



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS SALDANHA DO AMARAL REIS

**CURRÍCULO E COTIDIANO: A IMPOSIÇÃO DO COMUM NOS
*ESPAÇOSTEMPOS DE DIFERENÇA***

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA LUIZA SÜSSEKIND

RIO DE JANEIRO

2020

MATHEUS SALDANHA DO AMARAL REIS

**CURRÍCULO E COTIDIANO: A IMPOSIÇÃO DO COMUM NOS
*ESPAÇOSTEMPOS DE DIFERENÇA***

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

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA LUIZA SÜSSEKIND

RIO DE JANEIRO

2020

R375 Reis, Matheus Saldanha do Amaral
Currículo e cotidiano: a imposição do comum nos
espaçostempos de diferença / Matheus Saldanha do
Amaral Reis. -- Rio de Janeiro, 2020.
99

Orientadora: Maria Luiza Sússekind.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2020.

1. Currículo. 2. Cotidiano. 3. Democracia. 4.
Diferença. I. Sússekind, Maria Luiza, orient. II.
Título.

MATHEUS SALDANHA DO AMARAL REIS

**CURRÍCULO E COTIDIANO: A IMPOSIÇÃO DO COMUM NOS
ESPAÇOS TEMPOS DE DIFERENÇA**

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

Aprovada em 26 de maio de 2020.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind – UNIRIO
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha – UFMT
(avaliadora externa)

Prof. Dr. José Damiro de Moraes - UNIRIO
(avaliador interno)

Resumo

A dissertação narra, em primeira pessoa, os deslocamentos vividos nos entrelugares de formação (SÜSSEKIND, 2011) e traz as tessituras cotidianas nas e com as diversas redes de conhecimentos (ALVES, 2001). Trabalhando com a ideia de que os currículos são tecidos cotidianamente nas escolas (OLIVEIRA, 2012), a pesquisa enfrenta as imposições de currículos comuns, dirigidos como documentos de controle determinando e fixando os sentidos e produzindo os significados prontos, *comuns*. Esses currículos de controle aparecem em momentos diferentes durante as minhas travessias de (des)formação (LONTRA, 2016) como professor. Nesse texto tenho a oportunidade de trabalhar esses currículos desde o meu tempo de estudante na educação básica, atravessando pela a minha graduação, passando pelo bacharelado e depois pela licenciatura em História, pelas minhas experiências no campo da educação e, finalmente, retornando para as escolas durante o meu proveitoso período como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Pensando e defendendo a (im)possibilidade da homogeneização e do controle em nome do reconhecimento das diferenças aparecem também nessa pesquisa, como movimentos de ódio e de intolerância em diferentes intensidades, se disfarçando de regras, currículos e políticas que acabam por desafiar os parâmetros democráticos construídos em nossa sociedade. Nesse sentido, identifico como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as demandas positivistas por um currículo centralizado que fizeram parte das nossas demandas locais nas últimas décadas e as influências internacionais nas políticas curriculares, como é o caso do *Common Core*, contribuem para o enfraquecimento dos movimentos democráticos, na autonomia na formação de professores e na construção de currículos possíveis nas universidades e nas escolas. Para desconstruir certas noções fixadas pelos processos de homogeneização correntes, além das minhas experiências, relatos e importantes materiais de pesquisa produzidos ao longo dos últimos anos por professores e estudantes envolvidos no PIBID e nas disciplinas de Currículo e Didática inseridos no programa de graduação da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), trago alguns autores com diferentes perspectivas e bases teóricas para demonstrar a limitação da imposição de comuns em nossas vidas, a impossibilidade de sentidos fixados e métodos definitivos para lidar com as infinitas teorias curriculares que permeiam o campo da educação. Com essas ferramentas e disputas, tento desconstruir e mostrar os apagamentos proporcionados pelas “novas” políticas neoliberais e suas complicadas ideias “democráticas” ligadas ao mercado.

Palavras-chave: Currículo; Cotidiano; Democracia; Diferença.

Abstract

The dissertation narrates, in the first person, the displacements experienced in the interface between university and school (SÜSSEKIND, 2011) and brings the everyday life weaving in and with the various networks of knowledge (ALVES, 2001). Working with the idea that curricula are woven in the everyday life in schools (OLIVEIRA, 2012) the research faces impositions of common curricula, directed as control documents determining and fixing the meanings and producing the *commons*. These control curricula appear at different times during my (un)formation crossings (LONTRA, 2016) as a teacher and researcher. In this text, I have the opportunity to work these common curricula since my time as a student in basic education, going through my graduation, the bachelor's degree and then the degree in History, my experiences in the field of education, and finally, returning to schools during my fruitful period as a scholarship in the Scholarship program initiation in teaching (PIBID). Thinking and defending the (im)possibility of homogenization and control in the name of recognizing differences, also appear in this research as movements of hatred and intolerance at different intensities, disguising themselves as rules, curricula, and policies that ultimately challenge the democratic parameters built in our society. I identify that the Brazilian Common Core (BNCC), the positivist demands for a centralized curriculum that were part of our local demands in recent decades and international influences in curricular policies, such as the American Common Core, contribute to the weakening of our democracy, the autonomy in the formation of teachers and the construction of possible curricula in universities and schools. To deconstruct certain notions fixed by the current homogenization processes, in addition to my experiences, reports and important research materials produced over the past few years by teachers and students involved in PIBID and the curriculum and didactics disciplines included in the undergraduate program of the School of Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), I bring some authors with different perspectives and theoretical bases to demonstrate the limitation of the imposition of common in our lives, the impossibility of fixed meanings and definitive methods to deal with the infinite curricular theories that permeate the field of education. With these tools and disputes, I try to deconstruct and show the erasures provided by the "new" neoliberal policies and their complicated "democratic" market-related ideas.

Keywords: Curriculum; Everyday Life; Democracy; Difference.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Prova <i>platô</i>: as pessoas são diferentes.....	16
Figura 2. Prova <i>platô</i>: comum.....	28
Figura 3. Prova <i>platô</i>: desmotivação.....	30
Figura 4. Prova <i>platô</i>: o currículo vai muito além.....	41
Figura 5. Prova <i>platô</i>: fora Bolsonaro.....	50
Figura 6. Prova <i>platô</i>: mercado.....	52
Figura 7. Prova <i>platô</i>: tudo é currículo.....	54
Figura 8. Prova <i>platô</i>: o currículo como exercícios programados.....	56
Figura 9. Prova <i>platô</i>: comum para quem?.....	63
Figura 10. Prova <i>platô</i>: isso é produção de conhecimento!.....	84
Figura 11. Sentinela.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC Base Nacional Comum Curricular

Capes Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ESP Programa Escola sem Partido

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPPF Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores

MEC Ministério da Educação

OMS Organização Mundial da Saúde

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP Programa de Residência Pedagógica

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Capítulo 1. Introdução: meus caminhos de pesquisa	10
Capítulo 2. Currículo e conflito: A (des)construção de conhecimentos e dos <i>comuns</i> na minha trajetória de pesquisa.	23
2.1 Docência e Cotidiano	29
2.2 BNCC e Reformas curriculares	44
2.3 Desconstrução e teorização do currículo	51
2.4 O currículo como conversa complicada.....	55
Capítulo 3. O <i>Comum</i> é para quem? A incansável luta por uma educação democrática.	60
3.1 Democracia e Povo.....	65
3.2 Conhecimento, mercado e apagamento das diferenças.....	72
Capítulo 4. O problema da homogeneização e a impossibilidade dos <i>comuns</i>: a diferença como uma forma de atravessar a ordem do entendimento.....	81
Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	95

CAPÍTULO 1. Introdução: meus caminhos de pesquisa

Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p.17)

Esse estudo começou em meados de 2015, quando eu ingressei em um projeto interdisciplinar de formação de professores coordenado pela Profa. Dra. Maria Luiza Süsseskind no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, atuando em uma escola municipal da Zona Sul do Rio de Janeiro. Permaneci em sala de aula por um pouco mais de um ano e meio e foi uma experiência que definiu o campo de pesquisa que eu gostaria de me dedicar. Vindo do curso de bacharelado em história, precisei me adaptar e até mesmo abandonar meus impulsos de controle, e julgar os enquadramentos normativos (BUTLER, 2015, p.207) positivistas que muitas vezes não conseguimos ver além dos *frames* que “estruturam a maneira pela qual passamos a conhecer e a identificar a vida” (idem, p.44). Uma árdua travessia de (des)formação (LONTRA,2016), deixando de lado a segurança do consenso e as cartilhas prontas de como ser um bom professor, para encarar o cotidiano escolar em seu mais (im)perfeito descontrole. Nesta escrita, trabalho a ideia de cotidiano com Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Carlos Eduardo Ferração e Michel de Certeau pois são autores que me mostraram como

mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos [...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham e estudam. (ALVES, 2003, p. 63)

É com o cotidiano e seus sujeitos (FERRAÇO, 2007) que eu venho estudando o currículo e sua complexidade, as intensas negociações, acordos e desacordos que fazem a vida e os diferentes conhecimentos existirem. Disputas que acabam burlando o planejamento sistemático (idem), colocando finalmente como protagonistas os *sujeitos que praticam a realidade* (CERTEAU apud FERRAÇO, 2007, p. 75). O que acontece nos cotidianos das escolas e nos demais *espaçostempos* de formação aparece para mim como espaços privilegiados

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, articulando a troca de conhecimentos entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais. Durante o segundo capítulo deste trabalho, desenvolvo com mais cuidado e aprofundo as discussões sobre o programa.

de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais (OLIVEIRA, 2003, p.68). Trabalhar com o cotidiano é um verdadeiro desafio, pois ao mesmo tempo que conseguimos nos desprender das perguntas e das respostas prontas nos sistemas e mecanismos – que se colocam como - perfeitos, somos orientados pela academia a demonstrar resultados e caminhos que nem sempre estão bem definidos. A própria questão do que é o cotidiano pode ser respondida de diversas formas, sem um significado definitivo. Para mim o cotidiano se mostrou como um enredamento de diferentes forças criativas e incontroláveis,

um emaranhado de *espaçostempos* de abundância criativa, muitas vezes silenciada pelo barulho da maquinaria das normas, sugerindo um espectro infinito de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência oferece para que as pessoas ordinárias possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido, esse, universo finito. (SÜSSEKIND; CARMO; NASCIMENTO, 2020, p.2)

Durante a graduação na Escola de História pensar em trabalhar com a escola era algo inalcançável. Querer ser professor da educação básica era um rebaixamento, praticamente um sacrilégio que precisava ser corrigido durante os quatro longos anos de estudos teóricos sobre metodologia e pesquisa histórica. Os debates e as conversas iniciais que eu tive na academia sobre a docência possuíam um caráter destrutivo, ser professor era uma falta de escolha, uma falta de oportunidade dentro das nossas expectativas profissionais. As escolas eram ruins, os estudantes eram incontroláveis e incapazes de aprender as mesmas coisas (o que finalmente, no meio de tantos absurdos, era uma reconfortante verdade), e nós docentes em formação teríamos que sobreviver durante essa dura etapa em nossas carreiras, para um dia, nos tornarmos algo melhor do que ser professor. Quando tentei desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o currículo e o ensino da história fui imediatamente impedido pelo programa. Acabei não tendo escolha e precisei pensar em outro projeto de pesquisa, aparentemente não era permitida a ideia de fazer um projeto que trabalhava por um currículo construído coletivamente, nas e com as diferenças. Senti uma grande dificuldade de me reconhecer dentro da docência, de encontrar os sentidos e as razões dos esforços que eu tentava fazer entender a complexidade da produção dos saberes. As constantes desvalorizações do trabalho do professor e as simplificações que eram feitas em relação ao cotidiano das escolas não me permitiam trabalhar com as diferenças, de ter espaço e liberdade para reconhecer os outros em suas particularidades e mundos.

Mesmo sendo difícil de pontuar, acredito que seja a partir desse momento de insegurança que eu começo a pensar na ideia de *comuns* e em suas (im)possibilidades (SÜSSEKIND, 2014). Destaco ao longo da escrita que os *comuns* são movimentos de ódio e de

intolerância que aparecem em diferentes intensidades em nosso cotidiano, se disfarçando de regras, currículos e políticas que acabam por desafiar os parâmetros democráticos arduamente construídos em nossa sociedade. São movimentos que buscam apagar as memórias, as histórias, as vidas e as diferenças que, de alguma forma, ameaçam o funcionamento de uma virtual e fragilizada ordem. Diferenças essas que, durante os meus estudos, sempre foram difíceis de serem significadas, estruturadas e entendidas como uma coisa só. Derrida (2014) na desconstrução e com a ideia de *différance* vem me mostrando como essa dificuldade e impossibilidade de definição não é um problema, mas sim, a própria manifestação da diferença em si, ontológica, com sua ausência de centralidade e sentido.

Me aproximo de Derrida por entender que preciso trabalhar com as diferenças além das identidades já marcadas, nomeadas e classificadas. Trabalhando com o cotidiano e aceitando o imprevisível, considero impossível já conhecer tudo, considero ser impossível sistematizar e limitar nosso entendimento do mundo. A *différance* reforça a impossibilidade dos *comuns* e me oferece maior oportunidade de questionar a retórica clássica da padronização e do controle. Mesmo com a imposição de normas e o sufocamento que nós, professores, sofremos, por exemplo, com os enquadramentos dos currículos comuns, vivemos em “comunidades sem consenso” (MILLER, 2014), comunidades que partem da heterogeneidade, da disputa, e do dissenso, pois entendemos que as diferenças são impossíveis de serem apagadas das nossas diversas relações com o cotidiano e suas infinitas formas de produção de conhecimentos. Os *comuns* encontram suas barreiras e impossibilidades em um “mundo de diferenças”. Quando os acadêmicos estabelecem que ser professor da educação básica é uma escolha questionável, nós nos adaptamos, resistimos e tecemos novas redes (MANHÃES, 2004) dentro dos nossos *espaçostempos* (ALVES, 2001) de formação. Nesses movimentos e redescobertas, acabei encontrando o Grupo de Pesquisa Práticas educativas e Formação de Professores/GPPF² e pude criar conhecimentos e saberes³ com pesquisadores, professores e estudantes de diversas áreas das ciências humanas, exatas, sociais, biológicas e artísticas.

A pesquisa parte de dois campos distintos: primeiramente, durante a minha graduação, com o auxílio do PIBID estive em uma sala de aula da educação básica aprendendo e descobrindo com o cotidiano os caminhos iniciais da minha formação como professor. Mais recentemente, já no Mestrado em Educação, consegui ter a grata oportunidade de, durante meu

² No ano de 2015, ingressei como bolsista no subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência PIBID-UNIRIO e no GPPF, grupo de pesquisa no qual estou até os dias de hoje.

³ Seguindo as orientações de Boaventura (2019), uso nesse texto os termos conhecimentos e saberes como sinônimos.

Estágio em Docência, preparar aulas e participar de diversas discussões na disciplina de “Currículo” da graduação de pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por um semestre. Vivi esses dois momentos em contextos políticos completamente diferentes, mas sempre tentando potencializar e valorizar o que “escapava” e o que se “afastava” (BUTLER, 2015, p.27) dos *comuns* e dos enquadramentos que tentavam impor normas e mecanismos de controle sem rompimentos. Mais do que as próprias experiências em si (o que normalmente já seria o suficiente para exaltar a importância desses momentos durante a minha formação e para a minha vida como pesquisador e professor), também pude ter a oportunidade de estudar e aprender com os materiais de pesquisa que produzimos ao longo dos anos.

Nós, bolsistas do PIBID, produzíamos relatórios⁴ livres semanalmente que contavam as nossas experiências com a comunidade escolar, mostrando questionamentos e perspectivas bastantes diferentes, mas que de alguma forma, em nossas redes, ganhavam cada vez mais novos sentidos, abrindo o nosso horizonte de pesquisa. Durante esse texto, retomo alguns pequenos trechos desses relatórios para explicar e demonstrar algumas questões que eu provavelmente não daria conta de desenvolver sozinho. Ao longo da escrita, além de utilizar os meus relatos e narrativas, também dou destaque ao trabalho dos meus colegas e pesquisadores Bolsistas de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO que fizeram parte do projeto subprojeto interdisciplinar durante os anos de 2015 e 2016 para lembrar e conversar com o cotidiano escolar. Compreendo especificamente esses anos, pois certamente acredito que essas pessoas fizeram diretamente e indiretamente parte da minha pesquisa e puderam, de diferentes (e incalculáveis) formas dar novas direções ao meu trabalho. São professores que respeito imensamente, tendo a certeza de que as questões que eu levanto ao longo do texto só são possíveis por todas as tessituras que fizemos nos últimos anos. Durante a pesquisa não comento nem tento desconstruir os relatos, os textos contêm suas próprias desconstruções e não precisam ser explicados.

Percebi que os alunos da R. são bem mais agitados, bem mais *dados* também. Uma vez eu ouvi a M. dizer que a turma da R. funciona e não funciona ao mesmo tempo, mas acho que ainda era relacionado às turmas de projeto. Pois bem. Acho que continua assim. É bem mais difícil ter a atenção deles, fazer com que eles atendam aos pedidos ou estejam atentos ao que ela coloca no quadro. Reparei que é difícil porque a R. não consegue falar para o geral, eles querem o tempo todo a atenção dela individual. Querem conversar, mostrar o caderno, o quanto a letra está bonita... Para fechar, eu pensava que era agitada em sala de aula até conhecer a R.. Ela tem a habilidade de falar trinta assuntos

⁴ Ao longo de 5 anos, produzimos mais de 450 páginas de material de pesquisa relativos ao PIBID, além das diversas pesquisas na graduação e no ensino superior que abordam o tema e reforçam até hoje a importância do programa para a formação de professores nas universidades públicas.

em cinco minutos. Às vezes é muita informação e fico meio perdida, mas estou me esforçando e vou pegar o jeito da coisa. Na hora que ela briga, passa um segundo, abraça. Minha segunda aula com ela apenas. Vou pegando o ritmo, mas já estou gostando. Como ela faria: Tá tranquilo, tá favorável! (L.C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016).

Nas aulas da disciplina de “Currículo”, uma atividade obrigatória para os estudantes de pedagogia e optativa para as demais licenciaturas, entendemos que “nosso trabalho tem sido pautado na conversa como método de *ensinaraprender* e pesquisar” (SÜSSEKIND, 2017, p.136). Em conjunto com a minha orientadora e uma monitora, planejamos um curso com discussões semanais de textos, incluindo aproximadamente obras de dez autores que discutiam diferentes teorias curriculares e perspectivas dentro do campo das políticas de currículo. Ao longo dos encontros com a turma, aceitávamos novas sugestões de leituras e conversas. Negociando com os estudantes, tivemos acesso a um número consideravelmente maior de obras, autores e questões que sozinhos, naturalmente, não poderíamos ter conseguido imaginar. Com o desenvolvimento da disciplina, novas conversas e interesses me direcionaram para uma intensa pesquisa de novos conhecimentos do campo. Minha primeira experiência docente dentro da academia foi bastante surpreendente e intensa, exigindo uma dedicação e um cuidado muito grande para poder respeitar o interesse e os conhecimentos dos discentes. O Estágio em Docência na disciplina de “Currículo” me estimulou a pesquisar de forma bastante atenta, não só para o meu trabalho, mas também, para auxiliar a pesquisa e os trabalhos das outras pessoas, para produzir e me relacionar com conhecimentos que inicialmente eu não possuía tanto interesse, mas com as conversas e com as novas possibilidades de fazer pesquisa, acabei abraçando ao longo do meu trabalho. Não foi a primeira vez que tive essa grata oportunidade de entender que não pesquisamos e não produzimos sozinhos, mas essas trocas e discussões foram cruciais para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado.

