinvisibilizando meus currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012a) na vida com a educação. Exponho a epistemologia do ordinário de Michel de Certeau para pensar as complexidades das práticas que inventam o cotidiano taticamente. Com as Epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos (2010) tensiono o projeto de modernidade ocidental e o seu pensamento abissal, defendendo um pensamento pós-abissal e a ecologia de saberes na criação de um *conhecimento prudente para uma vida decente*.

No segundo capítulo, conheço a noção de desobediência a partir dos referenciais epistemológicos compartilhados por Inês Barbosa de Oliveira por meio de entrevista semiestruturada. Trago, com Maria Luiza Sússekind e Graça Regina Franco da Silva Reis, a

conversa como metodologia da entrevista, reconhecendo que as perguntas realizadas à professora não exerceram um inquérito, mas compuseram um “*espaçotempo* de partilha” dos conhecimentos e subjetividades de Oliveira para comigo.

Exponho as três dimensões da desobediência, identificadas por Oliveira: a desobediência cotidiana, desobediência explícita e desobediência civil. Desta maneira, busco nas histórias a mim narradas, e nas obras da própria Inês Barbosa de Oliveira, assim como de Michel Maffesoli, Heinz Von Foerster, Boaventura de Sousa Santos, Renato Noguera, Nilda Alves, Michel de Certeau, Maria Luiza Süsskind e José Machado Pais, as pistas que a professora me deixou para compreender: as dimensões da desobediência na complexidade das práticas, os curriculares⁴ *obedientesdesobedientes* dos praticantes, a contribuição da noção para os estudos no campo do currículo e dos cotidianos, e seu papel *políticoepistemológico* na tessitura social emancipatória democratizante, que desloca os valores hegemônicos para os de solidariedade e reconhecimento mútuo. Converso com as sociologias das ausências e emergências e o trabalho de tradução de Santos, como recursos da produção acadêmica na luta por justiça cognitiva e social pela desinvisibilização das ecologias de *fazeressaberes* criadas nos diversos *espaçotempos* escolares.

No terceiro capítulo, dedico-me ao esforço de narrativização dos currículos *obedientesdesobedientes* dos *praticantespensantes*, tecendo as *maneiras de fazer com* (CERTEAU, 2004) para desinvisibilização das rebeldias do cotidiano. Sigo os rastros dos desvios na tentativa de compreender as desobediências, ora explícitas ora veladas ou inconscientes, que atravessaram tanto as minhas atuações como docente quanto as daquelas pessoas participantes desta minha formação *políticaepistemometodológica*, sempre provisória e inacabada.

A cada relato, tomo o cuidado de não os reduzir aos aportes teóricos de que faço uso. Me aproximo de Luce Giard na associação das *artes de nutrir* à educação. Valorizo os cenários que embalam meu sentimento de mundo (ALVES, 2001) tecido em reflexões das realidades abordadas. Mergulho nas *aprendizagensensinagens* (SÜSSEKIND, 2014b) da *lei do morro*, onde me tornei a *tia dos bichos*; pensando com Santos (2010) a abissalidade ocidental no campo do direito e as práticas solidárias que contrapõem a produção inexistente do *território social* da favela. Recorro a Megg Rayara Gomes de Oliveira para discutir nossa formação cis

⁴ Utilizo, em alguns momentos do texto, a palavra curricular por compreender o currículo como uma ação permanente.

heteronormativa branca na aniquilação de infâncias que se mostram diferentes deste modelo. Bem como a Simmel e a sua sociologia do segredo, para pensar minhas *prácticasteoriaspráticas* com as crianças e seus responsáveis.

Esta dissertação, praticando de modo autoral o que Kuhn chamou de ciência normal (SUSSEKIND, 2007, p. 74), busca suporte na conversa com Oliveira para narrar os cotidianos das salas de aula vividas e as possíveis façanhas dos protagonistas escolares com foco na investigação e construção teórica com e sobre a noção de desobediência.

No início de cada capítulo, registro em epígrafes as emoções que embalam meus pensamentos na escrita. É neste calor introdutório, que te convido para um mergulho nas desobediências de uma *professorapesquisadora nosdoscom* os cotidianos.

Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido
Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos,
Meu sangue latino, minha alma cativa
Rompi tratados, traí os ritos
Quebrei a lança, lancei no espaço
Um grito, um desabafo

João Ricardo Pinto e Paulinho Mendonça (1973)

2. Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória⁵

O que me trouxe até aqui? Quais foram as marcas, as desobediências, os conhecimentos e significados que criaram essa *professorapesquisadora*? Certeau (2004) indica a validade de trazer para este trabalho as minhas *maneiras de fazer* com a escola, não as objetificando, mas entendendo-as como arte que só pode ser praticada e, portanto, fundada em reflexões. Esse movimento, onde se dá a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), movido pelas artes de fazer e de pensar, me possibilita criar, também, uma arte de dizer (CERTEAU, 2004). Meus *usos* “formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria” (p. 152). Sendo assim, utilizo o *relato como sendo fundador das minhas práticas* (p. 209) na narrativização e tessitura dessa *maneira de fazer textual*, criadora de um *saber dizer* que transfigura o objeto da pesquisa também em sujeito de conhecimento, que pensa e faz, elaborando a sua teoria.

2.1. Enredamento *políticopistememetodológico*

Assumo com Certeau (2004), nesta dissertação, uma epistemologia do ordinário. Luce Giard no prefácio do livro *A Invenção do Cotidiano* (2004) relata que o desejo de Certeau foi “compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos” (p. 12). Para tanto o que interessa é a “‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perceíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (p.13). São as práticas comuns que inventam o cotidiano, experiências particulares enredadas no coletivo de pessoas ordinárias. Certeau já anunciava que as artes de fazer dos praticantes eram ocultadas pela racionalidade do cientificismo moderno no Ocidente. Porém, para o autor, essas não se reduziam à interpretação da ordem dominante, ele crê na “liberdade gazeiteira das práticas” (p. 19).

Certeau (2004) desacreditava na obediência e uniformização das práticas, ele nos alertou para as “microdiferenças” (p. 19) constitutivas das atuações dos praticantes no mundo. Assim, identifica o “movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades” (p. 18) borrando a dominação sob os heróis anônimos. Estes criam socialmente os desvios em suas *maneiras de fazer* enquanto usuários. Certeau (2004, p. 39)

⁵ Música “Dias de Lutas, Dias de glória”. Lançada pela banda Charlie Brown Jr. no ano de 2005. ABRAÃO, A. M.; CASTANHO, T. Dias de luta, dias de glória. In: *Imunidade Musical*. EMI Music Brasil, 2005.

detecta duas produções, uma “racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular” e outra qualificada como consumo, mas entendida pelo autor como o *uso* astucioso, silencioso, caracterizado pela “maneira de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

Os *usos* são produções criativas que (re) apropriam e reempregam produtos, ordens, imposições.

Tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 2004, p. 94).

Com Oliveira (2001, p. 46), compreendo que no cotidiano quando instituímos nossos usos, desenvolvemos *táticas desviacionistas* (CERTEAU, 2004) criadas nas circunstâncias. A *tática* depende do tempo para “captar o voo” (ibid., p. 47) e modificá-lo para ocasião. É movimento intelectual em “momentos oportunos” (ibid.).

Já a *estratégia*, me coloca a conversar com as noções de Certeau (2004) puxando os fios de conhecimentos que teci nas redes da Prof.^a Dr.^a Nilda Alves. No segundo período do curso de mestrado tive a oportunidade de estudar o livro “A Invenção do Cotidiano” com seu grupo de pesquisa. A professora estendeu o convite de estudo coletivo para demais grupos de pesquisa, prática solidária que me enredou as tardes das terças-feiras de 2017.

Nilda Alves nos orientava a atentarmos às ações dos praticantes em nossas pesquisas. Quando estudamos as noções de *estratégia* e *tática*, a professora com a sua singular *arte de dizer* (genial até nas broncas), nos comunicava o caráter político dos estudos com os cotidianos. A possibilidade de desinvisibilizar as *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2001) dos praticantes da escola. Conhecer suas engenhosas *maneiras de fazer e utilizar* é privilegiar as táticas e usos no lugar das estratégias. Um pensamento que Nilda Alves constantemente partilhava conosco é de que a resistência é criativa. Criar algo para além da oposição.

Contudo, neste momento é preciso que me dedique a apresentar as *estratégias*. Certeau (2004, p. 99) chama de

estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir de um do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo*

próprio e ser a base de onde se podem gerir relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

As estratégias nascem de um postulado de poder no domínio do tempo e do lugar. É um saber que “sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 2004, p. 100). Diferente da ação tática, que é calculada na ausência de um próprio, sendo o movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (ibid.). Por não conservar o que ganha, não dominar o *espaçotempo* a tática opera “golpe por golpe, lance por lance” (ibid.). A tática desenha a arte do fraco, é criação astuta nas brechas do poder do próprio.

A relação que Certeau (2004, p. 97) estabelece entre essas ações não é binária, entende que se tratam de “combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender”. Apesar da instituição do próprio, as pessoas ordinárias exercem a ordem por meio de suas artes, o golpe é criado ao mesmo tempo em que se exerce burlando ao determinado.

Nesse processo investigativo de minhas práticas curriculares na vida compreendi que durante grande parte de minha trajetória *políticacadêmica* foi enredada pelos sentimentos que teci na escola enquanto estudante. Os *usos* (CERTEAU, 2004) que eu fazia dos discursos midiáticos dos índices avaliadores em larga escala, resultados de operações matemáticas que mensuram experiências sociais, assim como as significações que eu produzia nas leituras acadêmicas, eram criados a partir das minhas marcas dolorosas impressas nas aprendizagens tecidas *no* e *com* o cotidiano escolar. E assim, seguindo a pauta das hierarquizações dos saberes na desumanização de mim e meus pares na praticância da docência defini a Educação Básica como fracasso e, a golpes de astúcia e oportunidade, me vejo, agora, uma praticante das artes do fraco.

Hoje, criando (na minha história) laços com os meus fios já bricolados por sentimentos outros, *vejosintoentendo* que essa *suposta realidade* (MASSENA E SÜSSEKIND, 2017, p. 94) da Educação Básica é produzida de maneira racional, objetivando intersubjetividades, (des)classificando e culpabilizando sujeitos e instituições. Longe de um de seus pilares científicos, a neutralidade do método, os projetistas dessa imagem da realidade possuem uma opção política ao fazê-la reverberar na sociedade e, na pedagogia, ao destinar a ciência para

subordinar. Com isso, percebo que as (vidas *nasdascom as*) escolas não podem ser determinadas (apenas, no mínimo apenas) pela quantificação dos índices e estatísticas, como também não está determinado o conhecimento científico (e seus métodos de produção) como sendo o único conhecimento válido para lidar com as múltiplas realidades.

Se é no cotidiano que tecemos diferentes *artes de fazer*, conhecer, ensinar, aprender, desobedecer; se é nesse *espaçotempo* que habita a diferença, a maneira de conhecê-lo não pode se comprometer a captar apenas o homogêneo. Certeau (2004, p.15) me ensina que “a estatística apreende o material destas práticas e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o *fraseado* devido à bricolagem, à inventividade *artesanal*”. Logo, como o que interessa neste estudo é a compreensão das operações, das desobediências habitadas na inerência de ser humano (como me ensinou Oliveira), dos *fazeressaberes* curriculares inventados nos cotidianos (OLIVEIRA, 2012a), busco outras maneiras de decifrar essas realidades, de entender as minhas redes e autorias compartilhando conhecimentos com a escola e a formação *professorapesquisadora*.

Pensando no olhar e no afastamento dos corpos como insuficientes para conhecermos as diversas realidades tecidas nos *espaçotempos* escolares, me guio pela noção de que o pesquisador para compreender o cotidiano e suas criações, como o currículo, precisa vivê-lo, deslocar-se da posição que a ciência moderna lhe designou e reconhecer a impossibilidade da neutralidade. É preciso aguçar os sentidos para *mergulhar* no cotidiano (ALVES, 2001). Estimular a audição, paladar, tato, olfato e desmistificar a suprema importância da visão, são recursos para tecer o *sentimento de mundo* (ibid.) e decifrar os detalhes, sentidos, significados e os enredamentos desobedientes que fazemos coletivamente no *espaçotempo* de reais transformações e aprendizagens.

Nessa significação, apresento como metodologia de pesquisa desta dissertação, os estudos *nosdoscom* os cotidianos como uma opção tanto epistemológica quanto política. A fim de desconstruir o sujeito cartesiano (SUSSEKIND, 2007) que do alto de sua generalidade e universalidade perde a pluralidade de acontecimentos se entregando às “totalizações imaginárias do olhar” (CERTEAU, 2004, p.172), escolho existir com as pessoas ordinárias que incorporam as múltiplas inserções das interações sociais. Prefiro conhecer os acontecimentos em suas complexidades para relatar as práticas, as histórias e conversas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012a) na invenção de um cotidiano.

Pensando com Oliveira (2001, p. 41) aprendo que uma das suas forças das pesquisas *nosdoscom*, é não colocar “como partes distintas as diversas dimensões que envolvam a pesquisa”. As dissociações criadas pela racionalidade científica caminham juntas na pesquisa *nosdoscom*, “teoria e prática; saberes formais e saberes cotidianos; modelo social e realidade social; dados relevantes e irrelevantes cientificamente; observadores e observados; conteúdo e forma; etc.” (p.41). É abrir mão de reduzir a complexidade cotidiana para conhecermos a sua “dinâmica e escorregadia riqueza” (p. 40). Dualidades, dicotomias, ambiguidades, do tipo pensar x fazer, escrita x oralidade, mente x corpo, bonito x feio, falso x verdadeiro, são colocadas de forma maniqueísta e em oposições em enquadramentos morais, políticos, estéticos, éticos marcados pelas colonizações. Reconhecer o cotidiano como *espaçotempo* de criação de conhecimentos, atuações e experiências requer valorizarmos as existências e acontecimentos desviantes ao hegemônico.

As professoras Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Corinta Geraldi conjuntamente, em suas redes, traçaram um desvio na hegemonia das pesquisas que reduziam os cotidianos escolares à estrutura mecânica e determinante, como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Entendem como emaranhado de subjetividades e conhecimentos que desobedecem ao que a modernidade segregou, reconhecendo o cotidiano como *espaçotempo* de tessitura de diferentes modos criação de conhecimentos. Para tanto foi preciso o deslocamento da pesquisa do *sob(re)* o cotidiano escolar para estar *na* escola. Despidas da vaidade acadêmica de considerar sua produção superior à da educação básica, buscaram caminhos para se aproximarem das realidades escolares concretas, fugindo da interpretação julgadora e externa. A obra das três vem sendo desenvolvida e aprofundada por Inês Barbosa Oliveira e outros, tendo esta pesquisadora foco de nossa teorização.

Outros laços dessas redes levam a Ferraço (2003, p. 160) que me transformou neste estudo em que apresento meus entendimentos, como ele diz: “no final de tudo [somos] pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”, pois a busca é o exercício da sociologia compreensiva que propõe Michel Maffesoli (2010), é suspender o julgamento para estar com. Por estar imersa no cotidiano escolar como professora, quando falo da vida *nadacom* a escola, falo também de mim a partir do mergulho com todos os sentidos que pratico diariamente nessa realidade, a inventando com meus pares.

Em “Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas” a professora Nilda Alves (2001) relata os quatro caminhos fundadores do método.

Desobedecer a máxima moderna do “ver para crer” é uma das características, é necessário não só olhar, mas *sentir o mundo* nas referências sonoras, gustativas, táteis, olfativas, imagéticas e transitórias para se conhecer e questionar o que de fato acontece no cotidiano escolar. Quais são os caminhos que operam a complexidade das práticas? Para conhecê-los nasce mais um movimento, o de *beber em todas as fontes* para “criar saberes necessários” (p. 27), a complexidade das realidades para ser decifrada requererá as múltiplas fontes de que emanam os conhecimentos locais. O terceiro caminho que apresento é o da *subversão*⁶, a desobediência ao ideal *uso* das teorias. Não buscamos com o método nos basear em verdades, muito menos produzi-las. Por isso que os referenciais precisam ser múltiplos, as teorias são utilizadas no entendimento prévio de seus limites, pois não darão conta de explicar o inédito que nasce no cotidiano. Assim, o caminho de *narrar a vida e literaturizar a ciência* ganha sentido, pois precisamos aprender a usar uma escrita que

se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; **que não obedeça** à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escrita/fala*, uma *fala/escrita* ou uma *fala/ escrita/ fala* (ALVES, 2001, p. 30, grifo da autora).

Seguindo a orientação de uma das *professoraspesquisadoras* fundadoras dessa maneira de fazer pesquisa com a escola (Nilda Alves – ALVES, 2001), é que escolho metodologicamente para o registro desse processo investigativo a “narrativa de si”. Por me dedicar a um *fazer com* (CERTEAU, 2004), como disse Ferraço (2003, p. 160) “eu não penso ‘sobre’ o cotidiano, eu penso ‘com’ o cotidiano” em que me formo permanentemente praticando-o. Portanto, só posso inventar a lógica deste texto entendendo que esta não poderá ser “um dizer *sobre* aquilo que o outro diz de sua arte”, mas sim “um dizer *dessa* arte” (CERTEAU, 2004. p. 151).

Entendo com Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 145) a relevância política do uso da narrativa de si, pois

para além das conquistas individuais, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que de fato constroem a educação – narrando suas experiências, revelando suas ideias, analisando o

⁶ Em Alves (2001) a autora utiliza a expressão *virar de ponta cabeça*. Mas Oliveira (2012a) explica a substituição do termo por conta de sua referência dicotômica, característica do pensamento hegemônico cientificista.

que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna público os seus textos, todos ganhamos.

Defendo com os autores a “rede” de sentidos que a narrativa de si pode tecer por ser “escrita para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa” (p. 145). Os escritos narrativos registram as redes de solidariedades, as aprendizagens *com* as marcas que nos bricolam em nossas formações cotidianas.

Aproveito para assumir diante de *você leitor* que esta dissertação, apesar da escrita ser digitada por mim e apresentar meu nome, não me tem como única autora. Carrego comigo o estudo coletivo, as conversas, as desobediências, os *usos*, as práticas cotidianas que me trouxeram até aqui. A criação desta pesquisa a muitas mãos me exige trazer à tona o (re) conhecimento das muitas vozes e experiências que conheci e interagi. Nessa levada, me enredo, apre(e)ndo as redes de subjetividades e conhecimentos (ALVES, 2001) que me formam no entrelace de múltiplos fios tecidos pelos diferentes praticantes do *nossomeu* cotidiano.

A narrativa de si me faz assumir o papel de uma pessoa inventora de mim e da realidade em que mergulho. Nesse sentido, a escrita de si é uma pesquisa pessoal que para tanto necessita compreender a criação coletiva, o *fazer com* (CERTEAU, 2004) que a tece.

Oliveira e Geraldi (2010, p. 15) registraram que

precisamos superar os conhecimentos sem sujeito (sintaticamente) e sem sujeitos produtores – sabe-se, tem-se, pegue-se, toma-se – ou sua versão pluralizada e generalizada que tenta nos convencer de que fazemos parte de algo que não nos concerne – sabemos todos. Esse discurso científico que se os impõe como norma e como forma exclusiva de pensar sem sentir se situar.

O conhecimento criado no trabalho narrativo movimenta as redes de conhecimentos e subjetividades (ALVES, 2001) que nos costuram, navega pelas texturas relacionais desinvisibilizando o “conhecimento vivo, emocionado, concretizado, socialmente e politicamente situado” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16). É o deslocamento do *sobre* para o *com*. A inversão desobedece aos limites da escrita científica “despersonalizada, generalizante e formal” (p. 22), e transforma a “cultura acadêmica que impõe e expõe os profissionais da educação como meros executores de saberes e conhecimentos produzidos em instâncias apartadas das problemáticas escolares cotidianas” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES 2011, 144).

A desobediência à inferiorização do docente da Educação Básica requer de nós, professoras, a desinvisibilização de nossos *fazeressaberes* em nossas produções acadêmicas. Fernandes e Prado (2008) destacam como consequência da modernidade científica “a desapropriação das profissionais de seu fazer e saber” (p. 16) a partir de uma construção histórica de pesquisas educacionais pautadas pela distância hierárquica. Nesse estabelecimento vertical do olhar de cima para baixo, os *praticantespensantes* escolares e suas inventividades são invisibilizadas na edificação desse saber científico “*para a escola e sobre ela de forma alheia aos seus fazeres*” (ARROYO, 1999 apud FERNANDES; PRADO, 2008, p. 17).

Como *professorapesquisadora* de minhas atuações no mundo, defensora da valorização e desinvisibilização dos *fazeressaberes* dos *praticantespensantes* escolares tecidos em suas criações curriculares (OLIVEIRA, 2012a), escolho enredar a epistemologia do ordinário ao *Sul* (SANTOS, 2010). A primeira vez que ouvi esse sentido da palavra “Sul” foi numa tarde ensolarada, na sala do PPGEd⁷. Era o primeiro dia de aula na disciplina obrigatória “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, ministrada pelas Profas. Dras. Mônica Dias Peregrino Ferreira e Maria Luiza Süsskind. Não nego certa tensão no ar (principalmente pela presença da minha orientadora, tendo em vista que era no início do semestre e ela fez um pedido desafiador aos estudantes, para falarmos das epistemologias que trabalharíamos), meu corpo flutuava no encontro do diferente. Sem terra firme, pensava no quanto eu teria que me entregar para aprender tanto. Pois bem, agora estou aqui, dois anos depois convidando Boaventura de Sousa Santos para conversar, segura de que me perderei encontrando conhecimentos decentes para uma vida prudente (SANTOS, 2004).

Aprendi com Santos e Meneses (2010, p. 15) que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: *aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul*”. Os autores metaforizam o “Sul” como “um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (p. 19). As epistemologias do Sul são “epistemologias experienciais” (SANTOS, 2019, p. 18), são conhecimentos produzidos nas lutas *políticassociais* de resistências às injustiças e opressões. Busca-se identificar e valorizar os conhecimentos e seus *praticantespensantes* produzidos como inexistentes “à luz das epistemologias dominantes” (ibid.).

⁷ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esse Sul epistemológico é não-geográfico, pois é constituído de múltiplos seus nascidos tanto no sul geográfico quanto no norte geográfico. Assim como, as epistemologias do Norte aparecem no Sul geográfico, sobretudo nos países onde a hegemonia europeia estabeleceu o colonialismo traçado pela relação metrópole e colônia. Santos (2018, p. 18) adverte que as epistemologias do Sul existem na medida que existem as epistemologias do Norte, são resistências, à dominação, que estão em curso no presente para que não futuro deixem de ser necessárias.

Santos e Meneses (2010, p.19) me ensinam que o colonialismo dos conhecimentos se deu em

uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (Santos, 2006).

No decorrer da modernidade ocidental, a partir da aliança “política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo” dominou a epistemologia cientificista com pretensão de universalização do conhecimento e a exclusividade de sua validação. Nesse sentido, Santos (2010, p. 31) entende que o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. Sendo um “sistema de distinções visíveis e invisíveis” (ibid., p.32) produzidos pelas “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’” (ibid.). Essa superposição do *lado de cá da linha* produz como inexistente a realidade *do outro lado* cometendo *epistemicídios*, que seriam “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Santos (2010, p. 33) destaca o conhecimento e o direito moderno como representações do pensamento abissal, tendo cada um a sua estruturação distinta. No tocante ao conhecimento, a abissalidade forma-se “na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia” (ibid.). Porém o autor relata que as tensões entre esses conhecimentos estão situadas *deste lado da linha*, são produzidas como visíveis sombreando as demais formas de conhecer localizadas *do outro lado da linha*, onde suas experiências sociais são desperdiçadas.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitos ou subjetivos, que na melhor das

hipóteses, podem torna-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus ‘ouros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por **não obedecerem**, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2010, p. 34, grifo da autora).

A linha abissal do conhecimento situa a Educação Básica *do outro lado da linha*, produzindo-a como fornecedora de insumos, objeto para as pesquisas científicas, que as interpretam segundo as objetivações. Contudo, as exclusões coabitam os lados da linha, assim como as resistências. Diante da hierarquização e invisibilidades dos múltiplos *fazeressaberes*, Fernandes e Prado (2008, p. 17) orientam que devemos tomar

as rédeas da história e da profissão, temos buscado pelo (re)conhecimento da escola e dos saberes de suas profissionais, construídos no exercício diário da profissão e tecidos em diferentes espaços e relações que constituem o sujeito-professora. Nesse processo podem contribuir significativamente as narrativas sobre a escola e à docência.

Santos (2008, p. 80), questiona a ciência moderna na articulação sujeito do conhecimento e seu objeto de estudo. Nesta “distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica”. Logo o homem atua como “sujeito epistémico” enquanto ao mesmo tempo lhe é retirado o reconhecimento de “sujeito empírico”. Em tese, o autor considera que a ação da ciência não é de descoberta, ela age criando e por isso, “todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (p. 83).

Assim, Santos (2008) entende que a comunidade científica em seu processo criativo necessita “se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”, pois “os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação”. Diante disso, a neutralidade se torna uma impossibilidade no ato criativo científico tendo em vista que este é concebido em escolhas, entendimentos, sentidos que são próprios dos protagonistas desta criação. Ou seja, todo conhecimento produzido pela comunidade científica também é fruto das histórias de vida marcadas pelas dimensões pessoais e coletivas que nos formam no cotidiano de experiências sociais. Porém, em prol dos sistemas opressores capitalista e colonial, a ciência moderna negligencia a importância das múltiplas fontes para o processo criativo a partir do monopólio julgador de validação do conhecimento.

Desobedecendo essa maneira de conhecer as realidades, faço uso do meu pertencimento à Universidade, lócus institucional da ciência (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17), para poder valorizar as experiências sociais inventoras do cotidiano da escola desinvisibilizando os “modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar”, as *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2001, p. 14) artesãs dos conhecimentos locais.

Entendo a defesa de Santos (2008) de que todo conhecimento é autoconhecimento, a partir da noção da tessitura de conhecimento em redes. Aprendi com Oliveira (2012a) que nesta tessitura não há centralidade, uma origem de onde surgem os conhecimentos ou suas separações hierárquicas. As redes são criadas pelas experiências sociais de nossas inserções no mundo. Não há acumulação, o conhecimento nesta dissertação não é entendido como uma escada, mas sim como bricolagem, pois os conhecimentos com que nos deparamos no cotidiano só serão próprios se se enredarem com fios já constitutivos das redes. Essa montagem dará sentido e significados aos conhecimentos, o que impossibilita a ideia de que um conhecimento será transmitido identicamente.

O conhecimento é singular se pensarmos que cada sujeito possui a sua maneira de criação, os seus próprios enredamentos que gestam os modos de significação das informações. Oliveira (2012a, p. 69) diz que

na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re) criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo o que as compõem – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a.

E é nesse sentido que compreendo o autoconhecimento de Santos (2008). O conhecimento de si é tecido nas redes de práticas, experiências, interações, fruto das comunidades sociais em que transitamos, ou seja, é o individual se desenhando pelo coletivo. Oliveira (2012a, p. 70) salienta que essa criação coletiva se dá no entrelace e na modificação do conhecimento já vivo na sociedade, “é, necessariamente, produto e produtor de processos sociais porque é tecido no seio das diferentes formas de interações entre os sujeitos e os tecem e criam suas próprias redes e as demais redes de *saberesfazeres* com os quais estão em interação” (ibid.). Santos (2010, p. 53) já anunciava que o conhecimento é interconhecimento. Certeau (2004, p. 38) corrobora esse pensamento quando nos diz que “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”.

Como aliada aos estudos que procuram mergulhar na riqueza caótica das realidades *políticapeistemológicas* do cotidiano escolar, compactuo com a ideia de Boaventura de Sousa Santos de que não há justiça social sem justiça cognitiva. Encarar o debate *políticopeistemológico* nesta dissertação me situa na resistência criativa que a professora Nilda Alves atentava. É produzir algo na luta contra o *sacrifício humano* (SANTOS, 2010) como afirmação e manutenção do *podersaber do próprio* (CERTEAU, 2004).

Nesta pesquisa me proponho a deslocar a “monocultura do saber formal” (OLIVEIRA, 2012a, p. 32) por entender que os conhecimentos são diversos, provisórios, passíveis de mutações decorrentes das tessituras em redes. Santos (2010, p. 54) me orienta que isto “implica renunciar a qualquer epistemologia geral” diante da pluralidade epistemológica no mundo. Embarcando no pensamento pós-abissal, opto por defender a ecologia de saberes reconhecendo a multiplicidade dos conhecimentos existentes *do outro lado da linha*. Santos (2010) nos propõe a ecologia de saberes no enfrentamento da monocultura da ciência moderna. Utiliza o termo ecologia por reconhecer a pluralidade de conhecimentos “em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (p. 44 e 45).

Na ecologia de saberes conhecimentos e ignorâncias coabitam (SANTOS, 2010, p. 54). Ambas são constitutivas da heterogeneidade do mundo e interdependentes, pois não há um único conhecimento, nem uma única ignorância. A ignorância pode ser tecida na rede de conhecimentos pelo esquecimento, pela desaprendizagem em uma nova aprendizagem. Santos (2010, p. 56) diz que a “ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece”, sem prever uma substituição, mas a prática da “utopia do interconhecimento” (ibid.), onde a bricolagem é montada na complexificação dos nossos saberes.

Na contramão da abissalidade que transforma os professores da Educação Básica em *sub-humanos* (SANTOS, 2010) ao ditar a crítica e estruturação da *escola oficial* (OLIVEIRA, 2012b), defendo que há *criação curricular no cotidiano* (idem, 2012a) para além do determinado à execução. Ao inventar a escola praticando-a, me percebo como as *praticantespensantes* que Oliveira (2012a) identifica. A pessoa comum, criadora nos “diálogos de reflexãoação” (OLIVEIRA, 2012a, p. 9) no desenvolvimento de *maneiras de utilizar* a norma em minhas *prácticasteoriaspráticas* no exercício da docência e como estudante da pós-graduação.

Para dar sentido a essa investigação, é preciso “(re)introduzir a seta do tempo” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16), narrar os cenários, o encontro com o outro na tessitura de redes de conhecimentos desobedientes na riqueza do dissenso. E, aqui, cabe mais uma lição de Nilda Alves, somos marcados em nossas aprendizagens. Essas marcas são rastros de nossas experiências, de nossas inserções sociais, são aprendizagens que nos assinalam.

Diante da diversidade de práticas cotidianas, das marcas pessoais e coletivas, desencantos, abandonos, (des)aprendizagens em minha vida, o que importa para esse estudo (auto)formativo? Fugindo de uma tentativa totalizadora, mas pensando em diferentes caminhos, percursos, entendo minha formação (sempre diária e inacabada) como um movimento rizomático, alimentada por explosões em distintas direções impulsionadas por meus valores, medos, gostos, lutas, desejos, pelas tecelagens que me criam.

Abraçada com escolhas *políticaepistememetodológicas* sobre as quais dissertei, mergulho em minhas redes de conhecimentos e subjetividades tentando puxar os fios bricolados das realidades que vivi na formação de professora, a fim de criar uma rede outra, por meio da escrita. Partilho minhas experiências *nada* com a educação nessa *maneira de dizer* que situa o praticante como autor de suas aprendizagens e criações.

2.2. Uma gestação... Familiar

O primeiro fio que preciso puxar desse emaranhado de “múltiplos sentimentos, valores e processos vividos” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 8) que dão sentidos as aprendizagens que constituem a *professorapesquisadora* que sou, é o da minha *gestação* familiar. Reconheço que as minhas diferentes escolhas sempre se aproximaram dos ideais defendidos pelos meus pais. O que eu aprendi com eles costurou as redes que teceram o que eu sou hoje, uma mulher, professora, pesquisadora, tutora de quatro bichos, amiga, orientanda, esposa, a cozinheira do lar dentre outras facetas.... Opto por criar com eles o cenário desse enredamento de minhas aprendizagens com a escola por crer no quanto existe do outro em mim.

Desde criança demonstrei certo interesse pela docência que neste texto tento mostrar muito além da preferência pela brincadeira de “escolinha”. Hoje, vejo o quanto em mim havia de minha mãe, meu pai e professoras da escola, ao lembrar as mímicas daquelas aulas nessas brincadeiras, que nem sempre concordávamos. Recordo-me, que certa vez, elaborei uma *tática*

para dar mais vida às minhas aulas. Meu pai, o *próprio* postulado pelo poder, era cuidadoso com as paredes brancas de casa, chamava minha atenção com as manchas de mãos e sempre antes de ir para o trabalho me lembrava que não podia desenhar nelas. Mas, um dia me dei conta que na parede, por ser branca, não aparecia o giz de cera branco. Então, lá fui eu escrever, desenhar na parede branca, usá-la como quadro de giz. *Artes de dar golpe* que perdurou por meses, até que meu pai entrando em casa percebeu, por conta do reflexo do sol, que a parede estava manchada. Para ele não foi nada divertido e astucioso, para mim foi mais um *lance* realizado, uma diversão, um aprendizado lúdico! E assumo, como foi trabalhoso limpar aquela parede!

Cresci acompanhando as produções acadêmicas de meus pais, indo às defesas de dissertação e tese, aos saraus na ADUR-RJ (Associação dos Docentes da Universidade Rural do Rio de Janeiro) que minha tia Ana Dantas, e tantos outros docentes agitavam durante as “Terças musicais” e greves da categoria, porque eram militantes aguerridos na luta em defesa do ensino público e gratuito. Descobri o mundo subindo em árvores nos arredores de uma universidade cujo campus misturava urbanidade, universalidade e ruralidade (SUSSEKIND, 2002). Aprendi a ler histórias nas sombras do Jardim Botânico da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e na beira do lago Açú, próximo ao Instituto de Agronomia e Veterinária. Onde também aprendi com as capivaras, canarinhos da terra, gatos, cães, lagartas e seus casulos, a amar e cuidar dos animais. Amava o entardecer com os cantos das cigarras que invadiam a casa.

Recordo-me em especial de uma greve dos professores universitários contra a ausência de políticas de estado para educação superior, contra a proposta de privatização das universidades e educação profissional, no período de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua gestão se caracterizou pelo processo de liquidação das empresas estatais pela intensa privatização e sucateamento dos bens públicos do nosso país. Nos anos 1990 até início de 2000, lembro-me de como o clima de nossa casa mudou com congelamento de salário por anos e deterioração das condições de trabalho. Ouvia constantemente meus pais conversarem sobre as saídas por aposentadoria precoce de seus colegas professores universitários, em face da situação de dificuldades e incertezas.

Cedo eu conheci o que era cheque especial, estar no vermelho, pois eram expressões presentes nas negações aos meus pedidos. As mudanças me preocupavam, tinha medo de perder a nossa casa, meus brinquedos e o estopim para mim foi uma das greves em que FHC e o

ministro da educação, Paulo Renato, ameaçaram corte de salário da categoria docente quando essa resistiu ao retorno das atividades de aulas; segundo FHC não estavam trabalhando, portanto, não receberiam salário até que retornassem às atividades. Este fato na UFRRJ onde meus pais trabalhavam e, minha mãe em 1998 era segunda vice-presidente da seção sindical, foi se tornando sério demais, pois foram os últimos docentes a retornarem da greve. Nossa fonte de renda foi totalmente interrompida, pois o pagamento de fato atrasou quase um mês e essa situação só fez alimentar a luta da categoria vinculada à ADUR (Seção Sindical do ANDES-SN). Os ânimos estavam aflorados, lembro que logo em meio a essa greve de mais de 100 dias, o professor Delson Lima Filho, amigo da família, presidente da ADUR, aderiu à greve de fome em Brasília como protesto a situação de caos instaurado pela política de governo do FHC e a sua insensibilidade em negociar com o movimento docente, o que se traduzia em negligência com o ensino público, gratuito e de qualidade. Recentemente, acompanhando a situação dos servidores do estado do Rio de Janeiro e da UERJ estas marcas assumiram outras possibilidades nos relatos e nas lutas pela educação pública, principalmente, ao encontrar na ANPED em São Luís/MA com a professora Lucília Lino (atual presidente da ANFOPE e professora da UERJ), que eu conheci na minha infância como professora da UFRRJ, do Instituto de Educação e associada da ADUR-RJ.

Essa greve foi muito marcante para mim, pois nossos hábitos familiares mudaram, tivemos que criar um cotidiano outro em casa. Quando eu escutei sobre a greve de fome, foi extremamente assustador. Ficar sem comer? Como assim? Será que também passaríamos por isso? Hoje percebo que eu era uma criança praticante da Universidade pública, atravessada pelos seus desvios, produções, parcerias etc. Inserções sociais e políticas que me ensinaram desde cedo sobre a importância da luta pela educação e pela democracia.

Acredito que essas diversões, práticas, conversas, militâncias e mudanças de vida alimentaram em mim a vontade de ser *de esquerda* e de batalhar por um mundo mais justo, democrático e de valorização dos trabalhadores.

Nesse sentido, e mais atual que nunca, outra memória marcante foi meu primeiro encontro com Luiz Inácio Lula da Silva, naquela época Deputado Federal. Quando isso aconteceu, seu nome já era recorrente em minha vida, e muitos adesivos da sua campanha eu já tinha colado em minha janela. Em 1994, meu pai era diretor do Instituto de Agronomia e foi

professor homenageado da turma de formandos naquele ano em que o Lula⁸ era patrono. Meus pais o receberam num bar em Seropédica, antigo Varandão, que era um ponto de encontro dos estudantes e professores da UFRRJ. Por diversas vezes Lula tentou me pegar no colo, eu tímida desde criança não aceitava e como se fosse ontem, ouço meu pai dizer:

- Minha filha, vai... você terá uma foto com o nosso futuro presidente da república!

Hoje, munida dos conhecimentos tecidos na conversa que apresento neste trabalho, identifico essa história com o presidente Lula da Silva em uma relação de *obediênciadesobediência*, onde eu correspondo ao que me foi imposto a partir da maneira como eu consegui fazer. Momento no qual meus pais já desobedeciam e moviam as linhas abissais anunciando um operário presidente. De alguma forma, eu burlei minha timidez e obedeci desobedecendo ao meu modo, do jeito que eu era capaz de estar em seu colo. Essa marca assume outros sentidos e possibilidades.

Fotografia 1: Encontro com o presidente Lula, então Deputado Federal



Fonte: Arquivo pessoal

⁸ Na época, Lula tinha acabado de deixar a presidência do Partido dos Trabalhadores (sucedido por Rui Falcão) e se candidatava ao cargo de Presidente da República.

Fotografia 2: Saída da formatura



Fonte: Arquivo pessoal

Curriculando a minha vida *nadacom* a UFRRJ, *aprendoensino* o sentido político de nossas ações na invenção da vida, desloco as linhas que dividem ida-trabalho-família-militância.

2.3. Contrastes e escolas: minhas realidades da educação

Por conta da minha moradia no município de Seropédica (local de um dos campi da UFRRJ), tive a oportunidade de frequentar a educação infantil e fundamental no Centro Educacional Moreira (CEM⁹). Estudar lá alimentava meu amor pela vida interiorana, sua

⁹ Nome fictício.

estrutura arquitetônica era parecida com uma pequena propriedade agrícola familiar. Amava passear pelo pequeno bosque, desenhar na terra, assistir as formigas levarem comida para os enormes formigueiros, as festas tradicionais da instituição, quanta saudade! Meus professores eram queridíssimos, sempre atenciosos, companheiros e inventivos. Quantas aulas nós tivemos embaixo de enormes árvores, usando de banco suas raízes. Fazíamos teatro, gincanas, apresentações musicais, pois constantemente todas as turmas se reuniam em culminâncias interdisciplinares. Avivo minhas participações no processo democrático eleitoral do grêmio estudantil e de quanto era significativo frequentar seu espaço na escola, talvez pelo gostinho de provar de um suposto *próprio* (CERTEAU, 2004).

Hoje entendo que aprendi no CEM a amar ser estudante, que a escola era um *espaçotempo* de intenso prazer e amizade. E criar processos relacionais de lidar com o dissenso no *fazer com* o outro na tessitura de aprendizagens. Como aprendi com Oliveira (2012a), o *currículo como criação cotidiana*. Curriculei a vida com o CEM, nossas casas (minhas e de minhas amigas) se misturavam com a escola nos trabalhos em grupos, nas organizações de coreografia para as danças que comumente, o grupo de que eu fazia parte apresentava nas culminâncias, estudos para as gincanas e provas.

Arrisco-me a dizer que nossas famílias viviam a educação escolar conosco. Nossos pais organizavam revezamento de livros e mutirões em parceria com a escola para reformá-la. Todos os *praticantespensantes* trabalhavam juntos em diferentes criações *nadacom* a escola, a comunidade escolar se enredava na tessitura de *cidadania horizontal* como diz Santos (2000). Isto é, *utopias praticadas* processando realidades de “relação solidária entre os indivíduos” (OLIVEIRA, 2012a, p. 51)

Artes de fazer *currículos praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012a), de dialogar com os conhecimentos, crenças, noções, valores nas redes em que nos inseríssemos, numa permanente criação local, provisória e diversa.

Imersa nesse contexto completei o ensino fundamental no ano de 2003. A vida me reservava novas experiências e inserções em redes outras no ensino médio. Meus pais tentaram muito me convencer a prestar os exames para o Colégio Pedro II ou CAP (Colégio de Aplicação) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) ou da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e me mudar para o Rio de Janeiro. Mas naquela época nada me fazia querer estar longe de Seropédica, da vida comunitária que eu levava nos arredores da UFRRJ.

Optamos por um colégio no bairro de Campo Grande do município do Rio de Janeiro. As mudanças foram várias. Guardava uma memória cotidiana das idas ao CEM, meu pai era o responsável por me acordar e levar a escola. Todos os dias ele falava para mim que era um dia muito importante de aula, pois eu estava me preparando para o vestibular. Que logo, logo ele chegaria. E o vestibular chegou dois anos antes. De fato, eu sabia que era uma escola preparatória para o vestibular, mas a minha ignorância, e acredito que dos meus pais também, era a possibilidade de eu poderia viver um choque de realidade tão profundo e desumanizador.

Nomearei de Colégio B a instituição em que realizei o ensino médio. Enquanto no CEM eu entendia a escola como *espaçotempo* prazeroso, no Colégio B, eu a via com revolta e distanciamento. Meu objetivo era terminar o terceiro ano e nunca mais pisar em uma escola. Além dos estudantes serem vigiados constantemente pelo vidro que tinha em todas as portas, havia câmeras em muitos ambientes do colégio e existia uma série de atitudes disciplinadoras que tentavam uniformizar todos que estavam ali, durante o horário escolar. A sensação era que eu deveria deixar de ser Clarissa Teixeira Lopes e me transformar na aluna b (até nossas mochilas tentaram padronizar). Mas havia uma impossibilidade, apesar da inexistência produzida por uma concepção pedagógica homogeneizante, nesse apagamento eu sobrevivia imprimindo, de acordo com a necessidade, *astúcias* (CERTEAU, 2004), diferentes resistências que desenhavam minha praticância enquanto estudante do ensino médio preparatório. Um dos golpes eram os esconderijos de cola no banheiro. Aproveitávamos a ida para conferir e deixar respostas das provas. Assim, registrávamos clandestinamente nossa desobediente irredutibilidade à estrutura escolar em que estávamos inseridos. A cola era o registro que me permitia participar de práticas solidárias com meus pares.

Todas terças, sextas e domingos (os domingos eram somente para as turmas do terceiro ano fazerem simulados) havia prova. A sala, fileira e carteira onde o estudante faria o exame era escolhido e divulgado nos murais. Eu entendi no curso de Pedagogia a noção *de educação bancária* de Paulo Freire a partir da minha vivência nesse espaço de depósitos de conteúdos formais e impressões de certificados do que aprendi com os exames. Ao final de cada mês a direção colocava no mural da sala uma lista do melhor até o pior estudante da série, constringendo os que não obtiveram bom rendimento. Não existia trabalho em grupo, era uma prática desqualificada para preparo de passar no vestibular. Diferente do CEM, me via solitária no processo de *aprendizagensensinagens* (SUSSEKIND, 2014b), pois em lugar da valorização das relações intersubjetivas, do aprender junto em diferentes propostas pedagógicas. Me

percebisenti solitária no processo de aprender e inventar o cotidiano escolar e relato esses contrastes porque, se nossas histórias são obnubiladas, as narrativas então são mosaicos.

Apesar da apertadíssima lista de conteúdos formais (entendido como currículo pelos gestores) por conta do ciclo de provas¹⁰, os professores tentavam trazer risos, descontração e desafios para aquela maratona. Afinal, eles também eram *praticantespensantes* naquele contexto. Às vezes, acabavam desabafando com os estudantes sobre as cobranças, injustiças e por discordarem de certas normas, como as provas que eram feitas cada semana por um professor da disciplina da Rede B. Os estudantes realizavam provas padronizadas, criadas também por professores que nunca interagiram com eles e as notas eram de responsabilidade dos (professores) que conviviam.

Completando o pacote de desumanização, foram poucas as amizades que criei, como era sempre uma das últimas na listagem mensal de notas, eu era a burra, a roceira e a maconheira (associação preconceituosa com os estudantes da UFRRJ e que me marcava) que vinha de Seropédica. Acredito que a falta de atividades coletivas potencializou o distanciamento com quem vinha de outro lugar. Como a maioria dos estudantes era de Campo Grande, boa parte já se conhecia. Essas imagens de terror estão mais na minha visão de *outsider* (BECKER, 2008). Becker (ibid.) me auxilia compreender que assim como eu para eles era uma *outsider*, aquele grupo bairrista, para mim, também era *outsider*. A ambiguidade do termo se desenha nos entendimentos de quem marca o desviante e deste identificando seus *juízes* (BECKER, 2008). Portanto, tanto quem rotula ou quem desvia pode se tornar um *outsider*.

Venho usando o termo “outsiders” para designar aquelas pessoas que são consideradas desviantes por outras, situando-se por isso fora do círculo dos membros “normais” do grupo. Mas o termo contém um segundo significado, cuja análise leva a um outro importante conjunto de problemas sociais: “outsiders”, do ponto de vista da pessoa rotulada de desviante, podem ser aquelas que fazem as regras de cuja violação ela foi considerada culpada (BECKER, 2008).

Contudo, temos um importante detalhe: o desviante pode não ter descumprido uma regra do grupo (ibid., p. 22). Apesar do meu comportamento *apropriado*, de diariamente estar uniformizada, comparecer às aulas, realizar as provas padronizadas, seguir o protocolo oficial, meu local de moradia e a insatisfatória tessitura de conhecimentos formais, eram variáveis importantes para a minha rotulação.

¹⁰ Como colégio fazia parte da Rede B, mais duas instituições dividiam o mesmo currículo e avaliação.

Essa inexistência que me fez aprender o quanto a invisibilidade machuca e por muito tempo culpei meus professores pela ausência de espaço. Hoje, os vejo como também *taticantes* no exercício intelectual da docência. Naquele *espaçotempo* eu aprendi pelo sofrimento a tessitura de resistências criativas com e na escola.

Espero que meus relatos com o Colégio B não tenham determinado, a *vocêleitor*, os seus *praticantespensantes* ao poder postulado pelo próprio. Cumprindo a agenda do mercado preparatório para o vestibular, os gestores acionavam as táticas desviacionistas das pessoas ordinárias a partir dos usos das regras e imposições.

A minha vivência escolar que enxergava apenas a maquinaria *barulhenta e espetacular* (CERTEAU, 2004, p. 39) do vestibular havia tirado de mim o apreço pela escola. A partir de então, passei a defini-la como a estrutura do “pensamento educacional hegemônico” (OLIVEIRA, 2012a, p. 11), em minhas falas e posteriores estudos, corroborando com o pensamento abissal (SANTOS, 2010) que invisibiliza a criação curricular no cotidiano, produzindo como inexistentes os *fazeressaberes* dos que ali, na escola, vivem.

Hoje compreendo o cotidiano escolar como *espaçotempo* complexo na criação de conhecimentos em redes, de existências e pertencimentos. Por isso que busco, enquanto *professorapesquisadora*, a prática da justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010) na

ampliação da visibilidade das práticas / existências escolares / educativas não modelares, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas devido a suposição de que são pouco científicas, espontaneístas ou mal fundamentadas (OLIVEIRA, 2012a, p. 41).

Essas práticas são plenas de sentimentos, de significados produzidos no enredamento entre diferentes dimensões da vida cotidiana. São conhecimentos *praticadospensados* que desobedecem a qualquer tipo de matriz por serem plurais e ao mesmo tempo singulares. Aprendizagens diferentes foram criadas nos contextos que apresentei, a validade e riqueza destas reside na ideia de que “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 15).

Pesquisar com os relatos dos protagonistas escolares potencializa o relacionamento horizontal entre os *fazeressabres*, valorizando a localidade e o ineditismo por *situar* o conhecimento em seu praticante.

Dos currículos *praticadospensandos*, umedecidos pelo prazer (OLIVEIRA, 2012a) aos currículos *praticadospensandos* na dor. Este deslocamento requer refletirmos, na conversa em que Oliveira (2012b) discuti o projeto educativo emancipatório de Santos e o campo do currículo. O contraste entre as realidades escolares que vivi, me oportunizou entender o modelo de escola

fundado na ciência moderna e na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escola “eivar” o educando da “cultura popular” à alta cultura, o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões. Ao mesmo tempo, promove a inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos, comprometidos com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado, viabilizado pela melhoria de produtividade e pela ampliação da acumulação (OLIVEIRA, 2012a, p. 41).

Contudo, utopias praticadas traçam desvios, desobediências em *usos* dessa *produção expansionista* (CERTEAU, 2004, p. 39). A escola é participante na criação, é criatura, da sociedade, tece e é tecida socialmente, algumas vezes pela democracia, outras não... O projeto educativo emancipatório tem o intuito de “vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes” (OLIVEIRA, 2012a, p. 42), é uma resistência criativa à estrutura escolar monocultural.

A modernidade, citada por Oliveira (*ibid.*, p. 41), é apresentada por Santos (1997, p. 77) assentada nos pilares regulação e emancipação. Sendo o pilar regulação composto “pelos princípios do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau” (SANTOS, 1999, p. 77). Já o pilar emancipação é constituído pelas racionalidades estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (*ibid.*).

Santos (2000, p. 75) apresenta o desenvolvimento desequilibrado da racionalidade cognitivo-instrumental na ampliação científica e sua vinculação que a colonizou aos princípios do mercado e Estado no período de modernidade. Neste descompasso, o autor destaca como potenciais contribuintes na luta pela emancipação social, o princípio de comunidade e a racionalidade estético-expressiva por serem “as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas”. O princípio da comunidade por conservar práticas

emancipatórias como solidariedade e participação e a racionalidade estético-expressiva pelas noções emancipatórias de autoria, prazer e artefactualidade discursiva.

Pensar na comunidade como princípio de regulação emancipatório requer a tessitura social de relações horizontais entre seus *praticantespensantes*, afastando-a da objetificação do outro. A formação cidadã horizontal atravessa a escola nos processos educativos desenvolvidos em práticas participativas e solidárias, com a comunidade criamos conhecimentos emancipatórios locais para as questões globais. As utopias praticadas nas escolas criam redes de subjetividades e conhecimentos emancipatórios. Tais como as experiências sociais que vivi no CEM, imersa na comunidade escolar, fomentaram meus posicionamentos, percepções, escolhas políticas e epistemológicas de pensar e praticar a escola. Enredamentos tecidos cotidianamente na vida que me tornaram a professora que tento ser na luta por uma *vida decente* (SANTOS, 2004).

Aliada à racionalidade estético-expressiva podemos resgatar a condição de *sujeitoautor*, rompendo com a dominação epistemológica hierárquica moderna dos que pensam e dos que executam. É produzir conhecimento considerando a copresença radical requerida por Santos (2010) na defesa da ecologia de saberes. A criação curricular como artes de fazer, pensar e dizer no *espaçotempo* cotidiano. Compreender o papel político da recuperação do prazer, me recorda que comumente falamos na creche em que trabalho que ela precisa ser divertida, pois passamos muitas horas do dia lá. Buscamos em nossos encontros momentos de prazer no envolvimento de sala de aula, nos dedicamos a, como diz Oliveira (2012a, p. 45), umedecer os “conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais”.

As experiências sociais que relatei enquanto estudante na escola compõem o cenário praticado desse projeto educativo, tanto o que precisamos superar com ele quanto o que precisamos desinvisibilizar. Aprendizagens embaladas por sentimentos e marcas do pertencimento a uma comunidade escolar ao deslocamento a inexistência. O modelo escolar que não assume o estudante ou professor como protagonistas dos processos de *aprendizagensensinagens* opta por invisibilizar a autoria e retirar o prazer da criação. Os *praticantespensantes* escolares devem ser reconhecidos como os criadores da realidade escolar também na *artefactualidade discursiva*, que compreende a elaboração dos discursos também como artes, por estarem envoltos com os nossos sentidos.

Como escreveu Certeau (2004, p. 200) “todo o relato é um relato de viagem – uma prática do espaço”, “aventuras narradas” que me dedico a compartilhar. Para este momento, tensionarei as redes profissionais e acadêmicas na tessitura desobediente de minha formação de *professorapesquisadora*.

2.4. Maneiras de fazer com a academia e a docência

Retomo a citação que usei de Certeau (2004, p. 38), na página 27, “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” com o objetivo de evidenciar o sentido de minha escolha pelo curso de pedagogia, inundada de desencanto pela *escola*, no singular.

Iniciei em 2007 meus estudos acadêmicos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Certa de que não iria trabalhar *em escola*, e indo de encontro a tudo que minha família esperava, desde o segundo período passei a me dedicar à pedagogia empresarial. No semestre seguinte lá estava eu, pomposa assumindo uma vaga de estágio no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) na área de coordenação pedagógica do curso de gastronomia. A repulsa pela *escola* ganhava mais um reforço, a ideia de ganhar pouco levando trabalho para casa não combinava com o consumismo que aflorava cada vez mais na minha nova vida cidadina.

Contudo, o que vivi enquanto estagiária no âmbito empresarial me deixou em choque. Passando por uma intensa reestruturação, demissões, medos, saudades e tristezas eram cotidianos. Assisti a pessoas com trinta anos de empresa serem demitidas, das quatro estagiárias somente eu fui mantida no cargo. Foi assim, marcada por essa realidade constante de um tipo bem mais assustador de insegurança profissional, no âmbito empresarial, do que as dificuldades que eu vivera em família, que comecei a desejar um futuro de concursos públicos.

Um ano antes de finalizar o curso de graduação, comecei a realizar os estágios como disciplinas obrigatórias. O que era repulsa gerada por minhas marcas das aprendizagens com *a escola* descamou e cedeu espaço para o encanto e curiosidade quando entrei no universo da educação infantil, de múltiplas escolas plurais, vivas e cheias de invenções sedutoras. Em 2009, iniciei o estágio no Colégio Santa Maria¹¹. A primeira docente que compartilhou comigo sua

¹¹ Nome fictício. Colégio religioso centenário situado na zona sul no município do Rio de Janeiro.

sala de aula, hoje uma grande amiga, me (re) apresentou à complexidade das relações que se dão no cotidiano escolar. Foi essencial ter tido uma professora da Educação Básica caminhando de mãos dadas comigo nas descobertas. Sua auxiliar também foi imprescindível nessa viagem de ida sem volta. Eu tinha prazer em ir para a escola, *aprender e ensinar com*, rir com professoras maravilhosas que criavam junto às crianças respeito, amizades, conhecimentos e amor. Ficava encantada quando esbarrava com algo de que gostava em minha infância, como músicas, livros e brinquedos.

Muito impulsionada pela coordenadora pedagógica da época, protagonista no meu caminho para a docência, participei do processo seletivo para o cargo de auxiliar de professora em 2010. Lembro que certa vez, eu enquanto estagiária, as crianças foram correndo para o banheiro escovar os dentes. Quando cheguei lá conversei com eles sobre o perigo de correr com escova na mão e principalmente num ambiente em que o chão pode estar molhado. Sem esperar, a coordenadora saiu da cabine sanitária dos adultos e me disse:

- Parabéns! É isso mesmo! Você leva muito jeito!

Cada orientação, conselho cultivaram em mim o interesse em saber se eu realmente me encontraria no exercício da docência. Mas, mesmo assim, apegada com a problemática salarial da profissão docente, ainda pensava em desbravar outras possibilidades, encarava aquele momento apenas como um período de degustação. Um ano após a migração do cargo de estágio para auxiliar de professora, tive a oportunidade de cobrir o período de licença maternidade de uma professora regente.

Crianças, famílias, gestores, professoras, demandas fora do horário de trabalho, planejar, analisar, avaliar, competir. Como a minha vida mudou! O ditado popular “eu era feliz e não sabia” cabia como uma luva, era maravilhoso ser auxiliar de professora, o que eu mais tinha era alegria no *fazer com* as crianças. Não tinha trabalho fora do meu horário; nem enormes papeladas para preencher; nem embates com gestores e familiares por não confiarem em uma professora tão jovem; muito menos ter que lidar com a competição pelo prestígio junto à coordenação pedagógica. A licença maternidade da professora regente acabou, paralelamente, retornei ao meu lugar de auxiliar de professora e me mantive assim por mais um ano.

Processando o *desencanto da profissão* (LAPO; BUENO, 2003), me sentia desanimada por não ter sido promovida a regência. A sensação era de incompetência. Inquieta e para dar conta daquela frustração fui buscar uma pós-graduação lato sensu e me dedicar à prestação de

concursos públicos no ano de 2011. A realização do curso de especialização em educação infantil da PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) foi embalada pela amizade que teci com a professora regente daquele ano, 2012, no Colégio Santa Maria.

Artes de fazer na educação infantil, como Sofia¹² dizia: uma maneira “light”. Sem a preocupação de encaixar as crianças em níveis de grafismo, aprendizagem, no quantitativo alto de trabalhos para mandar para casa, mas sim, com a dedicação de explorar os momentos que passávamos juntos, com diversão, prazer, conversa e negociação na tessitura do nosso *cotidiano aprendente* (OLIVEIRA, 2016). A rede de conhecimentos e subjetividades que criei com ela me enredou durante, e até então, a minha trajetória e pertencimentos *nadacom* a educação. Faço uso de uma situação ocorrida comumente nas escolas em que exerci a docência: elogios ao meu reportório musical. Sofia cantava músicas diferentes das que eu conhecia, eram aprendizagens embaladas nas brincadeiras, receitas, dramatizações, criações plásticas, momentos únicos que processaram significações, conhecimentos emancipatórios pela participação autoral, solidária e prazerosa. Com ela, também aprendi a tecer relações outras com os responsáveis, me tornei mais próxima, compreensiva e apaziguadora. Relações que até hoje, sete anos depois, fundam abraços em nossos reencontros ao acaso pelas ruas do bairro¹³, dentre as famílias, que inclusive se tornaram nossas amigas íntimas.

Me arrisco a dizer que praticávamos o projeto educativo emancipatório de Boaventura de Sousa Santos, no exercício do princípio político da comunidade e da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2000; OLIVEIRA, 2012b). Os conhecimentos emancipatórios que tecemos coletivamente o que eu preservei em minha mudança da escola privada para a pública. No terceiro bimestre do ano de 2012 assumi como PEI (Professor de Educação Infantil)¹⁴ uma matrícula na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, trabalhava de manhã como professora regente em uma creche localizada numa favela num bairro da zona norte, com uma turma de Berçário I¹⁵ e pela tarde no Colégio Santa Maria como auxiliar da professora Sofia. Por já aguardar a chamada do segundo concurso, pedi demissão no início de 2013, me despedindo da realidade local do colégio onde criei pelas *prácticateoriaspráticas* um *fazersaber* docente. Em

¹² Nome fictício.

¹³ A escola em questão é localizada no meu bairro de moradia.

¹⁴ Categoria funcional criada pela lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010. Os primeiros concursos, nos anos de 2010 e 2012 (respectivamente nos editais SMA Nº 91, 25 de outubro de 2010 e SMA nº111, 28 de maio de 2012), foram regidos pela carga horária semanal de 22h30min, o que possibilitava acumular duas matrículas.

¹⁵ Grupamento com faixa etária de seis meses a um ano e dois meses.

agosto já estava em exercício como professora regente nas duas matrículas, de manhã na Creche Favela localizada na zona norte e pela tarde na Creche Asfalto na zona sul.

Antes de seguirmos, gostaria de explicar ao leitor a escolha dos nomes fictícios das creches. Uma diferenciação local é posta na praticância da educação infantil pública no município do Rio de Janeiro: a lotação em uma instituição localizada dentro de uma favela e a fora da favela, onde usualmente nas conversas sobre o assunto chamamos de asfalto. Costumávamos dizer na Creche Favela: trabalhar no asfalto é mole, quero ver subir a ladeira. Livres das fiscalizações, pois a não ser os *praticantespensantes* que trabalhavam ali cotidianamente, ninguém mais se aventurava a “colocar a cara” na nossa creche, como dizíamos, trabalhávamos em meios a confrontos bélicos¹⁶. Nosso protocolo de segurança era deitar as crianças no primeiro andar, utilizando principalmente a sala da direção e o corredor ao lado (pois eram os mais protegidos da linha de tiro), após as crianças estarem deitadas, organizávamos um grupo para agilizar o resgate das quatro turmas de berçários (cada com 25 crianças ou cerca desta quantidade) que ficavam no último andar da creche (eram três andares). No desespero arranjávamos força e equilíbrio para descermos os três lances de escada com três a quatro bebês no colo. Preferíamos acreditar na sensação de segurança mesmo sabendo que a localização da creche no morro ficava entre o *QG*¹⁷ dos traficantes e dos policiais.

A sabedoria popular me dá uma dica de recordação, o ditado “seria cômico se não fosse trágico” revive em mim um “causo” que aconteceu durante um tiroteio de aproximadamente três horas de duração. Me sentia num dia de sol com temporal. Era tanto tiro que o barulho parecia de chuva forte com explosões, pois até granadas eram arremessadas. Neste dia, minha turma estava no refeitório, próxima da sala da direção, por conta disso, nós ocupamos um espaço da sala da direção. De repente o telefone toca. Preocupada por ser algum responsável tento atender, mas era ensurdecador. Desligo o telefone, mas ele toca novamente, descubro que é de algum setor da prefeitura comunicando que a visita que tínhamos foi adiada por falta de segurança. Rimos deitadas no chão ao som da sinfonia de guerra. Uma risada de desobediência, ironia, sobrevivência?

Perdi a conta de quantos tiroteios compartilhamos com os moradores, por vezes quando começavam e estávamos descendo o morro, os moradores solidariamente nos chamavam para

¹⁶ Por vezes era entre a polícia e o tráfico local ou dos traficantes locais defendendo o morro de invasões de facções diferentes.

¹⁷ QG é uma gíria usada para abreviar “quartel general”, é utilizada para se referir a um ponto de encontro, uma base etc.

esperar acalmar o confronto e por fim descermos. Também fiquei presa dentro do ônibus na rua que dá acesso à favela, pela frente do ônibus víamos os traficantes dando tiro para o alto como cortejo a um integrante da facção que foi enterrado¹⁸ e pela traseira do veículo vinha a polícia. Tentando praticar a sociologia compreensiva de Michel Maffesoli, onde suspendemos nosso julgamento buscando conhecer o inesperado que desenha as práticas e conhecimentos próprios dos sujeitos na vida, penso sobre o que uma criança me ensinou no meio de um tiroteio.

- Tia, a polícia é má. Os bandidos são nossos amigos, eles cuidam da gente.