Outro momento importante do meu Estágio que vale o registro, e se relaciona diretamente com a arte de pesquisar, é a proposta inicial que fizemos aos estudantes sobre a construção do trabalho final de curso. Mesmo encaixando as produções⁵ nas leituras que fizemos ao longo dos encontros, os estudantes conseguiram apresentar questões e perspectivas particulares sobre a teoria curricular. Pesquisar é uma arte porque é imprevisível, emocionante e o processo da pesquisa sempre nos traz memórias e histórias importantes das nossas vidas. Orientar os trabalhos finais durante o semestre não foi uma tarefa simples, a monitora da disciplina e eu, em muitas oportunidades, ficamos perdidos sem saber como poderíamos ajudar

⁵ Os trabalhos finais foram feitos em grupos e de forma individual, respeitando os interesses e o conforto dos estudantes durante o curso.

efetivamente. Mas como ela gostava de dizer, “chegamos juntos” e, de alguma forma, fizemos parte da trajetória de pesquisa daquelas pessoas.

Para finalizar, além de orientarmos um trabalho final de curso, organizar, conversar e negociar com os estudantes as leituras feitas durante o semestre de acordo com seus interesses de pesquisa no campo do ensino, fizemos a prova *platô*

A prova *platô* envolve dois momentos: a escrita em *platôs* em sala e a leitura comentada e enviada a todos. Ao final do curso, em sala, os estudantes escrevem sobre um assunto de seu interesse em um determinado período. Quando o tempo se esgota eles, logo em seguida, trocam suas escritas para que o outro possa continuar escrevendo, contudo, a próxima escrita não precisa completar a anterior, podendo ser independente e seguindo os interesses que cada um teve nas conversas e leituras. Há atribuição individual e coletiva de nota. (SÛSSEKIND, 2017, p.138)

As provas *platô* são “produções escritas individuais, autorais, interativas, dialogadas e coletivas que usamos como bússola para percorrermos debates que *aconteceram nas aulas*” (SÛSSEKIND; CARMO; NASCIMENTO, 2020, p.5). A aplicação das provas *platô* surgiu em 2016 e está em curso até os dias atuais nas disciplinas de Currículo, Didática e Introdução aos Conhecimentos Científicos na UNIRIO. É um material de pesquisa com mais de 800 páginas que tem me servido nos últimos anos para pensar e teorizar o currículo com os diferentes conhecimentos dos estudantes, com as experiências de vida e docência completamente diferentes da minha. Trabalho a partir desse campo com a sala de aula e a prova *platô* “na busca de *praticarpensar* (OLIVEIRA, 2012) currículos democráticos valorizando a condição de criadoras de conhecimentos das pessoas comuns” (SÛSSEKIND; CARMO; NASCIMENTO, 2020, p.5). Depois de alguns anos de espera, apenas em 2019 tive a oportunidade de fazer parte da aplicação da prova *platô*, e distante de me pautar apenas em resultados (embora sejam incríveis), acredito que seja muito mais importante pensar e produzir novas teorizações com todas as conversas e produções de conhecimentos que possibilitaram essas trocas. Nas provas, os estudantes não conversavam apenas sobre currículo. Alguns falavam sobre alguns medos, incertezas de suas próprias caminhadas na universidade, outros conversavam sobre a educação pública, sobre o complicado momento de mudanças políticas com o governo Bolsonaro que vivíamos naquela época. Sempre que volto na prova, descubro um desenho diferente, uma conversa diferente e isso é fascinante.

Ao longo dessa pesquisa, assim como faço com os relatos do PIBID, farei alguns recortes da prova *platô* que tive a chance de organizar com os estudantes. Muitas coisas ficarão de fora, o que é totalmente aceitável dentro da preparação de um trabalho ou de uma pesquisa, mas a cada momento que tenho a oportunidade de reler a prova, consigo lembrar de diferentes

questões que levantamos ao longo do semestre, e realmente sinto como nós pensamos o currículo e produzimos conhecimento de uma forma muito democrática e aberta. Tentei trazer os conhecimentos que eu aprendi naqueles *espaçostempos* e eu realmente não consegui dar conta de tudo. É incrível como o currículo, pensado e praticado coletivamente, nos dá (im)possibilidades infinitas de pensar nosso mundo e a nossa democracia. Construímos em conjunto um espaço que conseguimos passar por cima de *comuns* e medos que, particularmente, não consegui superar durante o meu tempo na graduação do curso de história.

Estudantes, como pessoas comuns, ordinárias, nos parece, têm visto nessas provas uma oportunidade de expor anonimamente suas angústias, incômodos, aprendizagens não previstas, ressentimentos, solidariedades e tudo o que naquele momento lhes aflora. A utilização destas provas tem sido para nós da equipe que vem, desde então, ministrando *Currículo*, um registro, *a posteriori* dos currículos criados a cada semestre. Percorrer as provas, como metodologia de pesquisa, é aposta em valorizar, nos indícios (GINZBURG, 1989) dos conhecimentos confessados e conversados por escrito entre estudantes, suas biografias, narrativas e criações. (SÚSSEKIND; NASCIMENTO; AZEVEDO, 2020, p.2)

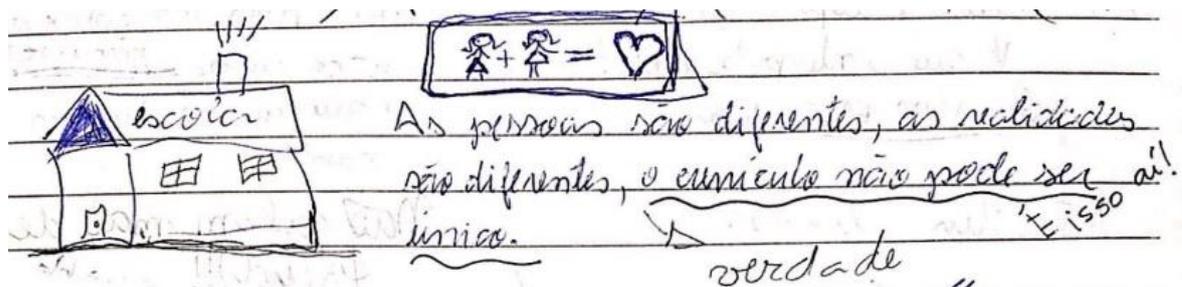


Figura 1 Prova platô: as pessoas são diferentes

Produzindo incontáveis conhecimentos com professores no PIBID, nas salas de aula e no meu grupo de pesquisa, me deslocando nos entrelugares de formação⁶ (SÚSSEKIND, 2011, p.23) entre a universidade-escola e tecendo cotidianamente nas e com as minhas diversas redes de conhecimentos (ALVES,2001) tive a oportunidade de vivenciar diversas situações que acabariam por definir os rumos do meu trabalho e as minhas principais motivações na busca da valorização da educação pública e democrática da educação básica ao ensino superior. Com

⁶ Os *entrelugares* são espaços de trocas, disputas teóricas e epistemológicas, de “frutífera multifrequentação, de copresença, de presenças, de ausências, de falas, de silêncios e de inúmeros elementos que denunciam a simplificada dicotomia teoria x prática” (LONTRA, 2016, p.20), *entrelugares* que possibilitam a troca entre os saberes da docência tirando da “posse da universidade” (Idem, 2016, p.52) os monopólios de produção de conhecimento, o *status* de único *lugar* ideal para se fazer ciência. Considero o PIBID um momento importante durante a minha trajetória de pesquisa dentro do entendimento do conceito de *entrelugares*, foi na escola que eu aprendi, de diferentes formas, com professores em formação a teorizar o currículo, a entender a complexidade do trabalho docente e a priorizar uma relação direta entre a universidade e a escola no contexto da construção de saberes. Durante minha formação na escola de história não tive a oportunidade de me reconhecer como professor e nem de conseguir entender minimamente o *espaçotempo* escolar, estar em sala de aula e ter contato com professores dentro e fora da universidade, certamente, foi de fundamental importância para a construção dessa pesquisa.

essas experiências pude seguir por um caminho de amplo questionamento e problematização em relação às questões *políticas* que envolvem a educação e as políticas e teorias que defendem a existência e, conseqüentemente, a necessidade de os currículos serem direcionados à imposição de um conhecimento *comum*. As conversas (CERTEAU, 1994), as trocas e as experiências desenvolvidas durante estes anos de constante aprendizado me fizeram refletir sobre a docência e as complexas questões que envolvem a formação de professores. Indo além do limite das normas (BUTLER, 2018) que sufocam as escolas e as universidades públicas, busco demonstrar a manifestação de diversos *comuns* que habitam em diferentes intensidades nos cotidianos escolares, prejudicando os percursos e impondo implícita e explicitamente o apagamento das diferenças (SÜSSEKIND, 2014; SÜSSEKIND; PORTO; REIS, 2018).

Trabalhando com a ideia de que os currículos são tecidos cotidianamente nas escolas (OLIVEIRA, 2012), me empenho a todo o momento na pesquisa em educação em tentar me deslocar das imposições (mesmo que social e historicamente pactuadas) de um currículo comum e dirigido como um documento de controle determinando e fixando os sentidos e produzindo os significados prontos. Nos cotidianos, a criação sempre acontece e constrói possibilidades e identidades nas complexidades, nas disputas e principalmente nas diferenças. Distante de pretender estabelecer uma nova ordem e uma relação sistemática dentro das salas de aula, busco salientar a importância do currículo como conversa complicada (PINAR, 2012), uma conversa que sempre ganha novos contornos independente dos engessamentos e dos *comuns* que se fazem presentes dentro das relações humanas, da vida que está presente dentro das escolas. Vivo e trabalho o currículo como uma criação cotidiana que reside nas diferenças, na complexidade das redes e na potencialmente infinita diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, MENESES, 2009, p.12). Entendendo, admitindo e valorizando o descontrole busco, acima de tudo, por caminhos que demonstrem a importância das mais diferentes perspectivas e narrativas dentro do nosso cotidiano, inventando coletivamente formas de viver na diferença. Todas as experiências e vidas importam dentro das mais diferentes caracterizações da nossa sociedade. Destaco que nós, estudantes e pesquisadores de educação, em nossas travessias, estaremos todo tempo e em todo lugar aprendendo e (des)construindo os saberes, reconhecendo nossos *comuns nas diferenças* (SÜSSEKIND, 2014), na busca por uma educação que dialogue e seja tecida pelas operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes (CERTEAU, 1994). Como professor, as redes e as vidas que existem na escola me empenham em seguir os vestígios (GINZBURG, 1989) das cores e da pluralidade que existe dentro da sala de aula, entendendo que a *travessia de formação* docente se dá em múltiplos

contextos, em diferentes redes (MANHÃES, 2004), em diversos *espaçotempos* que nos (des)formam e nos constituem como professor (LONTRA,2016).

Comecei a pesquisar o campo da educação e trabalhar com a ideia de comum e suas imposições a partir do campo do currículo, principalmente depois de ter contato direto com os textos e movimentos políticos que anunciavam os apagamentos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as articulações iniciais da Reforma do Ensino Médio em meados de 2017. Apagamentos estes que efetivamente retiraram o ensino da história e outros seguimentos das ciências humanas e sociais como a sociologia, filosofia e a geografia dos currículos praticados na educação básica, simplificando e desvalorizando os diferentes conhecimentos, negociações e disputas que se fazem presentes neste campo. Como professor de história, considero que neste momento levei um duro e inesperado golpe, pois considerava a presença dessas ciências uma forma de discutir, problematizar e (des)construir “não como um veículo que distribui os significados de democracia de maneira comum a todos, mas como um *espaçotempo* de criação, em que a reescrita de histórias e historicidade viva é o que existe e cria o comum, como comunidade de diferenças” (SÜSSEKIND; PORTO; REIS, 2018, p.1).

Indo de encontro com as complexas teorizações curriculares no cotidiano e as mais diferentes produções coletivas de conhecimentos nos *espaçotempos* escolares, testemunhamos o crescimento por uma demanda mercadológica e positivista com a imposição de documentos curriculares prescritos por secretarias, “especialistas” e institutos que miraculosamente possuem as receitas que podem “salvar” a educação. Normas gerais que são feitas por pessoas que nunca pisaram no chão das escolas, impostos por uma relação de força e poder, acabam por configurar o sentido do currículo como um simples substantivo, um *comum* completamente moldável e aplicável sem negociação, sem acordos, uma (im)possibilidade (SÜSSEKIND,2014) dentro dos seus termos mais básicos. Estudando o campo teórico do currículo e, principalmente, vivendo e fazendo com o cotidiano das escolas, acabei experimentando e aprendendo como o currículo é negociado (até mesmo quando parece não ser negociável), e dentro desta negociação o dissenso (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016), a disputa e os (des)acordos são valiosas para o cotidiano e devem fazer parte da construção política e social das comunidades escolares. Neste sentido, como propõe Pinar (2012, p.19), o currículo pode ser visto como verbo, como algo que transpassa a individualidade, embora seja subjetivo e autobiográfico. No caso de currículos de controle e categorização, as disputas e as possíveis negociações dão lugar aos epistemicídios (SANTOS, 2010), as imposições de conhecimentos

que destroem as nossas particularidades, destroem também a nossa liberdade. Formas prontas que não conversam com as riquezas dos cotidianos escolares.

Os currículos prescritos constroem uma falsa possibilidade de um único conhecimento ser capaz de se impor como uma verdade, um molde que pode orientar os processos de ensino e aprendizagem para um caminho único e definitivo. Vindo do campo de pesquisa da história, destaco a grande incoerência que a ideia de uma verdade absoluta carrega dentro de qualquer sentido prático no complexo *espaçotempo escolar* (ALVES, 2001, p.3). Histórias, relatos e currículos são construídos através de complicadas negociações e escolhas políticas complexas, sem a negociação, a conversa e o conflito não dão conta de se estabelecerem em uma plenitude democrática. Nesse sentido defendo ao longo da pesquisa que o todo não existe, e que a imposição dos *comuns* é impraticável e destrutiva, mas os conjuntos de todos são conjuntos de diferentes.

Inicialmente, pensei em orientar meu trabalho afirmando desde já que os *comuns* não existem, e acredito que essa afirmação conversaria bem com a *différance* e a produção incessante e incontrolável da diferença defendida em Derrida (1991). Seria adotar um caminho mais seguro durante a elaboração da minha pesquisa no mestrado, uma escolha política mais confortável. Mas eu não consegui, mesmo entendendo suas limitações e impossibilidades, ignorar os impactos dos *comuns*, as tentativas (com sucesso) de apagamentos que as políticas curriculares vêm promovendo na educação básica. Não consigo deixar de lado a insegurança e o medo que nós, professores e pesquisadores, enfrentamos a cada dia, nem o nosso esforço de defender uma educação pública e democrática. Com meus colegas professores e amigos do grupo de pesquisa, troquei conhecimentos e experiências, identificando os *comuns* em diversas intensidades e imposições. Intensidades certas vezes tão baixas, que só conseguimos decifrar parcialmente com um trabalho solidário de colaboração. A minha ideia de voltar e entender meus caminhos e travessias, é também uma tentativa de entender com mais responsabilidade esses *comuns*, seus efeitos e as mudanças que afetaram a minha vida dentro e fora da universidade. Experienciar o fim do PIBID durante a minha formação foi mais um dos indícios (GINZBURG, 1989) de que eu não poderia deixar de pensar nos *comuns* e em suas forças devastadoras.

Trabalhar com a ideia dos *comuns*, é trabalhar com sua impossibilidade. Objetivo nessa pesquisa a busca pela valorização da educação pública e democrática da educação básica ao ensino superior, destacando a importância de compreender como a tentativa de imposição dos *comuns* atuam negativamente na formação de professores e nos próprios conceitos que

sustentam a ideia de democracia. Não tenho a intenção de construir um plano ideal de futuro, traçando caminhos perfeitos, comparando o presente com o passado, identificando o que era melhor e que era pior, até porque entendo que nós, imersos nesse campo infinito de saberes, conhecimentos e diferenças estamos distantes de ser capazes de definir uma história e um currículo como absoluto. As diferenças não estão só na escola ou na universidade, entretanto, são a partir desses espaços que eu me sinto confortável para questionar e problematizar as (im)possibilidades de controle e padronização. Foram nesses *espaçostempos* que eu tive a dificuldade de me reconhecer, que eu precisei trabalhar com as diferenças para enxergar através dos *comuns* que classificam e apagam a vida das pessoas.

O ponto de partida e os desvios da minha caminhada dentro da universidade e da escola pública acabou por preencher espaços importantes na minha pesquisa. Espaços que antes dessa escrita estavam vazios, cercados de dúvidas e de perguntas com possíveis respostas que não conversavam verdadeiramente comigo. Voltar e entender as origens do meu próprio trabalho é uma novidade para mim, e uma marca exclusiva desse texto. Uma aposta para conseguir explicar algumas das escolhas políticas e teóricas que faço, expondo algumas experiências, experimentos, pequenos trechos de narrativas e memórias solidárias (e outras nem tanto) que me ajudam durante a minha formação. Busco nessa tentativa autobiográfica (PINAR apud SÜSSEKIND, 2013, p. 210), entender quando a minha pesquisa começou, quando as inquietações, os objetivos e os problemas apareceram para mim. Busquei neste primeiro momento apresentar brevemente sobre a minha trajetória de pesquisa, minhas inquietações e minhas dificuldades iniciais durante o ingresso no espaço acadêmico, justificando minhas escolhas, principalmente, a partir da questão da construção dos conhecimentos e dos apagamentos das diferenças. Vivendo um momento político extremamente complicado e de aprofundamento das políticas curriculares que defendem conhecimentos fixos e únicos, decidi trabalhar com a aposta teórica na impossibilidade dos *comuns*, que pauta as políticas curriculares, para defender a valorização das diferenças, refletindo sobre os conceitos de democracia e povo, noções em constante conflito, não só em nosso presente.

Pensando e defendendo a (im)possibilidade da homogeneização e do controle, acredito que pensar os *comuns* é uma forma de produzir as diferenças. Para desconstruir certas noções fixadas pelos processos de homogeneização correntes, além das minhas experiências, relatos do PIBID e importantes passagens da prova *platô*, trago alguns autores com diferentes perspectivas e bases teóricas para demonstrar a limitação da imposição de *comuns* em nossas vidas, a impossibilidade de sentidos fixos e métodos perfeitos para lidar com as infinitas teorias

curriculares que permeiam o campo da educação. Com essas ferramentas e disputas, tento desconstruir e mostrar os apagamentos proporcionados pelas “novas” políticas e suas ondas democráticas ligadas ao mercado.

A construção dessa dissertação não foi feita e nem pensada de uma forma linear, entre a escrita dos capítulos, senti a necessidade de estudar e voltar para partes do texto que eu sentia não estarem do jeito que eu queria. O primeiro capítulo desse trabalho, por exemplo, foi um “acidente” dentro do planejamento inicial proposto para a escrita. Logo após a qualificação, minha orientadora e os professores da banca examinadora me recomendaram a escrita de uma introdução mais aprofundada que, dessa vez, buscaria detalhar os meus caminhos de pesquisa, meus objetivos e as minhas intenções com a produção desse texto. Motivado pelas conversas e pelas ideias propostas pelos professores da banca, no mesmo dia, voltei para casa e resolvi escrever esse capítulo introdutório. Acredito que voltar as atenções para a origem do meu trabalho, reafirmando os meus objetivos e entendendo com mais cuidado as motivações da minha pesquisa no mestrado, fez com que a reconstrução da minha introdução e a criação do meu primeiro capítulo me ajudasse a encontrar as forças para concluir a minha escrita e, conseqüentemente, da minha pesquisa nesse primeiro momento.

No segundo capítulo, aprofundo diversas questões que abordo em minha introdução, como a pontos referentes à docência e o cotidiano escolar, a BNCC e as reformas curriculares em curso, o PIBID e seus impactos durante a minha formação na graduação como professor de história e, por fim, a desconstrução e teorização do currículo.