Por mais estranheza que possa causar em algumas pessoas essa narrativa, precisamos entender que nela residem importantes conhecimentos, que se vinculam ao que essa criança viveu em seus três anos de vida, as redes e experiências que a formaram. Nessas redes, o binarismo nítido da cidade, do asfalto, exige outros tons e as muitas formas de sobrevivência e resiliência acabam exigindo que aqueles moradores, cidadãos, desobedeçam tanto ao papel instituído socialmente pelo estado e as leis e exercido mais diretamente pela polícia quanto ao poder do crime organizado, das milícias, do tráfico etc. Nesse sentido, sublinho que metade das auxiliares eram terceirizadas e a maioria morava naquela favela. Por vezes, quando tinha busca da polícia pela favela, as diretoras as liberavam, pois, os relatos eram de que se o morador não abrisse a porta ela é arrombada, a casa invadida e sabe-se lá o que pode resultar. A linha abissal do direto aniquilava a necessidade do mandato de busca e apreensão para aqueles que habitavam *o outro lado dessa linha*.

Essa minha entrada na educação infantil pública, gratuita e de qualidade aconteceu ao mesmo tempo em que eu escrevia minha monografia de conclusão da especialização em educação infantil. Se o conhecimento é enredado, as minhas práticas, escolhas, entendimentos, criações, significações, o meu processamento e atuação *nada* realidade é atravessado por essa bricolagem de dimensões, só assim, consigo compreender o quanto as minhas marcas pela dor e desencanto foram acionadas nos *usos* que realizei das minhas vivências com o *espaçotempo* escolar na produção acadêmica. As empresas sumiram.... Escolhi dissertar sobre as práticas de relações de poder na educação infantil elaborando críticas ao estabelecimento da relação hierárquica adultos/crianças a partir dos entendimentos que teci com as noções de Michel Foucault. Destaco que foram meus entendimentos, criados em redes próprias produtoras de significados também próprios. Assim, naquele momento eu desobedecia a Foucault

¹⁸ A Favela em questão fica próxima de um cemitério.

compreendendo os sujeitos como acabados na ordem. Retirando-lhes a capacidade analítica que o autor atribuía ao pensamento crítico.

Fiz uso do meu pertencimento ao “aparato institucional da ciência” (SANTOS; MENESES, p. 17) para criticar realidades escolares, narrando minhas vivências no Colégio B e situações que foram observadas por mim durante a prática da escola como docente na Educação Infantil, pensadas para que o corpo se torne alvo de práticas que têm como objetivo docilizar através da ordem e obediência, identificando as relações dos atores escolares mediadas por instrumentos físicos, espaciais, simbólicos que visariam o controle e a dominação, sujeitando não só os corpos como também as mentes. Eu via e acreditava, seguia o preceito moderno do *ver para crer* (ALVES, 2001), mas como o conhecimento é tecido em rede, não posso deixar de fora a contribuição que minhas aprendizagens pela dor com a escola na atribuição de sentidos, produzindo significados que me levaram a crer que eu realmente estava contribuindo socialmente com a minha pesquisa. Oliveira (2012b, p. 9) atenta: “toda intencionalidade é habitada pela errância, pela impossibilidade da razão pura, pela inexpugnável humanidade dos seres humanos”.

Assim, penso que, mesmo repleta de boas intenções, sendo uma professora comprometida com a Educação, dedicada à prática com as crianças, acabei produzindo uma monografia que pouco contribuía com os *fazeressaberes* dos praticantes escolares. Negligenciei autorias, táticas, astúcias nas *artes de fazer* resistentes na criatividade de *captar no voo* (CERTEAU, 2004). A escrita dessa monografia se deu num cenário de iniciação no exercício da docência na rede pública. A diferença que me marcou foi o quantitativo de crianças por turma: era imaginável pensar em vinte e cinco numa turma de educação infantil. Minha primeira diretora, na aprendizagem do *fazer com* as novas professoras, inicialmente, centralizava o poder no estabelecimento do seu *próprio* saber. Diariamente recebíamos nosso “kit aula”: livros, materiais artísticos, exercícios impressos em folhas, CDs de músicas. Tudo cuidadosamente selecionado por ela..., mas como lembra Oliveira (2012b, p.9) na sabedoria popular: de boa intenção o inferno está cheio. Aliada a retirada da condição de *sujeitoautor*, convivíamos com a vigilância na execução das ordens que nos eram dadas. Muitas vezes cochichávamos em nossas comunicações em sala, pois a lenda da creche era se as câmeras também gravavam áudios.

As tramas dessa tessitura plena de verticalidade, imposta pelo poder hierárquico, eram cotidianamente diversas. Nossas *táticas* (CERTEAU, 2004) traçavam dentro do *próprio* (ibid.)

uma pluralidade de desvios na execução da ordem. A mesma ordem era desenvolvida por diferentes tipos de pessoas ordinárias, portadoras de múltiplas redes de conhecimentos e subjetividades. Os *usos* que fazíamos em nossas *prácticasteoriaspráticas* inevitavelmente seriam diferentes.

O desencantamento com a profissão docente foi se erguendo em mim a partir de “manifestações das várias formas de esgotamento” (LAPO; BUENO, 2003, p. 66). A perda de minha condição crível de autoria, do prazer de desenvolver projetos com as crianças na comunidade escolar em face a atividades determinadas *a priori*, contribuíram de modo importante. Acreditar ou declarar que estamos obedecendo e silenciar a criação é também uma forma de resiliência? De resistência?

Os anos passaram, as redes se deslocaram no exercício da docência, então minhas leituras das teorias críticas foram se refazendo em críticas às teorias (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017) nos mesmos *espaçostempos* que minhas experiências se davam. Foi vivendo e passando a crer nos densos enredamentos das realidades da educação que notei que não percebia minha compreensão dos *praticantespensantes* escolares determinados ao modelo escolar moderno, hegemônico. Aprendi que o exercício da docência carrega consigo muitos desafios, escapes, risos, surpresas, imprevisibilidades, desobediências, trocas, mas também se faz em meio à desvalorização, injustiça, invisibilidade, abandono e alto quantitativo de crianças por turma. Quanto cansaço, frustração e desestímulo eu fui acumulando ao longo dos anos, até o ponto que aquela autora da monografia da especialização já não existia mais. Quem eu pensava que era para falar mal das professoras brasileiras? Ou das escolas? O que eu sentia intuitivamente era que se me disponibilizasse a fazer uma pesquisa novamente, essa teria de ser diferente, ao invés de julgamento, interpretação, enquadramentos e críticas descontextualizadas, meu estudo teria que reconhecer e valorizar os *saberesfazeres* dos praticantes nos cotidianos escolares compreendendo o que seriam as desobediências que os tecem.

Essa (re)invenção de mim como *professorapesquisadora* exigiu que eu encarasse uma prática sempre temida em minha trajetória pela academia: a participação em um grupo de pesquisa. Escolher entrar para o curso de mestrado requereria a minha exposição, responsabilidades, compromissos e compreensões que me desafiavam. Depois de dois anos, junto com uma amiga (estudamos na mesma turma na faculdade e nos reencontramos na Creche Asfalto), já tecendo ali *prácticasteoriaspráticas* do estudo coletivo, é que obtive sucesso nos

processos seletivos da pós-graduação *stricto sensu*. No segundo ano de tentativa, eu já estava mais experiente, procurei entender mais as ementas das pesquisas dos orientadores e alguns termos me chamaram a atenção: *nosdoscom os cotidianos, pós-coloniais, redes*. Seus sentidos eu não fazia ideia, mas me instigaram intuitivamente a reconhecer um caminho de pesquisa que valorizasse as contribuições das realidades escolares para a tessitura social emancipatória democratizante.

Um dos dias mais tensos da minha vida foi o da entrevista, eu precisava da pontuação máxima para ter uma chance sequer. Uma tarde fria e ensolarada no bairro da Urca. Fui recebida pela Prof^a Dr^a Eliane Ribeiro que transborda simpatia e em seguida Prof^a Dr^a Maria Luiza Sússekind apareceu para me cumprimentar. Ambas acolhedoras, possibilitando um espaço receptivo pareciam querer me conhecer fugindo do inquérito, e, travaram comigo uma conversa sobre minhas intenções de pesquisa. Mas uma problemática estava posta, Sússekind me perguntou por que eu a havia escolhido, se ela não estudava infância, como eu me adaptaria a seus estudos? E o que me veio na cabeça foi a expressão *nosdoscom os cotidianos*. Somente essa metodologia seria capaz de me orientar no mergulho nas práticas emancipatórias democratizantes evitando julgamentos, sem eu ser a autoridade e o pesquisado um objeto. Meu desejo era criar uma pesquisa com a escola, defendendo a complexidade dos *currículos praticadospensados* pelos atores escolares na criação cotidiana de conhecimentos locais, próprios dos que ali tecem a realidade.

Estava feliz mesmo sem ser classificada, ter realizado as etapas e ter sido aprovada me motivava a tentar novamente. Mas, faltando um mês para o semestre iniciar, recebo a ligação do PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) comunicando a disponibilidade de vaga. Em um mês as aulas começaram. A aula inaugural me desestabilizou. Acredito que não tínhamos ideia de com o que estávamos nos comprometendo. No início, essa sensação era velada, mas bastou as disciplinas começarem para os nós serem feitos nas interações e as práticas solidárias borbulharem, combinávamos estudos pós aula, xerox coletiva dos textos, conversas nos intervalos. Tínhamos três disciplinas obrigatórias, duas com a turma toda e uma que separava o grupo que estudava a prática educativa daquele que estudava políticas. Os deslocamentos eram cotidianos, a disciplina de Pensamento Educacional Brasileiro nos permitia pesquisar e problematizar a história, enquanto a de Epistemologia era onde Sússekind nos (des)orientava no como fazer pesquisa, deslocava lógicas e destecia a constituição histórica das Ciências Humanas. A prática do deslocamento, do desvio, do distanciamento e aproximação, assim como o imobilismo (SÜSSEKIND;

PELLEGRINI, 2019) se tornariam importantes movimento de pesquisa que reforçaram minha aposta nos conhecimentos dos professores nos cotidianos das escolas que se capturam no mergulho, na inversão, bebendo em diferentes fontes, e, no compromisso comigo mesma, mulher, de literaturizar a ciência.

Novamente um pertencimento no princípio da comunidade. As práticas solidárias e participativas que desenvolvemos potencializavam nossas possibilidades autorais e subjetivas.

O grupo de pesquisa de que participo, GPPF (Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores) foi essencial, do medo ao apego, as manhãs de quarta-feira nunca foram tão felizes. Assistindo aos deslocamentos do bondinho do Pão de Açúcar, me tornei *praticantepensante* de uma rede criativa, participativa na luta *políticapeistememetodológica* pela valorização do cotidiano. Com o estudo coletivo, tecido em diferentes *espaçostempos* de encontros, ora na sala ora em conversas pelas sombras do campus, aprendi que o desafio maior não era o de estudar e deslocar os conhecimentos cientificistas modernos, mas de viver na diferença, respeitando e reconhecendo a *maneira de fazer* do outro como legítima.

Cada estudo em que me envolvia, me fazia sentir mais distante o pré-projeto aprovado. Estava completamente nua, então, o que vestir? Qual arma usar? Até um encontro do grupo de pesquisa, em que, relato sobre a dinâmica da minha sala de aula, Sússekind interrompeu e disse: Clarissa, nossa pesquisa será sobre desobediência. Aquilo martelou meu cérebro, eu amei a ideia logo de cara, achei desafiadora, rebelde, o que humildemente eu reconheço em mim. A rebelde que por vezes sobrepõe a mulher meiga, amável, insegura, que também é indignada, feroz e malcriada. Maria Luiza Sússekind me propôs pensarmos uma conversa sobre a noção da desobediência com Oliveira. Uma conversa com o meu referencial teórico. O que me cabia era aproveitar as oportunidades de *aprender com*, pois dois anos passam rápido.

A ruptura epistemológica que cavei me levou ao deslocamento “das teorias críticas às críticas das teorias” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017). Pesquisar as desobediências das artes de *fazerpensardizer*; a pluralidade da criação curricular cotidiana emancipatória, compreender a necessidade da superação do pensamento abissal (SANTOS, 2010) na desinvisibilização dos *praticantepensantes* escolares, me posicionou na tentativa política de buscar justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010) em minhas produções acadêmicas. Assumir a diversidade constitutiva da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) é riqueza que potencializa relações mais horizontais numa prática emancipatória no resgate da autoria.

Quanto mais eu buscava estudar, mais uma questão se impunha: afinal, o que seria a desobediência? Usos, táticas, um espírito rebelde? Qual a sua articulação aos currículos *pensadospraticados* no cotidiano? Era momento de tecer *interconhecimento* (SANTOS, 2010) com Oliveira.

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
Sempre fui obediente
Mas não pude resistir
Foi numa roda de samba
Que eu juntei-me aos bambas
Pra me distrair
Quando eu voltar à Bahia
Terei muito que contar
Ó padrinho não se zangue
Que eu nasci no samba
Não posso parar

Dona Ivone Lara (1981)

3. Artes de fazerpensardizer com as desobediências de Inês Barbosa de Oliveira

Convido Dona Ivone Lara para abrir o segundo capítulo metaforizando uma iniciação acadêmica *desde o berço*, também, como cotidianista que tento ser, quando na música *lemosouvimos* “eu vim de lá pequenininho”. Com cuidado e respeito pelos atores e autores dos cotidianos, vou “pisar nesse chão devagarinho”, o que também me remete às participações que aos poucos fui vivendo ao longo do curso, até mesmo a coragem de falar, perguntar, de me envolver nas aulas, eventos, grupo de pesquisa. Diretamente conectada à pergunta central do trabalho de pesquisa (e ao eleger um centro temos que cuidar para não *abissalizar* as periferias) é a declaração “sempre fui obediente, mas não pude resistir”. E eu, mergulhando nas minhas e outras desobediências capturo na letra seu desdobramento; será que em algum momento é possível não fazer algo à nossa maneira? Como arte do fraco, o verso sugere astúcia, num jogo de palavras para justificar o que seria de fato a sua resistência, que na música se apresenta como estar na roda de samba. Assim como a personagem da música, me vejo em meio a uma roda de samba dos bambas. Nesses dois anos quantos *espaçostempos*, quantas pessoas conheci e revi, minha orientadora, meus professores das disciplinas, professoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves fundadoras das metodologias de que faço uso. Por isso, agora, finalizando essa dissertação me aquece pensar que contei, que fui longe e voltei aqui, agora, nessa escrita, pois “quando eu voltar à Bahia terei muito que contar”. Também, com esse verso inevitavelmente penso no relato, quantos relatos eu não espalho por aí, nessas idas e vindas em diversos espaços onde pela comunicação compartilhamos e criamos nossos conhecimentos nos enredamentos cotidianos.

Apresentados o propósito dessa ousadia e seu aporte metodológico, cumpre-me a incumbência de contar, a *vocêleitor*, o porquê da desobediência como tema de pesquisa; do uso da conversa como recurso metodológico *nosdoscom* os cotidianos e da escolha de “me juntar aos bambas” aprendendo e tecendo com Oliveira (n)essa teia.

Neste capítulo, mergulho nas desobediências que aprendi a partir de uma conversa com Inês Barbosa de Oliveira, obtida por meio de entrevista semiestrutura. Oliveira apresenta a desobediência que nomeio aqui como *cotidiana*, pois ela está presente em nossos modos de criação. Com ela tecemos conhecimentos, usos, táticas, maneiras de fazer, dizer e pensar (CERTEAU, 2004) particulares, enredadas em nossas capacidades. Com a *desobediência cotidiana* vou puxando os fios que Oliveira me lança na história judaico-cristã, na literatura infantil, com os currículos *obedientesdesobedientes* e demais criações nas possibilidades

rebeldes do cotidiano. Nesse sentido, penso com Oliveira (2012a; 2007), Michel de Certeau (2004) e Heinz Von Foerster (1996) as múltiplas leituras que os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012a) fazem das políticas curriculares pautadas pelo controle e uniformidade.

Outra dimensão que a desobediência é desenvolvida, Oliveira chama de *explícita*. Nessa temos a recusa como mobilizadora da desobediência. A professora atenta à importância de desobedecermos explicitamente criando *reexistências* nos deslocamentos dos valores hegemônicos que produzem iniquidades e inexistências. Com Oliveira (2012a; 2012b) e Santos (2012; 2010; 2002; 1999; 1997), defendo a emancipação social democratizante como responsabilidade coletiva, uma tessitura social solidária, horizontal e de reconhecimentos mútuos. Reconheço a partir da conversa com Oliveira, os estudos *nosdoscom* os cotidianos como *desobediência explícita* das professoras Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Corinta Geraldi aos estudos hegemônicos *sobre* o cotidiano. Caminho pelas obras de Ezpeleta e Rockwell (1989), Michel Maffesoli (2010, 2011a, 2011b, 2005), Certeau (2004) e José Machado Pais (2003), citados por Oliveira como autores que contribuíram para o deslocamento do olhar de fora das realidades, defendendo o cotidiano como *espaçotempo* de conhecimentos.

Com a desobediência explícita, Oliveira identifica a *desobediência civil*. Esta é a *desobediência explícita, rebelde*, deliberada em atuações nos movimentos e organizações em sociedade civil. Trago com Oliveira e Sússekind (2019), o exemplo da CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), que mobilizou uma parcela da sociedade civil a desobedecer criando uma alternativa ao desmonte político-privado que desfigurou o FNE (Fórum Nacional de Educação) e a CONAE (Conferência Nacional de Educação).

A aposta na desobediência aconteceu em um encontro do grupo de pesquisa de que participo. Eu comentava sobre uma característica comum às turmas em que assumi a regência: a bagunça. As lógicas que desenhavam meu cotidiano com as crianças beiravam a cobrança pelo *controle de turma*¹⁹ naqueles tempos do *kit aula* na Creche Favela. *Os ruídos dos corpos* (CERTEAU, 2004) eram marcados “através de legendas e fantasmas, que continuam povoando a vida cotidiana, por citações sonoras, mantém-se toda uma tradição do corpo. Pode-se ouvir, mas não ver” (ibid., p. 258). Naquele momento, eu entendia a desobediência como uma ação consciente na negação de seguir o padrão esperado de comportamento.

¹⁹ Controle de turma é uma expressão referente a visível dominância da professora sobre comportamentos, sons, movimentações e atuações das crianças.

Após a especialização e a produção de minha monografia *abissal* (citada no capítulo 1), tentei assumir o compromisso de criar com as crianças currículos *praticadospensados* num *espaçotempo* democrático²⁰. O que acaba por ocasionar diferentes trajetórias, ocupações, falas, relações que podem ser incômodas para quem está de fora, pois há barulho e “falta de organização” constante. A compreensão hegemônica de que um ambiente escolar para ser bom e proveitoso para seus *praticantespensantes* precisa ser silencioso e ordenado não cabia no *caos* que produzíamos.

Por conta da nossa carga horária de trabalho de 22h30min por semana (4h30min por dia), era comum que as turmas tivessem a regência dividida por duas professoras, uma assumia o turno da manhã e a outra o turno da tarde. Recordo-me de uma situação na Creche Favela, na qual uma professora trabalhou, por um pequeno período, com a turma que estava comigo desde o início do ano letivo. Ela me disse logo no início da regência compartilhada:

- Clarissa, eles são muito agitados, bagunceiros, mas é uma turma muito curiosa, interessada, querem sempre falar, a “rodinha”²¹ não termina nunca.

Confesso que senti um alívio. Além de não estar sozinha para enfrentar os desafios no exercício da profissão, tendo em vista que a sensação é a de que os professores são sempre culpabilizados e responsáveis por tudo que se desvie do esperado, habitava naquela fala a valorização da bagunça e desobediência ao pensamento hegemônico escolar que praticávamos.

As memórias que guardo desta turma trazem a lembrança de uma criança que enfrentava a descoberta de saber que seu pai estava preso. Por meses ele pensava que a prisão fosse o seu trabalho e a frequentava em companhia da mãe. Todas as quartas-feiras ele faltava na creche para visitá-lo, sempre voltava cheio de histórias sobre o futebol e uma piscina improvisada. Sua família conseguia transformar a cadeia em um lugar divertido e encantador. Assim, a decepção foi grande. Jonas²² usou da linguagem artística para expressar sua mágoa, em um dos seus desabafos em forma de desenho, com a canetinha azul ele primeiro desenhou uma pessoa, linhas e colunas. Depois escolheu a canetinha vermelha e desenhou outra pessoa da grade composta

²⁰ Gostaria de chamar a atenção para um indício da complexidade da formação professora. Em minha formação acadêmica eu criava invisibilidades dos participantes da realidade da escola, porém, ao mesmo tempo, tentava legitimar o desejo e o direito dos praticantes em agirem livres no *fazer com*. Contraditório? Entendo que não, percebo que são múltiplas instâncias enredadas que, por vezes, produzem a nossa intencionalidade habitada na errância como Oliveira me ensinou.

²¹ A rodinha refere-se aos momentos em que a turma senta em roda para cantar, conversar, compartilhar relatos etc...

²² Nome fictício.

pelas linhas e colunas. Contou-me que era seu pai preso e ele do lado de fora querendo entrar. Frequentemente tinha rompantes, jogava tudo no chão, gritava que queria o pai. Tanto eu quanto a Agente de Educação Infantil²³, quando tentávamos ajudá-lo em um momento difícil, recebíamos agressões no rosto ou éramos cuspidas. Durante um dessas externalizações de sofrimento, ele quebrou o meu dedão da mão direita com um chute.

Eu compreendia que as pessoas pensavam que Jonas me desrespeitava por eu não saber *me impor*, não ter o *controle de turma*. Mas eu compreendia aquele cenário violento como um desabafo, um pedido de ajuda que aconteceria comigo ou com a professora que acreditasse na ideia de domínio das crianças. Eu insistia em desobedecer ao que esperavam de mim, eu entendia o que eles achavam que era *o certo*, mas eu não queria aquela solução.... As falas que eu escutava me colocavam num lugar de professora incapaz e despreparada:

- Comigo não é assim!

- Não sou Tia Clarissa não, hein?!

De fato, eu não conseguiria ser uma professora diferente de mim mesma. O meu *fazersaber* era produzido numa rede de crenças, sentimentos, valores que me fizeram ir contra a transferência de Jonas para a outra turma. Desobedei a mim mesma, às dores físicas e subjetivas do fracasso exposto na mão imobilizada por aquele *acidente de trabalho*. Às vezes eu pensava: o que estou fazendo aqui? E imagino que outras pessoas que amam ensinar sentem isso então quero confessar sem receio que essas dúvidas me levaram também às perguntas que provocam desdobramentos e novos caminhos. Assim como Jonas, me encontrava tentando trilhar caminhos para lidar com os desafios da vida cotidiana. A educação que eu buscava praticar era preocupada com a empatia e reconhecimento. Eu sempre achei que as escolas precisavam reconhecer as dores de seus estudantes...

E foi por isso que, desobedecendo ao previsto me perguntei: como eu poderia tirá-lo do convívio de seus pares e professoras? Tínhamos uma rede de sujeitos, conhecimentos, afetos, amizades. Logo, a sua retirada repentina provavelmente só potencializaria sua dor. A direção estava sendo solidária comigo ou me respeitando, ou me zoando? Mas, atendida, eu agradei por

²³ Categoria funcional criada pela lei Nº 3.985 De 8 de abril de 2005. Apesar da distinção de cargos, sempre trabalhei, enquanto professora regente, como havia aprendido com Sofia. Sem demarcar participações procurando *fazer com* (CERTEAU, 2004).

tentarem minimizar de alguma forma o que eu estava sentindo. Mas a desobediência estava posta! Eu ia continuar tentando...

Impregnada com meus relatos, significados e escolhas, eu reconhecia a desobediência na contraposição, subversão, na indisciplina consciente ao imposto e esperado. Aos poucos, com as leituras que os caminhos do mestrado me indicavam, com Certeau e Oliveira suspeitei que essa desobediência também acontecia espontaneamente. Comecei a intuir essa desobediência com a noção certeuniana do *uso* (2004, p. 94). Afinal, se fugimos da passividade quando algo nos é dado para consumo, nos tornamos usuários na criação a partir do uso. Produz-se, então, uma manipulação própria, específica do seu produtor, desobediente à matriz. Portanto, a obediência, uma produção igualitária e única, seria impossível. Existem aí maneiras de fazer *criativas e particulares* (OLIVEIRA, 2001, p. 42) os *currículos praticadospensados* (idem, 2012a).

Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, como as experiências e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2001, p. 42).

As escolas, seus *praticantespensantes* e os problemas que nelas existem estão imersos em realidades únicas, irredutíveis as regras e marcações da estrutura social (idem, 2012a). As histórias de vidas e as redes que cada sujeito constituiu estão presentes nas criações curriculares locais.

Talvez, valorizada pelo contexto de ataques à autonomia docente que sofremos progressivamente diante das políticas curriculares - como exemplo a Base Nacional Comum Curricular, que busca homogeneizar as práticas, os conhecimentos e impor aos *praticantespensantes* quais são as *aprendizagensensinagens* necessárias e corretas (SUSSEKIND, 2014) – e, na contramão dessa tendência epistemicida, a noção de desobediência nos permite compreender a persistência de diversidade, a resistência na pluralidade. Como pensar aprendizagens iguais se os *praticantespensantes* que as tecerão são diferentes? Seria possível aniquilar cotidianamente a existência dos conhecimentos que ficaram de fora da listagem feita pelos *funcionários autorizados* (CERTEAU, 2004, p. 267) que pensaram essa e outras bases, avaliações e instrumentos de controle, como a ideia de *bom professor*? Identifico essa política curricular como *anti-social* (MATURANA, 1998, p.8), pois sua imposição é baseada em ações de obediência, excludentes e obrigatórias.

Decerto, os formuladores das políticas de controle não estudaram Michel de Certeau, não sabem que “o texto só tem sentido graças a seus leitores” (CERTEAU, 2004, p.266). Assim sendo, está dada a impossibilidade (SÜSSEKIND, 2014a) de um texto (um manual, planejamento, norma, teoria) ditar *a leitura correta* e ser acatado com obediência estrita.

De onde nasce então a muralha da China que circunscreve um “próprio” do texto, que isola do resto a autonomia semântica, e que faz dela a ordem secreta de uma “obra”? Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance do leitor? Essa ficção condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou ignorância diante da “riqueza” muda do tesouro posto à parte. (CERTEAU, 2004, p. 266).

Este tesouro só possui valor com a pluralidade de sentidos que pode (des)tecer. No *uso* do texto existe criação, não consumimos igualmente o que é dado. Reconhece-se “ações que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” (CERTEAU, 2004, p. 93).

Deste modo, a desobediência é produtora de nossas criações, ela exprime nossas capacidades, criatividade, nossos eus nas realizações. Ela valida a autoria inventiva em nossos *fazeressaberes*. A escolha da desobediência para a tessitura deste trabalho de pesquisa além de sua importância epistemológica, traz a política numa indissociabilidade da busca pela justiça social e cognitiva. Reconsiderar a complexidade das práticas e saberes, num trabalho narrativo, situa essa discussão no deslocamento da hierarquia moderna dos que pensam e dos que executam.

Se é para assumir a desobediência à ciência moderna, optamos, minha orientadora e eu, pela conversa, por considerá-la um importante recurso metodológico dos estudos *nosdoscom* os cotidianos. Com Sússekind e Reis (2015) aprendi que ela tece um “*espaçotempo* de partilha” (p.616), produtor de autoformação no compartilhar *fazeressaberes*. Assim, a conversa para elas

tem se mostrado uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras.

Tentamos, com isso, deteriorar qualquer relação estabelecida hierarquicamente, como a de perguntante e interpretante com a respondente. Escolhemos a conversa pois defendemos ecologia, horizontalidade, reconhecimento do outro e a criação de conhecimentos de modo democrático (SÜSSEKIND, 2012). Eu tinha que *pisar devagarinho* naquele *chão de bambas* dos cotidianos e conversar com a orientadora da minha orientadora, Inês Barbosa de Oliveira. Fugindo dos questionários e da entrevista estruturada, propusemos uma entrevista

semiestruturada em questões desenvolvidas em cima de dúvidas minhas, apostando no espaço de tessitura livre que elas poderiam provocar na costura entre os conhecimentos compartilhados pela professora e ignorâncias minhas apresentadas em perguntas. Foi um “meio de conhecer sua própria linguagem, suas palavras e até inflexões de voz, até o ritmo de suas palavras (GIARD, 2018, p. 222) no descortinar de redes epistemológicas e de relatos.

Justifico a opção metodológica com o desejo de explorar as peculiaridades dos cotidianos, e a conversa é um desses elementos na interação com o outro. Sússekind e Reis (2015, p. 616), me aconselham que

Para Certeau, a conversa é um jogo de usos e consumos. Nesse sentido a conversa possibilita o compartilhar das “artes do fraco” (CERTEAU, 1994) reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e formação. Também, nos *espaçotempos* das táticas, dos cotidianos fugazes que não temem a incerteza, a conversa vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade. A conversa é a narrativa, o relato da experiência vivida (SÜSSEKIND, 2012). A conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente (SÜSSEKIND, 2012) impessoal (SIMMEL, 1971), é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias (PINAR, 2012). A conversa emerge como metodologia de formação sendo usada nas aulas, nos entrelugares de pesquisa e nas práticas de pesquisar.

A conversa nesta pesquisa é entendida como narrativização oral que emenda os fios de conhecimentos (SÜSSEKIND; REIS, 2015) compondo uma bricolagem, ou seja, uma criação feita *nadacom* a partilha com um outro. Adotamos a conversa também como uma *desobediência rebelde* (outro conhecimento apreendido na conversa), deliberadamente escolhemos descascar, de dentro, o muro que cerca a produção acadêmica dos seus objetos de pesquisa. Desejamos a desconstrução de uma pesquisa abissal, hierarquizada, verticalizada e produtora de invisibilidades, em prol de uma investigação que tenha

polifonia, multisituidade no movimento de estranhar o familiar, ou seus correspondentes utilizados por uma diversidade de autores, como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como *pensamfazem e narram* os praticantes da vida cotidiana (SÜSSEKIND, 2012, p. 9).

Com a conversa não ficamos presas a um protótipo, situadas na entrega da circunstância, da curiosidade, atravessando diferentes temáticas. É assentada na *liberdade gazeteira* (CERTEAU, 2004); por mais que se tenha um mínimo de estrutura não há subordinação a ela.

Para pintar essa tela comigo, convidei a professora Inês Barbosa de Oliveira por diferentes motivações. Como ela mesma diz na conversa: “a roda já foi inventada” e a “ideia

de ato inaugural é bem equivocada”. Portanto, não a apresento como *melhorpensante* (OLIVEIRA, 2016) que construiu a noção da desobediência, mas sim, como uma professora doutora dedicada e precursora dos estudos do cotidiano e referência do campo do currículo que se dispôs a reorganizar sua obra e pensamento a partir da noção de *desobediência* dos *praticantespensantes* criadores de vidas e currículos nos cotidianos dessas escolas que mais do que cenários são *espaçostempos* da minha formação.

Seus textos, em minha leitura, carregam generosidade com o leitor por serem inteligíveis e democráticos, pois as noções com que ela trabalha são ditas no texto, não precisamos ser cotidianista ou curricularista para entender; possuem um caráter anti conformista, que nos convida a pensar nas utopias praticadas, um mundo mais justo e os currículos *praticadospensados* como criações cotidianas dos *praticantespensantes*, bem como a defesa da escola como contribuidora nas lutas processuais que tecem a emancipação social democratizante.

Oliveira havia sido minha professora naqueles tempos em que eu não gostava da educação e não queria ser professora na Pedagogia da UERJ. Sempre solícita em assinar os RIDs (Resultado de Inscrição em Disciplinas) pois as vagas da sua turma acabavam rapidamente e só com sua assinatura *abria vaga*. Daquele meu jeito de ir não indo, cursei dois componentes curriculares com ela, não me recordo a denominação, mas a primeira era disciplina obrigatória sobre currículo. Nessa época, eu não me interessava pela escola, estava em meu estágio empresarial, portanto aquelas aulas tinham falas sobre coisas que eu não conseguia imaginar (por não acreditar?).

Lembro-me que para o trabalho final da disciplina tínhamos que fazer uma reflexão sobre o filme “O Pequeno Nicolau”. Foi um conflito interno, pois eu achava a professora estressada e as crianças briguentas, tendia a entender aquelas relações como ruins (apesar de divertidas) por não serem harmoniosas, mas lembrava das conversas em sala e reconhecia minha leitura como reducionista. Digo, foi uma novela para escrever. Também me recordo já mais tarde, fazendo uma eletiva, mas ali eu já estava me encantando pela escola. Certa vez entrei atrasada na aula, peguei a conversa pela metade no momento que a professora comentava sobre os prazeres em trabalhar com crianças que ela listava oralmente, eu interrompi e disse:

- Dão presentes...

Ela parou, olhou bem para mim e disse:

- Sim, não podemos negar que isso também é bom.

E quando ela terminou a frase eu estava com uma folha (de planta) na mão demonstrando o tipo de presente, a risada rolou solta e foi embalada por uma história sua envolvendo esses presentes diários que as crianças nos dão na demonstração do seu amor espontâneo. Ela mencionou algo encantador: a desobediência aos valores econômicos capitalistas no gesto de presentear. Outra lembrança marcante vem de minhas participações em concursos, sempre que ficava exausta de estudar, vinha a memória dela contando que estudou muito. Era comum à professora Inês compartilhar com a turma suas histórias e uma delas era seu processo de entrada no Colégio Pedro II, onde, com vinte e seis anos atuava como diretora.

O ditado popular “Se arrependimento matasse, eu estava morta”, retrata bem o sentimento que criei ao reestabelecer contato com a UERJ no mestrado. A sensação é de ter deixado tanta coisa passar, arrependimento de não ter me envolvido na pesquisa desde a graduação e vontade de inventar uma *maneira de fazer* diferente da que foi estabelecida por mim; a filha de professores universitários que tinha pavor de universidade.

Optei por levar para nosso encontro perguntas que surgiram no decorrer do meu estudo de suas obras seguindo pistas para pensar a desobediência. Lembrando que este trabalho é criado num estudo coletivo, o material que produzi para o encontro com Oliveira, além de conter conhecimentos que criei e fortaleci no meu grupo de pesquisa, também passou pela orientação coletiva desse. Uma das participantes disse que a sensação é que eu vou para guerra, que eu quero brigar, achei engraçado porque é exatamente como eu me sentia, a história da justiça havia mexido profundamente comigo. A vontade de lutar com as armas que tenho pelo reconhecimento cognitivo e social dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, pois sendo uma delas sinto na pele a inferiorização, a produção da inexistência dos nossos fazeres e conhecimentos; e a falta de condições de trabalho, seja material, física, emocional, de segurança.

Como pré conversa, trago o material de apresentação da pesquisa e das dúvidas para a professora. Como a presente dissertação está situada na narrativização das práticas, esse texto também compõe uma parte considerável nesse relato de pesquisa, pois foi enviado em anexo ao primeiro e-mail para contextualizar meu contato.

Escrevi à professora que era um pedido de ajuda na pesquisa que desenvolvo no mestrado do PPGEduc/UniRio sob orientação da professora Maria Luiza Süsseskind e aproveitei

para contar-lhe que apesar da expectativa tentar me dominar diante da ideia de conversar com uma das minhas referências bibliográficas, eu lhe escrevia com a felicidade de um retorno para o lar, pois ela havia sido minha professora na graduação. As lembranças das conversas em suas aulas se tornavam cada vez mais vivas em mim na medida que eu me formava e trabalhava como professora, e depois pesquisadora, pois ela trazia sua vida, suas experiências que com muitas lições conseguiam desconstruir o ambiente e deixar marcas, espaços de identificação que estão ainda em minha vida e me formaram a professora que sou hoje, briguenta e comprometida, inventiva e medrosa, que resiste na educação plena de adversidades no município do Rio de Janeiro.

A partir de um pequeno roteiro demonstrando que segui algumas pistas para pensar a noção de desobediência cuja autoria é dela, seguindo os indícios, eu vinha tentando eleger pistas que me ajudassem a entender como a desobediência se entrelaça ou tece práticas voltadas para a emancipação social ou para um enredar de práticas curriculares com características democratizantes. Assim que comecei a ler seus textos, e outros ligados ao grupo de pesquisa da minha orientadora, descobri novos caminhos para *pensar/falarescrever* com a escola. Como foi reconfortante saber que existiam pessoas dentro da pesquisa acadêmica que olhavam para as escolas e seus atores com respeito, com valorização e solidariedade. Também, agradei o reconhecimento da criação e da contribuição da educação básica à emancipação social e à democracia.

Aproveitei essa comunicação com Oliveira para revelar que faço uso em minha pesquisa da sua noção dos sujeitos das escolas como *praticantespensantes*, tecelões que criam e reinventam cotidianamente os currículos em diálogos e emaranhamentos de diferentes conhecimentos. Tessitura marcada pela *prácticateoriaprática*, *reflexãoação* dos *praticantespensantes* na criação provisória e cotidiana de seus currículos *praticadospensados*. Defendo esse pensamento porque o vivo, o sinto na minha pele no chão da escola pública de educação infantil, em que quanto mais controle e previsão me pedem mais me desdubro no imprevisto, que encaro como sendo a riqueza que reside nos acontecimentos do cotidiano.

Compartilhando da insatisfação de Ezpeleta e Rockwell (1989) em ver a quantidade de trabalhos dedicados a falar da escola, porém “do que nela não existia” (p. 10) e reconhecê-la somente como *lugar* de reprodução e perpetuação de desigualdades sociais, meu movimento de pesquisa vem na contramão dessa tendência fortemente marcada pela delimitação dos estudos *nosdoscom os* cotidianos. Sigo as obras de Oliveira buscando estar entre as vozes que

consersam, defendendo a escola como *espaçotempo cotidiano de criação e* de reexistência numa permanente luta *políticiepistemológica* contra os epistemicídios, os silêncios e as desigualdades.

Com Certeau (2004, p. 18), entendo que *as artes de fazer, as práticas no cotidiano tecem uma rede de antidisciplina, onde as micros-resistências fundam micro-liberdades pela vitória do tempo sobre o lugar conquistado, o próprio*. Então, mesmo reduzida pelos poderes supostamente condutores da sociedade, a pessoa comum (homem ordinário de Certeau) ganha protagonismo com nossa escolha epistemológica que possibilita *verlerouvirsentir* os praticantespensantes em suas capacidades de transgressão ao que é imposto. As pessoas bricolam, fazem ajustes que dão sentido ao vivido e tecem seu cotidiano. Assim, a tática aproveita a ocasião, a circunstância e cria formas diversas de desvio. Por ser um trabalho com relatos, tento identificar em meu cotidiano com as crianças, as nossas artes, nossas astúcias e desvios criados a partir das transgressões silenciosas que tecemos em nossos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012a). Com o intuito de contar nossos usos, longe da passividade, recriamos maneiras de empregar regras, produtos, temáticas de estudos, de consumidores nos tornamos usuários com Certeau.

Diante desse desejo de criar uma dissertação onde meus pares, professoras, se reconheçam, se confortem e realimentem a crença no cotidiano, uma questão me incomoda e resolvi a incluir neste texto de contato com a professora. Com frequência, quando sou indagada pelas pessoas sobre do que se trata minha pesquisa, percebo uma desaprovação quando falo da noção de desobediência. Muitos relacionam a desobediência a um comportamento ruim, recordam-se de certos estudantes que tiveram. Essas conversas me deixam com a sensação de que estou traindo minhas companheiras de trabalho, como se eu estivesse defendendo algo que incomoda em muitas realidades.

Tendo essa estranheza como problema na minha intenção de pesquisa, que para além do caráter acadêmico é também feita no desejo de reconfortar meus pares na esperança das possibilidades do cotidiano, por referir-me à professora reconhecendo suas obras como sendo aquelas onde conhecemos a importância da noção de desobediência, no campo do currículo, lhe pedi ajuda para organizar em minha mente a bagunça que essa *palavraação* (marginal) libertária causou.

Dada a apresentação, listei minhas dúvidas:

1. O que é desobediência?
2. O que é a desobediência nos currículos?
3. Podemos pensar a desobediência como criação?
4. No texto “Das teorias críticas as críticas das teorias, temos uma arqueologia *políticoepistemometodológica* do campo do currículo. Quando as professoras Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Corinta Geraldí e suas redes a partir de inquietações assumem o cotidiano e o currículo como *espaçostempos* de existência, de criação de conhecimentos, eu poderia arriscar dizer que estas tecem uma desobediência teórica e epistemológica à hegemonia dos estudos que limitavam a escola ao lugar de reprodução de desigualdades?
5. A ideia da desobediência é um elemento importante na desinvisibilização das tessituras de emancipação social democratizantes. Como?
6. A narrativa é um golpe (CERTEAU, 1994). Seria também uma desobediência ao modelo hegemônico de escrita acadêmica?
7. Reconhecendo a *soberania epistêmica* (ROUSE, 1996 apud NUNES, 2010) da ciência moderna como sendo a possuidora da distinção do conhecimento verdadeiro ou falso, quando optamos por caminhos diferentes de se fazer pesquisa, estamos desobedecendo, criando e fortalecendo a necessidade de romper com lógica cartesiana? Seria uma desobediência politicoepistemológica? Ou essa desobediência é diferente?
8. Estudando a epistemologia do ordinário, compreendo com Certeau a bricolagem como um reajuste dos praticantes e pensando no meu cotidiano, nas criações que realizo com as crianças a partir do que nos é dado como tema de estudo, desobedecemos às imposições e tecemos outros esquemas de planejamentos, estudos e brincadeiras, bricolamos o que está escrito/prescrito, damos vida, sentidos, enredamos nossos conhecimentos e assim desenhamos nossos currículos *pensadospraticados*. Nesse sentido, a bricolagem pode ser entendida como uma forma de desobediência?
9. Qual importância você atribui à noção de desobediência para os estudos no campo do currículo?
10. Os currículos *pensadospraticados* conjugam as artes de fazer, todos são desobediências dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar?
11. Seria uma tática dos professores escolherem metodologias e epistemologias alternativas para resistir e criar dentro da academia fragilizando a monocultura científica? A tática é um movimento contra-hegemônico?

12. A cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) é fruto da estratégia (CERTEAU, 2004) panóptica das metodologias científicas?
13. Estaria a ciência transformando vida em dados, alimentando assim uma aliança com o capitalismo? Como a desobediência interfere nessa relação?

Esse material foi enviado a Oliveira e começamos a estabelecer nossa conversa negociando a data do encontro. Atenciosa como na época dos RID's, quebrava a distância hierárquica sempre acrescentando um "bjs" (beijos), "abs" (abraços), me chamando de querida, o que confortava bastante diante da minha insegurança. Mesmo assim, o medo daquela que "veio de lá pequenininha" era imenso, pois não podemos esquecer que somos atravessados pelas relações sociais que nos formam. A modernidade, a escola, no singular, havia me ensinado que os *espaçotempos* acadêmicos, em especial da pós-graduação, eram habilitados na supremacia da criação de conhecimentos. Eram lugares de formalidade e hierarquia, diferente da política que era familiar, divertida e permeada de abraços e afetuosidade. Minha trajetória enquanto estudante me formatou para envolvimento contidos. Mas como até o medo eu desobedeço, lá fui eu encontrá-la na sala do Cotidiano no ProPed (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

No caminho ensolarado daquela tarde de terça-feira, lembrei de minha mãe enquanto mestranda. Estávamos eu, meu pai e ela no carro, indo deixá-la no apartamento de um ex professor da UFRRJ, que ela entrevistaria. Percebi que eu estava andando por caminhos já conhecidos, no sentir de filha. Era chegada a minha hora de enfrentar o desafio e *beber nas fontes* em que a professora me mergulharia.

O elevador, as rampas, cantina, xerox, corredores, salas, diferentes *espaçotempos* de aprendizagens locais cativados em minhas memórias. Como diz Certeau (2004, p. 163) "seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que 'produz' sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro". Aquelas memórias me animavam a pensar que eu estava com meus conhecimentos enredados, bricolados nos cotidianos aprendentes que criaram a *professorapesquisadora* que ali desmistificava a pesquisa de campo. Como me ensinou Nilda Alves (2001, p. 14): "É preciso fazer, para saber."

Ainda, antes de trazer a conversa para esse trabalho, é necessário lembrar que nosso entendimento traz a percepção de que ao mudarmos a linguagem (de oral para escrita) inevitavelmente estamos compondo outro texto, ou melhor, todas as vezes que (re)falamos

independentemente de como, se fará uma nova conversa. Assim, a ideia de transcrição não nos cabe, por não haver o entendimento de ser possível escrever equivalente ao falado. No ato de escrever produzimos outros significados, escolhemos o que entra e o que sai, o calor, o ruído que fica com o ar condicionado, as interações com as pessoas que estavam no entorno. Pouco do que é escrito captura os olhares, os movimentos de fala, de interação. Ainda, na escrita, é bom lembrar, estamos sob a linguagem do colonizador, e, portanto, preferimos que essa conversa esteja na dissertação, com a compreensão de tradução de Mia Couto (2005).

Em “O Último Voo do Flamingo” (COUTO, 2002), aprendo com o autor que a formulação científica, supostamente neutra não dá conta de entender os acontecimentos. Pois, o *olharescutar* de fora não capta as particularidades pertencentes aos praticantes do acontecimento, do seu local e das relações que são criadas por eles. Somente uma pessoa pertencente àquela realidade poderia traduzir o que é pessoal. O que, por sua vez, implica ao tradutor a necessidade prática de recriar um caminho no ato de compartilhar seu conhecimento, sua cultura, *maneiras de fazer*, histórias, entre outros. Será o tradutor de Mia Couto um usuário certeauniano das palavras na criação de uma maneira de dizer? Um *praticantepensante* que na tentativa de contextualizar as realidades desloca os sentidos das palavras? Traduzir a desobediência de Oliveira para o estudo do campo escolar em que estou imersa requer considerar outros sentidos e a produção de significados que a retirem da caixinha em que foi posta. Somente assim, fará sentido a busca por compreender essa prática tecelã de desvios.

Fugindo da hierarquização moderna escritura/oralidade, esta escrita está a serviço de um encontro falado. A sequência linear da digitação pouco representa a malemolência da oralidade. A frequência da fala vai perdendo, a cada letra digitada, o batimento que a cria. Certeau (2004, p. 255) me orienta que a linguagem comum do cotidiano, a oralidade, é “indefinidamente uma exterioridade sem a qual a escritura não funcionaria. *A voz faz escrever.*”. Esse encontro oral teve uma geografia, o posicionamento dos corpos e seus ruídos se desenhavam com Oliveira ao meu lado esquerdo, assim como nesta tradução.

(Clarissa Lopes) – Professora, obrigada pela sua solidariedade em me conceder esse tempo para a gente conversar sobre a noção da desobediência nos currículos *pensadospraticados*. Minha dissertação é a defesa da criação curricular no cotidiano e eu li algumas de suas obras, busquei seguir pistas para conseguir pensar como que a desobediência se entrelaça nas tessituras de

conhecimentos dos *praticantespensantes* da escola. Para além das minhas dúvidas teóricas, uma questão vem me inquietando: todas as vezes que encontro meus pares, eles me perguntam: Sobre o que é sua dissertação? E quando eu falo sobre a questão da desobediência, sempre tem um estranhamento e me perguntam: VOCÊ É A FAVOR DA DESOBEDIÊNCIA? O que está me inquietando é justamente o meu desejo dessa dissertação ser um espaço de identificação com meus pares, que eles consigam alimentar a crença nas possibilidades do cotidiano, principalmente diante desse desmonte que a gente vem vivendo na educação pública. Então professora, eu te pergunto: O que é a desobediência nos currículos? Podemos pensá-la como criação?

(Oliveira) - A gente aprendeu erradamente que o bom comportamento, a obediência, é alguma coisa humana que nos é própria. Isso não é verdade, o próprio do humano é a desobediência. Mesmo na bíblia, como é que a humanidade começa a traçar o seu destino? Quando Eva desobedece. Antes de Eva, Adão teve uma mulher que se chamava Lilith²⁴. Lilith foi banida da bíblia porque desobedeceu. Ela não foi feita da costela de Adão, veio da terra como Adão para ser companheira em condição de igualdade. Como Lilith não aceitou a tentativa de subalternização que Adão fez, ela foi banida. Foi banida por conta da desobediência, mas não adiantou nada, Eva desobedeceu também. A história do Pinóquio, do filme da Disney, diz que ele vira menino quando obedece, mas é exatamente o contrário disso. O que faz com que o Pinóquio deixe de ser um pedaço de madeira esculpida e passe a ser uma marionete, é precisamente o fato dele não obedecer. Então, o que caracteriza o humano é a desobediência. Nós

²⁴NOGUERA, Renato. **Mulheres e Deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018, 60p.

desobedecemos porque pensamos! A modernidade nos ensinou que o pensar e o fazer são duas coisas separadas. Uns pensam, formulam e outros fazem. Isso também não é verdade, todo mundo pensa e é exatamente por isso que sempre em alguma coisa você desobedece. Portanto, a obediência é uma ilusão. Na medida em que você pensa antes de fazer quando recebe uma ordem, mesmo que seja um pensamento que você não tenha consciência dele, a sua obediência à ordem já a modificou. É o que o Certeau²⁵ vai chamar de artes de fazer, de uso da norma e não de consumo. Ao usar a nosso próprio modo, porque pensamos antes de usá-la ou enquanto a usamos, jamais só obedecemos mesmo quando queremos obedecer. Nós criamos alguma coisa que tem a ver com as nossas capacidades, muito mais do que com nossos desejos. Então, desobedecer num primeiro momento não é uma escolha, é uma característica do humano. Nós vivemos num mundo que separou quem pensa e, portanto, não só desobedece como pode formular a sua desobediência como teoria, daqueles que deveriam obedecer, ou seja, aplicar sem pensar aquilo que vem do outro. Porém, os *praticantespensantes* da vida cotidiana desobedecem, não porque querem, sejam rebeldes ou estejam desacatando, desafiando ninguém. Porque o modo como eles sabem fazer, como podem fazer com o uso da norma não é jamais mera obediência. Qual é a importância disso para pensar os currículos *praticadospensados*? A desobediência constitutiva do modo como atuamos no mundo. Vamos trabalhar com a ideia de que os currículos são criados no espaço cotidiano de cada sala de aula em função da rede de *obediênciasobediência* que os professores criam quando põem alguma norma em andamento, uma prescrição, um conteúdo etc. Não dá para separar a prática curricular, aquilo que acontece no cotidiano das escolas, dá ideia de que o uso peculiar que os *praticantespensantes* fazem das

²⁵ CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2004, 349p.

normas na vida cotidiana está habitado pela desobediência ao prescrito. A ideia de obediência é o que está na BNCC. Tem uma proposta curricular que quer se impor sobretudo. Ela vem imposta, inclusive com tentativas de controle que estão dentro dos livros didáticos, passo a passo, todas as aulas, tudo o que você tem que fazer. Ao professor cabe obedecer estritamente ao que está sendo enviado a ele. O que talvez aconteça com as suas amigas é que elas confundem desobediência com a desobediência oficial, a rebeldia, a recusa em seguir a norma. E a desobediência é muito mais do que isso. Ela passa também, e muitas vezes, pela recusa, mas ela não é só recusa, é o modo como o ser humano intervém no mundo.

(Clarissa Lopes) – A desobediência está inerente às nossas lógicas de produção?

(Oliveira) - Inerente ao humano, é próprio do humano ser desobediente. Porque a ideia da obediência que a gente traz quando alguém manda você é capaz de obedecer, só que você não é. O erro está na premissa! Se você é capaz de obedecer e não obedece é porque você está se rebelando explicitamente contra a norma, mas isso não é assim. Você desobedece porque pensa e não tem meios de aplicar sem reflexão coisa nenhuma, porque não existe humano sem reflexão. A própria ideia da inteligência artificial na informática, ela é uma ideia de desobediência, o computador aprende porque ele aprende a desobedecer. O computador que não tem inteligência artificial, programa e ele faz o que você mandou. O que é inteligência artificial? É uma máquina que não faz só o que você mandou, que aprende e, portanto, muda, ou seja, desobedece!

(Clarissa Lopes) - Nossa, incrível... (risadas)

(Oliveira) - (risadas). Então, quando eu digo que o cotidiano é rebelde e que existe uma rebeldia própria do cotidiano, as pessoas já veem isso como se fosse alguém lutando contra a

regra e não é. É o modo como as coisas podem acontecer, que sofre sempre a intervenção de quem está no acontecimento. Quem são os bons cozinheiros? São os que criam receitas, o que é criar receita? É pegar a receita que já existe e desobedecer. É isso, as pessoas se opõem porque elas não entendem e porque são profundamente ideologizadas, no sentido marxiano da expressão, têm a falsa consciência em relação ao que seja obediência. Outro dia entrei num táxi, o motorista dizia assim: eu oro todas as manhãs para o Senhor me dar a graça de eu ficar calmo no trânsito, mas eu não consigo. Ele pede para obedecer a ele mesmo! Essa regra é ele que está se dando e não consegue, porque a humanidade dele interfere. Se ele fosse um robozinho, ele jamais se irritaria. Enfim, eu acho que a noção é isso, procura devolver à realidade o que ela é e não essa leitura romântica de obedecer X desobedecer, regra X rebeldia, porque a vida não é assim.

(Clarissa Lopes) - Dicotomias

(Oliveira) - É, a vida não é assim, as coisas não funcionam desse jeito. A modernidade errou, só que vai..., dizer isso...

Que delícia ler e reler esse fragmento, pois revivo o encanto imediato que tive ao ouvir a professora falando sobre a desobediência. A praticidade que ela cria para me apresentar a noção obviamente faz parte da sua generosidade com *o outro*, que aqui, no caso, SOU EU! Igualmente como faz em seus textos. Traz para a nossa conversa diferentes cores no desenrolar da conversa, sejam literários como as histórias bíblicas apócrifas da Lilith, Adão e Eva ou do Pinóquio; conhecimentos epistemológicos como a crítica a modernidade e as ideias de Michel de Certeau; borrando as fronteiras dos especialistas, enfrentando as políticas de controle como a BNCC²⁶; e relacionando até com as ciências da computação. Ela convida tantos conhecimentos para dançar praticando comigo uma *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2010).

²⁶ Segundo o site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, “A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. É *ordem e progresso*, o tema do positivismo como concepção da educação brasileira. Entendo com Oliveira e Süsskind (2018) a BNCC como uma política de unificação e padronização curricular.

Acho que foi por isso que minha orientadora me fez ler muitos textos de Oliveira, para que eu pudesse ser abduzida por suas palavras, e, ao mesmo tempo, me sentisse recheada para caminhar entre os lugares da tradução.

Apesar de não praticar uma doutrina religiosa, aprendi desde pequena, em diversas relações, a história bíblica da criação do mundo. Nunca tinha ouvido falar de Lilith, excluída das narrativas institucionalizadas. Foi impactante *conhecer esse conhecimento*. Posteriormente, pergunto novamente o nome da primeira desobediente e ela me orienta a ler o livro “Mulheres e Deusas” de Renato Noguera (2018). No prefácio, a primeira frase já insinua a desobediência, “escrever é sempre uma tarefa de grande envolvimento íntimo, político e espiritual” (SILVA, 2018). Colocamos em nossa escrita o que temos conosco e, portanto, as escritas sempre se apresentam diversas, diferentes e desobedientes.

Constituinte da cultura ocidental, a Bíblia (NOGUERA, 2018) fomentou de modo determinante o machismo no processo de consolidação da nossa sociedade. Assim como Eva foi a responsável pela desobediência ao divino, comendo o fruto proibido e manipulando seu companheiro a fazer o mesmo, Lilith foi condenada a ser demoníaca por não obedecer a Adão e reivindicar condições de igualdade no trabalho e no prazer sexual. Se Lilith foi criada do mesmo material de Adão porque ele teria que ter dominância sobre ela? Por que crescemos aprendendo que o homem é o dono da casa sendo a mulher a maior responsável pela sua organização e tem o seu tempo mais dedicado a ela? Questões que borbulham no meu cérebro e ativam as redes que teceram a religiosidade hegemônica em minha vida. Conversa para outra hora.

Para este trabalho, precisamos conhecer o que Noguera (2018) nos conta sobre Lilith. O autor trabalha com o primeiro livro da Bíblia²⁷, Gênesis, recuperando pistas que demonstram a criação de uma mulher anterior a Eva.

- 1) Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; **homem e mulher os criou** (Gênesis 1:27)
- 2) Então o Senhor Deus declarou: **Não é bom que o homem esteja só**; farei para ele alguém que o auxilie e lhe corresponda. (Gênesis 2:18)
- 3) Então, o Senhor Deus fez o homem cair em profundo sono e, enquanto este dormia, tirou-lhe uma das costelas, fechando o lugar com carne. Com a costela que havia tirado do homem, o Senhor Deus fez uma mulher e a levou até ele. Disse então o homem: **Esta, sim**, é osso dos meus ossos e a carne da

²⁷ Renato Noguera anuncia que utiliza a versão bíblica NVI (Nova Versão Internacional), mas que as menções a uma mulher anterior a Eva também podem ser encontradas na versão King James Atualizada.

minha carne! Ela será chamada mulher, porque do homem foi tirada. (Gênesis 2:21-24) (ibid., 2018, p. 121, grifo da autora).

Optei por grifar alguns trechos, pois eles deixam indícios de uma primeira criação. Primeiramente Deus cria homem e a mulher, porém já no próximo versículo, selecionado por Nogueira, o homem está só (aonde foi parar a mulher que Deus criou juntamente com ele?) e Deus decide criar uma companheira que correspondesse ao homem, a qual, pode-se entender que desta vez, foi feita dele. Então, o homem diz: “esta, sim, é osso dos meus ossos e a carne da minha carne”. Esse “esta sim” legitima o pensamento de que houve outra mulher que não era feita de seu corpo, criada independente de seu material próprio.

Assim como nesta dissertação busco beber em múltiplas fontes, o faz Renato Nogueira ao explorar a história da Lilith. O autor trabalha com os textos apócrifos, com o Talmude e o Alfabeto de Bem Sirá (“conjunto de textos que foram escritos na Idade Média, um material anônimo que faz menção a várias passagens bíblicas”). Este Alfabeto é “o único texto que, de fato, menciona Lilith como primeira mulher de Adão” (NOGUERA, 2018, p. 125). Lilith aparece como criada do barro, igualmente a Adão. Como resistência à dominância sexual de Adão, por não aceitar se deitar embaixo dele no ato sexual, ela abandona o Éden recusando a inferioridade que lhe era posta. Nogueira (ibid., p. 123) aponta que esta rejeição a superioridade masculina seria uma afronta a estrutura patriarcal do judaísmo e do cristianismo onde se coloca como norma a submissão feminina.

Se Lilith representa a primeira rebelde, Eva “assume a submissão como modo de vida” (NOGUERA, p. 127). Diferentes maneiras de ser, porém ambas desobedientes. Eva personifica o pecado sendo a responsável pela existência do mal, pela desordem e penalidade. Contudo, também é a responsável por “inaugurar o conhecimento” ao desobedecer à ordem divina comendo o fruto proibido. Nogueira (ibid., p. 130) destaca a diferença de responsabilização pelo pecado atribuída à mulher e ao homem. A compreensão judaico-cristã entende que Eva, além de comer, induz o homem a pecar igualmente. O homem foi seduzido pela mulher irresponsável que “colocou a curiosidade acima da obediência aos desígnios de Deus” (ibid.). Como atenta o autor, a Eva coube assumir a culpa pelo pecado original ao retirar a inocência de Adão.

Eva, apesar de sua culpa, é a idealização da mulher. Diferente de Lilith, ela representa “a passividade, dependência, sentimentalismo” (NOGUERA, 2018, p. 129), características da submissão que complementa o comando masculino. *Esta sim*, esta poderia fazer o homem feliz. Já Lilith, retratava a mulher independente, questionadora das relações de gênero, possuindo um

caráter demoníaco por rebelar-se contra à dominação masculina (ibid., p. 123). Noguera (2018, p. 122) também apresenta o registro de Lilith nos estudos iconográficos que a retratam “nas gravuras dos amuletos de Arslan Tash, relíquias que datam do século VII a.C.”.

Figura 3: Representação de Lilith no amuleto de Arslan Tash



Fonte: <http://www.omega-magick.com/2012/07/lilith-talisman-part-1.html>

Noguera (ibid., p. 124) relata que menções a Lilith também são feitas no livro bíblico de Isaías. Mas com a realização das traduções, o nome Lilith foi sendo eliminado até se referir a ‘animal noturno’ ou ‘coruja’²⁸. Porém, algumas traduções, as mais antigas que utilizam os textos em hebraico, “mantêm a explícita menção a ‘Lilith’ em Isaías 34”.

Neste trecho, o profeta descreve como a ira de Deus destruirá a Babilônia e, na terra desolada, Lilith encontrará finalmente repouso. Pode ser que o profeta conhecesse a figura da primeira mulher e reconhecesse que sua jornada solitária chegaria ao fim quando Deus acabasse com a iniquidade do mundo. Textos hebraicos e rendições artísticas de Lilith a descrevem como uma

²⁸ Animal presente na representação de Lilith na imagem do amuleto de Arslan Tash.

mulher alada e serpentina. Então, também é possível associá-la à figura da serpente alada do Éden, um ser que leva à desobediência (NOGUERA, 2018, p. 124).

O autor conta que a “Igreja Apostólica Romana” (ibid., p. 125) aboliu por definitivo a referência a Lilith em Isaías 34, substituindo-a por “íbis” durante o Concílio de Trento²⁹. Diante desta trama, só consigo pensar na linha abissal de Santos (2010). Lilith foi jogada para o abismo na tentativa de aniquilar a existência da desobediência feminina. Podemos crer que a luta pela igualdade de gênero e autonomia feminina são políticos e históricos, inclusive a.C.

Identifico, a partir da conexão feita por Oliveira, na história do Pinóquio com a mesma desobediência da inteligência artificial. Se a madeira que Gepetto esculpiu não tivesse inteligência humana, ela somente obedeceria como um computador tradicional. Se ela fosse usada em um pé de mesa, ficaria lá imóvel sustentando a mesa, igualmente ao computador se programado para fazer algo executado estritamente o determinado. Mas se temos um pedaço de madeira e um computador munidos de inteligência, inevitavelmente temos uma mudança no comportamento, pois eles certamente imprimiriam nas tarefas, os seus novos conhecimentos. Pinóquio se transforma em menino, não por se tornar obediente, mas por ter inteligência, por pensar antes ou enquanto faz. Ele toma decisões, delibera, mente quando “precisa”, muda seus rumos e suas opiniões.

Certeau (2004, p. 38) nos diz que a lógica operatória dos usuários (pessoas ordinárias) é “ocultada pela racionalidade hoje dominante do Ocidente”. Apesar de no capítulo 1, já ter apresentado as duas produções que Certeau detecta, resgato a citação para pensarmos na desobediência em nossas ações. O autor me diz que há uma

produção racionalizada, expansionista além de centralizadora, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: está é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39).

Nesse trecho, Certeau não usa diretamente a palavra desobediência, mas nos explica como ela se processa, *não se fazendo notar com produtos próprios*, mas nas *maneiras de usar* os produtos impostos (CERTEAU, 2004). Bem como Oliveira me dizendo que a modernidade ilusoriamente separou os que pensam, formulam, dos que fazem, executam, o que não é verdade pois todos pensamos e conseqüentemente desobedecemos. Produzimos algo relacionado mais

²⁹ O Concílio de Trento foi o 19º concílio ecumênico da Igreja Católica e aconteceu em 1545 a 1563.

com nossos conhecimentos do que com nossos desejos (afinal, nossa intencionalidade é habitada pela errância). Por isso, mesmo não nos rebelando contra uma norma, a obediência estrita não é possível, pois desobedecer é uma característica do humano em suas *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2001).