O terceiro capítulo, curiosamente, foi o primeiro capítulo que idealizei ainda em 2017, durante o meu pré-projeto de mestrado e que eu escrevi durante a elaboração dessa pesquisa. “**O Comum é para quem?**” é uma questão que não possui apenas uma resposta possível dentro do campo teórico do currículo. Distante de tentar partir para definições teóricas fechadas sobre os *comuns*, os currículos e a democracia, busco nesse momento propor conversas e desconstruções com uma considerável variedade de autores importantes do campo das ciências humanas com o objetivo de entender o tempo presente e as articulações políticas que intensificam o sufocamento do ensino público no Brasil. Certamente é o momento mais sensível do meu trabalho, o momento que tento me arriscar para responder algumas das principais questões que levanto desde o começo da minha trajetória na pesquisa acadêmica.

No quarto e último capítulo, finalizo a minha escrita reafirmando, em conjunto com a filosofia da diferença de Jacques Derrida, o problema da homogeneização e a impossibilidade dos comuns em nossa realidade. Me dedico nessa altura do texto a conectar algumas questões

importantes, como a relação direta entre democracia, povo e os currículos de controle, que podem ter passado sem receber a devida atenção durante os registros dessa dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 2. Currículo é conflito: A (des)construção dos conhecimentos e dos *comuns* na minha trajetória de pesquisa.

Poucas vezes falei ou admiti isso, mas hoje posso escrever tranquilamente sobre como eu não conseguia me imaginar dentro de uma sala de aula. Não queria ser professor e não compartilhava com minha família e meus amigos mais próximos sobre a minha escolha de fazer um curso diretamente ligado com a docência e, até por isso, resolvi ingressar no curso de história sem optar pela licenciatura em um primeiro momento. Certamente influenciado pelo tradicional destacado bacharelado, me distanciava da longínqua e bem definida cultura de sofrimento e desvalorização do trabalho dos professores, acabei optando por um lugar de maior segurança, uma segurança que nunca consegui trabalhar internamente e só senti por pouco tempo. Da abertura do Sistema de Seleção Unificada (SISU) até o momento da inscrição oficial na Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) me convenci de que ficaria tudo bem, me convenci de que eu encontraria naquele *espaçotempo*⁷ (ALVES, 2001) professores e colegas que se importariam e valorizariam nossos trabalhos como pesquisadores e (até) como futuros professores. Infelizmente não foi bem assim.

Identifiquei nas conversas e nas práticas vividas nos cursos de graduação durante os meus primeiros contatos com a educação superior dentro do ensino da história que o conhecimento acadêmico é validado como um saber definitivo que orienta na formação de uma forma inquestionável, conhecimentos *comuns* que fundamentalmente devem fazer parte do nosso leque epistemológico, *comuns* que apagam muitas vezes nossas ideias, crenças e vivências. O exercício da abissalidade (SANTOS,2010) dentro do espaço acadêmico como instrumento de garantia de poder produz *comuns* e preconceitos muito fortes em relação a qualidade e a validade de outros tipos de conhecimentos. Esses *comuns* automaticamente invalidam muitas das experiências que vivemos com nossos grupos e comunidades antes de ingressar na universidade, diretamente invalida também o complexo trabalho dos professores da educação básica e os diferentes conhecimentos que produzimos em conjunto ao longo das nossas vidas no chão das escolas, são *comuns* que invalidam os saberes em detrimento de um conhecimento acadêmico único, absoluto e abissal. Os *comuns* invalidam e atacam até mesmo as identidades dos professores nas universidades, que são punidos e encarados como *outsiders*.

Os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de

⁷ Nilda Alves (2001, p.2) explica que juntou esses dois termos em uma única palavra “para mostrar a única possibilidade de existência – um tem relação com o outro e só existe nessa relação”. Alves entende o *espaçotempo* escolar como dimensão material do currículo, assumindo sua multiplicidade e complexidade para dar conta dos diferentes conhecimentos e das redes que são tecidas no cotidiano escolar.

comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como *outsider*. (BECKER, 2008, p.15)

Os *outsiders* são colocados como aqueles que não vivem ou não conseguem viver as regras de acordo com as imposições dos grupos dominantes, dos *comuns*. Os professores *desviantes* são colocados como “errados”, “disfuncionais” (idem, p.20), inválidos e incapazes por tentarem criar conhecimentos fora das engessadas normas e regras impostas pela academia, por buscarem novos caminhos, uma forma mais vivível (BUTLER, 2018, p. 17) no *espaçotempo* de formação se relacionando com os conhecimentos outros.

As regras no espaço acadêmico não são as mesmas para todos, e inclusive, é praticamente impossível de segui-las em nosso tempo presente, um tempo no qual as diferenças fazem parte do cotidiano das universidades, e constituem a maior parte da produção de pesquisas e conhecimentos científicos em nosso país. As constantes lutas e avanços democráticos das últimas décadas rechearam as universidades públicas de novas cores, culturas, identidades e conhecimentos. Conhecimentos estes que atualmente vem sendo silenciados, limitados pelas regras e pelos *comuns* que tentam reestabelecer a hegemonia e homogeneidade da elite acadêmica. Ainda aproximando Santos e Becker:

As regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais. Esses grupos não precisam partilhar as mesmas regras e, de fato, frequentemente não o fazem. Os problemas que eles enfrentam ao lidar com seu ambiente, a história e as tradições que carregam consigo, todos conduzem à evolução de diferentes conjuntos de regras. À medida que as regras de vários grupos se entrecrocaram e contradizem, haverá desacordo quanto ao tipo de comportamento apropriado em qualquer situação dada. (BECKER, 2008, p.27)

As regras e os *comuns* não são impostos às pessoas que são simplesmente desobedientes, mas sim, são intoleráveis com aqueles que de certa forma incomodam, que acabam sendo consideradas dispensáveis (BUTLER, 2018, p.12) por suas identidades, por suas diferenças, por suas histórias e até mesmo por suas preferências políticas. Os *comuns*, na minha visão, são movimentos que se sustentam no e pelo ódio, preconceito e intolerância se disfarçando de regras, fundamentos, currículos comuns e imposições inegociáveis contra aqueles que não servem, principalmente, para os papéis de poder da nossa sociedade. Historicamente o espaço acadêmico vive abraçado com as questões da excelência intelectual, uma excelência exemplar

que se relaciona e muitas vezes é justificada pelo complicado e excludente conceito desenvolvido por Bourdieu (1998) do capital cultural. Seu caráter civilizatório acaba apontando para a existência de conhecimentos superiores e essenciais, conhecimentos que devem ser seguidos dentro de uma perspectiva de *comum* que diretamente – e indiretamente – apaga, ataca e tira a potência das diferenças. É um conceito que não vou me aprofundar em minha pesquisa por achar que ele adquiriu muito mais camadas de complexidade e atenção do que realmente merecia. Muito mais do que uma sociedade de classes na qual as escolas conseguem distinguir que conhecimentos são capitais culturais, podemos afirmar que no mínimo no campo do currículo cada vez mais as teorias vem trabalhando com ideias que se aproximam da defesa de que somos uma sociedade de cores, jeitos, cheiros e práticas que o espaço acadêmico e profissional como um todo não quer e não consegue lidar⁸.

Nesse sentido, as pesadas exigências, cobranças, as imposições de *comuns* e os altos parâmetros de qualidade dentro da academia são simples – porém, muito efetivas - práticas de apagamento das diferenças. São práticas abissais que também são cada vez mais visíveis dentro dos espaços escolares com a imposição das reformas curriculares com as políticas públicas de educação. São filtros cruéis que buscam selecionar e impor os *comuns* apenas aqueles que servem dentro de um modelo, um simulacro que não se sustenta em um mundo de diferenças. Parto do princípio de que valorizar as diferenças é ter a oportunidade de conhecer mais o outro e a si mesmo. Em vez de simplesmente tentar exaltar os diferentes grupos e práticas dentro da universidade, precisamos tentar tirar do silêncio e do esquecimento o grande valor que as diferenças, as conversas e as narrativas podem significar para todos nós, desconsiderando definitivamente a possibilidade de um conhecimento único e moldado a partir de interesses e normas que se sustentem a partir da imposição do *comum*.

As narrativas se destacam na minha (des)formação como

Formas de dizer de nossas experiências, constituindo-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização e, sendo assim, são modos de dizer que atravessam tanto a dimensão do virtual como do atual, tanto do indivíduo como dos modos coletivos de individuação e enunciação e, desse modo, potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na

⁸ Mesmo trabalhando e pensando a diferença com Derrida, entendendo a impossibilidade de significar e classificar as diferenças dentro de enquadramentos (BUTLER, 2018, p.198), apelei neste momento específico para uma análise multiculturalista para evidenciar o que eu vivi durante meus processos de formação na universidade. Para evidenciar como os comuns, mesmo que destrutivos, não conseguem apagar completamente as vidas e as diferentes histórias presentes nos espaços acadêmicos.

medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento. (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.7).

Em contraste com as regras e com os *comuns* dentro do campo de produção de conhecimento, as narrativas apareceram para mim como um percurso mais saudável e democrático na tentativa de pesquisar o cotidiano e entender os outros e a minha própria vida. Um caminho que revela as experiências, as histórias, os conhecimentos até então apagados e acaba destacando as impossibilidades e as armadilhas que existem no entorno de um conhecimento *comum*. Nas minhas *travessias* (LONTRA, 2016) percebi que o conhecimento não se faz sem as conversas, acordos e (des)acordos, *fazemos com* (CERTEAU, 1994) os outros porque

O que me encanta no outro é a possibilidade de, no encontro, inventar novos significados, novas invenções, novas criações. [...] Uma criança, uma escola, um colega de turma, uma situação, um professor, um documento - o outro vai aparecendo de diversas formas, transcendendo a identidade, trazendo descobertas e invenções. (LONTRA, 2016, p.19)

Para mim, o conhecimento não pode ser dirigido como uma simples imposição de regras e forças. O conhecimento conversa e tem a ver com as pessoas, com a vida das pessoas, suas histórias, memórias, desejos, frustrações, amores e experiências. Os conhecimentos

são tecidos pelos sujeitos a cada momento, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Entendemos, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, que 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 compõe – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-las, modificando-as. (...) Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2012, p. 68-69).

Utilizado como fundamento teórico na minha pesquisa no passado, a artificialidade do datado conceito de mundo comum⁹ desenvolvido por Hannah Arendt (1961) me ajudou a entender no presente a questão dos *comuns* de uma forma um pouco diferente, mais conflituosa e menos controlável do que eu poderia fazer parecer no primeiro momento. A possibilidade de se conseguir trabalhar com a ideia de uma sociedade de diferenças em que, teoricamente, era

⁹ A autora concebe o mundo comum como “o mundo em questão”, uma reflexão cuidadosa sobre as relações sociais e as diferenças nas comunidades. Esse mundo seria aonde as relações e as características da sociedade se expressam, uma relação saudável de interação e intensa construção de histórias no mundo dos homens - entre os homens, as mulheres e a comunidade LGBTQ+. À medida que as gerações passam, as diferenças para Arendt garantiriam a sobrevivência dos costumes e características que são fundamentais para existência política e social em uma democracia. O mundo comum seria o mundo ideal para Hannah Arendt, um mundo sem vestígios do totalitarismo – fantasma de uma realidade presente em seu tempo.

o lugar no qual as relações e características da sociedade poderiam se expressar livremente, aonde com passar das gerações, as pessoas seguramente conseguiriam garantir a sobrevivência de costumes, histórias, identidades e direitos fundamentais para a existência política, social e cultural se apagou completamente com as ondas conservadoras que atacam e *despotencializam* violentamente as diferenças, ondas assustadoras que em pouco tempo se tornariam um tsunami¹⁰

um fenômeno natural imprevisível formado por ondas imensas que provocam gigantesco deslocamento de água de efeitos devastadores causado, em geral, por deslocamentos tectônicos. Na terra, faz vítimas por todos os lados. Identifico que o tsunami neoliberal conservador também se origina no deslocamento paradigmático de uma modernidade fundada em uma igualdade que se constitui na desigualdade; a liberdade, na opressão; e a fraternidade, na meritocracia. Uma modernidade que *glocalizou* seu projeto de *ocidentalidade* narcísico e abissal, que oprime milhões de pessoas. Diferentemente de uma onda, previsível e regular, o tsunami é repentino, tem alcance e amplitude gigantescos. (SÜSSEKIND, 2018, p. 7)

Passei a enxergar os *comuns* e suas imposições como movimentos de ódio, movimentos de apagamento das diferenças, apagamento de vidas, o apagamento da própria democracia por impor quem deve e quem não deve existir no mundo. Esses *comuns* não atacam somente os currículos, mas sim, todas as relações que se constituem nas diferenças. Acredito que a forma como trabalho o *comum* ainda vai se modificar, assim como o mundo e as pessoas e as políticas se transformam o tempo todo.

Quando comecei a trabalhar no campo da educação, ainda na minha graduação na Escola de História, meus questionamentos eram outros. Os obstáculos colocados pelo crescimento do projeto da BNCC exigiam esforços e tentativas diferentes de entender os problemas que vinham acontecendo comigo e com meus colegas de pesquisa. Os *comuns* eram entendidos de uma forma diferente, uma definição mais palpável e definitiva que, de fato, não nos serve mais para as lutas e objetivos que traçamos dentro do presente. Assim como precisei da ajuda de Derrida para ter paciência e cautela na hora de trabalhar com as diferenças, ainda sinto que preciso de mais tempo para minimamente entender as diversas exigências que é trabalhar com os *comuns*. As noções que faziam muito sentido para mim, graduando e recém chegado no PIBID,

¹⁰ O tsunami neoliberal global conservador (SÜSSEKIND, 2018) é uma noção que vem sendo cautelosamente desenvolvida pela Profa. Dra. Maria Luiza Sússekina desde meados de 2014, quando foi inicialmente mencionado como um “tsunami positivista” (SÜSSEKIND, 2014) no qual “navegavam as reformas curriculares com tendências mercadológicas, homogeneizadoras, inspiradas em argumentos tecnicistas e, acima de tudo, construídas com base nos resultados dos testes padronizados” (SÜSSEKIND, 2018, p.5). Utilizo essa noção em alguns momentos da minha dissertação, pois me ajuda a entender as devastadoras ondas que “reagem às conquistas de lutas recentes referentes aos direitos à inclusão, à justiça social, ao não apagamento de grupos e de sujeitos historicamente marginalizados por séculos na sociedade ocidental” (SÜSSEKIND; COUBE, 2020, p.8).

começando a teorizar o currículo e o *espaçotempo* escolar eram diferentes. Neste momento não insisto mais em buscar soluções e entendimentos fechados sobre a complexa sociedade em que vivo, para este texto procuro construir novos sentidos para os *comuns* e suas imposições, procuro me entender dentro da pesquisa e mostrar, e mais importante do que tudo, pretendo mostrar suas (im)possibilidades.

Estou aprendendo muito tempo prova

COMUM

Fiquei muito intrigada com a discussão sobre o conceito de comum desde a primeira aula. Questionar o conceito na vida é muito interessante, ver quantas coisas chamamos de "comuns" e na verdade são opostas. ✓

Ao transferir isso para currículo, escola e educação foi muito impactante perceber que estabelecer um padrão para um país tão diferente é como escolher ignorar as diferenças, características, valores de cada região e transformá-las em apenas um PADRÃO. Igual para todos. ✓ Quem senões todos? ✓

Figura 2 Prova platô: comum

Trabalhar com a ideia dos *comuns* é uma tarefa exigente. Suas diferentes intensidades fazem com que em muitas oportunidades nós possamos deixar esses movimentos de intolerância passarem despercebidos. Movimentos esses que negam conhecimentos, culturas e vidas que não estão devidamente catalogados nos acervos acadêmicos, conhecimentos que assim, com a ausência de um registro oficial, sequer podem existir. Os *comuns* que, por exemplo, precisei enfrentar durante minha formação na Escola de História são completamente diferentes dos *comuns* que se manifestaram na Escola de Educação, e mesmo assim, são formas igualmente destrutivas de apagamentos. Algumas imposições de *comuns* são facilmente perceptíveis, como é o caso das movimentações do nosso governo atual, um governo que se baseia na reestruturação das formas de dominação capitalistas, colonialistas e *heteropatriacais*

(SANTOS, 2018b)¹¹. Independentemente de suas intensidades, os *comuns*, mesmo aqueles mais populares, atacam a nossa democracia. Atacam os mais diversos grupos que conquistaram seus espaços e seus direitos. Mais do que tentar entender os *comuns* e suas violentas imposições em nossos cotidianos, tento nessa escrita julgar (BUTLER, 2015, p.203) e mostrar seus perigos para as nossas pretensões democráticas. É uma imposição artificial, utópica, virtual¹² e estrangeira que é de complexa definição, e certamente não tenho todas as respostas para as minhas perguntas – o que é compreensível, dado os ainda recentes desdobramentos políticos que motivam a existência dessa pesquisa.

Além do discurso do fracasso desenvolvido dentro e fora do espaço acadêmico, o privilégio dado a visão de “especialistas” e *funcionários autorizados*¹³(CERTEAU, 1994 apud SÜSSEKIND, 2014) no processo de construção da BNCC acaba reforçando as políticas de reformas curriculares que tiram dos professores e das comunidades suas autonomias e as mais diversas possibilidades de elaboração de práticas democráticas de ensino. O pouco diálogo entre esses “especialistas” e as comunidades escolares, pesquisadores do campo da educação e a sociedade de um modo geral, colocam os professores, estudantes e a comunidade escolar como incapazes de negociar ativamente para a criação de um conhecimento decente (SANTOS,2004) e compatível com os desejos e as finalidades do *espaçotempo* em questão. Ao invés de valorizarmos os diferentes conhecimentos, culturas, crenças e modos de fazer cotidianamente (ALVES, 2001), somos direcionados para o perigoso e destrutivo caminho do apagamento das diferenças, das avaliações e testes padronizados que definem quem deve ou não existir. Essa noção de existência, a princípio abrange a existência intelectual, acadêmica e do sujeito como cidadão, mas logo ultrapassa esses preceitos hierárquicos e acaba por e excluir a própria vida das pessoas que não servem ou que não funcionam dentro da realidade. Os professores não são ouvidos e entendidos, pois são considerados um problema a ser resolvido. O mercado agradece.

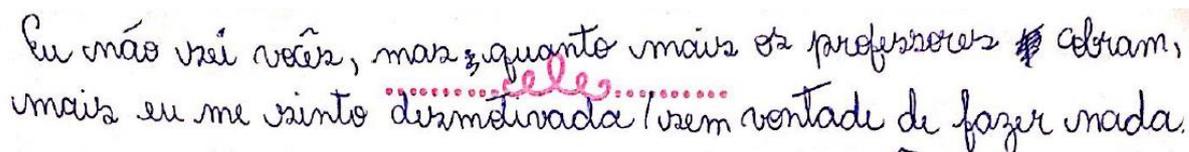
2.1 Docência e Cotidianos

¹¹ Artigo escrito no portal Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz (CEE) em memória de Marielle Franco. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/> Acesso em: 22 jul. 2019.

¹² O uso da palavra “Virtual”, mesmo sendo compreendida em nossa linguagem como uma potência sem efeito prático em nossa realidade, vêm da influência do longa metragem Matrix (1999) dirigido pelas irmãs Wachowski. Em Matrix realidades virtuais eram planejadas com o objetivo de se construir um mundo perfeito, com as pessoas perfeitas, com políticas perfeitas e a paz como uma constante. As diferenças ficaram de fora desse mundo virtual, até que um grupo de *hackers* consegue invadir o sistema, resgatando os defeitos e valorizando aqueles que ficaram de fora da sociedade (im)perfeita.

¹³ Trabalho com o conceito de “especialistas” e *funcionários autorizados* para destacar os indivíduos distantes dos estudos das teorias do currículo, dos cotidianos e das práticas docentes que se *autorizam* a falar e a definir importantes questões do campo da educação. “Especialistas “que possuem interesses em outras instâncias, como no mercado, para lucrar e impor *comuns* em benefício próprio nos *espaçotempos* de diferença.