Oliveira me diz que aprendemos sempre “quando desobedecemos, ou quando tentamos obedecer e não conseguimos ou quando desobedecemos voluntariamente”, logo a sua defesa dos currículos como criações cotidianas é tecida na desobediência da rebeldia do cotidiano, da maneira como os *praticantespensantes* criam no mundo. E, também desobedecemos *por engano*. Os currículos se dão nas tessituras das redes de *obediênciadessobediência* que os estudantes e professores compõem fazendo *usos* das normas, conteúdos, do determinado. Se o conhecimento é tecido em rede e só se torna próprio quando bricola em fios já existentes, inevitavelmente nossos *usos* com eles serão diferentes. Portanto, *praticamospensamos* marcando “socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (CERTEAU, 2004, p. 13). Como OLIVEIRA (2012a, p. 90) registrou,

falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios.

Lidamos e constituímos a rebeldia do cotidiano a que Oliveira se refere, rebeldia própria das possibilidades, dos imprevistos e improvisos que praticamos. Deliberamos quais os fios de conhecimentos enredaremos em nossas provisórias *prácticasteoriaspráticas*. O que me lembra Certeau (2004, p.38) ensinando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”. A desobediência reside na produção deste inesperado, como Oliveira diz “é o modo como as coisas podem acontecer, que sofre sempre a intervenção de quem está no acontecimento”.

Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla (OLIVEIRA, 2012a, p. 90).

Diante desses conhecimentos, a professora me ajuda entender a desaprovação de meus pares em relação à minha escolha de estudo. O receio da traição se desfazia transformando

ignorância em conhecimento com Oliveira. Essas aprendizagens descortinaram um mundo de luta pela justiça social e cognitiva pelos *praticantespensantes* escolares. A desobediência está em todos nós, para além da recusa, também possui seu valor de singularidade em nossas ações criativas, é a inerência de ser humano.

Então, pergunto à professora:

- Qual a importância você atribui à noção da desobediência para o estudo do campo do currículo?

(Oliveira) - Eu acho que uma coisa deriva da outra, ou a gente entende como as coisas funcionam para procurar intervir sobre a realidade, ou nós vamos passar o resto da vida criando regra que ninguém obedece. Mas o não obedecer é muito mais que essa desobediência constitutiva do humano, é uma desobediência, às vezes, muito explícita como é o caso com a BNCC, que é resistência mesmo. Ou seja, eu não vejo como a gente pode continuar estudando currículo para pensar políticas curriculares ignorando o modo como eles se realizam na dimensão da impossibilidade da obediência. Desobediência é involuntária, é um elemento da realidade que a gente não pode mais ignorar. Eu vou voltar para a BNCC, ela procura ampliar o controle para reduzir a desobediência, se aceitasse a desobediência e trabalhasse junto com os limites dos sujeitos, com as possibilidades dos locais, dos espaços, das prefeituras, dos estados de produzirem, de tornarem real uma determinada política curricular, a chance era muito maior. Nilda Alves conta uma história maravilhosa de uma escola que recebeu uma ordem da secretaria de educação. Dizia o seguinte [a norma]: os alunos tinham que ser separados em turmas aleatoriamente no primeiro semestre e depois no segundo semestre eles tinham que ser reagrupados de acordo com o rendimento. Chegou-se na escola estava todo mundo na mesma sala, não mandou reagrupar? Von

Foerster³⁰ diz que a humanidade tenta fazer coisas que são impossíveis porque a gente parte do princípio que a linguagem é denotativa, ou seja, que ela representa o objeto que ela nomeia, quando na verdade a linguagem é conotativa. Quando eu falo cadeira, você vê uma coisa, ela vai ver outra, ela outra e eu outra. Portanto, quando dizem que as professoras têm que fazer cadeira na sala de aula, cada uma faz uma coisa.

(Clarissa Lopes) - Por conta dos nossos modos de leitura do mundo?

(Oliveira) - As leituras de mundo são múltiplas e a linguagem não tem como dar conta de unificar isso. Vygotsky vai opor sentido a significado, um deles é uma coisa compartilhada, todos nós sabemos o que é uma cadeira, a gente não precisa ir ao detalhe de como é a sua cadeira, como é a minha para saber o que é uma cadeira. Só que a sua cadeira é uma, a minha é outra. Então, temos um sentido que é compartilhado, mas tem o significado que é próprio do sujeito. Isso por palavra, você imagina por textos inteiros como é que a compreensibilidade varia. A compreensão que a obediência *stricto sensu* é uma impossibilidade é que vai permitir pensarmos políticas curriculares realistas.

Enquanto eu traduzia essa conversa na linguagem escrita, me recordei do texto de Oliveira, “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo” (2007). Nesse trabalho, a professora, nos apresenta a noção de *cegueira epistemológica* defendendo que todos nós temos a nossa própria cegueira “oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares” (OLIVEIRA, 2007, p. 54). Percebo, ao articular essa noção com a desobediência, um novo motivo de crer na impossibilidade de um único modo de fazer, dizer, entender, ler, ver, sentir.

³⁰ VON FOERSTER, H. **Visão e conhecimento:** disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 p. 59-74.

Ao reler o texto me deparo com a professora trabalhando com as ideias de Von Foerster citado na conversa. Logo no início do escrito, ela traz Paulo Freire para pensarmos como nossas experiências interferem nos processos de *aprenderensinar*.

Nosso maior educador dizia que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e que o importante no ensino/aprendizagem da leitura é o diálogo com a leitura de mundo dos alunos. Esse diálogo, ainda segundo Paulo Freire, não só potencializaria a aprendizagem da leitura em si como permitiria aos educandos irem reconstruindo seus modos de estar no mundo, em razão da melhor compreensão que atingiriam a respeito desse mesmo mundo (ibid., p. 48).

Damos sentidos para nossas leituras a partir dos nossos conhecimentos oriundos das interações sociais, da bricolagem em redes já existentes. Com Certeau (2004, p. 269) entendo que os “leitores são nômades” caminham em terras alheias. O leitor é inventivo, cria, tem sua própria produção, desobedece ao autor *escriturístico* (CERTEAU, 2004). Logo como se ter uma única leitura correta? Como captar a intencionalidade do escritor se criamos nossos conhecimentos, entendimentos a partir das nossas próprias possibilidades? Como Oliveira me ensinou, “criamos algo muito mais relacionado com as nossas capacidades do que com nossos desejos”.

Essa reflexão questiona a ideia homogeneizante das políticas educacionais. Em nossa conversa ela cita a BNCC, mas no texto, já em 2007, ela apresenta sua crítica

As políticas de educação e particularmente as de currículo insistem em negligenciar este dado, desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento cientificista que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores (p. 49).

Como pensar uma base nacional comum curricular, esperando a obediência estrita ao prescrito, se entendemos o mundo, criamos conhecimentos a partir da *praticância* singular nele? Quando as políticas impõem propostas generalizadas, fundadas em conhecimentos mercadológicos, desconsideram os criados nas interações cotidianas. Nas realidades, essas políticas acabam por desenhar de modo invisível, mas profundo, nas práticas escolares, a linha divisória de Santos (2010), o que ficou *do outro lado da linha* é sem relevância, é inferiorizado, é senso comum, ou é invisibilizado, sofre epistemicídio. Essa totalização acaba por negar o chão que ela se propõe pisar, propostas que desconsideram as realidades ao invés de *fazer com* (CERTEAU, 2004).

Entendendo que quanto mais controle e previsão me pedem mais me desdubro no imprevisto, cada vez que recebo uma exigência que beira a obediência única, mais ação no campo inimigo eu pratico, mais táticas eu crio em minhas inserções sociais (CERTEAU, 2004). Como planejar *a priori* aulas do mês que sofrerão alterações de acordo com os rumos das nossas conversas, gestos e relatos compartilhados em nossa relação? Inclusive, uma das ideias da base amplamente divulgada na Jornada Pedagógica do Município do Rio de Janeiro é a dos campos de experiência. Cinco campos que devem ser trabalhados com as crianças a partir das suas experiências, da sua bagagem histórica, cultural e das preferências. Como um documento produzido *a priori* dará conta de conhecimentos descobertos/experiências vividas *a posteriori*? Apesar dos professores serem mestres na inventividade, não trabalhamos com mágica para prever o futuro e saber sobre alguém sem se relacionar cotidianamente. Exatamente por essa incapacidade de previsão dos caminhos que iremos trilhar em nossos encontros, que opto por registrar meu planejamento a lápis. Preencho a folha com ideias, possibilidades que se modificam no decorrer das experiências que tecemos.

Heinz Von Foerster (1996) faz uso dos trabalhos de Humberto Maturana e Sammy Frenk que investigaram as trajetórias visuais e concluíram que “a retina está sujeita a um controle central” (p. 71). Sendo assim, o autor nos diz que “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (p. 71). Neste mesmo texto, Von Foerster tece a consideração que Oliveira trouxe para nossa conversa. Se refere a uma confusão que nos faz acreditar que “a linguagem é, predominantemente, denotativa” (p. 62). Porém, pensando com os psicolinguistas, ele diz que “a linguagem é, essencialmente, conotativa”. Apesar de termos sentidos compartilhados sobre os objetos, muitas são as leituras que fazemos, atribuímos significados diferenciados em cada “devir humano” (p. 73). Ação que distingue imagens, conhecimentos, intervenções e entendimentos do mundo. O autor defende que é “a linguagem gera o mundo e não o mundo que é representado na linguagem” (p. 66).

Creio nos usos e táticas certaunianas, na cegueira epistemológica, na desobediência de Oliveira, e nos *fazeressaberes* escolares, consigo enxergar o equívoco que Oliveira nos apresenta na conversa e em seu texto: formulações elaboradas na autoridade que desconsideram as realidades locais. Reconhecer a noção de desobediência os auxiliaria na compreensão das múltiplas leituras que suas propostas certamente vão sofrer e na impossibilidade de uma obediência, de se ter uma única percepção possível. A criação que a recusa me pede, além de carregar a desobediência constitutiva do humano, também possui como característica a desobediência explícita que perpassa a resistência à ordem.

Von Foerster também tece crítica à nominalização, conversão de um verbo em substantivo. Reconhece como uma “limitação própria das línguas indo-europeias” (p. 62). O que acontece é que, quando fazemos essa conversão algo que ocorre processualmente se transforma em objeto. O autor traz como exemplo da consequência desse mecanismo linguístico a transformação do conhecimento em mercadoria, os processos de conhecer se alteram em informações comercializadas como “qualquer outra matéria-prima” (p. 63). Como o conhecimento é atemporal, percebo que Heinz Von Foerster já nos oferecia ver, sentir aquilo a que as políticas descontextualizadas das realidades recorreriam, a produção e venda de manuais para o exercício da docência na Educação Básica, creditando na inversão do conhecimento preexistir ao sujeito.

Pensar a noção da desobediência como recurso para a desinvisibilização e valorização das criações dos *praticantespensantes* requeria de mim entender a emancipação social, coletiva sobrepondo a individual. Assim, recorro à professora para compreender esse entrelace:

- A ideia da desobediência ela é importante na desinvisibilização das tessituras de emancipação social democratizantes?

(Oliveira) - Sempre. A emancipação social democratizante que não é a emancipação do sujeito, mas é a emancipação da sociedade, ou seja, é a sociedade tomar um rumo de maior respeito mútuo de uns pelos outros, de mais solidariedade, mais justiça cognitiva e social. Esses são os critérios que a gente define para pensar a questão emancipatória. A desobediência ganha agora um valor a mais que é o da desobediência explícita. Imaginação sociológica, como chama Boaventura. É o exercício de reconhecimento de experiências sociais invisibilizadas, da aceitação destas em suas validades. Boaventura³¹ conceitua a imaginação epistemológica e imaginação democrática, a epistemológica é para ver e a democrática é para ampliar e aceitar. Concretamente, a construção da emancipação social depende da desobediência aos valores hegemônicos e, aí é uma

³¹ SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002, p. 237-280.

desobediência explícita. É a desobediência que é resistência, capaz de criar reexistências, ou seja, outras existências. A resistência a um sistema social que produz desigualdades e iniquidades, exclusões. Portanto, é um sistema não democrático na origem e na forma. A desobediência precisa ser organizada para que a gente construa a emancipação social porque é uma desobediência capaz de pela resistência criar. Mais uma vez a noção é importante, mas agora numa outra dimensão. Não é a própria do humano, é uma desobediência rebelde eu diria, que é outra coisa que eu também falo: o cotidiano rebelde. A rebeldia do cotidiano está exatamente na impossibilidade da obediência. Existe uma rebeldia organizada, uma resistência explícita que é necessária para deslocar do lugar os valores hegemônicos, excludentes, autoritários etc. para que a emancipação social seja tornada possível. Os valores de hierarquia e de exclusão precisam ser substituídos pela solidariedade e reconhecimento mútuo.

(Clarissa Lopes) - Por exemplo, teve a jornada pedagógica do município, eu fui chamada para ser mediadora e o tema era BNCC. Eu tinha que passar aqueles vídeos, tinha que seguir o roteiro, mas em meus momentos de fala, eu problematizava com situações cotidianas que vivíamos. Eu por acaso pratiquei talvez essa rebeldia explícita?

(Oliveira) - Certamente. Do que não pôde fugir você não fugiu, mas você usou essa norma em benefício daquilo que você acredita deliberadamente. Então, é explícita, é ativa. É uma desobediência que casa bem com o conceito desobediência civil. A desobediência civil é uma organização para a desobediência de regras consideradas injustas, equivocadas etc.

Eu precisava pensar a noção da emancipação social, procurar entender o que eu não percebia que não via, enfrentar minha *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA, 2007). Não era ler nos outros, era ler, também, em mim. Caminhar para o Sul é também se deslocar para dentro.

Percebi que precisava investir mais numa certa qualificação epistemológica em meu pensamento.

Antes com as minhas leituras críticas eu defendia a emancipação dos sujeitos. Até então não tinha me dado conta do necessário deslocamento *indivíduosociedade* para *sociedadeindivíduo*. Se pensarmos a emancipação em nível de sujeito, estaríamos jogando fora seus conhecimentos e reafirmando a hegemonia da alta cultura, pensamentos, *fazeressesaberes* que outro mais elevado teria e disponibilizaria a ele, uma transformação que não é permanente e relacional, mas tem um fim em si. Em contrapartida, os seres humanos possuem suas redes de *conhecimentosignorâncias*, suas leituras de mundo estão intrincadas em seus fazeres. Assumir a diversidade constitutiva da *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) é riqueza que potencializa a prática emancipatória da *cidadania horizontal* (OLIVEIRA, 2012a, p. 51).

Nossos processos de aprender se dão nas interações, nas redes que tecemos com outros sujeitos, a emancipação social democratizante está também no reconhecimento e investimento nas redes, no legitimar *o outro* (MATURANA, 1998, p. 8) em seus emaranhados e *aprender com*, valorizando a pluralidade que as desobediências criam. Sússekind e Reis (2015, p. 616), me ensinaram que “na perspectiva de Santos (2010), esse conhecimento/solidariedade é um conhecimento/emancipação, pois reconhece o ‘outro como legítimo outro’ (MATURANA, 1998)”. Como prática pós-abissal, já é uma forma de resistir e não obedecer ao modo dominante, epistemicida de conhecer e se relacionar com as pessoas que criam os conhecimentos.

Conhecer mais da emancipação social que Oliveira me apresenta, requer uma incursão pela tensão entre os pilares regulação/emancipação que Santos (2010, p. 32) apresenta sobre os quais se ergueu a modernidade ocidental. É hora de puxar os fios tecidos com o autor no capítulo 1, ampliando os conhecimentos da relação regulação e emancipação deste “projeto ambicioso e revolucionário”, como qualifica o autor (SANTOS, 1999, p. 77).

A modernidade se construiu nesses complexos pilares e nas correspondências entre seus princípios e racionalidades.

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a esta compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da

distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio de mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva (SANTOS, 1999, p.77).

Pautado nesses pilares, o paradigma moderno abrange o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. Santos (2000, p. 78) os apresenta respectivamente como um conhecimento que “progride do colonialismo para a solidariedade” e o outro “progride do caos para a ordem”. A correlação entre os conhecimentos implicaria no “equilíbrio dinâmico” (ibid.) produzido pelas racionalidades do pilar de emancipação. Contudo, a dominação da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e do princípio de mercado fizeram sobrepor o conhecimento-regulação, na qual “a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância” (ibid. 79).

Em seu paradigma de *um conhecimento prudente para uma vida decente*, Santos (2000) reitera a necessária primazia do conhecimento-emancipação. “Isto implica, por um lado, que se transformar a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação” (ibid., p. 79). Assim, a complexidade de nossas instituições sociais se desamarraria da concepção linear temporal, acumuladora e universal, pois reconhece-se a falta de controle e previsão sobre as atuações e conhecimentos dos *praticantespensantes* no cotidiano caótico do imprevisível. A ideia moderna de causa e efeito se desfaz na multiplicidade de consequências não-lineares que nossas práticas podem tecer e, pelos quais são tecidas, no inesperado do mundo.

Santos (2010) me ensina que o *conhecimento prudente* é a base da *ecologia de saberes*, pois ele age no princípio da precaução rompendo com a totalização e universalidade da validação do conhecimento científico e de maneira de criá-lo. Portanto, “deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição” (SANTOS, 2010, p. 60). Para evitar o equívoco epistemológico em desconsiderar os conhecimentos científicos, friso que o pensamento pós-abissal da ecologia de saberes não busca promover a aniquilação destes, mas de tecer um uso contra hegemônico buscando a pluralidade das práticas científicas alternativas, já em curso, que proporcionam a interação entre saberes científicos e não-científicos (SANTOS, 2010, p. 57).

Diante do que foi dito, qualifico o pensamento pós-abissal e seu paradigma emergente como desobediências explícitas à estrutura hegemônica da modernidade ocidental, pois traçam pela recusa ao dominante, resistência criativa em *maneiras de fazer* (CERTEAU, 2004) conhecimentos emancipatórios para vivermos em um mundo mais justo tendo uma vida decente na tentativa de superar as injustiças modernas.

Na obra “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Santos (2002) parte dos resultados do seu projeto de investigação “A reinvenção da emancipação social”, no qual estudou as criações alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global. Para o mergulho nas sociologias propostas nesta investigação, é preciso puxar os fios que o autor tece acerca da ideia de globalizações. Estas estão tensionadas no princípio do Estado, sendo processos pelos quais “determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 1997, p. 14). Não há uma dominância global sem a pré-existência de “uma raiz local, uma imersão cultural específica” (ibid.), ou seja, é a “globalização bem-sucedida de determinado localismo” (ibid.).

Nesse sentido, Santos (1997) nos apresenta quatro formas de globalização, sendo as hegemônicas o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*; e as contra hegemônicas o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*. As “globalizações de-cima-para-baixo” (ibid., p. 18), como o *localismo globalizado* se dão na imposição hegemônica dos vencedores no “processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”, um exemplo é a globalização de uma alimentação típica americana: o *fast food*, ou a língua inglesa como língua franca, universal (ibid., p. 15). Já o *globalismo localizado* é o impacto das práticas transnacionais em condições locais dos vencidos, o autor exemplifica com a “desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa” ou o turismo exótico em “tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem” (SANTOS, 1997, p. 16).

Na contramão do processo colonial capitalista, Santos ensina que diante da “intensificação de interações globais” (ibid., p. 17), surgem dois processos contra hegemônicos de globalizações, e distingue o cosmopolitismo como uma organização de grupos sociais, que estariam do lado dos vencidos ou *do outro lado da linha abissal*, em “defesa de interesses percebidos como comuns e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional pelo sistema mundial” atuando em perspectivas pós-coloniais. Seriam as redes

mundiais de movimentos feministas, “movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas” (ibid.). Como diz Certeau,

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema a sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por assim desarmado em face as estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política de agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 2004, p. 19).

Em relação ao *património comum da humanidade*, Santos (1997) recorreu ao direito internacional para nomear esse processo. Trata-se de assuntos que dizem respeito a recursos naturais que devem ser cuidados pelas sociedades em prol das gerações futuras e de sua *desmercadorização*. São temas referentes a “sustentabilidade da vida humana na Terra”, “proteção a camada de ozônio”, entre outros. Tanto o patrimônio comum da humanidade quanto o cosmopolitismo são entendidos como globalizações de-baixo-para-cima.

Na discussão sobre seu projeto acerca da emancipação social pautada nas desinvisibilizações das organizações globais contra hegemônicas, Santos (2002, p. 238) conta três fatores e circunstâncias que o levou a três conclusões:

Em primeiro lugar, tratava-se de um projeto conduzido fora dos centros hegemônicos de produção da ciência social, com o objetivo de criar uma comunidade científica internacional independente desses centros. Em segundo lugar, o projecto implicava o cruzamento, não apenas de diferentes tradições teóricas e metodológicas das ciências sociais, mas também de diferentes culturas e formas de interacção entre a cultura e o conhecimento, bem como entre o conhecimento científico e o conhecimento não-científico. Em terceiro lugar, o projecto debruçava-se sobre lutas, iniciativas, movimentos alternativos, muitos dos quais locais, muitas vezes em lugares remotos do mundo e, assim, talvez fáceis de desacreditar como irrelevantes, ou demasiado frágeis ou localizados para oferecer uma alternativa credível ao capitalismo.

Diante disso as conclusões se deram reconhecendo que:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco ser recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas (SANTOS, 2002, p. 238).

Santos (2002, p. 239) propõe, então, uma razão cosmopolita constituída de três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Usou como premissas a ideia de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2002, p. 239), por sua vez a compreensão ocidental e sua maneira de criação e legitimação do poder social tem relação com as concepções de tempo e temporalidade, pois a concepção de racionalidade ocidental tem como característica contrair o presente e expandir o futuro. Santos (ibid., p. 249) atenta que a contração do presente é originada da concepção da totalidade que o reduz desperdiçando experiências, e conjuntamente, a ideia de linearidade do tempo e planificação da história concebem a expansão demasiada do futuro. A modernidade ocidental nos ensinou que o futuro é a progressão infinita de um eterno presente de vir a ser.

Nesse sentido, ele propõe a inversão dessa lógica apresentando a *razão cosmopolita*. Defende que é preciso expandir o presente e contrair o futuro para tecer um *espaçotempo* de conhecimento e valorização das infinitas experiências sociais que estão acontecendo no agora. Esse movimento é necessário para interromper os desperdícios de experiências e conhecimentos que as pessoas criam no presente³². Seria essa razão cosmopolita uma forma de rebeldia, inconformismo, desobediência? Estamos falando de deslocamentos? Do reconhecimento do sul epistemológico e da multiplicidade e pluralidade de conhecimentos que podem se organizar ecologicamente? Para Certeau (2004, p. 175) o cotidiano (o presente) é uma festa multiforme.

Para realizar essa transformação, Santos (2002) indica a sociologia das ausências, para a expansão do presente e, para a contração do futuro, a sociologia das emergências. Tendo em vista a pluralidade de experiências sociais que serão desinvisibilizadas por essas ações processuais, o autor aponta o limite de se ter uma teoria geral e sugere um procedimento de tradução, “capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis” (idem, p. 239). Seria a ampliação do leque de possibilidades contra-hegenômicas que teríamos à disposição do *uso* e da desobediência explícita.

³² Podemos tecer uma articulação com o trecho da conversa que trouxe anteriormente, onde Inês Barbosa Oliveira diz que a desobediência é fundamental para pensarmos propostas curriculares realistas. Mas o que vimos, é cada vez mais as políticas desperdiçarem as maneiras de fazer (CERTEAU, 2004) dos praticantes escolares, pois são fundadas em teorias gerais, numa racionalidade invisibilizadora.

A sociologia das ausências é uma investigação que busca dar visibilidade ao que é produzido como inexistente. Tem como objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (idem, p. 246). Seria a produção de reexistência que Oliveira situa na desobediência explícita?

Entendo que um ato revolucionário, para os que ainda desejam isso, é praticar a sociologia das ausências em nossas investigações acadêmicas *nasdascom* as escolas e seus *praticantespensantes*. O uso desta cria visibilidade da diversidade de realidades em suas condições, relações solidárias, resistências, invenções, práticas emancipatórias, que enredam as redes de conhecimentos e subjetividade cotidianas, fontes de que emanam os currículos *pensadospraticados*. Os currículos oriundos dos acontecimentos cotidianos são costurados nos interesses, dissensos, intervenções, conversas, práticas que ultrapassam as aprendizagens rígidas dos conteúdos formais científicos, produzem na coletividade maneiras de *lerversentir* criar o mundo. Portanto, compactuo com Santos (2002, p. 273) na defesa de que a “justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” e essa dissertação tem modestamente o papel de remar contra a maré... Como traz Oliveira (2012a, p. 39):

Não há justiça social sem justiça cognitiva, pois a injustiça cognitiva se constituiu na modernidade, como poderoso argumento na produção da injustiça social. Ao propormos fazer o “caminho de volta” da construção moderna da injustiça cognitiva por meio da promoção da ecologia de saberes, um *conhecimento prudente*, situando-a política e epistemologicamente na luta por uma *vida decente*, assumimos a necessidade da justiça cognitiva para a tessitura da justiça social, pois é ela quem vai permitir questionar, no plano epistemológico, as exclusões epistemicidas, as bases das discriminações e preconceitos que fundam a injustiça social, inclusive em suas piores formas genocidas e aniquiladoras.

Para esse feito, devemos desobedecer buscando resistir, como Oliveira falou, “a um sistema social que produz desigualdades e iniquidades, exclusões”. Precisamos reconhecer as desobediências, autorizá-las, aprender com elas, para nos encorajarmos mais e mais a exercer a desobediência explícita, organizada na defesa do que não é visto pela cegueira epistemológica cientificista.

Aprendo com Oliveira (2012a, p. 52) que o reconhecimento e valorização da pluralidade dos currículos inventados no cotidiano pelos *praticantespensantes*, contribuem no deslocamento emancipatório, pois assume-se a tessitura coletiva de redes de conhecimentos e subjetividades, onde há participação autoral no presente. Fugida de

uma conquista individual e definitiva, um “lugar” a se chegar, no futuro, uma “terra prometida” à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes, aprendizagens e esforços.

Desobedecendo o conhecimento-regulação edificado no princípio do mercado e da racionalidade cognitivo-instrumental, devemos, enquanto sociedade civil, recuperar “o princípio da comunidade como princípio de regulação das relações sociais” (OLIVEIRA, 2012a, p. 52), devolvendo aos sujeitos a condição autoral, participativa e prazerosa de viver tecendo *nocom* o mundo “relações horizontais entre os sujeitos sociais, rompendo, a partir daí, com a objetificação possível dos subalternizados como nos demais princípios regulatórios” (ibid.).

Para tanto, a prática das sociologias das ausências e emergências exige que tenhamos imaginação (SANTOS, 2002). Como relatou Oliveira na conversa, Santos sugere que haja dois tipos de imaginação sociológica: a imaginação epistemológica e a democrática. Sendo que a primeira possibilita “diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas” (p. 253) e a segunda proporciona o “reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais”. Ambas possuem uma “dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva” (ibid.).

Fundamentais para o rumo que Oliveira defende como emancipatório em nossa conversa. A substituição dos valores hierárquicos e excludentes por solidariedade e reconhecimento mútuo num movimento de desobediência organizada, explícita e articulada contra a opressão em sua diversidade de formas. Com a imaginação epistemológica a sociologia das ausências reconhece a pluralidade de saberes e práticas produzidas como inexistentes, atuando como justiça cognitiva em sua desinvisibilização. Já com a imaginação democrática se pratica a justiça social na emergência do reconhecimento e valorização da autoria dos sujeitos sociais.

Essas imaginações sociológicas têm um “duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições” (SANTOS, 2002, p. 256). Entendo-as como possíveis caminhos *políticosepistemológicos* da desobediência explícita, pois com o resgate do princípio de comunidade, do relacionamento horizontal, solidário e de respeito mútuo, haverá a criação de futuros a partir dos reconhecimentos das práticas e conhecimentos emancipatórios tecidos no presente.

Por sua vez, a contração do futuro acontece através da sociologia das emergências. Santos (2002, p. 254) argumenta que

consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado.

Aprendi e me satisfaço em saber que conhecimentos emancipatórios movem linhas abissais, que dissertações como essa constroem outros presentes desinvisibilizando criações, resistências e atividades de cuidado. Com isso, quero dizer que devemos aproveitar as oportunidades de usos astutos nos *espaçostempos* em que estamos para organizarmos nossas redes de desobediência explícita em prol de um mundo mais igualitário, na diferença, no desenvolvimento de práticas solidárias engajadas com ampliação e legitimação da tessitura de relações ecológicas e horizontais. A emancipação social também está atrelada à sociologia das emergências, pois se articulam contra um futuro epistemicida, creditando possibilidades de uma invenção coletiva e permanente na expansão do presente.

Com a contração deste *vir a ser* podemos deslocar o futuro linear totalizante em direção ao reconhecimento no presente de “possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas” (SANTOS, 2002, p. 253). O que poderia ser usado para que as políticas curriculares façam sentido, para que elas conseguissem (re)conhecer a noção da desobediência constitutiva do humano, que é diferente da desobediência explícita, como forma de criação intelectual, cultural e também, como reivindicação de melhorias, de defesas de direitos ameaçados ou desrespeitados, necessidades, condições de trabalho. Logo, estamos propondo uma inversão de políticas pautadas no controle e homogeneização por políticas mais democráticas que respeitem e *façam com* a autonomia dos *praticantespensantes* em suas *aprendizagensensinagens*. Nas diversas formas cotidianas de desobediência reside a luta contra as produções de inexistências, contra a dicotomia moderna de separação entre os que pensam e os que fazem.

No modelo escolar moderno, incumbido de emancipar os estudantes elevando seus saberes à alta cultura (OLIVEIRA, 2012a p. 41), fabricando um conhecimento-regulação universal, que por sua vez, tracejando a linha abissal produz generalizações, inferioridade, discriminação e inexistência ao que é diferente a esse arquétipo. Diante dessa abissalidade, Oliveira tece a relevância da atuação em prol da desinvisibilização dos *fazeressaberes* desperdiçados.

Daí a importância de atuar, política e epistemologicamente, sobre as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas/existências escolares/educativas não modelares, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistências de inferioridade ao qual vêm sendo relegadas devido à suposição de que são pouco científicas, espontaneístas ou mal fundamentadas. É preciso rearticular os diferentes aspectos da complexidade vivida nas escolas, valorizando as singularidades e as formas alternativas de se estar no mundo, de compreendê-lo de senti-lo nelas presentes, que são constitutivas das redes de conhecimentos no seio das quais os currículos são criados cotidianamente (ibidem).

A autora nos orienta a criar “imagens desestabilizadoras” (ibid., p.42), capazes de desenvolver nos *praticantepensantes* escolares indignação, rebeldia e inconformismo. Sentimentos necessários para a criação de novos relacionamentos entre os sujeitos, seus conhecimentos e culturas. Santos (2002, p. 257) defende que o “inconformismo move tanto a sociologia das ausências, como a sociologia das emergências”, pois é fruto de emoções ante a carência de possibilidades concretas de um futuro e do desperdício de experiências do presente.

No desequilíbrio dos pilares regulação/emancipação, o princípio da comunidade se desenhou em dois elementos: a sociedade civil e indivíduo. Bricolando com Certeau (2011) a formação dual dos sujeitos sociais na modernidade ocidental, entendo que nossas

maneiras de fazer não obedecem a uma determinação individual, mas formam repertórios *coletivos*, identificáveis nas formas de utilizar a linguagem, de gerenciar o espaço, de cozinhar etc. Alguns procedimentos de origens heterogêneas podem suceder-se e cruzar-se no campo das atividades individuais, à maneira de atores anônimos ao atravessarem o palco que tem o nome de um suposto ator (ibid. p. 128).