A desmotivação e os relatos de meus companheiros veteranos de curso na graduação e as dificuldades impostas pela ausência de uma construção coletiva e democrática dos conhecimentos fizeram com que a evasão da turma ingressante do meu curso na Escola de História se acentuasse antes mesmo da conclusão do primeiro semestre. Os acadêmicos com seus *comuns* mais alinhados com os interesses da elite intelectual pouco trabalhavam na tentativa de responder nossas dúvidas e questionamentos relacionados as diversas possibilidades de pesquisa e, principalmente, sobre as nossas dúvidas em relação ao distante campo da educação – este último ponto viria a se manter até o final do curso de história. Os conteúdos¹⁴ obrigatórios selecionadas para o primeiro contato do estudante com a universidade não eram nada amigáveis. Havia constantemente uma grande desvalorização daquilo que poderíamos trazer de fora da universidade: nossas culturas, conhecimentos, experiências e interesses sempre foram menos importantes e menos potentes do que o conhecimento fundamental que a academia fazia parecer dar conta de oferecer e que devia ser valorizado em si mesmo, sem finalidade, sem uso, sem justificativa ou objetivo de aprendizagem. Quando algum estudante resolvia falar sobre suas experiências de vida, relatos profundos sobre suas comunidades ou simples considerações sobre o espaço escolar durante, por exemplo, as disciplinas de ensino e estágio em docência, o silenciamento e a falta de interesse se fazia valer de diferentes formas, geralmente bem sutis, sustentadas na clássica argumentação de que “futuramente nós iremos voltar a estes assuntos, ainda não é hora, na próxima aula você me lembra!”.



Eu não sei ver, mas, quanto mais os professores # celebram,
mais eu me sinto desmotivada / sem vontade de fazer nada.

Figura 3 Prova *platô*: desmotivação

Incomodado com todas as incertezas, na primeira chance que tive, fiz questão de trocar o bacharelado pela licenciatura na Escola de História, mesmo sem entender onde ia chegar efetivamente à separação dos dois eixos tão próximos e complementares dentro da formação acadêmica. Aprendi que os conteúdos de pesquisa em história e em teoria da história tanto na licenciatura como no bacharelado são (colocados como) essenciais e superiores aos outros

¹⁴ Encontro dificuldades em nomear e definir certas palavras dentro da minha pesquisa como, por exemplo, a questão dos conteúdos, matérias e componentes curriculares do curso de graduação. Neste primeiro momento irei optar por usar “conteúdos” pois era assim que os professores falavam durante meu curso na Escola de História e, de certa forma, me marcou e até mesmo traumatizou em alguns momentos da minha vida acadêmica. Me traumatizou pela falta de negociação, pela ausência de acordos e conversas.

conhecimentos produzidos durante a formação, pois mesmo para os estudantes que querem *apenas* seguir os caminhos da docência, há uma obrigação de se completar todas as horas das disciplinas de pesquisa e teoria. Tal obrigação deixa bem clara a intenção/o *comum* do curso de se formar pesquisadores, e não professores. A relação com a docência é deixada para o final e dentro do cenário acadêmico, no hierárquico campo da história, são consideradas “disciplinas de férias” ou disciplinas mais flexíveis que não cansam e que não exigem tanta dedicação ou tantas aprendizagens dentro do percurso de formação. Não pude deixar de notar como as semelhanças com o modelo técnico de formação de professores do tipo “3 + 1”, iniciado no Brasil no final dos anos de 1930, durante o governo Vargas, se fizeram presente com suas devidas particularidades durante a minha formação. Com pouca (quase nenhuma) atenção real direcionada para as salas de aula, “aprendemos” uma infinidade de conteúdos e bases para ensinar nas escolas, sem saber e ter a experiência de como poderiam funcionar as escolas, sem ao menos ter um gosto do que era ser professor, sem conversar com professores da educação básica para saber um pouco de suas experiências, sentimentos, narrativas e práticas. Um pouco distante da academia e seu consolidado *lugar* absoluto de produção de conhecimento, pude nos *entrelugares* de formação (SÜSSEKIND, 2011) entender nas e com as conversas de outras pessoas e suas vivências, a falta de flexibilidade acadêmica em relação as atividades voltadas para a escola básica. O engessamento acadêmico com os conteúdos e a falta de atenção para a docência era algo que se repetia em outros cursos, em outras universidades e em outros contextos.

A organização dos conteúdos do curso de graduação se alinhava, e infelizmente ainda se alinha a ideia de que o esforço, o cansaço e a dor compensam no final da dura caminhada. Como se o cansaço fosse um pontual medidor de qualidade, ou ainda melhor, como se precisássemos nos cansar até o ponto de adquirir uma enfermidade para aprender um novo conhecimento – mesmo que ele seja apenas mais um caminho dentro de diversos conhecimentos válidos na formação do estudante, dentro e fora do espaço de formação. Destaco neste momento que o cansaço para mim se dava pela falta de negociação dentro das disciplinas e dos hierárquicos grupos de pesquisa. Nos passavam pilhas sem fim de leituras que no final nem eram discutidas ou repassadas na sala de aula sob alegação de “você nem leram mesmo, não é?”. Um conhecimento *comum*, de difícil negociação e desenvolvido com pouca conversa, sem espaços para discussão e sem espaços para a disputa. Os conteúdos não eram e nunca serão realmente fundamentais e intocáveis, mas eram tratados como tal. Essa imposição fez com que a relação fosse extremamente abusiva, até porque, conhecimentos não são absorvidos, mas sim,

vividos (SÜSSEKIND, 2012, p.16). Na minha opinião, e visão construída com o meus deslocamentos provocados pelo pensamento abissal, aquelas práticas de conhecer tinham uma clara intenção de segregar aqueles que eram capazes, daqueles que simplesmente não tinham condição financeira, pessoal, física, espacial ou mental de se dedicar tanto a algo que fundamentalmente não merecia tamanho esforço e comprometimento.

Trabalhando desde 2015 dentro do campo da pesquisa em educação, tive a oportunidade tecer novas redes¹⁵ com diferentes grupos e pesquisas espalhadas por diversos campos do conhecimento¹⁶. Redes que se transformam de diversas formas e com diversas intensidades, redes que também possuem muitos *comuns*, às vezes mais populares e alinhadas às tendências democráticas, outras não. Pude constatar que as minhas dificuldades de formação e receios durante o curso de graduação estão constantemente presentes na vida dos professores dentro da academia, em redes e pesquisas bem diferentes das minhas, mas que indiretamente se relacionam principalmente aos cursos e trajetórias de formação que culturalmente estão fora das seletas carreiras bem aceitas e consideradas “de sucesso”.

Conversando novamente com os mapas desenhados por linhas abissais (SANTOS, 2010) se torna completamente impossível ignorar os mais diversos apagamentos feitos pelas ordens econômicas, políticas, sociais e culturais dentro da sociedade brasileira. Trabalho e entendo o apagamento das diferenças a partir da desconstrução de uma racionalidade neoliberal, a qual se impõe no sentido de parecer ser possível naturalizar que há conhecimentos mais válidos do que outros, saberes ideais que devem se estabelecer como base para todas as pessoas, sem diferenciação e negociação. Uma racionalidade de mercado que vende currículos e fórmulas prontas que não conversam com as pessoas, suas políticas e interesses. Abismos, apagamentos constantes que não acontecem das mesmas formas em todos os lugares, mas que são bastante efetivos contra aquelas pessoas que se encontram em um estado de profunda instabilidade e insegurança. Estado precário esse que o próprio mercado impõe a diversas populações mundiais ao longo dos últimos séculos com suas diferentes políticas de controle,

¹⁵ Trabalho com o conceito de redes como conhecimentos que são formados pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações, conhecimentos os quais se formam sempre com os outros, nos diferentes mundos e saberes que existem dentro dos *espaçotempos* de formação. São redes tecidas intensamente, aonde nós não conseguimos acompanhar os fios, são redes que se conectam com outras redes, outros conhecimentos e outras pessoas. Redes que permitem considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências no estudo dos processos reais de criação de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013, p. 385).

¹⁶ Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Iniciação Científica no período de 2015 até 2017, tive a oportunidade de aprender com professores da rede pública de ensino estudantes de licenciatura em Biologia, Ciências, Filosofia, História, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia e Teatro.

desde a exploração escravista até as mais sofisticadas formas de dominação capitalista nos dias de hoje.

Já que estamos falando de ler bem, preciso dizer que alguns alunos, durante a leitura, pularam algumas palavras ou leram sem respeitar as pontuações e entonações. Isso durante um tempo me incomodou bastante, senti vontade de pedir para ler de novo várias vezes. Comecei a me questionar o porquê disso me incomodar tanto. Acho que por vir de Letras, a gente acaba acreditando que ler bem é isso, quando na verdade ler bem é realmente entender o que está sendo transmitido pelo texto. Isso os alunos fizeram com maestria. **Mais uma desconstrução para a conta!** (C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016, grifo do autor).

Conversar, tecer e trocar com o “lado de lá” da linha se torna uma obrigação dentro do que procuro para a minha vida, seguindo a ideia de professor que eu me imaginei depois de entrar pela primeira vez em uma sala de aula, traduzindo e construindo possibilidades de conhecimento com os estudantes e os demais professores em busca de uma educação alinhada a práticas democráticas, admitindo enfim as diferenças e a imprevisibilidade do cotidiano. As instituições públicas de ensino estão sendo ameaçadas pelas fortes ondas provocadas pelo tsunami conservador neoliberal global (SÜSSEKIND, 2018) que acabam convergindo para o sucateamento das escolas públicas e do trabalho docente sob a égide da defesa da qualidade educacional, cujas intencionalidades têm provocado epistemicídios (SANTOS; MENESES, 2009, p.183) e desconsiderando tudo aquilo que “especialistas”, com o respaldo na ciência moderna, julgam ilegítimo e/ou inexistente

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 183)

Nas palavras de Santos, a inexistência significa:

não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2008, p. 23-24).

A universidade pública e gratuita sofre uma grande ameaça externa de um mercado em constante ebulição, gerando bolhas aonde conhecimentos e práticas de produção de

conhecimentos são válidos e protegidos e outros, como *outsiders* (BECKER, 2008), são simplesmente ignoradas e colocadas em um lugar de não-existência. Os esforços políticos de centralização de saberes alinhados com o interesse mercadológico das grandes empresas e investimentos, demonstram o descaso que se tem com a educação e o ensino público de uma forma geral. Inferiorizar um conhecimento outro, apagando e levando à um estado de inexistência suas particularidades e potências, se demonstra dentro das ordenações hierárquicas acadêmicas uma prática necessária para o ato de poder. Esse é um movimento que eu quero combater durante a minha pesquisa e a minha trajetória docente.

Ingressando no curso de licenciatura me senti mais à vontade para pesquisar e procurar orientação dentro de outros eixos além das práticas do Ensino da História. Tive a grata surpresa de conhecer novos professores e estudantes que compartilhavam os incômodos, as dúvidas e os interesses parecidos com os meus em relação a até então inexplorada – e silenciada - área da docência. Mesmo sendo um momento de deslumbre na minha curta vida na universidade, percebi que a universidade realmente poderia ser um espaço de construção coletiva e uma rede de conhecimentos (MANHÃES, 2004) independente das tradicionais imposições lineares e hierárquicas de uma parte considerável da elite acadêmica. Quando finalmente me encontrei na docência, peguei o atalho de pensar que poderia dar conta de tudo, que os conteúdos da universidade me dariam todas as ferramentas para entrar na escola e ser um excelente professor. Durante boa parte do curso de graduação reclamei sobre a falta de preparo na licenciatura para a formação de professores, esperava que alguém pudesse me ensinar a preparar um currículo ou um plano de aula¹⁷ para meus futuros estudantes. Nos semestres iniciais da minha formação me senti abandonado, até que por meio do finado PIBID¹⁸ o cotidiano escolar foi capaz de me mostrar todas as suas cores e infinitas camadas. Aprendi na prática que não existia um preparo que pudesse dar conta da realidade e das múltiplas redes que se formam e (des)formam no chão das escolas.

O PIBID era um programa de formação de professores nas escolas, possibilitando a docência compartilhada entre professores e bolsistas de licenciatura das mais diversas áreas nas escolas públicas de todo o Brasil, era assim um movimento que estreitava a relação

¹⁷ Diferentes noções de currículo que eu encontrei durante a minha graduação. Montar um plano de aula era um exercício frequente durante as disciplinas de ensino durante a licenciatura. Uma obsessão que conversava com a ideia de um currículo perfeito e justo, mas que não era feito coletivamente e nem pensado como algo flexível e mutável. O currículo como documento oficial e final da escola era a ideia de currículo que eu tinha desde a educação básica e, certamente, era uma noção que abissalizava os estudantes.

¹⁸ No ano de 2015, ingressei como bolsista no subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência PIBID-UNIRIO permanecendo até o primeiro semestre de 2016 antes de me tornar bolsista de Iniciação Científica (IC/UNIRIO).

universidade-escola (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011 apud PELLEGRINI, 2017, p.11) fazendo com que os professores em (des)formação pudessem mergulhar no cotidiano das escolas, aprendendo e se (des)construindo com as conversas entre os professores, estudantes e comunidade escolar.

De acordo com a apresentação oficial do programa, o PIBID:

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas [...]. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica.¹⁹

Mesmo que oficialmente o programa assumisse uma responsabilidade complexa em favor de *índices e médias* buscando uma “melhoria do ensino nas escolas públicas”, o PIBID conseguia ir muito além dos números, dos planos e das expectativas anunciadas, ao menos nas nossas vivências e pesquisas.

Fiquei um tempo a mais do que era previsto porque conversei com a R., já do lado de fora da escola. Conversamos sobre esse tempo vago que temos e que precisamos planejar algo diferente para a turma que trabalhe com livros e interpretação de texto. Vamos, na próxima semana, chegar junto na biblioteca e caçar livros bacanas para elaborar um trabalho. Isso vai ser o máximo! Tem tempo que não elaboro uma aula e tenho certeza de que vou ter uma ajuda muito rica vinda da R. Não poderia deixar de dizer que em todas as conversas com a professora, a de hoje foi a melhor e a que mais significou para mim. Olhar nos olhos dela e pedir desculpas pelo meu desvio, pelo meu silêncio, pela ausência da minha participação. Pedir desculpas e ser encarada por aqueles olhos que pulam, sempre emaranhados por lágrimas, emotivos. Sei que era contrário ao que ela esperava de mim e adoro que as pessoas esperem algo. Gosto de arcar com as expectativas, mas também gosto de cumprir todas, me responsabilizo de verdade. E me culpabilizo de verdade também. R. em uma semana me ensinou muito, até por via telefone e não costumo me esquecer de quem me estende as mãos. Acho que a R. é uma boa professora porque ela não se esquece de ser uma boa pessoa. (L.C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Durante a aula, nos perguntamos aonde e quando somos perversos, se já tivemos vontade de eliminar o outro. Passamos pelo bullying, escravidão, políticos que dizem que bandido bom é bandido morto. Fomos surpreendidos por um aluno que disse que isso só acontece se o bandido for preto e pobre. Uma menina completou dizendo que policial esculacha *menó* na favela e não é bandido. Um outro menino, que se senta na frente, o mesmo que me perguntou se estava tranquila, disse que não tem nada a ver essa parada de

¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

preto e branco, que nem todo preto é bandido e que tem branco que tá nessa vida, mas que preto é sempre alvo. [...] Um dos momentos que mais me marcou foi quando o G. perguntou aos alunos o que nós somos dentro da sociedade e um deles respondeu que somos humanos. Eu achei lindo isso. Deu um gás a mais para sair da escola, ali me sinto segura, como se estivesse em casa. O problema é quando saio. (L. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

O PIBID não nos ajudava apenas nas relações que construíamos dentro da sala de aula com os estudantes e os professores, o programa proporcionava uma valorização da comunidade escolar como um todo:

O turno da manhã acaba e podemos almoçar. Fiquei conversando com um moço que dá comida e ele disse que estava com saudades de mim, que sumi. Expliquei toda a situação de um PIBID. Enquanto conversávamos, ele colocava minha comida e fui surpreendida por uma farofa que me fez falar: Meu Deus do céu! Não acredito! Ele me perguntou se gostava de farofa e caí na risada: - Moço, você está falando com a maior farofeira que conheceu na sua vida. Eu como farofa e feijão, se só tiver isso, feliz da vida. Aí ele me contou que é de outro estado, que agora não me lembro qual e disse que minha avó é nordestina, então lá em casa sempre tem cuscuz salgado e farofa. Quando não tem, chega dar uma tristeza no coração! (L. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Esses breves relatos falam por si só e conseguem mostrar como o espaço escolar é imprevisível, um rico espaço de construção coletiva em conjunto com a comunidade escolar. Os conhecimentos tecidos e enredados são múltiplos e incontroláveis. As experiências das bolsistas e colegas de pesquisa L. e L.C.²⁰ revelam como elas constantemente estavam construindo e (des)construindo nas conversas os seus conhecimentos e os conhecimentos de outras pessoas, de como as trocas no cotidiano escolar são intensas e fundamentais para a constante (des)formação dos futuros e atuais professores da educação básica. O subprojeto interdisciplinar no qual fiz parte durante a minha graduação contava com estudantes de licenciatura em Biologia, Ciências, Filosofia, História, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia e Teatro além de dois professores supervisores que aceitaram com muito carinho a nossa presença, nossos mundos e nossas diferenças em sala de aula. O PIBID se mostrou como um programa que estimulava uma formação com infinitas possibilidades de trocas, uma construção incontrolável de conhecimentos e histórias que as *médias* e *índices* não davam e nunca darão conta de traduzir.

Durante a minha permanência como bolsista no PIBID, o programa passou por diversas ameaças de corte e de mudanças profundas em sua estrutura. Lontra (2016) destaca que:

Desde 2015 o programa vinha sofrendo instabilidade e ameaças de corte que tiveram acento a partir de mudanças na gestão da Capes e, em fevereiro de

²⁰ Os nomes dos envolvidos com a pesquisa foram ocultados por motivos éticos.

2016 foi anunciado o fim de 45 mil bolsistas que estariam há mais de 24 meses no programa e a impossibilidade de admissão de novos *alunxs*. Como num efeito cascata, unidades escolares também seriam desligadas e, em poucos meses, veríamos o fim desse programa de formação. Muitas mobilizações aconteceram pelo país e nas redes sociais: #FicaPibid, #AvançaPibid e Forpibid (instância política de defesa do programa criada em 2013) recolheram vídeos, relatos e experiências do que vêm acontecendo com o PIBID nas escolas endossando a sua importância para a formação docente e recolheu mais de 100 mil assinaturas ponderando sobre a gravidade dessa medida que ruiria toda a estrutura que foi construída de aproximação universidade-escola. (LONTRA, 2016, p. 50).

Mesmo com todos os apelos, protestos, reuniões e lutas, o PIBID não resistiu. A aplicação calculada de iniciativas paralelas como o Programa de Residência Pedagógica (PRP)²¹ atendiam e dialogavam mais de perto com as reformas trazidas pela BNCC, limitando nossas trocas de experiências e conhecimentos, impondo *comuns* que pretendem – de forma impossível – definir as formas “certas” de como se deve ser professor.

Segundo alguns dos objetivos traçados pelo governo, o PRP foi criado para:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; (...) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).²²

A adequação dos currículos de acordo com a Base, assim como a tentativa de *aperfeiçoamento* da formação de professores previsto pelo RPR nos cursos de licenciatura desconsidera a complexa natureza da formação docente, desconsidera também os incontáveis e incontroláveis leques de conhecimentos que habitam o cotidiano escolar e permeiam as redes da formação de professores. Vivemos e nos formamos constantemente, com nossas histórias e as histórias de outras pessoas (PINAR, 2012, p.16) habitando em espaços de diferença e solidariedade, dissenso e responsabilidade. Precisamos (des)construir com a escola, com nossos mentores e colegas professores e pensar as práticas da docência com as diferenças, com os outros conhecimentos pois:

A capacidade de permanecer calmamente em um redemoinho só pode vir com o conhecimento de outros mundos, com a vida em outras realidades, não dividida ou dissociada do cotidiano da pesquisa. "Separado, mas conectado"

²¹ Com seu primeiro edital lançado no primeiro semestre de 2018, o PRP engessou a importante relação universidade-escola que vinha sendo construída nos últimos anos com o PIBID, limitando o número de vagas e a quantidade de escolas participantes do projeto. Agora norteado pela BNCC, o programa afirma que o estudante de licenciatura irá oferecer sua *cooperação técnica* para os professores da educação básica.

²² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 18 jul. 2019.

nos permite entrar no mundo de maneira mais completa e complexa do que os papéis prescritos para nós, tornando menos provável que colapsemos na superfície social, reduzida ao que os outros fazem de nós. (PINAR, 2012. p.30, tradução nossa).

O PIBID foi de fundamental importância dentro da formação de professores nos últimos anos nos cursos de licenciatura e de pedagogia nas universidades públicas no país. A quantidade de material de pesquisa produzido²³ e de trocas entre os mais variados campos de atuação da docência é inestimável e marcou um momento único dentro da história da educação brasileira e da formação de professores. Desfigurado e apagado pelas recentes articulações políticas ligadas às reformas curriculares e mudanças políticas, o PIBID me possibilitou enxergar a sala de aula além das densas páginas de livros e artigos acadêmicos que se autorizam de diversas formas e em diversos espaços a falar e determinar o que é educação. O PIBID me deu a chance de enxergar a escola da minha própria maneira, com as minhas próprias falhas, equívocos e incompletudes. O cotidiano não é perfeito, nós professores e estudantes também não somos e nunca seremos. Como disse o estudante, somos gente. Mesmo com nossos erros, todos nós temos nossas importâncias. Nas conversas encontramos caminhos para construir novas histórias sobre o chão das escolas, histórias estas que se renovam naturalmente com os novos ciclos, rostos e gerações que movem os grupos e a comunidade escolar.

Mesmo tendo a sorte de ser bolsista e participar do PIBID, admito que inicialmente o cotidiano escolar abalou minha autoestima, que se sustentava em uma confiança e uma autoridade moldada dentro de um *espaçotempo* acadêmico que sempre prezou pela hierarquia pelas fórmulas exatas, pelos sistemas perfeitos de organização e resultados previsíveis. Aceitar o descontrole foi uma etapa muito dura e ao mesmo tempo carente de sentido naquele primeiro contato com a sala de aula. As teorias e todos os meus recursos não me davam mais respostas, a minha fantasia de autoridade do professor não se valia mais de nada e a instabilidade e a (des)ordem acabaram se tornando um medo constante nos meus primeiros meses de escola. Desde então, depois de alguns anos pesquisando na área da educação e tendo a sorte de trabalhar como professor de história em escola pública, percebi que os resultados das minhas contribuições também nunca poderiam ser previsíveis ou possíveis de serem controladas, mas existiam e deixavam rastros, esses “resultados” me ensinaram a perceber outros conhecimentos e formas de conhecer nem sempre orientados para um lugar de conforto com resoluções geniais

²³ Nosso grupo de pesquisa produziu, em apenas um ano, mais de 150 páginas de relatórios de pesquisa sobre o programa e mais de 450 páginas no total. Além desses relatórios, diversas pesquisas na graduação e na pós-graduação trabalharam com o PIBID em nível nacional e internacional, evidenciando a importância do projeto para a formação de professores.

ou conclusões muito precisas. A sala de aula, os professores da educação básica e os jovens estudantes me ensinaram que devo viver intensamente o cotidiano da minha formação, docência e pesquisa.

Apesar de o tempo ser extremamente corrido – 50 minutos por aula – a professora R consegue tirar bastante coisa das turmas, coisas bem diferentes mesmo repassando a mesma matéria ou o mesmo trabalho. Isso foi extremamente interessante, deixando bem clara as diferentes redes que cada um deles fazem parte nessa louca sociedade. Em alguns lugares as referências eram mais nerds, geeks, ou tanto faz o que realmente seja. Ao mesmo tempo comentários mais pessoais e atrelado a diferentes culturas também apareciam dentro da sala de aula. Todo esse jogo de interesses mexeu muito comigo, me deu ainda mais vontade de estar presente na escola mesmo com todos os problemas que tenho enfrentado na minha organização de horários nesse período na faculdade. Vida nova ou experiência nova? **Na verdade, acredito de coração que toda essa complexidade faz parte de toda a arte que é a educação.** (M.R. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016, grifo do autor).

Transitando entre as diferentes redes do cotidiano escolar aprendi a conversar, brincar e me emocionar sem medo de que isso interfira dentro do raio da minha profissão e da minha ética como pesquisador. Pesquisar com o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007), com os estudantes e professores faz parte da minha história e preenche o sentido de diversas pesquisas relacionadas com a docência dentro e fora da universidade. Não consigo mais pensar em medir ou prever os resultados das minhas escritas e das minhas contribuições acadêmicas de modo geral, não consigo mais achar que eu e meus colegas universitários sabemos mais do que os professores e do que os jovens na sala de aula. Aprendi que sabemos diferente, que entendemos e nos relacionamos com os conhecimentos de diferentes formas. Aprendi também que, na convivência com a escola, do simples e complexo, ordenado e ao mesmo tempo caótico e conflituoso cotidiano escolar, que existem conhecimentos válidos e tão fascinantes quanto os conhecimentos que eu carrego comigo e com as minhas leituras acadêmicas. Com isso, sinto que estou comprometido com as práticas ecológicas dos saberes (SANTOS, 2007, p.24). Boaventura define esse conceito como

uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. [...] Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (SANTOS, 2007, p. 24)

Alves (2001, p.1) destaca como nós nos deparamos e “aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado”. Fazendo parte de uma turma especial interdisciplinar de uma escola municipal do Rio de Janeiro pude ver de perto todo o preconceito e a luta diária de estudantes e professores contra materiais e normas escolares centralizadoras e excludentes, uma realidade que não era sequer admitida ou imaginada dentro do *espaçotempo* que eu pensava e trabalhava educação, uma realidade que até então era invisível e inexistente.

Em mais uma oportunidade pude ver respostas muito criativas que, ainda por cima, pude considerar bem mais compreensíveis do que boa parte dos gabaritos genéricos que nós temos em mãos. A experiência de estar na escola vivendo as aulas de história com as turmas está sendo bastante divertida, o bacana mesmo é que a R. possibilita bastante esse espaço mais aberto e menos sistemático. É muito prazeroso ver a galera pensando por fora do livro didático, é uma experiência que infelizmente eu não tive nos meus tempos de estudante. (M. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Conseguimos chegar na escola bem cedo neste dia, e tivemos tempo de dar uma breve olhada em alguns trabalhos que estavam sendo corrigidos pela R., um deles me chamou bastante atenção. Pelo que entendi a escola organizou uma sessão de filmes no dia anterior, e os professores acabaram pedindo relatórios sobre o evento. Como a R. é bem tranquila quanto a isso, os trabalhos das turmas que estavam com ela eram bem coloridos, pareciam mais de arte do que um simples relato besta e os resultados foram **GENIAIS**. Nos meus tempos de escola os professores e os demais integrantes do corpo viviam falando que todos nós éramos preguiçosos, sem capricho e eu realmente acredito que o tabu continue até hoje dominando a cabeça dos mais críticos. Os estudantes de fato, não gostaram do filme e muito menos da atitude de certo sujeito que berrou “que nem um cavalo.”. Ao invés de escreverem que o dia foi chato, muitos desenharam com muita destreza **“ESTE FILME FOI UMA M.” com infinitas variações do xingamento como m.inha, m.lhão, um monte de m.** e afins. Queria eu partilhar dessa “preguiça” na leitura dos meus insuportáveis textos acadêmicos. (M. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016, grifo do autor).

Pedindo licença para entrar na sala de aula (FERRAÇO, 2005, p.15), respeitando e valorizando o rico *espaçotempo* de troca que existe entre os estudantes e os professores, encontrei um mundo diferente e muito mais rico do que o mundo fantasioso e exato que eu conseguia decifrar nos escritos dos meus autores favoritos. Em sala de aula, com muita paciência, respeito e tecendo redes de solidariedade (SÜSSEKIND, 2017, p.139) com meus colegas professores e estudantes, todos os mais únicos saberes e diferenças do cotidiano escolar apareceram mostrando como os conhecimentos outros são potentes e reais suficiente para nos indicar os atalhos (ALVES, 2001, p.1) de uma educação democrática.

As questões que envolvem a teoria do currículo e o currículo propriamente dito surgiram para mim também durante o meu primeiro contato com a docência. Ainda como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), percebi as (im)possibilidades de um currículo comum e feito sem a colaboração e o envolvimento dos próprios praticantes interessados naquela possibilidade de troca de conhecimentos. Vim de um lugar de poder em que o currículo se significava como uma lista engessada com conteúdos essenciais e pré-estabelecidos, conteúdos estes que estavam diretamente ligados com os conhecimentos que os estudantes deveriam saber para passar bem nas provas e nos testes padronizados realizados dentro e fora da instituição escolar. Automaticamente, quem não soubesse esses conteúdos ou, pelo menos, uma boa parte deles, entraria no limbo do fracasso escolar. O cotidiano me mostrou de diversas formas que isso feria com as práticas que pudessem levar ao reconhecimento das riquezas que a vida pode oferecer com as relações tecidas cotidianamente. Senti que havia algo muito errado com o currículo praticado desta maneira naquele e em outros espaços que foram alvo de estudo e discussão durante a minha formação como docente. A desagradável imposição, durante a minha graduação, de um conhecimento acadêmico iluminista me orientou a deixar de lado a ideia única de currículo e a questioná-lo como um simples objeto, um documento oficial e intocável. Entender o complexo campo do currículo se tornou meu objetivo de estudo na minha pesquisa ao longo dos anos, e é a ponte para entendermos a forma que nós trabalhamos com nossos estudantes.

#isso é currículo
 Currículo *aprendi muito mais com a prova*
platô | *#amocurrículo* *#eucurrículo*
 ↳ A princípio pensava que se restringia a um conjunto de temas que ~~compõem~~ compõe uma grade, ~~que~~ *que* ~~se~~ *se* ~~trata~~ *trata* de ~~temas~~ *temas* curriculares; porém vai muito além disso... o currículo engloba muito além da sala de aula, é também a vivência do aluno em casa, com os amigos, na sociedade, e como isso o impacta culturalmente, de que forma isso impacta a sua vida.
 Eu também tinha o mesmo pensamento, foi uma surpresa essa disciplina para mim.
 Currículo é simplesmente tudo, todas as relações e atividades. *o currículo é tudo, em todos os lugares, com todas as pessoas.*

Figura 4 Prova platô: o currículo vai muito além

A aproximação entre estudantes e professores viabiliza a negociação de um currículo pós-abissal, que, conforme buscamos em Santos (2007), seria uma forma de pensamento pós-abissal.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída [...] O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. Durante um período de transição possivelmente longo, confrontar a exclusão abissal será um pré-requisito para abordar de modo eficiente as muitas formas de exclusão não-abissal que têm dividido o mundo moderno deste lado da linha. (SANTOS, 2007, p. 84)

Destacando, em especial, as experiências vividas e praticadas durante o meu tempo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pude viver e entender que, para mim, as múltiplas possibilidades e relações alcançáveis dentro de um grupo fazem com que a dinâmica curricular seja infinitamente mais rica do que as estruturas propostas por fundamentos e leis absolutas. Uma riqueza que é basicamente pautada na possibilidade de, como professor, aprender conhecimentos outros que não tem espaço nos livros didáticos e nos manuais conceituados que limitam o que é preciso aprender e ensinar durante os anos iniciais de formação na educação básica. Pesquisar com e viver na escola alcança uma potencialidade muito maior do que simplesmente sistematizar para. Dentro de uma prática ecológica dos saberes (SANTOS, 2007, p.24) os conhecimentos são plurais em sua forma, espaço e tempo, e todos eles devem ser considerados capazes de transformarem as redes nas quais transpassam.

As relações possibilitadas pela vivência na escola me ajudaram a entender a sala de aula como um rico espaço de múltiplos conhecimentos e interesses que dificilmente estarão presentes nos manuais de como ser um bom professor. Ainda bem, pois estes documentos e investidas de mercado não são compatíveis com as riquezas encontradas nos espaços das práticas democráticas e sociais feitas na comunidade escolar. A “potência do coletivo” (ALVES, 2001), no sentido da progressiva, constante e rizomática produção de conhecimentos, foi pensada e colocada por mim em um espaço de importância irrefutável dentro das práticas solidárias da construção de currículos possíveis e vividos na sala de aula. Destaco as (im)possibilidades de elaborar currículos *homogeneizadores* (SÜSEKIND, 2014, p.1528), pois pensar que tudo já está no mapa enclausura a vida (FERRAÇO, 2012, p.4), apaga as diferenças e as possibilidades de conhecermos melhor o nosso próprio mundo, nossas próprias histórias. Viver a escola sem os preconceitos, sem os *comuns* que definem os métodos perfeitos

sustentados pela tradição acadêmica sempre distante do *espaçotempo* escolar me possibilitou pensar a realidade nas escolas e a valorizar as criações cotidianas.

Uma coisa que me chamou muito a atenção hoje nessa turma, foi a busca pelo conteúdo. Eles reclamaram que o G. não “enche” o quadro, não passa nada pra eles copiarem porque sem isso eles não sabem como vão estudar pra prova. E nessa hora o G. respondeu uma coisa que eu guardei: “Só existe verdade, se houver diversidade”, no sentido de que se ele encher o quadro como eles querem, os alunos vão tomar aquilo dito por ele como uma verdade “universal” digamos assim, sendo que o mais interessante seria que existissem VERDADES! Mas isso parte daquilo que somos muito presos ao conteúdo, a necessidade de saber tudo e isso já vêm de muito tempo. Não sendo apenas na escola, na faculdade continua sendo o mesmo caso, de que o conteúdo (muitas vezes imensos) é necessário e temos que saber de cor, não basta aprender, tem que decorar (C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

No decorrer das minhas primeiras experiências na sala de aula precisei abrir mão dos conceitos e teorias que norteavam todos os meus objetivos como professor em formação, saindo de um lugar no qual tudo poderia ser simplesmente resolvido na harmonia e no consenso. Sendo professor, certamente aprendo mais do que ensino, entendo que não sei de tudo e que nas *travessias* (LONTRA, 2016) posso priorizar alguns conhecimentos mais do que outros. Os estudantes possuem suas próprias identidades, conhecimentos diferentes e importantes que sempre faço questão de aprender.

Hoje nós falamos sobre os orixás, e isso já provocou nos alunos um certo tipo de estranhamento, pois eles já estão associando isso como algo ruim. Na primeira turma, que é a 1606, uma estudante me perguntou sobre a religião e ela aparentava realmente querer entender do que aquilo se tratava. Eu expliquei que, assim como ela tinha crença no Deus cristão, outras pessoas acreditavam em outras forças, mas não estava associado a querer fazer mal a alguém, que era o principal ponto que os alunos estavam citando sobre a religião. Ao final da minha explicação, essa mesma menina que me perguntou sobre os orixás, tentou explicar aos seus colegas que não tinha nada a ver associá-los como algo ruim [...] ela terminou conversando que aquilo era apenas uma fé diferente da que eles estavam acostumados. (M. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Vivenciando a escola e suas práticas cotidianas, ficou praticamente impossível refletir sobre a educação e suas mais difundidas teorias dentro de uma análise engessada, ou melhor, de uma análise processada de forma tendenciosa, com uma finalidade pré-estabelecida. Dentro da pesquisa em história, e em outras diversas áreas das ciências humanas, sociais e exatas, a produção de um trabalho já se inicia pelo seu fim, o pesquisador muitas vezes já tem em mente o resultado que ele quer chegar e, para isso, coleta e seleciona fontes históricas (no caso da história) que fundamentem suas teorias e seus objetivos de pesquisa. Para quem vive a pesquisa em educação e pisa no chão das escolas esses modelos fixos são incompatíveis com a dinâmica das relações humanas e políticas, na verdade, pensar escola como um sistema perfeito, com

métodos e fórmulas que definem uma realidade ideal só é possível se feito em um simulacro, e que tenham interesse prévio no fracasso de uns em detrimento do sucesso de outros. Os documentos oficiais impostos pelo Estado – e principalmente pelo mercado -, materiais e as listas de conteúdos que chegam prontas para os estudantes e professores trabalharem são modificadas, negociadas e efetivamente moldadas como lhes convêm. Esses movimentos, como pode-se imaginar, não são feitos sem os esforços das lutas e de muitos tropeços. As reações atraem *comuns* que se intensificam para regularizar e direcionar as diferenças, *comuns* que são violentos e não hesitam em atacar diretamente o trabalho dos professores. Os caminhos da docência são complicados, não só pelos obstáculos que existem durante a formação, mas também, pelas constantes lutas e resistências necessárias para a defesa de uma educação democrática e de qualidade.

Se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas. (MACEDO, 2006, p.28).

2.2 BNCC e Reformas curriculares

Ingressando na universidade pública no primeiro semestre de 2013 fiquei dois anos sem discutir sobre a escola, sem conversar sobre o espaço escolar com meus professores e colegas de curso, sem saber sobre a existência do projeto da BNCC. Olhar para esse passado recente e perceber o silêncio sobre um assunto tão importante dentro da nossa formação de professores me assunta, me entristece e definitivamente me incomoda. Estando na universidade durante os desdobramentos da discussão da Base, percebo a desvalorização sobre assuntos importantes da nossa vida como docente, que o engessamento e simplificação do ensino na educação básica não foi amplamente discutido, no meu caso, sequer foi comentado. Esse silêncio me leva a entender que a ideia da base foi traçada como um caminho natural, necessário e até mesmo desejável para muitas áreas de ensino e pela academia.

Em 2015, quando eu já tinha a certeza de que queria seguir à docência me vi em um lugar completamente diferente, aonde diversas pesquisas e trabalhos lutavam contra uma Base, contra uma ideia de currículo comum, (des)construindo diversas noções e potencializando a educação básica, seus professores e estudantes. No começo eu nem entendia o que era o currículo – e até hoje, às vezes me perco –, não entendia ainda o que era a BNCC, mas fiquei encantado com a solidariedade e com a força do trabalho que estava sendo feito. Com as conversas, aos poucos, fui entendendo o que estava acontecendo, e quanto mais eu entendia, mais eu me incomodava com o silêncio e a ausência de trocas nos meus primeiros passos dentro

da academia. Certamente esses silêncios me fizeram estar aqui hoje, pesquisando a educação, os currículos e a própria problematização da imposição do *comum* nos *espaçostempos* de diferença.

Em sua versão final, a Base é introduzida como:

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) [...] Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do autor).

Entender a BNCC, na época ainda em construção, foi o meu primeiro passo dentro da pesquisa em educação e ainda é um desafio para mim até os dias de hoje. Tenho mais perguntas do que respostas, mas entendo que se debruçar sobre isso é um passo importante dentro da busca por uma justiça cognitiva (SANTOS, 2007):

Compreendo justiça cognitiva como um ato de relacionar-se, gerando respeito entre os distintos saberes, oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades. [...] O conceito de justiça cognitiva assenta exatamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistémica no mundo. (SANTOS, apud VALENÇA, 2014, p.24)

Elaborado desde 2014, se desdobrando por duas versões oficiais até sua versão final em 2018, o documento da BNCC passou por alterações consideravelmente profundas na tentativa de estabelecer um diálogo, dentro do meu entendimento, recheado de promessas difíceis (praticamente impossíveis) de serem cumpridas. Promessas que se baseiam na crença da educação como *arma social* (SÜSSEKIND, 2014, p.1526) que pode transformar o mundo e supostamente ensinar que os professores e estudantes “compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade” (BRASIL, p.364). A ideia de um currículo comum como a Base aparece para mim, no momento, como uma investida epistemicida que apaga as diferenças e ataca diretamente os professores e sua autonomia, avaliando e medindo seus *desempenhos* (BRASIL, p.17) na

tentativa de resolver problemas políticos, culturais e sociais que transpassam o *espaçotempo* escolar.