Nesse contexto de tessitura *coletivaindividual* em redes de conhecimentos e subjetividades sociais, gostaria de introduzir um breve, mas prometido, entrelace da desobediência civil como desobediência explícita de Oliveira. O desejo para o futuro, a deixa de como a pesquisa não se encerrará nesta iniciação *stricto senso*, pois, como me sussurra Oliveira (2012a, p. 35) é preciso ter a consciência que com a contração do futuro colheremos o que plantamos na “exata medida em que [o futuro] só poderá ser aquilo que cabe no horizonte de possibilidades concretas - mesmo que não linear – abertas pelas ações que o constroem”. O que planto aqui, é uma busca de estar ao *Sul*, compreendendo a intensidade da desobediência na diferença, da abissalidade e resistência criativa que tecem os *praticantepensantes* do mundo, e a necessária desinvisibilização das *prácticateoriaspráticas* (ALVES, 2001) alternativas à aliança opressora colonial, capitalista e heteropatriarcal.

O deslocamento que Oliveira defende, em nossa conversa, dos valores hegemônicos excludentes, autoritários, hierárquicos substituídos pela solidariedade e reconhecimento mútuo como práticas horizontais, e a prática da desobediência rebelde, explícita como resistência criativa dessa mudança *políticapeistemológica*, deixa um legado para ser colhido num futuro próximo: a pretensão de continuar essa pesquisa no doutoramento *nascom* as práticas cosmopolitas brasileiras na “luta pela educação pública, democrática, laica, gratuita e de qualidade social para todxs³³” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 4). No próximo capítulo abordarei minha primeira inserção autoral com o GPPF na resistência criativa nacional que foi a CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação).

A CONAPE foi organizada na “luta por um mundo mais justo e solidário que não se deixa paralisar” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 2); na desobediência explícita à transmutação do FNE (Fórum Nacional de Educação) e da CONAE (Conferência Nacional de Educação), pois como as professoras deflagram o FNE “outrora [era] composto por entidades da área de educação legítimas entre os pares, desfigurado tanto pela retirada destas quanto pela abertura para a participação de diferentes representações da iniciativa privada” (ibid. p. 2). Como organização social pela resistência ativa e criativa,

um importante conjunto de trinta e cinco entidades se organizou em torno da criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que imediatamente passou a protagonizar o movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país posto em prática pelo governo golpista (ibid.).

Nessa invenção democrática deu-se a CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação) como

uma estratégia fundamental para fortalecer diálogos democráticos e promover ampla participação na definição da política educacional no país. Possui um caráter mobilizador e propositivo, articula expectativas da sociedade brasileira em relação ao direito à educação e, por meio da interação democrática entre sociedade civil e política, promove o debate e a construção de propostas para a definição e implementação de políticas públicas para a educação (FNPE, 2017, p. 5; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 10).

A CONAPE se apresenta aqui como exemplo da desobediência da sociedade civil aos ataques neoliberais conservadores articulados ao *corte democrático*³⁴ caracterizado pelo golpe

³³ As autoras usam o “x” por adotarem uma linguagem não binária (masculino x feminino).

³⁴ Expressão utilizada por Maria Luiza Süsssekind em sua entrevista ao programa Conexão do Canal Futura. Disponível em < <http://www.futuraplay.org/video/bncc-desafios-da-regiao-norte/441163/> >. Acesso em: 19 de setembro de 2018.

de 2016 com o processo de impeachment no segundo³⁵ mandato da Presidenta da República Dilma Vana Rousseff. A desobediência civil que a CONAPE produziu, como narram Oliveira e Sússekkind (2019), reuniu mais de três mil pessoas em plenária final com a aprovação da carta de Belo Horizonte, intitulada “A Educação como espaço de resistência”. A conferência foi chamada de “Lula Livre”, pois o contexto do golpe de 2016, a ruptura com as políticas dos governos populares (2003 – 2016) e a resistência à “retirada de direitos da classe trabalhadora e ataques à educação pública mimetizam na figura do presidente encarcerado” (ibid.).

Penso que temos muito o que aprender com a desobediência civil dos Zapatistas na Revolução Mexicana. Como resistência criativa aos moldes “conservadores e hierárquicos herdados do período colonial” (ALIMONDA, 1986, p. 9), sobretudo no combate ao liberalismo, a *utopia camponesa* zapatista (ibid.) se articulou na reforma agrária construindo uma “democracia baseada na capacidade auto gestonária das comunidades locais” (ibid., p.48). A recuperação do princípio de comunidade e valorização das experiências locais possibilitaram aos zapatistas a formação de uma sociedade com práticas igualitárias baseada na participação revolucionária.

Muitas são as desobediências civis, explícitas que aconteceram e estão em curso no mundo. Neste momento, planto o que quero colher no “ainda-não” (SANTOS, 2002), um procedimento sociológico de *tradução* das reexistências pela e com a emancipação social democratizante.

Para a ampliação do presente que me dedico neste trabalho, entendo que é preciso aproveitar a conversa com Oliveira para conhecer a compreensão da professora sobre a mudança *políticapistemológica* que os estudos *nosdoscom* os cotidianos enredaram no campo do currículo. Assim, eu pergunto:

- Professora, no texto Das Teorias Críticas às Críticas das Teorias, na minha leitura, vocês exerceram ali uma ecologia de saberes porque construíram uma arqueologia *políticapistemometodológica* do campo do currículo. Eu entendo que as professoras Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Corinta Geraldi e com as redes delas, a partir de inquietações romperam com a ideia de assumir o cotidiano não como mero lugar de

³⁵ Dilma Rousseff é a primeira mulher a assumir o cargo de Presidente da República Federativa do Brasil. Seu primeiro mandato foi de 1 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014 e o segundo em 1 de janeiro de 2015 ao corte democrático do golpe em 31 de agosto de 2016.

reprodução e desigualdades, mas sim como *espaçotempo* de existência, criação de conhecimentos. Eu poderia arriscar dizer que elas tecem uma desobediência epistemológica a hegemonia dos estudos que limitavam a compreensão da escola?

(Oliveira) - É exatamente isso, é mais que desobediência, quer dizer é desobediência ativa, resistência. Ao conseguirem formular a não aceitação, elas começam a modificar o campo de estudo do cotidiano no Brasil. Nilda conta que a primeira vez que ela ficou com essa pulga atrás da orelha foi lendo Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell.

(Clarissa Lopes) - Sim, foi o primeiro livro³⁶ que a Maria Luiza me colocou para ler (risos).

(Oliveira) - A Nilda tem um apreço muito especial por esse livro. Elas criam o campo de estudos, porque não aceitam que de fora da escola as pessoas continuem criticando sem saber o que se passa. Então, na verdade o que Nilda e Regina fazem é inverter no primeiro momento para depois subverter a lógica da ideia do fracasso na escola. Eu me lembro que quando eu comecei a trabalhar com a Nilda, ela dizia assim: todo mundo repete que na escola cinquenta por cento das crianças não aprendem a ler na primeira série, eu não quero mais saber por que elas não aprendem, quero saber como que as que aprendem, aprendem. Na verdade, a roda já foi inventada. A ideia de ato inaugural, ela é uma ideia bem equivocada, moderna. A Nilda³⁷ conhecia o trabalho de um sujeito americano que se chamava Stenhouse, ele vai questionar a ideia da caixa preta. Você tem o input e o output, quando o output não está bom, você mexe no input porque lá dentro você não vai saber o que acontece. Vamos pesquisar! Quando formula essa ideia, ele vai dizer que a gente tem que abrir essa caixa preta... e Nilda parte para abrir a caixa preta dizendo que a gente não tem que observar esse cotidiano de fora, de longe, tem que entrar lá e mergulhar com todos os sentidos. A ideia é, portanto, sair da

³⁶ EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

³⁷ ALVES, N; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo.** In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005, v. 2.

explicação causal: isso é por causa disso, isso por causa daquilo e dizer: vamos entender como que isso se produz. O que acontece ali dentro, como as coisas acontecem, quais são as lógicas das práticas cereteunianas que vão presidir essa vida cotidiana nas escolas. E é a partir daí que a gente vai desenvolvendo o campo, na verdade eu comecei a trabalhar com a Nilda, logo no começo disso, tanto que o primeiro livro eu já sou coautora. Mas a gente vai fazer mais ou menos junta esse percurso. Como Nilda conhece muito bem a sociologia francesa, ela usava quando começou também o Henri Lefebvre. Ela bebeu na fonte Lefebvre antes de descobrir o Certeau. O Lefebvre, mesmo mantendo separado o cotidiano da ciência, diz: o que acontece no cotidiano não pode ser posto fora, a gente tem que saber! Porque ali acontecem coisas! Maffesoli também é um sociólogo do cotidiano, que vai dizer que a gente precisa entender como que as coisas acontecem, em vez de ficar buscando causalidades lineares que expliquem de fora o que elas são. E o Certeau em seguida com “A Invenção do cotidiano” assume que estava buscando a lógica das práticas, que ele sabe que não é a mesma das teorias e vai tratar de todas aquelas desobediências, os contos fantásticos, as artes de fazer etc. E outros tantos como o José Machado Pais que desde muito cedo também foi um sociólogo do cotidiano. Então, a gente vai descobrindo as fontes dessa suspeita do olhar do alto, desse olhar de fora, junto com uma série de outros filósofos. O próprio Thomas Kuhn vai rever a revolução científica³⁸ trabalhando não com a ideia de cotidiano, mas como que os paradigmas se rompem, como que as coisas se fragilizam. Boaventura, que não fala de cotidiano hora nenhuma, é uma fonte inesgotável de conhecimento para o cotidiano. Quando ele falar em ecologia, em outros conhecimentos, em outras formas de pensar e agir. Enfim, muito claramente o deslocamento primeiro é o da explicação do porquê a escola não dá certo para a busca da sociologia da compreensão, como chama Maffesoli³⁹. A gente vai sair da explicação do porquê isso funciona ou não funciona, com base numa teoria simples, para entrar numa outra conversa: eu quero saber como que as coisas funcionam. Como funcionam implica em não haver juízo de valor *a priori*. Maffesoli defende que o sociólogo voltado para a sociologia compreensiva precisa exercer neutralidade axiológica para fazer sociologia do cotidiano. Procurar,

³⁸ KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

³⁹ MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010, 295p.

porque isso é impossível, não partir de valor nenhum que seja o seu, senão você jamais vai compreender o cotidiano. Evidentemente a complexidade do Morin se junta a isso, o paradigma da complexidade ele só aparece nos anos noventa, mas o Morin escreveu um livro em 1958, que se chama o enigma do homem⁴⁰.

A pulga atrás da orelha de Nilda Alves possibilitou a tessitura de uma desobediência explícita no campo do currículo e do cotidiano. Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Corinta Geraldi e suas redes apostaram em assumir o cotidiano como *espaçotempo* de criação inventiva de conhecimentos colidindo com os estudos hegemônicos que conceitualmente entendiam o cotidiano escolar como mera repetição. A tradução do trabalho de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell fomentou a percepção da necessidade de conhecer as escolas em suas realidades, sem que nesse processo de estudo ajamos com julgamentos com os valores ou certezas que temos.

Michel Maffesoli, em entrevista com Gilberto Icle (2011a), relata que se inspira em Max Weber para defender como ideia base de uma pesquisa a *neutralidade axiológica*. Ao fazer uso desta, nos distanciáramos da lógica da moral, buscaríamos conhecer o real e não o que achamos que este deveria ser. Maffesoli reconhece essa prática como um ideal, pois jamais conseguiríamos exercê-la totalmente por conta de nossas subjetividades. Concordo com o autor, pois entendo a produção conhecimento em redes, onde só se torna próprio o conhecimento se associado aos fios que já temos. Alves e Oliveira (2005) destacam que se acreditamos saber sobre algo, podemos ter dificuldades em perceber o que não sabemos. Fechamos “as portas para aqueles que não se encaixem em nossas crenças anteriores” (p. 90), produzimos *nós cegos* (ibid.) em nossos enredamentos de conhecimentos. Nossas cegueiras nos impediriam de reconhecer nossas ignorâncias. Armadilhas na pesquisa que convergem com o que aprendi com Oliveira (2007) e Heinz Von Foerster (1996), “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (p. 71). Se deixamos de fora o que não é visto pelas nossas cegueiras, o que transgride as premissas ficariam de fora, o que contribuiria na produção de conhecimentos desvinculados de realidade estudada.

A sociologia compreensiva de Maffesoli está baseada na etimologia da palavra compreender, que significa “pegar junto” (p.3), sem exercer julgamento de bom ou ruim, sem moralizar a compreensão. É uma fuga da causalidade linear para compreender como as coisas acontecem cotidianamente. Como uma emancipação da regulação moderna baseada em porquês

⁴⁰ MORIN, E. O enigma do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

causais, lineares e hierárquicos, o conhecimento comum é reconhecido como complexidade cotidiana, entendido aqui como “sabedoria ancestral, não se deixa perturbar pelo *deve ser* e, assim, reconhece o que *é* ou *está*” (MAFFESOLI, 2010, p.16).

Alves e Oliveira (2005) contam a *metaforização* do cotidiano escolar em caixa preta em estudos nos Estados Unidos. Essa ideia acabou por tornar desimportante o interior da caixa preta privilegiando os *inputs*, entradas; os *feedbacks* tidos a partir dos *outputs*, que seriam os resultados que saem dos acontecimentos internos da caixa preta. Operacionalidade que tenta criar uma “escola ideal” (p.80) ou como diria Oliveira (2012a, p.93) uma escola-conceito, planejada por um olhar distante e hierarquicamente superior que a reconhece como lugar de institucionalização de planos e estratégias. Como *inputs* na caixa preta,

envia-se lá para dentro recursos – humanos e materiais – e verifica-se o trabalho lá dentro desenvolvido através de provas gerais (nacionais), cujos resultados não dão conhecimento do que lá se passou em certo período. Muitas vezes, em caso de *outputs* indesejáveis como o fracasso escolar, os responsáveis pelos planos e pelos recursos podiam – e ainda o fazem hoje – acusar a ‘caixa preta’ de mau funcionamento, responsabilizando professores e alunos por falhas na aplicação dos referidos recursos (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 80).

Essa metáfora nos permite captar bem a projeção de um ideal inalcançável, impossível, pois como Oliveira disse na conversa, “ou a gente entende como as coisas funcionam para procurar intervir sobre a realidade, ou nós vamos passar o resto da vida criando regra que ninguém obedece”. Compreender os cotidianos escolares exige romper com idealizações, fantasias, ficções improváveis, com os “retratos distorcidos das realidades enfrentar” (PAIS, 2003, p. 63) das matematizações reducionistas na soberania epistemicida das testagens padronizadas sob a suposta irrelevância dos conhecimentos ordinários. Com a ambição de dominar, de produzir verdades, o método científico acaba por privilegiar “elementos controláveis e quantificáveis da realidade” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 84). Estatísticas e generalizações que negligenciam as desobediências dos praticantes em prol de um entendimento global de mundo, instituições, sociedades e suas relações, renunciando à diversidade de experiências sociais e suas singularidades. Com Certeau (2004), entendo que a estatística só encontra o homogêneo reproduzindo “o sistema a que pertence” (p. 16).

A ideia de conhecer o cotidiano escolar através dos *inputs* e *outputs* ainda se faz marcante no Brasil com as

reformas curriculares com tendências mercadológicas, homogeneizadoras, inspiradas em argumentos tecnicistas e, acima de tudo, construídas em função de testes padronizados como PISA, ANA ou ENEM⁴¹, sempre formulados de acordo e em função de critérios e padrões cujo tecnicismo torna invisíveis as variáveis sociais, políticas e culturais que intervêm nos processos de escolarização e nas aprendizagens que podem produzir (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 3).

Assim, a aliança do princípio do mercado com a racionalidade cognitivo-instrumental vai tecendo a abissalidade de situar *do outro lado da linha* (SANTOS, 2010) os currículos *praticadospensados*, na construção do conhecimento-regulação. O que fica do outro lado da linha abissal, provado pela natureza *escriturística* do currículo (CERTEAU, 2004; SÜSSEKIND 2014a; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019) imposto *do alto*, são as *prácticasteoriaspráticas* da comunidade escolar, bem como os estudos, defesas de pesquisadores e associações do campo do currículo que alertavam o devastamento causado pela política de unificação curricular *common core* americana (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 3). Os *outputs* negativos como resultados das equações antidemocráticas *sob(re)* a caixa preta do cotidiano escolar brasileiro nada mais são que alertas ao *desperdício de experiências* (SANTOS, 2002) tecidas nas interações escolares; na complexidade singular das escolas; nas desobediências dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012a) em suas leituras e usos.

José Machado Pais (2003) apresenta “a dualização entre o *cifrando* e o *decifrando*, entre o *quantitativo* e o *qualitativo*” (p. 131). A palavra *cifrão* originou-se com o sentido de esvaziamento. Associada ao número zero na matemática, a ideia de “*vazio* no Ocidente europeu possibilitou o desenvolvimento de um pensamento lógico-formal que encara a natureza como vazia” (p.132), entendo que esta só ganha sentido quando há formalizações quantificáveis. Como já dizia Certeau (2004, p. 236),

faz-se ciência e política, com a certeza, logo transformada em postulado “esclarecido” ou revolucionário, de que a teoria deve transformar a natureza inscrevendo-se nela. Ela se faz violência, cortando e arrancando na irracionalidade de povos supersticiosos ou de regiões enfeitçadas.

Desenvolveu-se, assim, uma lógica redutora do real para se ter o formal, procedimentos que ascenderam o quantitativo sobre o qualitativo com o intuito de cifrar (reduzir) metodologicamente para controlar e dominar.

⁴¹ Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, Avaliação Nacional de Alfabetização, Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros internacionais, nacionais, estaduais e municipais (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 19).

Contrapondo a *cifração*, Pais (2003, p. 133) expõe o movimento de *decifração*, que busca recuperar as realidades enquadradas em formas positivistas. A *sociologia qualitativa* (ibid.) cria problematizações e potencializa a “*enigmatização do social*”, deslocamento que procura criar uma “*inteligibilidade decifradora, feita de interrogações metodológicas, teóricas e epistemológicas*”⁴² (ibid.). Não é à toa que Nilda Alves (2001) nos convida a decifrar o pergaminho⁴³, defendendo uma *maneira de fazer nosdoscom* os cotidianos para conhecer os *espaçostempos* escolares em suas singulares complexidades.

O currículo *escriturístico* prescrito pelos *funcionários autorizados* (CERTEAU, 2004) da ciência e do capitalismo, inventa a “*ficção do tesouro escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto*” (ibid., p. 266). O currículo como escritura é instituído para consumo de seus conteúdos e práticas definidas como corretas. Existe aí uma imposição do *literal* (Certeau, 2004, p. 267), de uma única e legítima interpretação produzida de fora pelo *saberpoder* do *próprio* científico. Contudo, as realidades que esse literal perpassa são múltiplas, enigmáticas, acontecem no encontro de diversas fontes, portanto, escapam “às palavras, e aos conceitos, meros búzios que apenas nos permitem auscultar realidades longínquas (enigmáticas)” (PAIS, 2003, p. 60).

Com Von Foerster (1996, p. 65) compreendo que a “*linguagem e a realidade estão intimamente conectadas*” tendo em vista que “*a linguagem cria o mundo*”, pois ao inventarmos estamos aprendendo a (re)nomear o que já foi estabelecido previamente no sentido denotativo, *literal*. A impossibilidade de a escritura ditar a realidade reside nas variadas desobediências dos usos, das recusas explícitas, das leituras que as linguagens dos sujeitos fabricarão. Quando se acredita que *descobriu algo*, como disse Oliveira, situando-se na modernidade do ato inaugural, a linguagem que o fez, meramente criou uma imagem, “*uma representação do mundo*” (ibid. p. 66). Os especialistas das fundações e institutos privados, os tais funcionários autorizados, assumem o papel de peritos (CERTEAU, 2004, p. 64), na mediação “entre um saber e a sociedade” (p. 65). O perito em línguas artificiais descobre e põe a venda uma “operatividade

⁴² Recordo-me que quando entrei no curso de mestrado, era recorrente as pessoas falarem que os estudos do nosso grupo de pesquisa produzem mais questionamentos do que respostas.

⁴³ ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

reguladora e falares do corpo social” (ibid. 65), os currículos escriturísticos que certos peritos comercializam traçam a

linha divisória, aliás mutável, continua sendo estratégias nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais. Ela separa as línguas artificiais que articulam os procedimentos de um saber especificado e as línguas naturais que organizam a atividade significante comum (CERTEAU, 2004, p. 65).

Há um “intercâmbio de competência por autoridade” (CERTEAU, p. 66). Certeau demonstra que as circunstâncias dessa operação se dão no desequilíbrio de que quanto maior a autoridade, menos competência se necessita. Assim, quanto maior a sua aliança com o sistema político-epistemológico-econômico, mais distanciamento se cria do povoado que representa, “fala em nome, mas fora da sua experiência particular, ganha o reconhecimento precisamente por um saber que lhe falta no terreno onde se exerce. É indissociável de um abuso de saber” (ibid.). Assim, os *especialistasperitos* produzem, como diz Von Foerster (1996), apenas *uma imagem do mundo* que pretendem controlar e homogeneizar ao ditarem as reformas curriculares. Seria um *localismo globalizado*? A delimitação cartográfica do que está fora do discurso especializado convergindo com a apresentação de soluções comerciais para a “debilidade popular” (MAFFESOLI, 2005, p. 161). Colocam o senso comum,

na melhor das hipóteses, como material bruto que convém interpretar, ainda que seja triturando-o, desnaturando-o, corrigindo- lhe a ‘consciência equivocada’. Na pior, o empenho se fará no sentido de superá-lo, pura e simplesmente, considerando que não passa de pura ideologia (ibid.).

Se a resistência precisa ser criativa, muitos pesquisadores do campo do currículo, além dos praticantes da comunidade escolar, assumem uma posição oposta à da aliança mídia corporativa, governo golpista e instituições e fundações privadas. Estes estão nos nós das redes de sujeitos e conhecimentos (ALVES, 2001) tecidas entre as associações, conferências populares, reuniões de pesquisas e debates, como a CONAPE. A desobediência *políticapeistememetodológica* de Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Corinta Geraldi plantou no campo do currículo sementes de desconfiança, curiosidade, incompletude, invenção e ineditismo na hegemonia dos estudos críticos e situados no paradigma positivista científico (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 14). Hoje me alimento *nosdoscom* os cotidianos.

No final daquela tarde ensolarada de inverno na sala do Cotidiano, minha insegurança se transformava em êxtase à medida que o tempo ia passando. Ainda havia tempo para uma última pergunta... me lanço novamente ao encontro da desobediência dos estudos *nosdoscom*.

(**Clarissa Lopes**) – Professora, seriam os estudos *nosdoscom* uma proposta a transgressão à cegueira epistemológica do cientificismo moderno?

(**Oliveira**) - Sim. Agora isso é uma coisa complexa, porque procuramos vencer a nossa própria cegueira epistemológica praticando essa sociologia compreensiva do Certeau, do Maffesoli, buscando entender e não julgar o que existe. O cientificismo moderno não só julga, como o faz com base na ideia de que conhecimento científico é universalmente válido e o resto é ignorância. Paulo Freire em 1968 já dizia que isso não é bem assim. Não existe ignorância geral, nem conhecimento geral. Paulo Freire não fala nesses termos, essa formulação é do Boaventura, mas a ideia é rigorosamente a mesma que a dele. Então, a gente procura reconhecer os modos como a vida real se constitui nas escolas, os diferentes conhecimentos que operam nesse fazer. Boaventura vai contribuir muito, mas a ideia principal vai ser sempre a ideia de deslocar o olhar da explicação com base numa teoria científica, linear e única para a compreensão dos múltiplos fatores que interferem ali, de como aquilo se constitui. O Certeau vai defender que a gente pode a partir dessa compreensão, entender as lógicas das práticas e a Nilda vai dizer que não, que as lógicas das práticas são indomáveis. Embora eu ache que a gente não vai conseguir formular porque tem mais variáveis do que se consegue controlar para botar numa teoria, eu acho que essa lógica é captável. A lógica das práticas está posta! É isso, Clarissa. São redes, então não acabam nunca.

O trabalho com a narrativa me ajuda a desvelar minhas cegueiras, oriundas de minha formação atravessada pela modernidade ocidental. Pois, é uma arte de dizer criada nas artes de pensar e fazer que teci ao longo de minha vida. Há um enredamento em minhas reflexões, experiências, memórias, práticas, utopias, que inventa os entendimentos e defesas que apresento. Esse pensar é habitado por percepções, conhecimentos e ignorâncias que tecem (des)aprendizagens relacionais. Nilda Alves (2001, p. 30) me envolve numa escrita que “não

obedeça à linearidade de exposição”, mas uma “rede de comunicação”, uma *falaescritafala*. É um projeto de “escrever a voz” (CERTEAU, 2004, p. 254). A narrativa, como recurso metodológico dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, desobedece a cegueira científicista, pois é criada nos encontros de múltiplas fontes enredadas.

Na tessitura desse capítulo enredei-me nos fios que Oliveira partilhou em nossas conversas. Entender a incompletude e ineditismo de nossas práticas desobedientes me fez perambular por novos campos teóricos unindo saberes alternativos a produção científicista. Decifrar nas cifras (PAIS, 2003), compreendendo que para além do quantificável, linear e das causalidades, existem *maneiras de fazer*, que por sua vez fundam maneiras de dizer, usar, ler, pesquisar as situações reais da vida cotidiana.

Para seguir com essa desobediência explícita aos estudos reducionistas hegemônicos, é preciso compreender, pegar junto (MAFFESOLI, 2010), suspender os conhecimentos prévios e juízos, na tentativa de deslocar a neutralidade positivista racional, e *reconhecer seu bando*. Talvez, desta forma, tenhamos a possibilidade de não produzir *nós cegos* (ALVES; OLIVEIRA, 2005), de ver o que não vemos, no sentido de que Von Foerster (1996) indicou, de a imprescindível inversão da máxima moderna *ver para crer* em *crer para ver*. A cegueira epistemológica de Oliveira (2007) exige dos pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos a tarefa de caçá-la, reconhecendo-a como oriunda de nossas parcialidades culturais. Com a identificação do que é produzido como invisível é preciso assumir como postura *políticiepistemológica* as sociologias das ausências e das emergências como forma de contribuição ao projeto de emancipação social democrática de Boaventura de Sousa Santos (2002), no qual não há justiça social sem a cognitiva.

Portanto, **reivindico neste trabalho o reconhecimento crível das desobediências ordinárias e (nem tão) explícitas dos praticantes, exercidas cotidianamente nas inserções sociais tecelãs das redes de conhecimentos**. Redes que potencializam as desobediências, tanto as constitutivas do humano quanto as de resistência *ativacriativa*. Se o enunciado, a informação, ou a observação só se transforma em conhecimento quando se enreda a outros fios, a desobediência acontece por agirmos com estes, por sempre acionarmos nossas redes nas práticas cotidianas. *Conectandocriando* ao nosso modo realimentamos e modificamos nossos fios de “valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos” (OLIVEIRA, 2012a, p. 68). É *nocom* o acontecimento que intervimos

desobedientemente fazendo uso de uma rede específica, acionando a que melhor cabe circunstancialmente.

Sem a preocupação da totalidade, Oliveira me diz que “a lógica das práticas está posta!”. A desobediência está à espera de quem queira abraçá-la num *fazer com*. Como a mim muito interessa, no próximo capítulo relato minhas experiências com as pessoas ordinárias no bordado das redes de *obediênciasdesobediências nosdoscom* os cotidianos na Educação Infantil.

Os livros na estante
Já não têm mais
Tanta importância
Do muito que eu li
Do pouco que eu sei
Nada me resta
A não ser....

Herbert Vianna (1984)

4. Criações ordinárias: o currículo *nasdascom* as desobediências cotidianas

Os conhecimentos que Luce Giard tece argumentando a existência das *artes de nutrir* (GIARD, 2018), nos trazem de volta à noção de desobediência desenvolvida em diversos momentos na obra de Inês Barbosa de Oliveira e de seus autores-referência e que aqui, junto à entrevista, desdobram outros aspectos e temas relativos a esta noção. Se a receita pouco determina a combinação de gestos posta à mesa, assim os currículos dos *praticantes pensantes* borram a sequência dos currículos e normas prescritas. Esse enredamento possui diversos *toques pessoais*, são conhecimentos e ignorâncias, *práticas teóricas práticas* que “diferem de um a outro indivíduo”, têm “toda uma relação com as coisas” (ibid., p. 271).

Pensar a escola como *espaçotempo* de aprendizagens, conversações e tessitura de redes formativas, além de uma opção epistemológica é uma escolha política na busca da justiça cognitiva e social (SANTOS, 2010), tendo o reconhecimento dos *saberes-fazer* das *pessoas ordinárias* diante das invisibilidades de resistências e criações. Para além das linhas abissais tracejadas pelo cientificismo, heteropatriarcalismo, colonialismo e capitalismo, as pessoas comuns criam cotidianamente seus currículos *pensados praticados*, gestados nos ineditismos, nas bricolagens, nos usos e táticas que comprovam as existências e o poder subversivo do cotidiano em se inventar com nossas desobediências ora inconscientes ora explícitas.

Quando se fala em escola pública, é comum escutar sobre a “má qualidade” e o saudosismo de que antigamente era melhor; há a responsabilização/culpabilização das professoras que são acomodadas, não sabem ensinar, entre outras características que desqualificam o exercício intelectual da docência. Marcas que doem, geram injustiças e frustram. Certa vez, soube que um grupo de responsáveis xingava as professoras de uma creche municipal do Rio de Janeiro. *Vagabundas, preguiçosas, não querem trabalhar*, a difamação seguia nessas palavras repercutindo nas redes sociais. Entendi que aquele sentimento havia sido gerado pela creche fechar no período das férias escolares. Essa história tem marcas de necessidades, direitos, regulamentações que ramificam em distintas direções: as famílias pela necessidade de trabalharem e precisarem da creche como ambiente provedor de educação, acolhimento, alimentação e segurança; o direito às férias dos servidores e das crianças; o entendimento do governo sobre o atendimento da instituição.

Por que a raiva das professoras e não do governo? O que se espera de um docente? Quais são as forças sociais e políticas que se exercem sobre essa *pessoa ordinária*? A palavra controle diz bastante sobre as expectativas ao exercício da profissão. Controle de turma, controle dos conhecimentos, controle na relação com os responsáveis, controle sobre os sentimentos.

Lembro-me de um sábado de sol, eu estava na praia e de repente recebo uma indagação de uma conhecida que estava sentada a uma certa distância. Ela gritou:

- Clarissa, de que é feito o saco plástico?

Nunca havia pensado sobre a produção industrial de um saco plástico, imediatamente eu respondi:

- Não faço a menor ideia.

Como resposta, marca, imagem e idealização dos professores ela diz:

- Como não sabe? Você não é professora? Tem que saber!

Uma mistura de sentimentos tomou conta de mim. Me senti intimidada, envergonhada, exposta e, de certa forma, incompetente. O mosaico que meus cacos compuseram saiu, desobediente, na forma de resistência, numa defesa. A imposição de que eu deveria saber tomou conta de mim e se tornou de máxima importância responder para não ficar tão feio uma professora não saber tudo, e respondi, com inconformismo criador e desobediente, reexistindo depois da produção visível da minha inexistência:

- Os professores também aprendem ao longo da vida, mas eu acredito que seja derivado de petróleo.

E ela finaliza com um riso e diz:

- É verdade, deve ser.

O que fica dessa conversa? O controle com marca cravada no meu *corpomente*. Controle que tenta determinar maneiras “corretas” de me comportar, de saber e de ensinar. Ser professora até na folga, na praia, me exige saber *tudo*. Me expõe, assim, a *todas* as ignorâncias. Essa normatividade aliada à vigilância tem uma força que tenta exercer o poder de repreender e manejar as pessoas. Crença que me fez por muitos anos compactuar com a subordinação docente às relações de poder exercidas nas escolas e na sociedade.

Contudo, é preciso lembrar com Certeau (2004) que cotidiano é invenção. Quais são as *maneiras de fazer* desobedientes das pessoas ordinárias em contrapartida às redes de vigilância? Estamos completamente subordinados, dominados pelos padrões? As práticas das pessoas ordinárias podem compor uma *rede de antidisciplina* (CERTEAU, 2004, p. 42). Operações *microbianas* alastram-se, contrárias, silenciosas, mudam o funcionamento diante da pluralidade de *táticas* formuladas nas oportunidades do cotidiano. Quando se acredita na “liberdade

gazeteira das práticas” (p. 19), amplia-se a compreensão das resistências e criações tecidas nas *artes do fraco*, onde microresistências fundam microliberdades.