Embora pareça óbvia a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos, desde os mitos bíblicos, não raro, a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como in-capacidade ou des-preparo (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517)

O documento completo da BNCC, desde a primeira oportunidade que tive de folhear suas centenas de páginas com gráficos, tabelas e números, não parecia se importar efetivamente com seus objetivos, não parecia acreditar que suas prioridades e principais considerações transformadoras eram possíveis – e de fato não são. Com todas as experiências que estou tendo como professor ainda me pergunto o que realmente é alcançável e possível com a Base, o que é verdadeiramente **essencial** em relação aos currículos e aos conhecimentos, como a Base se relaciona com as diferenças, e principalmente, como se relaciona com o Outro (CERTEAU, 2006, apud FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2019):

O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos, saberes. O Outro é aquele ou aquilo que emerge as coisas do crível e engendra credibilidades nascentes. **O Outro é aquele ou aquilo que não se possui nem se controla. O outro é o que escapa.** É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante o marginalizado, o estrangeiro. O Outro é mistério e é surpresa. É a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para criar. (p.15, grifo nosso).

O cotidiano possui suas próprias demandas e exigências. Realmente o descontrole e o caos assustam, mas esse caos não é uma desordem, não é *balbúrdia*. É caótico para os *comuns* que tentam se impor e qualificar o que é válido ou não dentro da nossa sociedade, o que é “certo” e que é “errado”, o que é e o que não é conhecimento. O caos é movimento, é conhecimento, é (des)construção, o cotidiano é um lugar de criação, invenção e *antidisciplina* (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2019, p. 37). A Base não consegue controlar. A academia tenta dar conta de falar sobre a escola mas não consegue lidar com o que **escapa**, com o que foge ao controle, e provavelmente esse foi um dos motivos pelo o qual fiquei os dois primeiros anos da minha formação sem saber trabalhar com a docência, sem me relacionar com a educação e sem saber o que era a BNCC. A Base tenta regular esse caos, tenta destacar o que é “errado”, desvalorizando o Outro. É preciso tomar em conta a experiência do Outro (CERTEAU, 2006, p.10) entendendo suas diferenças, suas histórias e os mais diferentes usos que se pretende fazer com os conhecimentos que aparecem nos currículos e nas conversas.

Algo como uma BNCC, uma política, se orienta na crença de poder apagar a dimensão de fracasso inerente a todo texto, ao fracasso imposto pelo imponderável, a um fracasso. Na tentativa de estabilizar ou conter a tradução

(o fracasso, o equívoco, a dubiedade) inerente a todo texto político, é produzida uma intenção de assepsia entre o que é e o que não é conhecimento, educar, ensinar, currículo, o trabalho do professor etc., uma violência que reduz as possibilidades mesmas de se pensar a heterogeneidade e o que nela possa ser produzido/significado, algo jamais dominável, controlável. Isso não quer dizer que vale tudo na educação e no currículo, apenas realça não ser possível enquadrar a produção do diferir intrínseca às relações simbólicas, às práticas educativas. (CUNHA; COSTA, 2015, p.13)

Questionando ainda a (im)possibilidade de controle e o envolvimento dos arquitetos da Base em relação às melhorias no campo da educação pública, identifiquei em Beth Macedo (2014, p.1533) os agentes sociais privados que, sem respaldo e experiência em relação a educação e as políticas educacionais, começaram a investir no campo e a apoiar os projetos de uma Base:

[...] paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airtton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. [...] Vários de seus programas envolvem, por exemplo, a formação de recursos humanos nos EUA, dentre os quais destacam-se os programas de bolsas de estudo em diferentes Universidades; o Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil, uma parceria com a Stanford University focada na formação e na utilização de tecnologias no campo da educação; e a participação no Coursera, uma *start-up* educacional integrada por inúmeras universidades, com destaque para importantes instituições americanas, que oferece cursos online. (MACEDO, 2014, p. 1533-1544).

Até mais recentemente os arquitetos da BNCC e os investidores privados na área da educação anunciavam, em conjunto com seus arsenais de resoluções milagrosas, uma admiração patriótica e uma ligação bem próxima com os parâmetros políticos e educacionais adotadas em solo norte americano. Uma admiração que não é compatível com as questões de qualidade e transformações que o documento da BNCC parece pretender seguir. Uma admiração que não conversa democraticamente os espaços escolares, mas muito pelo contrário, abre as portas das nossas salas de aula para um mercado predatório que ainda não sei definir ao certo – e tenho um pouco de medo de chegar nesse ponto - os seus reais impactos futuros dentro da nossa realidade. Além da influência do Common Core²⁴ americano e os diversos projetos de

²⁴ O Currículo Comum Americano (Common Core) é um histórico movimento de simplificação e padronização curricular nos Estados Unidos da América. Criticado por diversas instâncias e campos de pesquisa (em especial o campo da educação) pelos seus problemas, apagamentos e (im)possibilidades políticas, sociais e econômicas na sociedade norte-americana ao longo das últimas décadas, o Common Core foi defendido pelos arquitetos da Base Nacional Comum curricular como um parâmetro de eficiência e qualidade para a superação dos problemas do ensino público brasileiro.

currículo comum pelo globo²⁵ que influenciaram, de alguma forma, no fortalecimento da BNCC, não podemos esquecer que historicamente, principalmente nos últimos anos, existiram movimentos e uma demanda muito forte no Brasil por uma base curricular encorajada nos conceitos de “empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania)” (MACEDO, 2016, p. 46).

A defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos . (MACEDO, 2014, p.1532)

Macedo (2016) ainda destaca alguns dos múltiplos textos políticos que, produzidos pelas instâncias governamentais, antecederam e demandaram por uma base curricular nacional comum:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (com seus textos correlatos) (MEC, 1998), Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), indagações curriculares (MEC, 2010) e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares (gerais) para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), “Por uma política curricular para a educação básica” (MEC, 2014), “Pátria educadora” (BRASIL, 2015). (p.46)

Segundo a autora esses textos e projetos políticos ansiavam a criação de um documento definitivo da base, o que infelizmente veio a acontecer pouco tempo depois de sua escrita. Curiosamente Macedo, em textos mais antigos, datados do começo da última década, já conseguia identificar a tendência ultraconservadora e neoliberal no Brasil, revelando o “sujo” jogo que dirigia a ideia de educação como um objeto de disputa e poder alinhada aos desejos mercadológicos, onde os entendimentos sobre os saberes e os conhecimentos vinham sendo substituídos, tornando-se operacionais e legitimados apenas por “sua capacidade de otimizar performances” (idem, p.56). Vivemos em um tempo de barbárie com a emergência de uma nova forma da racionalidade neoliberal, muito mais destrutiva e estruturada do que nós estávamos acostumados e preparados para enfrentar. A desigualdade social foi ampliada, a representatividade política e social da minoria beira a inexistência, ainda estamos tentando entender, assustados, esse devastador processo que veio a ocorrer no Brasil (e no mundo). “Se

²⁵ O currículo australiano e o Currículo Nacional da África do Sul são alguns dos exemplos frequentemente citados ao longo dos anos pelos arquitetos da Base Nacional Comum Curricular do Brasil.

houve um tempo em que “brigávamos” do alto de nossas posições teóricas por representar tais termos, hoje o grito é contra a barbárie que nos deixa, a todos, perplexos.” (MACEDO, 2019, p. 1103).

A racionalidade neoliberal nem sempre se produz e se fortalece a partir da defesa explícita da barbárie (MACEDO, 2019, p. 1107) e com isso, podemos entender um pouco a crescente demanda de um currículo comum em nosso passado recente e a facilidade com que a BNCC penetrou nas pautas governamentais aqui no Brasil. Macedo (2019) vai do governo Fernando Henrique Cardoso com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas proposições de temas transversais com questões que abordavam o meio ambiente, as diferenças culturais e a sexualidade até o governo Bolsonaro quando a discriminação, os apagamentos e o ódio tomam o lugar das pautas. Apesar dessas diferenças, é ainda mais importante apontar as continuidades que fizeram parte desse processo dentro das políticas curriculares. Nesse sentido, Elizabeth Macedo entende que o neoliberalismo veio se reiterando a partir de um duplo movimento:

Parto de uma leitura das recentes políticas curriculares no Brasil, na qual destaco, de um lado, a **comodificação** da educação e, de outro, a preocupação com **políticas de reconhecimento** (e redistributivas). Assumo que esse duplo movimento foi a forma como o neoliberalismo veio se reiterando ao longo dos últimos anos e vejo nele um dos detonadores da barbárie em que vivemos. Entender como tal movimento foi sendo produzido me parece um caminho para perceber que havia e há outras políticas possíveis, políticas necessárias para fazer face à tarefa de desbarbarizar. (MACEDO, 2019, p. 1107, grifo do autor).

Superar essas questões nos remetem a um processo lento e com garantias questionáveis. Infelizmente não sei os caminhos (se é que eles existem), mas é um trabalho que precisa ser feito em comunidade, com humildade e amor. É um esforço que parte das teorizações curriculares, dos próprios currículos tecidos nos cotidianos escolares e das pesquisas que vêm sendo feitas sobre e com os *espaçostempos* de formação docente. A BNCC é perigosa por conter em seu discurso pretensões democráticas, oferecendo oportunidades iguais para todos. Promessas excludentes em sua tentativa de formar sujeitos universais abstratos (CUNHA, 2019, p. 358).

No esforço por controle que remete ao mito de Sísifo, a crença no sujeito universal nas políticas em curso não apenas revisita o pensamento em educação, como o mantém preso à normatividade como promessa de uma educação “para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017a, p. 08). O que a normatividade reitera é a ideia de que haveria uma substância a preencher o sujeito e ela consistiria nos “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.” [...] a

normatividade responde a interpelações da tradição curricular mais ampla, que se move na busca de tentar hegemonizar o que é currículo, por se supor ser ético anunciar a identidade a ser formada como expressão de um dado projeto de sociedade. (CUNHA, 2019, p.360)

Navegando nessas ondas neoliberais e na implementação do projeto da Base, novas Reformas – ainda mais sufocantes – aparecem em nosso caminho. Um exemplo palpável no momento é o Projeto Escola sem Partido, que assusta, e em mais uma oportunidade, encurrala as práticas docentes dentro do *espaçotempo* escolar. Sua intenção de impor *comuns* e um intenso controle sobre os saberes e conhecimentos estampam a marca do atual governo, mais uma das investidas ligadas às formas sutis (nem tanto, nesse caso em específico) que o neoliberalismo vem operando nas políticas curriculares. A imposição de um único partido, uma única validade, um único caminho como o certo e o aceitável é um perigo que vai retornar em nossas vidas de uma outra forma, muito possivelmente abraçado com as questões que exaltam a igualdade, a “democracia”, o sucesso e a prosperidade econômica e social – utilizando das mesmas táticas que Macedo destaca em seus mais recentes trabalhos. Questões essas que não conversam verdadeiramente com as possibilidades democráticas e apenas estimulam o apagamento de vidas, futuros e diferenças nos *espaçotempos* escolares.

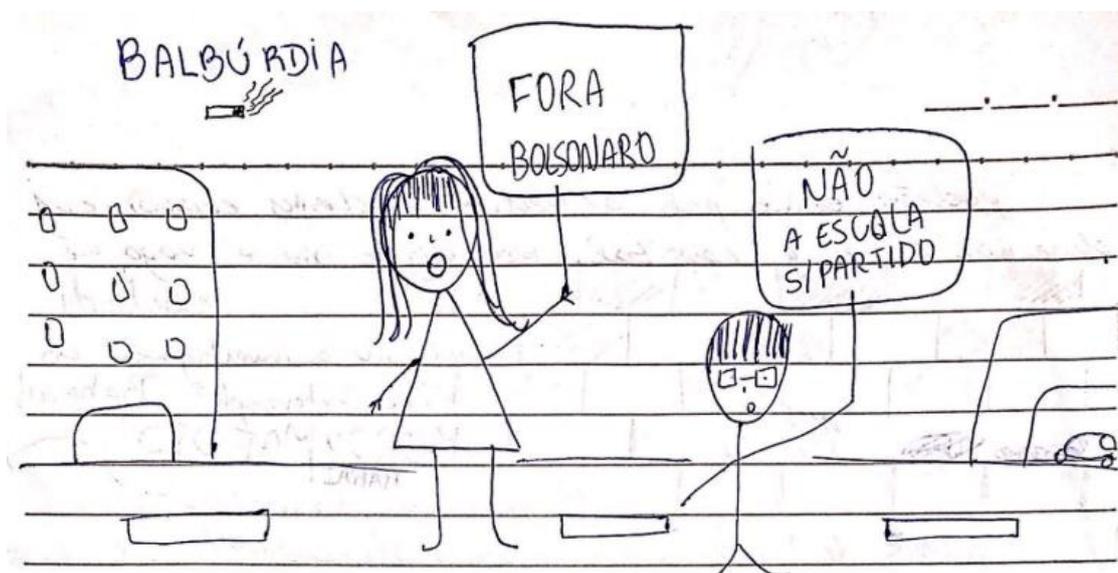


Figura 5 Prova platô: fora Bolsonaro

O que vale de destaque nesse ponto, é a questão de como nós docentes estamos em uma posição complicada, como estamos sendo atacados de todos os lados, sendo taxados de doutrinadores, vagabundos e “errados” por construir conhecimentos com as diferenças e valorizar o Outro dentro dos nossos espaços de formação. Com todas as pressões, medos e a constante insegurança que precisamos lidar em relação ao nosso trabalho, vêm sendo cada vez mais palpável o triste fato de que, nós professores, estamos cada vez mais implicados na cultura

de padronização que tentamos a todo o tempo nos opor (TAUBMAN, apud MILLER, 2014, p.2054). A BNCC aparece como um simplificador bastante atraente para os docentes que estão lidando constantemente com situações adversas e degradantes em suas vidas profissionais e pessoais, uma precarização programada e cruel que, definitivamente, não estou em posição de julgar suas possibilidades de escolhas e decisões. Miller tenta, por sua vez, fazer um pedido a todos nós:

Peço encarecidamente aos educadores que adotem um constante estado de mistério e questionamento (um ponto ao qual voltarei), ao invés de sucumbir a uma postura de certeza de que eles sabem – ou podem vir a saber – a melhor forma para educar os alunos. Fazendo isso, educadores podem de fato desafiar os discursos e práticas normalizantes de padrões e *accountability* que *repousam* em suposições de “*selves*” unitários inteiramente racionais, sempre conscientes, que podem progredir, em passos padrões, lineares e sequencias, da ignorância para o conhecimento completo. (p.2055)

No fim, lutamos porque acreditamos na escola pública, que a nossa (des)formação como professor não tem fim. Lutamos porque acreditamos nas pessoas, nos Outros, nas histórias e nas diferenças. Luto porque para mim, educação não é mercadoria e tenho certeza de que a BNCC não vai tirar o que é nosso, mas tenho medo do ódio, tenho medo do que pode estar por vir. Luto porque desacreditei nos *comuns*.

[...] A aula começa e lá vai o G. dizer as mesmas coisas. As mesmas coisas? Quem disse? A aula não se repete. Ele pode até começar a falar algumas coisas que foram ditas na outra turma também, mas o correr da aula é outro. Um menino disse que recebe olhares fascistas quando vai ao shopping com a camisa do colégio. Nada que já não saibamos, mas que ainda choca... Um aluno leu quase a folha toda do texto que o G. entregou. O professor perguntou se ele estava cansado e o aluno disse para ele ficar à vontade. G. disse que ele também poderia ficar à vontade. Outro aluno começou a ler... Bem... Acho que estamos precisando de umas aulas sinceras de história na escola. [...] Também fui informada de que no tempo da ditadura, as escolas, a situação econômica, tudo, era muito melhor. Todos diziam isso. Até na escola. Um aluno perguntou isso ao G. e fomos ao Milagre econômico, Fernando Henrique, Lula a Dilma... Fizemos um lindo passeio. (L. C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Cada dia que passa, percebo que a vida na escola não é fácil, mas não gosto do que é fácil. Nada para mim veio dessa forma. Apesar de não ser fácil, em momentos complicados da minha própria vida, é ali que descarrego tudo o que me entorta as costas. O convívio com as crianças é único. Eu transbordo amor andando entre elas, naqueles corredores, no pátio, no refeitório lotado com gente mordendo a melancia como se fosse um brownie. Mais uma vez, a lei do retorno. Se transbordo amor, vou invadida pelo mesmo. Saio da escola com as costas eretas, com uma vida toda para encarar. Ainda cheia de dúvidas, mas acreditando. (L. C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

2.3 Desconstrução e teorização do currículo

Vivemos neste momento no Brasil, para além da gravidade da situação política, a imposição de um modelo de escola que simplifica a docência e as relações de *ensinoaprendizagem* a ponto de transformar os professores em máquinas perfeitas, sem emoção, sem política, sem afeto e sem ser professor. A docência vem sendo literalmente encurralada e fortemente direcionada desde seus espaços de formação para uma finalidade e um funcionamento programado visando tirar dos estudantes os seus melhores resultados, gerando lucros para os mercados que investem e, diretamente, destroem o espaço de colaboração e o rico espaço de constante (des)construção que é a escola. O duro apagamento do já citado PIBID e a imposição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um dos exemplos da aplicação prática do engessamento e dos apagamentos das diferenças promovidos pelas políticas públicas nos espaços de formação de professores. Pois, além de desconsiderar os ricos conhecimentos, as redes, as vidas e os mais diferentes mundos que movimentam o espaço escolar, o PRP agride diretamente a liberdade das universidades públicas, impondo uma nova base de formação e “promovendo a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular”²⁶.

Unificação curricular + massificação de materiais didáticos
+ testes externos padronizados... = mercado

Figura 6 Prova *platô*: mercado

A complexa (des)construção de conhecimentos e currículos possíveis vem sendo deixada de lado para respondermos perguntas prontas, de outras pessoas (PINAR, 2008), de corporações e de práticas de mercado que não se importam com a qualidade social da escola pública e a vida nas comunidades, não se importam com a vida e com as experiências dos professores. Vivendo o cotidiano escolar, trabalhando e fazendo com os estudantes em diferentes espaços e momentos, construindo as redes de conhecimento que permeiam as nossas vidas, se torna impossível se entregar aos modelos de mercado e as regulações que simplificam nossas vidas e as práticas docentes. Os incômodos que sinto e as relações no cotidiano me impulsionaram a querer trabalhar com as diferenças na busca por uma ideia de currículo que não esteja direcionado aos interesses tecnicistas e aos sistemas tendenciosos de educação que vendem a ideia de ensinar a mesma coisa para todos (PRICE, 2014^a, p.1616). As conversas no

²⁶ Objetivos do PRP, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em:20 jul. 2019.

cotidiano mostraram a mim e certamente aos demais envolvidos naqueles espaços que os diferentes conhecimentos devem ser respeitados, valorizados e retirados da não-existência independentemente dos resultados planejados pelas políticas externas. Independente da Base e da pressão que se exerça dentro do cotidiano escolar, entendemos e sabemos diferente, somos “comunidades sem consenso, colaborativas e ainda assim incrivelmente complexas, mutáveis e às vezes conflitantes” (MILLER, 2014, p.2058).

Estudando Janet Miller (2014) e vivendo o cotidiano da escola entendi, mais uma vez, que não era possível aceitar uma ideia única de currículo, uma fórmula única apontando o que se tratava e o que poderia vir a ser **O currículo**. Miller desenvolve cuidadosamente essa questão:

Sinto-me desconfortável com qualquer noção única de “teoria de currículo” – não há uma “teoria” de currículo que permita a amplitude, o poder explicativo ou o nível de generalização que as conotações positivistas de teoria implicam. Tendo participado do movimento americano conhecido como Reconceptualização curricular, na segunda metade da década de 1970, eu ainda prefiro falar de [e participar em] uma “teorização de currículo” – onde a palavra “teorização” é escolhida conscientemente para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com ensino e aprendizagem. [...] Sou obviamente influenciada pelo trabalho da Reconceptualização que pensou a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis. (MILLER, 2014, p.2045)

O chão das escolas e seus protagonistas (FERRAÇO, 2007, p.74) - estudantes, professores e comunidade escolar - me mostraram dia após dia que o currículo, mesmo sendo imposto como um currículo de controle, é adaptado, ressignificado e as pessoas fazem seus próprios usos dentro dos seus desejos, das suas histórias e dos conhecimentos que realmente as interessam. A impossibilidade da BNCC se dá exatamente porque as pessoas são diferentes, e elas fazem usos e traduções diferentes do que é sistemicamente elaborado mesmo que sem perceber. Tenho certeza que a barbárie o pesadelo que é o nosso presente dentro da educação pública (PINAR,2012, p.3) pode ser contornado com muita luta, uma investida que começa pelos professores e estudantes, em seus cotidianos e em suas histórias, unidos pela ideia de democracia em espaços de diferença como a escola, espaços de disputa que devem ser valorizados e cada vez mais são discutidos e ganham terreno dentro das discussões na universidade. Para resistirmos a esse pesadelo no qual nossos professores da educação básica são frequentemente pressionados e culpabilizados pelo crescente fracasso escolar, nós

precisamos pensar no currículo e nas práticas de *ensinoaprendizagem* que construímos nos dias com o cotidiano escolar (SÜSSEKIND, 2012).

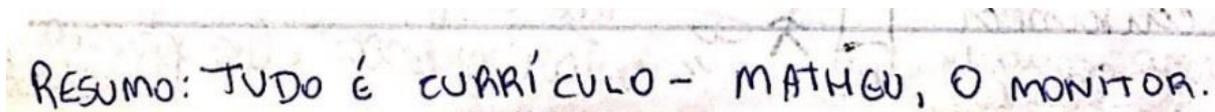


Figura 7 Prova *platô*: tudo é currículo

Distanciando-se completamente da ideia de currículo como algo estático, as relações vividas na sala de aula, principalmente depois do impacto que eu tive com a experiência proporcionada pelo PIBID, me mostraram como o currículo deve ser visto como algo distante de uma simplificada ideia de controle com conteúdo pré-determinado e materiais que possam dar conta de todos os Outros que convivem no chão das escolas. Vale destacar que essas experiências também alteraram as historicamente consolidadas noções de hierarquia dentro dos *espaçotempos* escolares, o professor não é um agente controlador, não é o único protagonista, a única pessoa que tem voz. Neste percurso precisamos tentar tirar do silêncio e do esquecimento as vidas, os conhecimentos e as conversas, entendendo que nos cotidianos

é preciso assumir nossa ignorância e tentar compreender os singulares e complexos *fazeressaberes* cotidianos, tecidos pelas professoras e pelos professores que, ao se depararem com os programas oficiais, os recriam, adaptando-os ao seu modo, utilizando suas táticas, suas artes de fazer (OLIVEIRA; LACERDA, 2016, p. 1218)

Teorizar e estudar atentamente as diferentes teorizações curriculares (tanto as mais recentes, quanto aquelas que foram feitas em resposta a outros momentos políticos em nossa história) é uma forma viva que eu encontrei para trabalhar com e nas diferenças nas salas de aula. Não saber de tudo, não ter todas as respostas, não saber quantificar, classificar e reproduzir exatamente os nossos estudos em modelos prontos é pensar o currículo de uma forma mais solidária. Construindo conhecimentos na escola e na universidade, propor um sentido único para a ideia de currículo se tornou algo impossível, currículo não é o resultado, mas sim, todo um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo (MILLER, 2014, p.2047). “Currículo não envolve só normas, livros didáticos, e objetivos das distintas comunidades escolares. O currículo convida os professores e alunos a ter conversas complicadas (PINAR, 2004) vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento” (MILLER, 2014, p.2045).

[...] o trabalho do currículo, em todas suas manifestações, não é uma “ciência” que promove o consenso universal sobre um “conteúdo”, desenhado e desenvolvido para todos. Nem é o ensino considerado uma “ciência” que gera “práticas melhores” – métodos, técnicas e capacidades que podem ser perfeitamente “praticadas”, e então replicadas em todos os contextos

pedagógicos. Em vez disso, revisões constantes do que e de quem pode constituir conceitos de “currículo” em qualquer contexto educacional são todas partes da “conversa complicada” que é o currículo. E ensinar é participar dessa conversa complicada. (idem, p.2046)

Deixando de pensar a educação e o currículo como documento, ferramenta ou um meio para o “sucesso” – notas e rendimentos maiores nos testes padronizados -, estudar as teorias curriculares e se arriscar na teorização é um caminho bastante interessante para entendermos as nossas próprias histórias, dificuldades e as circunstâncias políticas atuais, mas não só isso. Teorizar o currículo e, com isso, valorizar as conversas complicadas é também uma forma de desestabilizar as noções e as bases curriculares que estão apagando as nossas vidas. É reconhecer a diferença e o trabalho docente.

2.4 Currículo e conversa complicada

Pesquisando e pensando com o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007, p.76) nos últimos anos percebi que o currículo é conflito. Um conflito que nos faz humanos, possibilitando ainda, novas formas de criar conhecimento. Um conflito que pode ser tratado de forma democrática, porque os currículos são tecidos e negociados nas redes cotidianas o tempo todo, independente das bases e dos *comuns* que tentam se impor apagando as vivências, as histórias e as próprias pessoas. O currículo é conflito porque as diferenças movem o mundo, os conhecimentos se constroem de formas flexíveis, rizomáticas e incontroláveis. Diálogo e trago a questão da necessidade do conflito a partir de Boaventura:

A conflitualidade do passado, enquanto campo de possibilidades e decisões humanas, é assumida no projeto educativo como conflitualidade de conhecimentos. Para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas e tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais [...] A sala de aula tem que transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras em nossos tempos. [...] Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 1996, p. 17-18)

Defendendo que com os conflitos e as disputas os diversos tipos de conhecimento aparecem e nos (des)formam como professores. Os sentidos inesgotáveis dos currículos e das conversas extrapolam as tentativas de controle, como a escrita, e os apagamentos que se fortificam com as reformas curriculares no tempo presente. O dissenso *traduzido e*

desconstruído (DERRIDA, apud CUNHA; COSTA, 2015, p.3) em caos é muito mais do que o descontrole, é conversa que constroi *conhecimentos de conhecimento* (SANTOS, 1996, p.17) produzindo novos sentidos infinitos dentro dos currículos.

Exercendo meu estágio de docência no mestrado em uma turma de “Currículo”²⁷, conversar sobre o que era currículo para mim se tornou uma tarefa muito mais complicada do que eu poderia imaginar. Em certos momentos eu ainda conseguia me ver naquele espaço de formação docente como graduando, com *comuns* apontando para a impossibilidade de uma negociação, *comuns* que se sustentavam na autoridade de um conhecimento superior, na autoridade do professor. Felizmente consegui entender e me lembrar das leituras de Boaventura, consegui entender que o conflito fazia parte do processo. Nas conversas complicadas e no dissenso conseguimos nos (des)formar juntos, de forma dissensuosa, e pensar as diversas possibilidades de definição de currículo e as formas de construir saberes e conhecimentos que faziam sentido com nossas vidas. Currículo é conflito porque uma simples consideração possui sentidos infinitos dentro de uma comunidade. Não somos iguais, não somos *comuns* e essa é a beleza da vida e das relações humanas, essa é a beleza de se estudar o currículo.

Eu pensava que currículo
era apenas os exercícios
programados pelo professor
Essa disciplina me ajudou
a entender que currículo é
muito mais que isso. ♥
TOP
eu
FIM!

Figura 8 Prova *platô*: o currículo como exercícios programados

William Pinar, nome central na reconceitualização do campo do currículo na década de 70 nos Estados Unidos, acredita que o currículo é uma conversa complicada. Em entrevista à Süsskind explicou que a conversa é complicada

²⁷ Estágio em docência realizado no primeiro semestre de 2019 na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (SÜSSEKIND, 2014, p. 207)

Dessa forma, o currículo se torna uma conversa complicada ao permitir uma forma outra de se estudar a realidade cotidiana, entendendo e pesquisando com as vidas e as situações reais que acontecem dentro e fora da sala de aula. Inês Barbosa diz em *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação* (2001) que:

(...) 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 e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2001, p.3)

Buscando pesquisar com o cotidiano, com as pessoas, me vejo abandonando as regras gerais e normas de organização social e curricular para me aliar à vida cotidiana, e seus acasos, dos conflitos que produzem múltiplos entendimentos dos nossos mundos. Acredito que na tentativa de se achar o *comum*, acabam por ser excluídas todas as possíveis riquezas e diversidades encontradas no meio artístico, cultural e no próprio cotidiano.

Quando fui bolsista do extinto PIBID não possuía ainda um aparato teórico e metodológico relacionado com a pesquisa em educação, simplesmente vivia os acontecimentos da sala de aula e depois conversava com meus amigos do grupo de pesquisa e com os professores da escola envolvida no projeto. Com o passar dos meses fui percebendo as disputas que aconteciam no chão da escola, a imposição de materiais didáticos e a punição das “crianças problemas” que simplesmente eram ignoradas e silenciadas pela direção. O ressurgimento das discussões da base (BNCC) nos meados de 2014 fortaleceram ainda mais a intolerância e o apagamento das diferenças dentro do espaço escolar e desde então tanto os currículos unificados quanto os testes padronizados se tornaram objetos da minha pesquisa e contra qual se definiria a minha luta.

A BNCC, assim como os projetos mais recentes do governo que ganharam força e saíram do papel após o golpe de 2016²⁸, dificulta a valorização não só da importância dos alunos

²⁸ Seguindo as considerações feitas por Jessé Souza (2016, p.23) entendo o movimento de 2016 como um *golpe da elite política, jurídica, legislativo, midiática, literária, etc.* que serviu aos interesses políticos e financeiros de uma pequena camada da sociedade que detém o poder. De acordo com Souza, a remoção da presidente Dilma Rousseff não é diferente dos numerosos golpes e rupturas democráticas historicamente registrados dentro da esfera social e política no Brasil. Souza ainda destaca que as raízes do golpe nasceram de sementes plantadas em junho de 2013 quando a grande mídia manipulou as manifestações em favor dos objetivos e interesses da elite brasileira.

dentro da sala de aula, mas também todas as possibilidades de negociação curricular e a capacidade de atuação dos professores na educação básica dentro da construção curricular através das conversas complicadas – principalmente em escolas públicas. Cada vez mais os professores têm menos oportunidades dentro de seus espaços, com imposições e currículos que controlam e limitam o espaço de negociação e troca que é a sala de aula.

Com o passar dos anos, o cotidiano escolar e os objetivos que compõem a minha pesquisa me orientaram na busca pelo aprofundamento do estudo de teorias curriculares e a tentativa de buscar outros contextos para compreender as fortes ondas e tendências neoliberais no Brasil, *comuns* epistemicidas e civilizatórios (SANTOS, 2010) que, no contexto da educação, atacam principalmente os professores do campo do ensino básico (e público) brasileiro. Aclamado como uma receita perfeita pelos arquitetos da base, o currículo comum americano tornou-se um grande objetivo político e social no Brasil nas últimas décadas. A BNCC, assim como o Common Core abre o campo da educação para diversos tipos de investimentos e mercados com os currículos comuns e as avaliações padronizadas, limitando os conhecimentos que se formam nas redes cotidianas, colocando e construindo com as reformas as escolas como espaços que existem somente para preparar para o mercado de trabalho, apesar da “constante e geralmente vazia retórica que liga a educação à democracia e à cidadania politicamente engajada” (PINAR, 2008, p.141). Em consequência, nós, teóricos do currículo, rejeitamos

A atual forma do ensino “inspirada no mundo dos negócios”, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, “lucros”. [...] Que o movimento de reforma do ensino norte-americano seja obcecado com os “lucros”, não surpreende nenhum estudioso sério da história da educação.” (PINAR, 2008, P.141).

Com tudo isso, vejo os objetivo dos currículos comuns americanos vendendo promessas semelhantes as da BNCC, fechando as portas para as escolhas, construindo firmes restrições e imposições dentro de uma falsa construção de “líderes do amanhã” (PRICE, 2014a, p.1616).

Construindo as pontes entre os reinos da teoria e da prática (DAIGNAULT, 1992 apud PINAR, 2008, p.150) a teorização curricular me auxiliou durante as minhas *travessias* nos *espaçostempos* de formação (LONTRA, 2016) a entender a escola como um lugar muito mais complexo do que a academia e os currículos de controle podem lidar. Com as conversas, os relatos e as trocas no chão das escolas, de deixar de lados os *comuns* que me autorizavam e colocavam em um lugar de poder muito distante dos praticantes (CERTEAU, 1994) que fazem a vida acontecer no cotidiano. A teoria do currículo me ajuda a enxergar os diferentes mundos que estão presentes na escola, mas que em muitos momentos são invisíveis, são marginais aos

interesses de mercado, aos lucros. A escola existe além das normas pois os conhecimentos e as histórias existem no caos e são construídos além dos estreitos objetivos predeterminados e garantidos pelas secretarias. O currículo é uma conversa complicada porque os conhecimentos sempre vão ser conflituosos e (des)ordenados. Mesmo que isso já tenha me assustado em certos momentos durante a minha trajetória como professor, essas condições são fundamentais e indiscutivelmente necessárias quando nos comprometemos com uma educação democrática.

CAPÍTULO 3. O Comum é para quem? A incansável luta por uma educação democrática.

Ser professor e pesquisador com o cotidiano é muito difícil, e essa dificuldade cresce consideravelmente a cada momento que nós buscamos trabalhar dentro do tempo presente, praticando democracia e admitindo o dissenso como algo insuperável. As questionáveis reformas curriculares que ganharam terreno após o golpe dialogam e compactuam com um governo que se fortaleceu e se elegeu com a bandeira anti-diferença, abraçado com a intangível e problemática pretensão de universalidade (AGAMBEN, 2016, p.64) na tentativa de se criar uma melhor fórmula, *comuns* que se impõem para definir o que é melhor e mais justo para o povo brasileiro²⁹. Um governo que fala sobre uma ideia de democracia que se coloca contra as lutas por diferença e contra os (poucos) direitos conquistados, sobretudo, nas duas últimas décadas. Estamos em face de um problema histórico no qual as políticas públicas não se demonstram favoráveis à valorização das diferenças nos espaços de formação de professores, e quando ainda teve a oportunidade, diminuiu a importância da educação pública e das universidades públicas, cortando bolsas de pesquisa e verbas das universidades estaduais e federais. Testemunhamos diariamente que nós, professores, estamos perdendo ainda mais espaço, que a nossa importância está sendo apagada. Testemunhamos que “o nosso mundo de diferenças” está sofrendo um grande e inesperado golpe, onde as pessoas vêm perdendo seus direitos, sendo ameaçadas constantemente por um estado irreparável de precariedade³⁰ (BUTLER, 2018, p.11).

A racionalidade neoliberal exige a autossuficiência como uma ideia moral, ao mesmo tempo que as formas neoliberais de poder trabalham para destruir essa possibilidade no nível econômico, estabelecendo todos os membros da população como potencial ou realmente precários, usando até mesmo a ameaça sempre presente da precariedade para justificar sua acentuada regulação do espaço público e a sua desregulação da expansão do mercado. No momento em que alguém se prova incapaz de se adequar à norma da autossuficiência (quando alguém não consegue pagar por assistência à saúde ou lançar mão de cuidados médicos privados, por exemplo), essa pessoa se torna potencialmente dispensável. (BUTLER, 2018, p.11).

²⁹ Podemos ver essas pretensões normativas e promessas na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como, por exemplo, a reivindicação de uma educação “para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 08). Promessas essas que abraçam o caráter democrático da igualdade, impondo comuns e apagando as diferenças que fazem parte fundamental da formação dos estudantes desde a educação básica.

³⁰ Butler explica a precariedade com a teoria do afeto de Lauren Berlant (2011), destacando como a precariedade “implica um aumento da sensação de ser dispensável ou de ser descartado que não é distribuída por igual na sociedade. Quanto mais alguém está de acordo com a exigência da “responsabilidade” de se tornar autossuficiente, mais socialmente isolado se torna e mais precário se sente; e quanto mais estruturas sociais de apoio deixam de existir por razões “econômicas”, mais isolado esse indivíduo se percebe em sua sensação de ansiedade acentuada e “fracasso moral”.” (BUTLER, 2018, p.12)

Estamos cercados de *comuns* que atravessam e preenchem de significados, hierarquizando as outras pessoas que não conhecemos, nem temos o trabalho de tentar conhecer e conversar antes de perguntar o que elas são, ou o que elas tentam demonstrar ser. Acredito que a presença cada vez mais intensa e violenta destes *comuns* nos cotidianos e nos *espaçostempos* de formação na universidade navegam nas fortes ondas provocadas pelo tsunami conservador neoliberal global (SÜSSEKIND,2018). Um tsunami reativo que se fortificou e ganhou volume com as ruínas e as barreiras das instituições que, democraticamente, pensávamos ter rompido no passado. A onda conservadora que levou Jair Bolsonaro à Presidência da República é a expressão de que não conseguimos alargar as linhas abissais, e é importante admitirmos as continuidades políticas e sociais da história do nosso país. Nesse contexto, Boaventura nos questiona

Numa sociedade tão desigual e tão discriminatória como o Brasil, serão possíveis medidas que aumentem a inclusão social e a participação democrática das **maiorias** sem afetar negativamente os interesses das classes dominantes, que sempre promoveram a exclusão, a discriminação e o autoritarismo? (SANTOS, 2018, p.11. grifo nosso).

Desde o golpe institucional que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff (SANTOS, 2018a, p.12), o retrocesso social e político parecia ser impossível de ser evitado. No novo governo, as **maiorias** de Boaventura de Sousa Santos se transformam rapidamente em **minorias**, as diferenças são colocadas como algo a ser superado por uma “nova” política que aparece com traços bastantes semelhantes e com os mesmos costumes do violento período da ditadura. A impunidade aos torturadores, mesmo com a Comissão Nacional da Verdade³¹, por exemplo, nos transmite a sensação sufocante de que nada mudou. As afirmações do nosso presidente como “O erro da ditadura foi torturar e não matar” (entrevista à rádio Jovem Pan, junho de 2016)³² nos dá o complicado panorama da situação que nós estamos enfrentando nesse momento.

Mesmo durante a pandemia do novo Coronavírus³³ (COVID-19), o presidente Bolsonaro, contrariando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do próprio

³¹ Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, foi criada através da Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, a Comissão Nacional da Verdade (CNV). Seu objetivo principal foi investigar crimes, como mortes e desaparecimentos, cometidos por agentes representantes do Estado no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, principalmente aqueles ocorridos durante o período da Ditadura Militar. A CNV encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu inconclusivo e insuficiente Relatório Final. Disponível em: < <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> >. Acesso em: 03 de fev. de 2020.

³² Disponível em:< <https://jovempan.com.br/programas/panico/defensor-da-ditadura-jair-bolsonaro-reforca-frase-polemica-o-erro-foi-torturar-e-nao-matar.html>> Acesso em: 23 de abr. de 2020.

³³ A Pandemia de Coronavírus é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV2). O primeiro registro da doença foi feito pela primeira vez em Wuhan, na China.