Pensar a desobediência nas práticas cotidianas também é deslocar a identificação das pessoas ordinárias de consumidores para usuários (CERTEAU, 2004), argumento sustentado pela ideia de que a pessoa ordinária cria e não reproduz. O uso, não autorizado, se torna uma produção clandestina, cria na arte astuta maneiras de usufruir do que lhe é imposto. É subverter a partir de dentro. Produz-se, então, uma manipulação clandestina, totalmente impregnada do seu produtor, e por sermos diferentes, os usos também serão. Portanto, a obediência se torna impossível.

Nessa significação, currículos *pensadospraticados* são vividos *nosdos saberesfazer* dos protagonistas que se constituem em interações intersubjetivas na escola. Por isso, está dada a impossível obediência a um documento prescritivo fabricado por uma comunidade científica e instituições economicistas que, aliados ao poder, designam o que acham melhor para as práticas e atores escolares. Considerar o *currículo como criação cotidiana* (OLIVEIRA, 2012a) é entender sua tessitura imersa nas diferentes desobediências dos *praticantespensantes*. São compostos pelos múltiplos fios trançados nas possibilidades, nos usos, nas táticas, no inesperado, nas múltiplas redes que compomos no fluxo cotidiano. É fruto da desobediência circunstancial, da transgressão silenciosa ou não. Não há documento escriturístico (CERTEAU, 2004; SUSSEKIND, 2014a) que dê conta de confinar a criatividade dos usuários.

Me proponho, neste capítulo, a tecer bordados finais e a trazer algumas práticas que possibilitam pensar a complexidade de uma sala de aula e das interações que a formam para além da estrutura física de uma instituição de educação. Essa complexidade está intimamente ligada a primazia do comprometimento das pesquisas dedicadas a conhecer as realidades escolares em considerarem caminhos outros de apreensão das lógicas que as desenham. Movimento que possibilita reconhecer as práticas solidárias, de reconhecimento mútuo e negociações, tecidas pelas práticas dos *heróis anônimos* (CERTEAU, 2004) dos cotidianos.

4.1. A Tia dos Bichos

Era uma vez, uma professora recém-formada, com o desejo de conhecer mais sobre pedagogia em uma especialização e recheada de entusiasmo com sua aprovação num concurso público. Era hora de escolher a instituição em que iria trabalhar. Expectativas, nervosismo, medo, ansiedade, mil questões se situavam naquele monitor de computador onde as

possibilidades para o amanhã docente se encontravam. O destino escolhido foi o mais perto de casa, pois o colégio privado ao lado de sua residência a esperava no turno da tarde. Lá estava eu, aos vinte três anos escolhendo minha primeira creche pública para trabalhar.

A listagem do computador à minha frente era uma seleção da lista de instituições públicas da Educação Infantil do Rio de Janeiro disponíveis na internet. Eu tinha tomado o cuidado de calcular todas as rotas para cada creche ou EDI⁴⁴. Das opções dadas a mim, uma se destacava pela sua proximidade. A escolha estava posta, é para essa que eu vou! Do ponto de ônibus à creche eram 500 metros registrados nos aplicativos de mapas, mas eles escondiam a geografia de uma ladeira íngreme. O pleonasma é provocativo, multiplique algumas vezes esse íngreme e chegará na ladeira que te apresento. Pernas para que te quero?! O jeito era subir e começar a aprender a *lei do morro*.

Os paralelepípedos, as casas, os tijolos, os montes de areia pela calçada estreita, as pessoas subindo e descendo, os animais que surgiam a cada passo ou o suor que escorria pelo meu corpo me comunicavam uma outra realidade em que eu seria imersa. Ainda que visualmente eu estivesse me adaptando a cada dia, conhecendo os becos e ruas em que eu devia ou não entrar, outras dimensões daquela textura social se insinuavam secretas. O cotidiano rebelde, a sua invenção “com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2004), foi o *espaçotempo* que me ensinou, por quatro anos, a *decifrar* (PAIS, 2003) na interação social os alguns códigos da vida na favela que se impunham à minha presença e pertencimento.

De segunda à sexta-feira, lá estava eu, às 6h30min⁴⁵ da manhã sempre com no mínimo duas bolsas. Para algumas professoras, na última frase também se encontra um pleonasma, andar carregada de bolsas é um adorno comum para muitas. Porém, uma delas se destacava. O que continha ali dentro passou a caracterizar a minha participação no morro. Cotidianamente, do ponto do ônibus à porta da creche, eu ia cuidando dos animais que viviam na rua. Dentro daquela bolsa eu carregava: ração para gato e para cachorro, 1,5l de água, potes e remédios.

Meu dia de trabalho era intensamente marcado pelas surpresas que os encontros com os bichos me causavam. Aquele que ontem estava bem, hoje está mancando; o que estava cheio de carrapato sumiu; quem é esse agora? Os animais ficavam à minha espera em vários pontos do caminho, compondo diferentes dinâmicas temporais. Aprendi na vivência com eles que a

⁴⁴ Espaço de Desenvolvimento Infantil foi implementado pelo Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro Eduardo da Costa Paes (primeiro mandato 01 de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 e o segundo mandato 01 de janeiro de 2012 a 31 de dezembro de 2016).

⁴⁵ Neste período a creche funcionava das 7 horas às 17h.

expectativa de vida de um animal de rua é baixa, e que a taxa de natalidade sobrepõe imensamente a de mortalidade enquanto filhote. À medida que o tempo ia passando, as minhas *artes de nutrir* (GIARD, 2018) iam convidando cada vez mais animais a se alimentarem ali. Portanto, a demanda não acabava nunca. Chegou a um ponto em que dez gatos me esperavam no cume da ladeira. Bastava chamá-los que eles surgiam correndo. O meu *cotidiano aprendente* (OLIVEIRA, 2016) com os animais de rua me aproximou dos moradores. Quando eu ainda estava subindo, as pessoas passavam sorrindo me avisando que os gatinhos já estavam por lá.

Certa vez, o recado foi outro. Subi às pressas arrancando o casaco, pois lá se encontrava o Listradinho estirado no chão tão frio quanto aquele dia. Já estava duro, com os olhos abertos e a boca com espuma. Penso que ele foi procurar ajuda, mas minha chegada foi tarde demais. O galo não precisava cantar naquele dia, meu choro foi o despertador da vizinhança. Por sorte uma amiga da creche estava comigo. A minha linguagem era a dor, naquele momento atravessava os muros das casas ao redor. Eu chorava me negando a deixá-lo na lixeira, perguntava à minha amiga: Onde vou colocá-lo? Certeau (2004, p. 297) me põe a pensar na “coincidência primeira e derradeira entre morrer, crer e falar”, pois

não posso afinal crer a não ser em minha morte, caso “crer” designe uma relação ao *outro* que me precede e não cessa de se aproximar. Nada existe tão “outro” como a minha morte, índice de toda alteridade. Mas nada tampouco precisa melhor o lugar de onde posso dizer o meu desejo do outro, minha gratidão de ser – sem fiador nem penhor a oferecer – recebido na linguagem impotente de sua expectativa; nada portanto define com maior exatidão que minha morte o que *é falar*.

A resposta de onde eu iria colocar o gato veio do *QG* do morro.

- Tia dos bichos, coloca nessa caixa de papelão.

Eis a coincidência que Certeau aponta. Eles, que eu fingia não ver, me viam, eu sabia mas também acreditavam, enxergavam e reconheciam, assim como tantos outros moradores, na minha dedicação com os bichos. Acreditaram no falar da minha dor desobedecendo comigo qualquer imposição do silêncio. Eu também os vi com gente naquele momento. Essa interação foi essencial para me ajudar a resolver o problema físico e emocional. Dessa cambada⁴⁶, adotei a Biju, uma gatinha filhote que em uma manhã chuvosa apareceu atropelada. Também tirei daquelas ruas a Pompom, uma cadelinha esfomeada de pelo longo e de tetas arrastando no chão infestada de pulgas e com colônias de carrapatos pelo corpo; Charlie, um cachorrinho idoso com câncer nos testículos e infecção ocular que foi atropelado e Frida, uma gatinha filhote que

⁴⁶ Coletivo de gato.

quase foi atropelada na minha frente. Esses foram resgates que deram certo com a ajuda de companheiras de trabalho e moradores. Bichos de rua e atropelamentos, uma constante triste.

Aprendizagens solidárias na vida *nadacom* a favela. Algumas mercearias e bares passaram a deixar permanentemente os potes para água e ração. Um resgate que tentei fazer, com meu irmão em um final de semana, mobilizou diversos moradores. Era uma cadela de porte grande e, também de poucos amigos, com um tumor em seu órgão genital. Um rapaz que limpava sua moto na calçada veio prontamente ajudar. Na fuga de nós, a cadela acabou entrando numa casa e se escondendo numa parte que estava em obra. Os moradores nos convidaram a entrar, mas ela fugiu novamente. O que me possibilitou conhecer a Elis⁴⁷. Uma senhora que também cuidava dos animais de rua. Ela morava próximo e se juntou a nós. Não conseguimos pegá-la, mas a desobediência daquela cadela fez que eu percebesse que a minha rede local estava a se ampliar. Carrego até hoje a “ciência da vovó” (SILVA, 2009) compartilhada em remédios caseiros para problemas de pele nos animais. Esses relatos e encontros me nutriam no inesperado do cotidiano *nasdascom* as ruas e seus habitantes.

Estar com os gatos e cachorros era diário. Mas, eles não eram os únicos bichos com que eu me deparava. Cavalos, porcos e bodes de repente apareciam. Os cavalos, em especial, mexiam muito comigo. Amarrados em rédea curta, eram obrigados a ficarem de pé e revirar lixo para comer. A primeira vez que vi um cavalo neste estado, ele estava amarrado em uma curva no início de outra ladeira, cercado de fezes. Eu chorava impactada, e, também, porque a minha *arte de nutrir* se mostrava limitada para aquele animal. O que dar para ele comer? Sozinha eu não teria conseguido ajudá-lo. A prática solidária veio do dono da padaria, ele me deu dois sacos cheios de pães e me prometeu que o tiraria dali. A cada pão que eu lhe dava, pensava na sede daquele bicho. Já era hora da entrada, aquele olhar paira até hoje em minha memória. A mim só me coube a despedida.

- Sinto muito, amigão. Boa sorte!

Em outra situação, cheguei na creche esbravejando da condição em que tinham deixado outros dois cavalos. Fui advertida por uma companheira de trabalho, moradora e irmã do tutor dos cavalos em questão. A circulação naquele *espaçotempo* não cessava de me surpreender. Os anos se passaram, a cada turma que eu assumia mais a minha rede local se expandia. Quando eu achava que dominava o saber do morro, me surpreendia com a imensidão da minha

⁴⁷ Nome Fictício.

ignorância. Ainda existia uma ética secreta que limitava minha interação com os cavalos, bodes e porcos.

Penso com Simmel (2009, p. 235), que o

segredo oferece, por assim dizer, a possibilidade de que surja um segundo mundo junto ao mundo patente e de que este sofra a influência do outro. Uma das características de toda relação entre duas pessoas ou entre dois grupos é haver segredo ou não e a medida em que mesmo exista; pois mesmo no caso de uma parte não notar a existência do segredo, este modifica a atitude daquele que o guarda, e, por conseguinte, modifica toda a relação.

Com Simmel (ibid.), compreendo que nossas relações estão influenciadas pelas práticas e pelos sentimentos que tecem conhecimentos sobre a outra pessoa. Conhecemos uns aos outros a partir das porções que permitimos chegar ao outro em nossas interações. O que reservamos como secreto, pode ser declarado quando estabelecemos a confiança “como a hipótese de uma conduta futura que certamente se tomara a base da ação prática é, enquanto hipótese, uma condição intermediária entre conhecer e não conhecer a outra pessoa” (ibid., p. 226).

Aquela que aguarda a revelação do segredo anda na corda bamba da ética em uma sociedade secreta. Um bicho com um buraco no corpo causado por *berne*⁴⁸, pode trazer um segredo à tona ao meio dia. Na descida da ladeira tinha um bode. Eu já o tinha visto outras vezes, indignada eu disse para uma amiga que estava comigo:

- Vou ligar para os bombeiros para ver se eles resgatam esse bode.

Um portão se abre e surge a cabeça de uma criança. Ela me chama por gestos... chego perto e ouço seu sussurro:

- Tia, não fala isso. O bode é dos *amigos*!

Esse “*amigos*”, me recorda o conhecimento local⁴⁹ que a criança compartilhou comigo em uma dia de tiroteio. Enquanto os cachorros e gatos viviam livres pelo morro, os animais de grande porte faziam parte do *patrimônio*. A *posse* deles representava algo a mais. A mim só cabia agradecer a solidariedade daquela criança em descortinar o *segundo mundo* (SIMMEL, 2009, p. 235) da presença desses animais e da relação que eu podia tecer com eles. A criança desobedeceu a *lei do silêncio* compartilhando o conhecimento curricular do morro comigo por

⁴⁸ A berne surge quando a larva da mosca varejeira se instala embaixo da pele.

⁴⁹ Relatado no capítulo 1, página 42.

saber que eu iria obedecer. Ela confia e percebe a necessidade que as minhas próximas ações têm dos conhecimentos locais ainda não sabidos. Mas como mesmo obedecendo, a gente desobedece, eu logo em seguida falei em tom alto:

- Que lindo esse bode! Só está com um machucadinho, mas está muito bem cuidado!

Aprendi *nacom* a prática do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2000) solidário tecido na relação com o outro que partilha seu *localismo* para que a intrusa seja bem-vinda. Como bem dizia Certeau (2004, p. 190), as *práticas do espaço* são “maneiras de passar ao outro”. Contudo, este *território social* é posto para fora, para o outro lado da linha no pensamento abissal do direito moderno (SANTOS, 2010). Santos (ibid., p. 33) defende que do mesmo modo que o conhecimento, o campo do direito é uma representação do pensamento abissal. Possuem linhas distintas, mas “mutuamente interdependentes”. No tocante ao direito,

este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou como o direito internacional. O legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão a distinção entre ambos é universal (SANTOS, 2010, p.34).

O território social em que não se aplica este *princípio organizador* passa a ser universalmente “o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos” (ibid.). Nesse sentido, o autor demonstra a demarcação colonial, pois “tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial” (ibid., p. 35). Compreendo com Santos (ibid.), que o colonial sem lei se difere das pessoas metropolitanas “assinantes” do *contrato social* de Hobbes.

A abissalidade da modernidade ocidental situa, mais uma vez na dicotomia ao fundar a coexistência da sociedade civil formada por humanos e do estado de natureza de sub-humanos (ibid., p 37). Como aponta o autor, as correspondências entre as linhas epistemológica e jurídica arquitetam uma *negação radical*, que por sua vez produz uma *ausência radical*.

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2010, p. 39).

Lembremos que o pensamento abissal é um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (ibid., p. 31). As leis do morro e os seus tênues silêncios exprimem a inventividade que Certeau (2004) atribui aos praticantes. Me

coloco a pensar que, talvez, o nosso estado de natureza, a suposta *primitividade* humana seja a solidariedade.

4.2. Tchou, bichona

Como (des)orientadora *nosdoscom* os cotidianos acadêmicos, Maria Luiza Sússekind também caminha comigo no pensar as minhas práticas no mundo, especialmente no exercício da docência. Nessa partilha de significações, nos desabafos e pedidos de ajuda para resolver os desafios que surgem na relação com o outro, me dou conta de uma das minhas cegueiras epistemológicas e ilusões iluministas: a tentativa de transformar, mesmo que inconscientemente, minha sala de aula em *um laboratório de democracia* (PINAR, 2008). Os relatos de infelicidades (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2018) debatidos na cumplicidade me fizeram perceber o equívoco em pensar que o espírito democrático poderia ser, acontecer, sem contextualização das práticas sociais das crianças.

Minha participação na CONAPE se deu na parceria escrita com minha orientadora e estudantes do grupo de pesquisa, um trabalho onde defendemos a valorização do outro como legítimo outro (MATURANA, 1998, p. 27), reconhecendo as alteridades, as redes e os enredamentos dos sujeitos e seus conhecimentos das diferentes ralações que traçamos em nossos mergulhos cotidianos. Puxamos um dos fios das minhas práticas como professora *nada* escola pública municipal do Rio de Janeiro: o encontro com uma criança negra, favelada, que não se identificava com seu gênero de nascença.

Pensando com o documento produzido na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), contamos essa história no intuito de refletir sobre a criação coletiva que discutia em “espaço democrático” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 10), ainda resguardado da privatização, a educação brasileira.

A política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade. No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escalas de valor e subalternizando uns em relação a outros. Nesse processo, as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades (p.29).

Penso com Santos (2003, p. 56) que

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

No momento em que você percebe a necessidade de pensar em gente, tem-se o desafio de quebrar algumas lógicas excludentes que persistem em fazer parte das rotinas escolares, como a separação meninos x meninas. O caminho de mudança *políticapeistememetodológica* da minha prática aconteceu por conta do Pedro Douglas⁵⁰, nascido numa casa onde moravam onze mulheres era o *único macho*, como dizia sua responsável.

Pedro foi estudante na Creche Favela. Nossa primeira interação foi no maternal I⁵¹, aos poucos fomos nos aproximando criando laços de afeto. O ano terminou, sua mãe estava satisfeita, pois ele gostava de ir para a escola, e ela sempre brincava comigo dizendo que estava com ciúmes porque tudo era “tia Clarissa”. Primeiro dia de retorno das férias de 2015, pego a listagem dos nomes das crianças da turma e para a minha surpresa a diretora me colocou para seguir a turma de 2014. Lá estava Pedro Douglas. Confesso que fiquei muito feliz em pensar que teria mais um ano com aquelas crianças e responsáveis, de fato tínhamos criado uma rede tecida com muito amor, respeito e amizade. Relação amistosa que durou até meados de 2015.

Estávamos no maternal II, a mesma turma, as mesmas professoras, as mesmas famílias, mas uma criança diferente, ou melhor com performances diferentes de um ano para o outro. Essa mudança se fazia notar. A criança insistia em não se deixar invisibilizar pelas prescrições e normatividades. Mas, também, seus trejeitos a colocavam “na mira dos/as normatizadores/as de plantão” (OLIVEIRA, M., 2018, p. 178).

Desde o início daquele ano, eu e a agente auxiliar que me acompanhava desde 2013, percebemos a mudança daquela criança. Da sonolência ao êxtase, da tramitação em todos os nichos que se formam nas brincadeiras livres para somente onde as meninas estavam e, finalmente, da sua identificação no gênero masculino para o feminino. Nossa preocupação inicial era se comentávamos com a responsável nossas percepções e, a cada dia que passava, realinhávamos a abissalidade que atravessava nossa sala. Apesar de ele ter tido autonomia para escolher suas brincadeiras e se expressar como quisesse, as nossas práticas cotidianas ainda

⁵⁰ Nome fictício.

⁵¹ Turma com faixa etária de 2 a 2 anos e 11 meses.

insistiam na demarcação menino e menina, o que invisibilizava e tornava inexistente a presença daquela criança, localizando-a como a única diferente e, por isso, a desterritorializando nos *espaçostempos* binários de nosso cotidiano.

Quando menos espero, escuto batidas na porta da sala. Abro e me deparo com Fernanda⁵², a responsável de Pedro Douglas. Meu coração batia forte porque estava nítido o nervosismo dela e o recado foi dado sem oi nem bom dia:

-Eu vim aqui dizer que é culpa sua o meu filho estar desse jeito!

Muito assustada reajo na defensiva em voz alta. Foi o desentendimento mais libertário da minha vida. Um verdadeiro bate-boca. Logo apareceu a diretora nos encaminhando para sua sala. Lá a mãe nos contou que no dia anterior quando foi buscar seu filho já no turno da tarde (turno em que eu tralhava na Creche Asfalto), uma criança se despede de Pedro Douglas:

- Tchau, Pedro bichona!

Fernanda relatou que quando chegaram em casa, ela perguntou o que fazíamos na escola e ele respondeu que brincava de boneca e com as panelinhas. O discurso estava armado para a culpabilização da professora permissiva que deixava um menino brincar com “brinquedos de menina” alimentando uma “criança (*des*)viada”⁵³. Mas, o que me deixou mais preocupada foi o fato de eu desconhecer as agressões verbais àquela criança. Eu não ouvia ou não queria ouvir? Qual foi o fio de desrespeito que eu deixei escapar da nossa trança? O que ele sentia? Quanta angústia, dor, quanta intolerância acontecia em nosso cotidiano? Será que eu exercia um papel de poder onde longe do meu olhar normatizador as crianças se manifestavam de outra forma? A alquimia do meu laboratório democrático tinha explodido. A *bicha* adjetivando aquela criança era devastador, pois como apresenta a Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 163),

antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha!

Pedro Douglas, *vitimizado* pelo interdito, identificado pela desobediência transgressora do gênero, não sabia, muito menos eu, mas, a *bicha preta* que ele representava não correspondia

⁵² Nome fictício.

⁵³ Conheci essa expressão no evento Conversas Trans Doc NA/DA/COM a formação, organizado pelo GPPF em 2017, na fala do Prof. Dr. Alessandro Rodrigues da Universidade Federal do Espírito Santo.

com a origem francesa e burguesa do termo *biche* (OLIVEIRA, M., 2018, p. 171). A autora me conta que a palavra *bicha* apareceu no século XX como “uma adaptação da ‘biche’, que significa corsa, feminino de veado” (ibid., 168). A bicha nasce de um discurso heteropatriarcal onde o feminino é dominado pelo masculino. A passividade foi atribuída ao papel sexual e social da mulher na modernidade ocidental. “O passivo dá, abre as pernas, é subjugado. O ativo come, fica por cima, domina. Assim, nessa lógica, onde os papéis sexuais definem o papel social, a bicha só pode ser feminina. O feminino é sempre menor” (OLIVEIRA, M., 2018, p. 169). Porém, a negritude não corresponde à feminilidade passiva da bicha, pois “o termo ‘negro’, propositalmente ou não, se constrói de uma maneira a confirmar existências cis heteronormatizadas, similar ao vocábulo ‘homossexual’, e seu uso, que na maioria das vezes, propõe a normatização do sujeito ao qual se refere” (ibid., p. 170). Como desobediência explícita ao discurso aniquilador cis heteronormatizante, Megg Rayara faz *uso* dos termos “preta” e “preto” por entendê-los como possibilidades de problematizar outras existências para além das normas hegemônicas da branquitude e da cis heteronormatividade.

Será que a *bicha preta* tem direito a sua infância?

Os padrões de normalidade tomam como modelo a “infância universal” (DORNELES, 2010) e que deve servir de modelo para todas as outras. À medida que se afasta desse modelo – branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média -, a criança passa por um processo em que é vista como representante de uma “infância perigosa” (RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2007) por colocar as infâncias universais em risco (OLIVEIRA, M., 2018, p. 173).

A linha abissal do direito, do normal ou do universal, exerce uma vigilância sobre o corpo de Pedro Douglas. Borrar as regras normativas cis heterossexuais brancas produz tanto uma desobediência por parte do *ser* que não se deixa aniquilar, quanto um risco para o projeto de futuro social homogêneo. Megg Rayara (ibid., p. 176) atenta ao fato de que uma criança não tem autonomia sobre si mesma, mas aprende, pois “é ensinada a governar os corpos dos gayzinhos afeminados, dos viadinhos e das bichinhas”. A gente não podia brincar com certas coisas no currículo. Interdito desobedecido, problema à vista.

Após a reunião com a direção e a responsável por Pedro Douglas, procurei a criança que o havia chamado de *bichona*, pois não entendia *desobediênciaobediência* das crianças. Pedro Douglas não estava na sala, mas seu acusador sim.

- Rodrigo⁵⁴, preciso da sua ajuda. Sabe por que a mãe do Pedro Douglas esteve aqui?

- Não, ele não veio hoje.

- Ela queria saber por que o filho dela é chamado de bichona na creche. Eu não sabia que ele era chamado assim. Eu nunca ouvi isso aqui na sala. Preciso da sua ajuda para entender. Você já ouviu chamarem o Pedro assim?

Rodrigo, mudo, me respondeu com um sorriso desconfiado.

Primeiro de tudo, eu precisava aprender a lidar com a incompletude e o segredo. Alguns professores, como eu queria, querem acreditar que sabem tudo e que nada acontece em nossas salas de aula que não seja previsto, controlado ou ao menos conhecido por nós. Mas, na busca de dar conta de tudo, procurei saber o grau de proximidade dessas famílias e descobri que eram vizinhas. Os muros da escola caíram... A *bicha* já era detectada no morro.

Tentando solucionar o problema aparente, a responsável por Pedro Douglas o matriculou no Judô e lhe comprou muitos carros de brinquedo. No horário da entrada a recomendação para que ele brincasse com os meninos era constante. Bem atenta, Megg Rayara (2018, p. 182) lembra que “o direito de existência plena de um garoto dentro de casa só pode ser assegurado caso sua cis heterossexualidade seja comprovada”. Maffesoli pensando com os trabalhos sobre sexualidade e prisão de Michel Foucault, apresenta o “esquema identitário moderno” (MAFFESOLI, 2011b, p. 76).

No final do processo educativo, a criança bem-educada deve ter um gênero bem definido, ser homem ou mulher; ter uma ideologia reconhecível, por exemplo, ser de esquerda ou de direita, materialista ou espiritualista; além de ter uma função profissional que ela exercerá no contexto de uma atividade social, econômica ou política. Eis, em poucas palavras, o que é essa prisão domiciliar, essa injunção à identidade que, em muitos aspectos, é a marca da modernidade.

A escola enquanto uma instituição social é atravessada pela sociedade que a tece. O que eu poderia fazer para provocar uma mudança em nossos cotidianos? Concluí que minhas aulas não eram democráticas e muito menos emancipadoras. Desabei. Eu entendia a separação menina x menino apenas como um recurso logístico para lidar com o quantitativo da turma, mas não... Estava decidido que a distinção precisava acabar.

⁵⁴ Nome Fictício.

Persegui as práticas binárias, criando pela *tática* (CERTEAU, 2004) alternativas curriculares que rompessem com o binarismo de gênero. A primeira prática a mudar foi na roda de conversas, momento em que abrimos os trabalhos do dia conversando, a clássica contagem de quantas meninas e meninos cedeu o lugar para quantos estavam presentes e quantos haviam faltado. O trem⁵⁵, imposto pelo *próprio* (ibid.), que antes se dividia em menino e menina passou a ser espaço de aprendizagem também. Cada semana testávamos uma proposta diferente: organização por altura, mês de aniversário, ordem alfabética, entre outras ideias que as crianças inventavam. Os materiais para as atividades passaram, cada vez mais, a serem escolhidos democraticamente pelas crianças. Cada dia era um desafio no rompimento com a lógica heteropatriarcal cristã e misógina que tenta aprisionar nossos corpos e é responsável pela arquitetura abissal da exclusão dos que não se enquadram nos papéis impostos.

Com o passar dos meses Pedro Douglas se expressava mais na identificação com o gênero feminino: manuseando a massa de modelar (massinha) ele fazia unhas compridas, coloridas e tinha muito cuidado para não as quebrar; fazia shows junto com as meninas para a turma dançando; se desenhava com vestido; e prendia o casaco na cabeça, como fazem as mulheres quando saem do banho com a toalha para representar cabelos compridos.

Megg Rayara (OLIVEIRA, M., 2018, p. 174) relata em seu texto que, assim como Pedro Douglas, andava maravilhosa, com uma toalha de banho na cabeça imitando peruca, por todos os lugares que a permitiam. Como cotidianista, não poderia deixar de pensar na *circularidade* (GINZBURG, 2006 apud SÜSSEKIND, 2007, p. 82) dos *usos* (CERTEAU, 2004) que uma toalha ou um casaco na cabeça podem ter representando saberes e simbolismos que atravessam as nossas escolas, deixando os *indícios* de marcas *abissais*, como por exemplo as de gênero. Cruzar com essas marcas nos coloca em espaços-tempos perigosos quando as enfrentamos, lá estava eu me tornando a professora que estimulava a *ideologia de gênero*⁵⁶. Assim como na escola, o tecido na cabeça associado à ideia de feminilidade, está presente no cinema. Em 1961, no filme *Breakfast at Tiffany's*, atriz Audrey Hepburn performativa a feminilidade cantando *Moon River* com um pano amarrado na cabeça.

⁵⁵ O deslocamento das crianças em fila pela creche era imposto pela direção para que não houvesse bagunça e, segundo elas, para as crianças já se adaptarem as práticas do Ensino Fundamental (clássica subordinação da Educação Infantil).

⁵⁶ Moura e Salles (2018, p. 143, 144), destacam que este termo foi construído “como uma ideologia da morte e uma cultura anti-família”.

Pinar em entrevista com Sússekind (2014b, p. 39), reconhece a professora como uma artista. Ensinar, para o autor, é como o *jazz* ou uma pintura abstrata, “em que só escolhemos algumas cores” (ibid. 45). Tanto a escola, quanto o cinema são *espaçostempos* de produções artísticas. Os currículos que criamos como *obra de arte* (OLIVEIRA, 2012a) nos cotidianos estão enredados nas *conversas complicadas* (PINAR, 2008; SÚSSEKIND, 2014b), pois estamos em comunicação com diferentes redes de conhecimentos e subjetividades (ALVES, 2001). É uma conversa complicada, pois estamos nos comunicando com nossas historicidades num caráter relacional com nossas vidas. As rebeldias dessas interações, redesenham nossas práticas docentes, planejamentos, currículos *obedientesdesobedientes* tecidos em espaçostempos de nossa sociedade cis heteronormativa.

Em uma roda de conversa *complicada* (PINAR, 2008; SÚSSEKIND, 2014b), Pedro Douglas disse para a turma que *era uma menina*. Quanta apreensão eu senti do que as crianças falariam, pois, o episódio do “Tchau, Pedro bichona” não saía da minha cabeça. Mas, uma criança me surpreende ao interromper o silêncio e olhares:

- Você é menina, eu sou menino, ela é menina, tia Clarissa é mulher. Todo mundo é do seu jeito.

Eu respirei aliviada. Me dei conta de que nossas redes estavam criando, também, outros conhecimentos pós-binários, pois antes por mais que eu falasse sobre a diferença, não agia dentro dela, agia legitimando um padrão sexista. Quando essa lógica some das nossas práticas cotidianas, podemos viver *nasdascom* as diferenças. Minhas tentativas de democratizar nossos pertencimentos ao grupo não trouxeram uma mudança imediata na interação das crianças com Pedro Douglas. Mas, possibilitaram, de algum modo, e por alguns momentos, a reexistência de sua infância.

Pedro Douglas se foi para mais uma série, mas as marcas da sua vida estão até hoje em meu *corpomente*. O que fica de Pedro, das práticas, da educação na diversidade são questões com respostas provisórias, locais, criadas nas *conversas complicadas* (PINAR, 2008) dos cotidianos e no entendimento de que a justiça social é um projeto cotidiano de desinvisibilização e reconhecimento no e do outro, mas, sobretudo, *com o outro*. Já Fernanda, seguia orientando o filho a brincar com os carrinhos e o matriculou em um esporte de luta. Tentativas que desenhavam suas convicções sobre o melhor futuro para o filho. E eu pensava: pelo menos ele aprenderá a se defender de violências físicas.

Hoje, consigo ver meu *nó cego* (ALVES; OLIVEIRA, 2005). Os curriculares de nossa sala eram *obedientesdesobedientes*. Se o corpo de Pedro Douglas era alvo da normatividade, eu era o postulado do poder. A *própria* que durante a sua permanência as crianças atuavam obedecendo os “combinados” ditados *do alto*. Elas desobedeciam ao se expressarem sem pudor quando eu não estava. Não cabia a mim acrescentar nos *combinados*: “Não pode chamar o amigo de bichona”. Preferi recheiar o meu exercício da docência com inquietações: Que apostas tenho feito para trabalhar com as diversas infâncias? O que fazer para não compactuar contra a diversidade?

4.3. A Pré-Escola

Com Luce Giard (2018) reconheço que as práticas educativas na docência da Educação Infantil, assim como o cozinhar, “se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado” (ibid. p. 218). Na escala hierárquica a professora de educação infantil está abaixo não só dos conhecimentos acadêmicos, mas também das demais etapas da Educação Básica. Encarada como “atividade multiforme considerada tão simples ou até pouco tola” (ibid., p. 219), sua complexidade se torna inexistente.

Nos últimos três anos venho assumindo turmas de Pré-escola⁵⁷. As expectativas das responsáveis sobre a alfabetização das crianças, exigiram de mim diferentes *reflexões* para solucionar questões que surgiam na prática da docência. Inquietações já surgiam em mim: ser a *própria* da sala, da turma, era um postulado que não me interessava. Procurei descentralizar o poder a mim reservado fazendo *uso* de sorteios, votações e das conversas em roda para tecermos decisões coletivas.

4.3.1. O Planejamento como conversa

Após minha saída da Creche Favela, passei a trabalhar em um EDI no asfalto por dois anos e meio. O currículo da instituição se baseava em algum tema e em datas comemorativas. Mensalmente recebíamos uma listagem com conteúdo e propostas de atividades. O currículo era flexível e, também discutido nas reuniões de planejamento das professoras. Semanalmente as professoras se reuniam por aproximadamente uma hora para debaterem ideias,

⁵⁷ Faixa etária de 4 anos a 4 anos e 11 meses.

acontecimentos e para planejarem culminâncias⁵⁸. Era comum falarmos durante as culminâncias ou festas: “Para quê fazer reunião se chega no dia as pessoas fazem tudo diferente?” A desobediência dos *praticantespensantes* escolares era crível (e visível) quando realizávamos eventos coletivos com as turmas ou com os responsáveis, plurais entendimentos e múltiplas formas de praticar os combinados e planejados vinham à tona.

Peço licença aos compositores⁵⁹ da música Aquarela (1983), pois é preciso dizer, terminando essa escrita, que “numa folha qualquer eu desenho um navio de partida”. É inevitável desobedecer a padronização diante da nossa incapacidade humana de sermos iguais, de criarmos iguais perante as nossas diferentes capacidades, medos, valores, enredamentos curriculares *nasdascom* as vidas. E, na minha classe, aquela listagem de conteúdo virava pauta de discussão em roda com as crianças.

Comecei a reparar que era uma constante as crianças questionarem as minhas saídas da sala. Era a *deixa* para repensar o planejamento que eu realizava⁶⁰. Por isso, sempre registrei o planejamento a lápis, pois as mudanças de curso eram reais na interação com as crianças. Mas eu queria ser mais que uma professora mediadora. Eu queria ser só uma pessoa comum naquela sala, uma *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2012a) responsável por levar as tintas, mas pintora em uma tela de criação coletiva.

Éramos artistas na cumplicidade caótica da sala de aula. Como aprendi com Oliveira (ibid., p. 46) debatendo a noção de autoria de Boaventura de Sousa Santos,

podemos compreender a autoria no campo curricular como produção autônoma, original, criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada pelos praticantespensantes nas/ das/ com as escolas.

A partir de então, comecei a registrar o planejamento com as crianças nas rodas de conversa. Apresentava para elas a pauta do mês e conversávamos sobre os subtemas e datas

⁵⁸ A participação na reunião era limitada às professoras que tinham agente auxiliar na sala para cobrir suas saídas. Como na pré-escola não se tem agente auxiliar, as professoras destas turmas não marcavam presença nos encontros. A nós, chegavam as pautas e listagens de conteúdos como registro da reunião. Porém, teve um ano em que pude participar, pois por ter uma criança com paralisia cerebral na turma, a diretora designou uma agente para ficar comigo.

⁵⁹ Toquinho e Maurizio Fabrizio, 1983.

⁶⁰ Mais uma vez, solicitarei Simmel para ajudar-me a pensar a revelação do segredo. A curiosidade das crianças sobre o que falávamos em reunião, tecia em mim a compreensão de que estabelecíamos segredos ao formamos um grupo que deliberava o currículo coletivo da instituição. Compartilhar com as crianças os caminhos das escolhas que nós, professoras, fazíamos, era revelar os segredos de minhas saídas da sala.

comemorativas que ali constavam. Decidíamos o que iríamos trabalhar nas negociações, nas “possibilidades e limites locais, [na] pluralidade de compreensões de mundo, naquilo que Pinar chamou de *conversa complicada* (2012)” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 3). Utilizávamos diversas maneiras de realizar as eleições do que estudaríamos. As primeiras votações aconteceram com o registro de símbolos que cada criança criava ao lado dos tópicos anotados por mim no quadro branco. Contávamos para descobrir como rearrumaríamos a listagem de conteúdos de acordo com o interesse da maioria. Quando uma criança se aborrecia com a perda na votação, era hora de nos reagruparmos em roda e negociar. Posteriormente, fomos ampliando nossa rede de votos inventando gráficos, eleições orais ou utilizando partes do corpo como, perna para dentro ou fora da roda. Também criamos uma urna com caixa de papelão, onde fazíamos voto secreto ou nominal, com pinturas das cédulas (eram fichas de papel) e escrita da letra inicial do nome, entre outras ideias que iam surgindo a cada dia. Existia uma regra, no dia em que não conseguíamos nos entender fazíamos sorteio.

O sorteio se fez muito presente em uma das turmas da pré-escola. As práticas que eu havia aprendido com a turma de Pedro Douglas não davam conta da disputa em ser o maquinista do trem⁶¹ ou em ser o contador de histórias para a turma. Propus para as crianças que passássemos a sortear uma criança por dia para conduzir o trem e três para a contação de histórias. Tomava o cuidado diário de anotar quem já havia sido contemplado.

Desta forma, o nosso curricular era planejado no coletivo, inclusive os presentes criados pelas crianças no dia das mães ou dos pais. Escolhíamos e articulávamos os possíveis enredamentos. A mim cabia somente providenciar e organizar os materiais pedagógicos de que faríamos uso. Por vezes, o planejamento era atravessado por acontecimentos em nossa sociedade, como por exemplo a greve dos caminhoneiros e o incêndio no Museu Nacional. Em ambos resolvemos fazer uma carta de apoio. Acho importante que minhas colegas professoras se vejam como autoras e criadoras de seus currículos como eu me vi, e essa é a função política dessa escrita, que é relato, que é pesquisa e teorização.

Nessas escritas curriculares cotidianas sublinho a episódica greve dos caminhoneiros, que inclusive rendeu um ponto facultativo em nossos encontros. Perguntei às crianças se sabiam por que não havia tido aula no dia anterior. Se alguém sabia o que estava acontecendo. Afinal, o que estava acontecendo no Brasil? Eles se entreolhavam e me olhavam rindo. Eu falei:

⁶¹ Neste EDI também era pedido o deslocamento em trem.

- Vou dar uma dica! Tem a ver com o meio de transporte que aparece na música do tomatinho⁶².

Uma criança gritou:

- O caminhão!

Eu respondi animada:

- O caminhão! Por que não tivemos aula por causa dele? Para que serve o caminhão? O que ele transporta?

Problematizações que renderam relatos sobre as mães limitadas nas *artes de nutrir* e de notícias *vistasouvidas* nas TVs, nas ruas e nas conversas em casa. Aprendi que as crianças sabem que a gasolina se parece com o diesel, mas o álcool parece com a água; se custavam caro ou barato; mas queriam conhecer onde o caminhoneiro dorme. Entre outras realidades que fizeram do meu celular uma ferramenta de pesquisa. Por fim, propus que registrássemos a nossa conversa. As crianças desejaram boa sorte para os caminhoneiros, mas que eles voltassem a trabalhar porque a gente precisava comer, *senão morria*.

Já em relação ao Museu Nacional do Brasil não foi preciso questioná-los. Enquanto tiravam os materiais da mochila⁶³, no primeiro momento da segunda-feira, conversavam sobre o fogo que viram na televisão. Sentamos em roda e discutimos porque o fogo havia começado. Uma criança disse:

- No museu tem coisas velhas. Alguma coisa quebrou lá, eu não sei...

De fato, coisas velhas podem arrebentar. Mas será que o que tem no museu é só velho? Antigo? Antigo e velho é igual? E se tem antiguidades porque estão lá? São mais importantes do que as nossas coisas velhas? Conversamos sobre a importância do cuidado, da preservação da nossa escola, do nosso mundo e que ele tem uma história contada pelos livros, museus e pessoas. Pelo meu celular conseguimos realizar uma visita virtual ao museu. As múmias fizeram sucesso. Por que não mumificar nossos bonecos? Rasgamos papel e começamos a criação.

⁶² Letra da música: Tomatinho vermelho, pela estrada rolou. Um grande caminhão veio e o tomatinho esmagou! Pobre do tomatinho, coitado do tomatinho. Por quê? Ketchup virou!

⁶³ As crianças eram responsáveis por retirarem da mochila, no horário da entrada, seus copos (de beber água na sala) e agendas.

O planejamento curricular pode representar num primeiro momento, apesar de vir adjetivada de “propostas”, uma tentativa de enquadrar as práticas tomando a autoria dos tecelões dos *espaçostempos* de aprendizagens. Se tiver caráter controlador *escriturístico* (CERTEAU, 2004) será sempre subvertido pela conversa e escolhas no dissenso e na negociação. O consumo é invertido pela produção ao imprimirmos nossa rede de *obediênciasobediência* em nossas maneiras de fazer com a listagem elaborada *a priori*.

O que tínhamos planejado para segunda e terça foi suspenso. Podia esperar, pois o que acontecia na sociedade atravessava o nosso currículo. Decidimos, também, fazer um cartaz para o museu com uma carta de apoio e desenhos como assinatura dos remetentes.

Figura 4: desenho do Museu Nacional do Brasil



Fonte: Arquivo pessoal

4.3.2. O Dever de Casa

A pré-escola produzia intensamente em mim a subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como também, as crianças trazem as expectativas dos responsáveis se sobrepondo ao *fazersaber* docente. A alfabetização de um ano para o outro ganhava um valor incondicional⁶⁴. Constantemente, eu era questionada ou aconselhada sobre o currículo da turma.

⁶⁴ Recordo-me de uma responsável que me cobrava diariamente se eu tinha trabalhado com o alfabeto. Num primeiro momento, aquilo me incomodava absurdamente. Com o passar de em nossas conversas, vim a saber que

Eu costumava desabafar com as demais professoras: “todo mundo sabe tudo sobre educação, menos a professora”. Ainda antes de entender e valorizar a ideia de que toda a comunidade escolar cria os currículos, convidada ou não para essa autoria, taticamente, passei a utilizar as reuniões de responsáveis para evitar as cobranças e sair do *currículo como segredo*⁶⁵. Assumi a prática de relatar o que havíamos vivido e aprendido e, assim, contar com a contribuição delas na invenção cotidiana de nossa comunidade escolar.

As votações com as crianças me estimularam a também fazê-las nas reuniões. A primeira vez rendeu boas risadas numa manhã ensolarada. Minha sala, naquele ano, era grande e tinha uma área externa (que denominamos de solário) exclusiva para a turma. Bastava abrir as portas que nossa sala se ampliava ainda mais. Nosso combinado com as crianças era que elas brincariam no solário e nós conversaríamos na parte interna. Estava chegando a festa junina. Comumente a escola contava com a colaboração da família em lanches coletivos nas culminâncias. Porém, arbitrariamente, enviávamos o bilhete já informando o que a família deveria doar. Aquela forma de evitar só ter bebida na festa me soava prática, mas nada democrática. Resolvi dividir esse incomodo com as responsáveis, algumas agradeceram e falaram que realmente era difícil, inclusive financeiramente. Sugeri colocar uma lista na porta onde cada pessoa anotasse o que pudesse trazer. Outras responsáveis falaram que por elas tudo bem o bilhete, até porque era se pudesse e que assim eu já teria organizado melhor a distribuição dos alimentos e bebidas. Fomos a votação! Por unanimidade o bilhete ganhou. Eu ria perguntando:

- Ué, gente... o que aconteceu? E a lista na porta? Desistiram?

Foi o suficiente para gargalharmos. Elas disseram que pensaram melhor no bilhete. O comunicando-as facilitaria, pois olham a agenda diariamente, e por vezes, não são elas que vão levar ou buscar a criança na escola. O inesperado do cotidiano nos inventa nas práticas solidárias participativas e prazerosas.

tanto ela quanto o pai da criança eram analfabetos e por isso, a responsável queria muito que o filho aprendesse a ler e escrever.

⁶⁵ *Currículo como segredo* refere-se as ações, feitos e reservas que membros da comunidade escolar podem fazer para se auto preservarem. Neste caso, assumo o segmento docente e refiro-me a táticas que uso (CERTEAU, 2004) para conseguir dar andamento a uma norma, ou necessárias para me poupar de conflitos.

Após a saída das mães, minhas companheiras da sala ao lado⁶⁶ vieram rindo, como faziam quando me achavam diferente e engraçada, falar que *eu não existia*, perguntando na brincadeira, onde eu tinha me formado. Eu adorava essas visitas delas, pois demonstravam que elas viam, e reconheciam, algum conhecimento pedagógico em meio aos meus *desvios*.

Também, aproveitava as reuniões como devolução, para relatar nossa *criação curricular cotidiana* (OLIVEIRA, 2012) na tentativa de mostrar o porquê eu não acreditava no trabalho pautado em atividades⁶⁷ que já estavam prontas, esperando somente as respostas das crianças. Tentava puxar deles os fios de *alta tensão* que as crianças soltavam em casa contando nossos dias. Elas narravam as histórias e hoje tenho a compreensão de que não queríamos uma mera reprodução de algo já feito, mas sim uma produção, uma criação inédita no *fazer com*.

As táticas que aprendi com Sofia nos tempos de Colégio Santa Maria me possibilitaram criar laços de afetos e confidências com as famílias. Essas interações relacionais me colocavam muitas vezes como uma amiga íntima. As responsáveis gostavam de conversar comigo, não tinham pudor em me contar os detalhes da vida cotidiana de suas famílias, de chorarem e pedirem ajuda. Compreendo que essa aproximação favorecia a confiança em meu exercício da docência. Mas, o dever de casa era uma exigência que não tinha negociação.

Eu entendia o dever de casa determinado em uma extensão de poder da escola para com o tempo livre da criança. Era totalmente contra, principalmente porque ele me tirava uma manhã inteira com as crianças para sua organização. No início, diante da minha recusa a trabalhos xerocados, comecei escrevendo a mão propostas de pesquisa, de releituras, produções plásticas, entre outras. Mas, não dava conta da sede de leitura e escrita das famílias. Eu estava tranquila até que numa segunda-feira⁶⁸, dia de apresentar o dever de casa para a turma, uma criança diz:

- Tia Clarissa, eu e minha família não gostamos do dever de casa. Eu já sou grande, quero trabalhinho de verdade!

Sendo honesta, com *você leitor*, até eu já estava cansada daquelas propostas. Mas, me coloquei a pensar o que poderia ser feito. As votações para criar o dever de casa não seriam

⁶⁶ Nossas salas tinham portas independentes, mas ligadas internamente pelo banheiro. Assim como a minha, a delas tinha uma área externa exclusiva.

⁶⁷ No passado essas folhas eram nomeadas como “atividades mimeografadas”, hoje nos referíamos a “xerox”.

⁶⁸ O dever de casa sofreu alguns cortes, pois até mesmo os responsáveis que tanto o queriam, não davam conta de realizá-lo com as crianças três vezes na semana. Inicialmente o caderno ia para casa, segunda, quarta e sexta-feira. Depois ficou somente às sextas.

viáveis, pois demandavam um tempo que não tínhamos por semana. Mas a comunidade escolar entendia que uma boa escola tinha dever de casa então a gente tinha que ouvir aquela demanda também. Assim, cogitei a possibilidade de criar⁶⁹ atividades que dialogassem com o que havíamos conversado durante a semana. Desta forma, *quebrei o gelo* com a máquina de cópias, a xerox. Inventava semanalmente o dever de casa com adivinhas, caça palavras, percursos de coordenação motora fina, escrita espontânea⁷⁰. Escolhíamos cuidadosamente imagens, músicas e poemas para inserir nas atividades. Talvez, a minha proposta pedagógica nem tenha mudado tanto, mas a presença da folha de exercícios fez toda a diferença na negociação de sentidos que o dever de casa provocou em mim, nos responsáveis e nas crianças.

Segunda-feira virou dia de bagunça com o caderno. Eu não conseguia segurar o riso quando eles rasgavam o dever de casa na tentativa de me mostrar o que haviam feito. Com a fita durex eu remendava o registro do entusiasmo deles em apresentar o que fizeram. Foi preciso dar muitos passos para trás para conseguir entender o quadro. Mas a tática em tornar a xerox minha cúmplice foi a solução local que consegui encontrar para *desobedecerobedecendo* a expectativa sob o meu *fazersaber* docente.

Busquei com os relatos que compuseram este capítulo, narrar os conhecimentos que teci na *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), na *reflexãoação* (OLIVEIRA, 2012a) da vida cotidiana. Não estou tentando explicar nada, apenas compreender e desinvisibilizar conhecimentos solidários, a complexidade e o inesperado que impossibilitam “explicações generalizantes sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2014, p. 54). Os julgamentos de valores, a interpretação, as formulações de demonstrações não são meus *usos* para compartilhar os elementos das realidades dos meus currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012a). Compreender refletindo com os conhecimentos locais e provisórios, tecidos nas redes que me compõem, possibilita ampliar a “mostração” (MAFFESOLI, 2011b, p. 71) de acontecimentos na rebeldia do cotidiano.

Contudo, Maffesoli (ibid.) adverte: “tenhamos presente que, na mostração, há obviamente algo que pode ser monstruoso, sendo também evidente que esse monstruoso é um elemento da realidade humana e de suas ilustrações sociais”.

⁶⁹ Em meu tempo fora do horário de trabalho.

⁷⁰ Nomeamos de escrita espontânea as propostas em que a criança escreve por meio de sua criação pessoal sem compromisso com a escrita formal com letras.

Tire suas mãos de mim
Que eu não pertenço a você
Não é me dominando assim
Que você vai me entender

Renato Russo, Marcelo Bonfá, Dado Villa-Lobos (1985)

5. Por enquanto...

Agradeço aos cotidianistas e seus estudos por verem o mundo como invenção multiforme, o que me fez conhecer possibilidades outras de *falarpensardizer* a escola, seus protagonistas e a mim mesma. Os encontros que teceram as (des)aprendizagens, *reflexõesações* que acompanharam minha busca por compreender as desobediências, provocaram uma desconstrução do meu ser e deslocamentos por outras *praias e teorias*. A importância *políticapestememetodológica* de pensar a herança moderna ocidental que carrego em minhas palavras, práticas e compreensões foi ganhando sentido no dia a dia da pesquisa, criando uma *praticantepensante* comum, desejosa por justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010).

Ao cotidiano, todo o meu amor e desejo.

“O amor é cheio de uma fantasmagoria de devoração, de assimilação canibal do outro a si mesmo” (GIARD, 2018, p. 265). Artes de nutrir-me *nosdoscom* os cotidianos, nas suas possibilidades e negociações com os demais *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2012a), me fizeram valorizar ainda mais a vida e as maneiras de viver.

Como disse Oliveira (2003, p. 5), “em sua infinita rebeldia, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’”. Assim, a complexidade da interação com o outro, e com nós mesmos, se dá no enredamento dos pensamentos desobedientes, em sujeitos que preexistem aos conhecimentos tecidos nas imprevisibilidades dos acionamentos das redes no cotidiano.

As linhas abissais do conhecimento singular e único (SANTOS, 2010) produzem muitas vezes como inexistente meu trabalho na Educação Infantil. Por isso, busquei com a metodologia de narrativa de si, desinvisibilizar *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2001) que pudessem contribuir com a compreensão de que professores são intelectuais, criadores de conhecimentos e currículos, valorizando o compromisso *políticosocial* de batalhar por um mundo melhor para os animais e as pessoas. Neste momento de finalização da pesquisa e da escrita, me assumo como uma professora detentora de saberes e atuações, habitadas não só, mas também por *errâncias*, que busca no inesperado do cotidiano tecer currículos democráticos, de enfrentamento aos epistemicídios. Pois, crê que as pessoas entendem o mundo a partir de suas experiências sociais. As leituras de mundo são tão diversas quanto seus

praticantespensantes (OLIVEIRA, 2012a). Aí localiza-se a desobediência, no entrelace de histórias e práticas que produzem modos únicos, inéditos, provisórios de praticar a vida.

Com Inês Barbosa de Oliveira, Maria Luiza Sússekind e demais *praticantespensantes* que participaram de minhas aprendizagens, reforço sem pudor a defesa de que democracia e solidariedade precisam ser a relação que estabelecemos com o outro nos espaços sociais que circulamos, inclusive e sobretudo nas escolas.

Desobedecer aos valores modernos no cotidiano aprendente, nos possibilita criar desvios à “escola-conceito” (OLIVEIRA, 2012a, p.93). Compreender e desinvisibilizar conhecimentos sociais emancipatórios pautados na solidariedade, participação, no prazer, criados coletivamente em dissensos e negociações, se faz imprescindível para a ampliação de nosso presente. Pois, o futuro está no desenvolver das ações que semeamos no agora.

Tentei aproveitar esse *espaçotempo* acadêmico para atentar à importância de resignificarmos o modo de conhecer o que acontece nos cotidianos escolares. Com as desobediências que teceram, e tecem, o meu curricular social, pretendo continuar participando na luta *políticapeistemológica* que se dedica à luta contra a hierarquia cientificista, em busca de conhecimento-emancipação (SANTOS, 2000). Creio que o quadro não é tão desesperançoso se fixarmos nossa atenção nas possibilidades de currículos originários nas invenções do cotidiano.

Apreendi nesse caminhar, que decifrar os currículos é dedicar-se e deliciar-se na compreensão das suas múltiplas lógicas *obedientesdesobedientes*. Trajetórias e enredamentos que são irreconhecíveis nas estratégias da universalização, ao olhar dito superior, mas cego às criações dos praticantes. Assim como na Educação Básica, optei academicamente pela criação de alternativas curriculares, pois entendo que as metodologias clássicas de ensino, aprendizagem, escrita e pesquisa em educação, pautadas em métodos organizados pela supremacia da epistemologia científica, situados na distância das suas problemáticas elevam o pesquisador à condição de *voyeur* (CERTEAU, 2004) e vulnerabiliza o professor. Certeau me lembra que o que sobe lá no alto para ver a multidão, perde o corpo a corpo, “exclui-se do obscuro entrelaçamento dos comportamentos do dia-a-dia e faz-se estranho a eles” (p.171). Diante das ondas grandes, é preciso dar as mãos...

Caminho em direção ao mar de gente, pois mergulhar é preciso.

REFERÊNCIAS

- ALIMONDA, H. **A Revolução Mexicana**. São Paulo: Moderna, 1986, 64p.
- ALVES, N. G.; FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil**. PEDAGOGIA Y SABERES, 2017, v. 42.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de . **Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro**. In: Nilda Alves; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas? sobre redes de saberes. 3ed.Petrópolis: DP et Alii, 2001, v.1.
- ALVES, N; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo**. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005, v. 2.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho** – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 1.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, 231p.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2018, 369p.
- CERTEAU, M de. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 254p.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2004, 349p.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2014, Brasília, DF. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Documento – referência.... Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2013.
- COUTO, Mia. **O Último Voo do Flamingo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 223p.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 93p.
- FERNANDES, C. H.; PRADO, G.V.T. . **A narrativa na formação de professores e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem**. Educação Unisinos, 2008, v. 12.
- FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In Método: pesquisa com o cotidiano / Regina Leite Garcia (org.) – DP&A, 2003.
- FILHO, A. P.; G.; FABRIZIO, M. **Aquarela**. In: Acquarello. Sanremo: Ariola Records: 1983.

FNPE. **Orientações e recomendações para a realização das conferências populares de educação municipais e/ou intermunicipais/regionais, distrital e estaduais.** Brasília- DF, 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Documento-de-Orienta%C3%A7%C3%B5es-e-Recomenda%C3%A7%C3%B5es-final.pdf>>. Acesso em: 30 de março de 2018.

GIARD, L. **Artes de nutrir.** In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2018, 369p.

LAPO, R.; BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2003, p. 65-88.

LARA, I. **Alguém me avisou.** In: Sorriso Negro. Atlantic, 1981.

MAFFESOLI, Michel. **Pesquisa como conhecimento compartilhado:** uma entrevista com Michel Maffesoli. In: ICLE, Gilberto. Educação & Realidade. Porto Alegre, maio/ago. 2011a, v. 36.

MAFFESOLI, M. **Quem é Michel Maffesoli.** Petrópolis: DP et Alii, 2011b, 104p.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum:** introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010, 295p.

MAFFESOLI, M. **Elogio da Razão Sensível.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005, 207p.

MASSENA, E. P.; M. L. SÜSSEKIND. **Entre espelhos, números e a realidade da educação.** In: OLIVEIRA, I. B. E REIS, G. (orgs) Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017, p. 83-100.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998, 98p.

MOURA, F. P.; SALLES, D. da C. **O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas.** Revista Periódicus, 2018, v. 1.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e Deusas:** como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018, 60p.

NUNES, Joao Ariscado **O resgate da epistemologia.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 261-290.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e SUSSEKIND, Maria Luiza. **Tsunami Conservador e Resistência:** a CONAPE em defesa da educação pública. *Educ. Real.* [online]. 2019, vol.44, n.3. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684868>>.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. **Das teorias críticas às críticas das teorias:** um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 2017, v. 22.

OLIVEIRA, I. B.. **Cotidianos aprendentes:** Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. MOMENTO - Diálogos em Educação, 2016, v.22.

OLIVEIRA, I. B.. **Isto não é um artigo científico.** In: Alexandra Garcia; Inês Barbosa. (Org.). Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1ed.Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, v. 1, p. 53-80

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana.** 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012a, 136p.

OLIVEIRA, I. B.. **Contribuições De Boaventura De Sousa Santos Para A Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios E Currículos Pensadospraticados.** Revista E-Curriculum (Pucsp), 2012b, v.8.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. **Narrativas outros Conhecimentos, outras formas de expressão.** In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. 01ed.Petropólis-RJ: DP et Alii, 2010, p. 13-28.

OLIVEIRA, I. B. **Certeau e as artes de fazer:** as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001, v. 1.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar.** In: XXVI Reunião anual da ANPED, 2003, Poços de caldas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

OLIVEIRA, I. B. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.** Educação & Sociedade, 2007, v. 28.

OLIVEIRA, I. B. **Isto não é um artigo científico.** In: Alexandra Garcia; Inês Barbosa. (Org.). Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, v. 1, p. 53-80.

OLIVEIRA, M. R. G. DE. **Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!** Revista Periódicus, 2018, v. 1.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003, 267p.

PINAR, W. **A equivocada educação do público nos Estados Unidos.** In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008, p. 140-151.

PINTO, J. R.; MENDONÇA, P. **Sangue Latino.** In: Secos & Molhados. Continental, 1973.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C. R. ; FERNANDES, C. H. **Narrativas Pedagógicas e Memoriais de Formação: escrita dos profissionais da educação.** Revista Teias (UERJ. Online), 2011, v. 12.

REIS, G. F. S.; SÜSSEKIND, M. L.; LONTRA, V. **Alegria nosdocom os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares.** CADERNOS DE PESQUISA EM CIÊNCIA POLÍTICA, 2017 v. 1.

RUSSO, R.; BONFÁ, M.; VILLA-LOBOS, D. **Será.** In: Legião Urbana. EMI-Odeon, 1985.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010, 637p.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008, 92p.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002, p. 237-280.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. (org) **Conhecimento Prudente para uma vida Decente,** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência-para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000, 415p.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999, 299p.

SANTOS, B. de S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 1997, nº 48, p. 11-32.

SILVA, R.T. **Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder** – esses meninos não têm jeito? Revista de Educação, Campinas, PUC, 2009, n.27, p. 87-96.

SIMMEL, G. **A sociologia do segredo e das sociedades secretas.** Tradução de Simone Carneiro Maldonado. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, 2009, nº1, p. 219-242.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. P. Os ventos do norte não movem moinhos.... In: Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio. (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, v. 1, p. 143-152

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

SÜSSEKIND, M. L. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum (PUCSP), 2014a, v. 13.

SÜSSEKIND, M. L. (entrevistas e tradução) **Quem é William F. Pinar?** DPetAlii, Petrópolis, 2014b, 108p.

SÜSSEKIND, M. L. **O ineditismo dos estudos nos/da(s) com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil.** e-Curriculum, São Paulo, 2012, v. 9.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos/da(s) com os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, dezembro, 2007.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. **A Construção da Carreira Acadêmica e as Perspectivas Profissionais no Contexto do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Um Estudo Etnográfico Sobre as Estratégias Metacognitivas.** 2002, Rio de Janeiro. In: SBPC, 2002, Recife. 55 Reunião da SBPC - 2003, 2003.

VIANNA, H. **Mensagem de amor.** In: O Passo do Lui. EMI-Odeon, 1984.

VON FOERSTER, H. **Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem.** In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 p. 59-74.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESOBEDIÊNCIAS DE UMA PROFESSORAPESQUISADORA NOSDOSCOM OS COTIDIANOS

Pesquisador: CLARISSA TEIXEIRA LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11333219.7.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.340.616

Apresentação do Projeto:

Este projeto se propõe a apresentar o pedido de autorização ao Comitê de Ética para a realização de uma entrevista com a Profª Drª Inês Barbosa de Oliveira com o intuito de integrar o capítulo II da dissertação "Desobediências de uma professora pesquisadora nosdoscom os cotidianos", qualificada e aprovada em 2018. A metodologia da pesquisa de onde se origina o projeto submetido, se embasa nos estudos nosdoscom os cotidianos com ênfase nos procedimentos de levantamento bibliográfico, relatos e minhas narrativas. A autora explica que: De acordo com as questões norteadoras apresentadas no Projeto de Qualificação, aprovado no final de 2018, surgiu a pretensão de entrevistar a autora da noção de desobediência sobre essas questões de fundamento.

Objetivo da Pesquisa:

Desinvisibilizar minhas (autora do projeto) atuações e produções investigando o que é e como a desobediência tece práticas emancipatórias democratizantes. A autora também apresenta como objetivo secundário: Entrevistar a autora da noção das desobediências nadacom a praticância social para conhecer mais sobre a fundamentação teórica na elaboração do seu pensamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora define os riscos como: Determinadas perguntas podem incomodar a autora da noção

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.340.616

pesquisada, professora Inês B. de Oliveira, porque as informações que coletarei permeiam suas próprias experiências. Assim ela poderá escolher não responder quaisquer perguntas que a façam sentir-se incomodada. Quanto aos Benefícios: A conversa ajudará a pesquisa de mestrado no deslocamento do entendimento do cotidiano para espaço tempo de criação, conhecimentos e desobediências, mas não será, necessariamente, para o benefício direto da convidada. Entretanto, fazendo parte deste estudo ela fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

--

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 - Apresenta folha de rosto assinada e carimbada;
- 2- Apresenta TCLE – com a explicação para participante da CONFIDENCIALIDADE, sendo necessário, o consentimento da entrevistada;
- 3 – Apresenta Cronograma;
- 4- Apresenta instrumento de coleta de dados.

Recomendações:

--

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

--

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora atendeu às pendências apresentadas anteriormente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1294186.pdf	12/05/2019 15:10:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_PB.pdf	12/05/2019 15:09:15	CLARISSA TEIXEIRA LOPES	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.340.616

Cronograma	Cronograma_atual.pdf	12/05/2019 15:08:53	CLARISSA TEIXEIRA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.pdf	12/05/2019 15:08:31	CLARISSA TEIXEIRA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	07/04/2019 19:59:23	CLARISSA TEIXEIRA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 22 de Maio de 2019

Assinado por:
Renata Flavia Abreu da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com