Ministério da Saúde e dos governos internacionais, contraria o isolamento social fortalecendo aglomerações e marca presença nas manifestações de apoiadores que pedem a intervenção militar e a volta do AI5³⁴. Com cartazes contra a democracia, o Supremo Tribunal Federal e o Congresso, Bolsonaro em mais uma oportunidade discursou e se manifestou a favor de uma ditadura. Esse grande golpe contra a democracia acontece em um momento de completo caos mundial, com o crescimento assustador do número de casos e de óbitos pelo novo vírus. A economia, em mais uma oportunidade, acaba prevalecendo em relação à vida das pessoas. Apoiando os atos antidemocráticos, durante sua fala, o presidente destacava que:

“Eu estou aqui porque acredito em vocês. Vocês estão aqui porque acreditam no Brasil. Nós não queremos negociar nada. Nós queremos é ação pelo Brasil. Mais que um direito vocês têm obrigação de lutar pelo país de vocês. **Contem com o seu presidente, para fazer tudo aquilo que for necessário para que nós possamos manter a nossa democracia e garantir aquilo que há de mais sagrado entre nós, que é a nossa liberdade**” (grifo nosso).³⁵

As políticas neoliberais encontraram nos caminhos da intolerância e na imposição civilizatória do *comum* uma forma outra de praticar o que vem se declarando como democracia. Uma democracia que não é para todo mundo, mas que se serve da ideia de que é suficiente para aqueles que se encaixam perfeitamente nos moldes dos *comuns* aceitos e bem vistos pelas ondas conservadoras que dominam os espaços e políticas públicas. Uma democracia marcada por enquadramentos normativos (BUTLER, 2015, p.198) que por apagar as diferenças, cultiva fantasmas que interferem no reconhecimento e na representação das diversas formas de identidades, ampliando a sensação de ser dispensável.

Um fantasma assombra o Brasil. As conquistas sociais e democráticas dos últimos quinze anos, que pareciam tão sólidas, desfazem-se no ar, e as organizações sociais e políticas que as promoveram parecem tão desarmadas que resulta difícil imaginar que alguma vez tivesse tido força. [...] Aparentemente, essas conquistas não enfraqueceram os poderes econômicos, políticos e sociais conservadores, desde sempre dominantes, a que se opunham, pois de outro modo não se compreendem a renovada agressividade e a avassaladora razão com que esses poderes pretendem varrer da memória dos brasileiros e das brasileiras esse passo afinal tão recente. (SANTOS, 2018a, p.11).

Neste capítulo buscarei compreender como os *comuns* atuam sobre os conceitos de democracia e povo, noções em constante conflito, não só em nosso presente. Cabe questionar se é possível pensar em democracia diante do capitalismo que se virou facilmente contra as

³⁴ Reportagem completa produzida pelo Fantástico através da Rede Globo e pelo site do G1 no dia 19 de abril de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/19/bolsonaro-discursou-a-manifestantes-que-pediam-intervencao-militar.ghtml>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

³⁵ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/19/jair-bolsonaro-nao-queremos-negociar-nada-manifestacao-anti-congresso.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

conquistas antirracistas e antissexistas na busca incessante de maiores acumulações e explorações (SANTOS, 2018a, p.27), se podemos deixar de lado todos os efeitos devastadores de um tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras “que reverte as tendências democratizantes e de valorização do local e da diferença presentes em parte significativa da legislação e políticas para a Educação Superior e Básica pública nos últimos anos” (SÜSSEKIND, 2018, p.7).

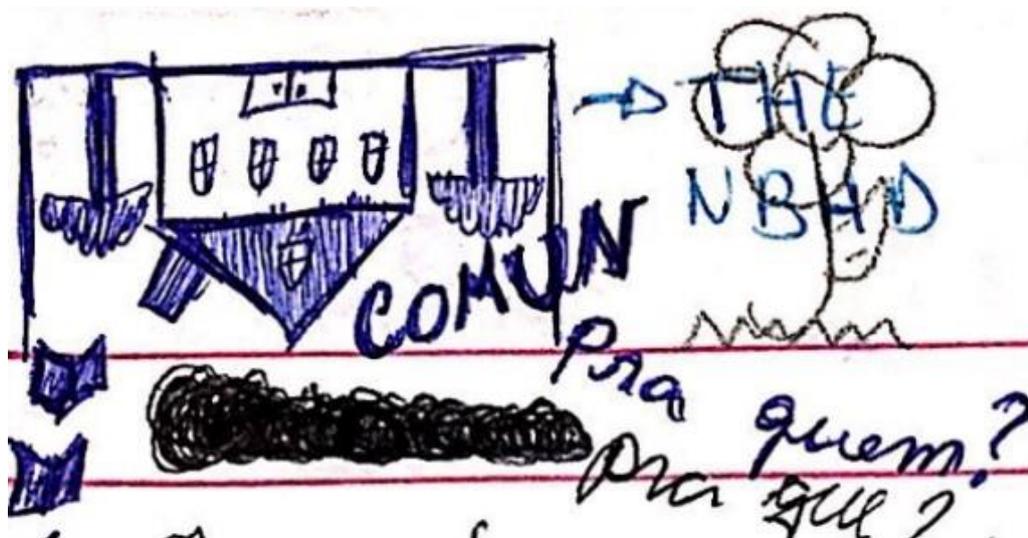


Figura 9 Prova *platô*: comum para quem?

Conviver com tantas incertezas é uma tarefa muito desgastante e verdadeiramente dura dentro de espaços tão potentes como a escola. Espaço esse que, no Brasil, vem sendo atingido por uma espécie de capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010) que se aproveita de novos cenários ainda não explorados pelo mercado para prosperar, criando diversas normas e artifícios de controle.

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. [...] Novas "terras virgens" serão encontradas e novos esforços serão feitos para explorá-las, por bem ou por mal, até o momento em que sua capacidade de engordar os lucros dos acionistas e as gratificações dos dirigentes for exaurida. [...] O anúncio de uma nova "descoberta", de uma ilha ainda não assinalada nos mapas, atrai multidões de aventureiros. [...] A grande questão é saber quando se esgotará a lista de terras passíveis de "virginização secundária" e quando as explorações, por mais frenéticas e engenhosas que sejam, deixarão de garantir um alívio temporário. É bastante improvável que os mercados - dominados como estão pela mentalidade líquido-moderna do "caçador", que veio substituir a postura pré-moderna do guarda-caça e *sólidomoderna* do jardineiro - se preocupem em expressar essas questões. Eles continuarão a viver passando de uma caçada bem-sucedida à outra, enquanto conseguirem

desencavar novas chances de adiar a hora da verdade, mesmo que por pouco tempo e a qualquer custo. (BAUMAN, 2010, p.9-11)

Bauman (p.10) destaca que a força do capitalismo é dinâmica e está na extraordinária engenhosidade com que busca e descobre novas espécies hospedeiras sempre que as espécies anteriormente exploradas se tornam escassas ou se extinguem. Identifico que as recentes reformas, principalmente o currículo comum arquitetado pela BNCC estão tendo um papel de protagonismo na abertura da educação pública para um mercado que, em sua essência, é destrutivo, impetuoso e parasitário. Um mercado que é praticamente impossível de ser parado pois nossas forças de resistência, assim como a democracia

está esvaziada de potencial popular, de inclusão social ou de prioridade de interesse nacional. Trata-se de uma democracia que se afirma como libertária, inimiga da intervenção do Estado, obediente às exigências do mercado, ou seja, do capital, por meio de setores dirigentes do capital (hoje, o financeiro), e sobretudo aberta à pilhagem das riquezas naturais do país por parte das empresas norte-americanas, o mesmo objetivo de sempre. (SANTOS, 2018a, p.15)

Boaventura (2018a) destaca como o Brasil está sendo um território de experimentação neoliberal³⁶, uma investida que se reproduz de uma forma mais dócil com uma voz mais legitimadora de seus interesses destrutivos. Tão perigoso do que os artifícios de controle são os processos de exclusão, processos estes que são incompatíveis com o viés democrático, mas estão completamente ligados e presentes em nossa realidade. Com cautela, precisamos aprofundar os nossos estudos em relação a democracia, entendendo que

A democracia é algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantida. É sempre uma conquista frágil, que precisa ser defendida e aprofundada. Não existe nenhum limiar de democracia que, uma vez alcançado, possa garantir a continuidade de sua existência. A democracia encontra-se em perigo não apenas quando o consenso e a fidelidade aos valores que ela encarna são insuficientes, mas também quando a sua dinâmica combativa é travada por um aparente excesso de consenso que, normalmente, mascara uma apatia inquietante. (MOUFFE, 1996, p. 17 apud CUNHA, 2019, p. 358)

O controle elege, padroniza e simplifica as complexas relações humanas, excluindo e deixando de fora aquilo que não serve. O indesejável vai ficando cada vez mais de fora dessa pretensão democrática moderna, especialmente quando iniciativas políticas como a BNCC se tensiona em realizar a formação de um sujeito universal abstrato (CUNHA, 2019, p.358), acreditando equivocadamente na formação de um conhecimento suposto como essencial, ou

³⁶ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/boaventura-santoso-brasil-e-territorio-de-experimentacao-neoliberal/>> Acesso em: 22 jul. de 2019.

seja, o estabelecimento de um projeto que apaga as particularidades, apaga as histórias, as vidas e o imprevisto. Somos uma “comunidade sem consenso” (MILLER, 2014, p. 2051) e

Como parte dessa conceptualização, espero que tal noção possa acenar para o fato de que conhecimentos absolutos, certos e imutáveis de processos e interações educativas e seus possíveis efeitos e afetos não podem, simplesmente, ser inteiramente conhecidos antes, durante ou mesmo depois de tais interconexões. (Idem, 2014, p.2052)

Trabalho contra a simplificação, contra os currículos *comuns* que colocam a diferença apenas como acessória à formação (CUNHA, 2019, p.362) retirando sua importância fundamental e ontológica. Tento entender a democracia, pois tenho o medo e a dificuldade de aceitar que as forças conservadoras passem a tomar conta das nossas vidas, universalizando sentidos e conceitos que, dentro dos seus infinitos fluxos, não podem ser entendidos como uma coisa só, uma regra imutável. Nessa mesma direção, questiono a BNCC e a sua impossível (e perigosa) missão salvadora de garantir tudo e a todos, sem exclusões, e manter o que seria seu caráter democrático (idem, p.362), uma articulação que conversa de perto com a agenda neoliberal, respondendo as demandas por uma educação de qualidade, tentando reafirmar uma ideia universal de povo, na qual “a própria definição do termo havia nascido da compaixão e a palavra tornou-se sinônimo de azar e de infelicidade” (ARENDDT apud AGAMBEN, 2017, p. 36).

3.1 Democracia e povo

Pesquisando com Judith Butler (2018) entendi que as teorias democráticas de uma forma geral, sempre temeram “a multidão” (NEGRI; HARDT, 2005, p.12), e que em muitas oportunidades, mesmo sendo implicado pelo poder da autodeterminação, o conceito de democracia demanda uma análise e desconstrução cuidadosa, pois ele é um jogo extremamente disputado que se transforma a todo o momento, mudando os lugares do reconhecível e do irreconhecível (BUTLER, 2018, p.4), sendo sempre uma fronteira de intensa disputa, integrando e excluindo de forma implícita e explícita dentro das políticas públicas e sociais. A democracia só se torna possível em um cenário no qual as disputas acontecem e se fazem necessárias, uma disputa aberta (e inesgotável) pelos direitos de diferentes grupos, de diferentes pessoas. O corpo político é postulado como uma unidade que ele nunca será (idem, p.3) e entender essa questão é de fundamental importância para entendermos como estamos caminhando para uma direção muito complicada quando discutimos sobre democracia e povo em nosso tempo presente.

O conceito de multidão de Negri e Hardt me interessa neste momento pois ele revela como

O povo é uno. A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, étnicas, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares. (NEGRI; HARDT, 2005, p.12)

Assim como nos currículos, as disputas e os conflitos são necessários dentro da vida e da construção política das sociedades democráticas. Mesmo que o autor esteja lutando contra os *comuns* e o imperialismo em um tempo histórico (aparentemente) diferente, as escritas de Negri contribuem também para o nosso presente destacando as (im)possibilidades de as diferenças serem reduzidas a uma unidade, a um *comum* facilmente controlável e totalmente compreensível. Sendo impossível ceder e fazer parte dos *comuns* que se impõem no nosso cotidiano, o autor ainda desenvolve a ideia de que as lutas e manifestações das diferenças são como o símbolo de desejo da construção de um mundo mais vivível, um mundo que respeita os conflitos democráticos.

Viver e pesquisar a cotidianidade das diferenças, de fato, é um dos caminhos nos quais venho apostando nos últimos anos e são esses mesmos os caminhos que me ajudam a ter o desejo de desconstruir a complicada e frágil democracia na qual estamos inseridos. Dirigida equivocadamente em diversas oportunidades dentro da história política do globo como uma postulação de unidade e harmonia, a democracia é uma questão complexamente aberta, e por isso, pode e vem sendo utilizada de forma estratégica para expandir e traçar novas linhas abissais (SANTOS, 2007) que produzem invisibilidades, produzem simulacros que demonstram a realidade sustentada por uma ideia de estabilidade, igualdade e consenso completamente questionável e fantasiosa.

Em contraste com a positividade de Negri, Santos (2016) questiona se, de fato, em algum momento nós conseguiremos ver a democracia do futuro se rompendo com o atual modelo democrático. Para o autor os desafios são muitos e a perplexidade chega a ser paralisante, no caso brasileiro, pela ausência de ativos movimentos de transformações contra hegemônicos³⁷ resultantes de uma

³⁷ Para Santos (2002) a transformação contrahegemônica consiste na “construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em múltiplas formas de partilha - tais como, identidades duais, identidades híbridas, interidentidade e transidentidade - mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta transidentitária e transcultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” Disponível em: <<https://www.eurozine.com/the-processes-of-globalisation/>> Acesso em: 23 jul. 2019.

tradicional fragmentação das forças de esquerda, divididas por múltiplas diferenças, às vezes tão profundas que implicam transformar forças de esquerdas rivais em inimigos principais [...] As esquerdas não tem sabido distinguir entre diferenças reais e pragmáticas, suscetíveis de acomodação e negociação, e diferenças ideológicas que, por vezes, assumem a forma de cismas dogmáticos muito próximos dos que no passado dividiram as religiões e levaram a lutas fratricidas. (SANTOS, 2018a, p.22)

Boaventura (2018a, p.22) admite que as forças de esquerda³⁸ irão precisar lutar pela democracia em contexto adverso, e sem as alianças democráticas, sem os acordos básicos entre as diferentes partes, um movimento dessa importância e magnitude provavelmente irá demorar bastante para acontecer. Distante da “democracia do futuro”, presenciamos uma democracia de muito baixa intensidade (SANTOS, 2018a, p.29), na qual vivemos atualmente sob a gerência de um governo que retira subitamente nossos direitos, se ampara em uma democracia para poucos, uma democracia aliada ao mercado e sustentado pelas investidas de uma economia que precisa preencher novos espaços na esfera pública para dominar e abrir novos caminhos de investimentos, velhos mercados que encontram a oportunidade de lucrar a todo o custo. As ondas conservadoras se alimentam do ódio e as instituições ligadas ao propósito neoliberal sabem muito bem aonde atacar. Como destaca Butler:

Neste momento em que a economia neoliberal estrutura cada vez mais as instituições e os serviços públicos, o que inclui escolas e universidades, em um momento em que as pessoas, em números crescentes, estão perdendo casa, benefícios previdenciários e perspectiva de emprego, nós nos deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que **algumas populações são consideradas descartáveis**. (BUTLER, 2018, p.9, grifo nosso).

Para movimentar um pouco mais a compreensão sobre o que é democracia, é preciso expandir o que é reconhecível (BUTLER, 2018, p.4), lutando constantemente contra a imposições dos *comuns* que se sustentam na inexistência de diversas comunidades. A democracia por si só é um conceito aberto, plural e trabalhado na realidade das nossas vidas, sendo assim, não podemos fugir do fato de que ela sempre será uma luta constante, uma luta que não irá trazer resultados simples e preceitos democráticos prontos para todos os grupos que se envolvem na busca por seus direitos. Alianças democráticas são estabelecidas e desmanchadas constantemente, e não existe nada mais democrático do que a possibilidade desses movimentos existirem dentro da construção de uma sociedade livre dos fantasmas da opressão e da violência.

³⁸ Para o autor, a esquerda é entendida como o conjunto de teorias e práticas transformadoras que, ao longo dos últimos 150 anos, resistiram à expansão do capitalismo e aos tipos de relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ele gera e que, assim, procederam na crença da possibilidade de um futuro pós-capitalista, de uma sociedade alternativa, mais justa. (SANTOS, 2018, p.8.)

Santos (2018a, p.14) destaca que a democracia de hoje se sustenta em um sistema que foi desenvolvido e está de acordo com as novas táticas de dominação e intervenção imperial, uma dominação que no passado se dava por meio de ditaduras e/ou ocupações militares, mas que agora, aparece de uma forma muito mais ardilosa, como um suporte, como “promotores da democracia”. Uma democracia sem participação popular, uma democracia que não aceita as diferenças, os conflitos e as discussões fundamentais de um sistema democrático. A democracia, considerada uma simples designação, pode facilmente ser tratada como um termo discursivo estratégico (BUTLER,2018,p.2) quando movimentos populares e “multidões”, mesmo com sua liberdade e sua desobediência momentaneamente defendida, se tornam ameaças para o estado ou até mesmo “terroristas”³⁹ quando não servem mais para os propósitos oficiais de determinado governo ou de uma investida política pontual. Por esse e por vários outros motivos, os conceitos precisam ser trabalhados dentro de seus *espaçostempos*, dentro das próprias histórias e das memórias daqueles que praticam politicamente a justiça cognitiva (SANTOS, 2007) na intenção de diminuir os apagamentos tão críticos em nosso presente. A tão sonhada estabilidade e o consenso vão de encontro às diferenças, com a própria ideia de democracia. Precisamos desconstruir e complicar ainda mais as discussões dos poderosos conceitos e das ideias prontas que são vendidas por um mercado predatório que qualifica, desumaniza e apaga várias vidas que não servem dentro das imposições do sistema neoliberal.

A construção da democracia, assim como a ideia de povo trabalhada pelos governos autoritários, determina cada vez mais abertamente quem deve ou não receber assistência, quem serve dentro do funcionamento do meio ou quem simplesmente é “vagabundo” – como somos considerados nós professores. Um governo que se orienta em uma democracia que apaga as vidas classificadas como indesejáveis e ataca diretamente os direitos de diversas minorias deve ser combatido. Mesmo sendo impossível definir precisamente o que é democracia, é excepcionalmente seguro afirmar que essas práticas não são democráticas. Tentar traçar um conceito definitivo de democracia, é uma forma de criar *comuns* para as outras pessoas, e não é dessa forma que eu quero trabalhar em minha pesquisa. Mesmo sendo seduzido muitas vezes pelo impulso normativo científico dos termos fechados e perfeitos, precisamos lutar contra a simplificação e sempre admitir a democracia como uma luta aberta e muito difícil. Com resultados tortos e nem sempre favoráveis aos nossos desejos e pretensões políticas.

³⁹ Os “terroristas” ou “inimigos do estado” são frequentes termos utilizados pelo governo atual para demarcar as pessoas ou os grupos que se opõem às normas impostas. Coincidentemente (ou não), nós professores estamos cada vez mais presentes desse seletivo grupo de indesejáveis.

Exercitar o conceito de democracia também é trabalhar com a ideia de “povo”. Destaco desde já a perigosa ideiação de uma nação que é capaz de ser construída dentro da simetria e da estabilidade. Uma cidadania perfeita e singular que simboliza muito bem esse faz-de-conta democrático. “O povo” não é e nunca será uma população definida, é um conceito moldado pelas linhas de demarcação que estabelecemos implícita ou explicitamente, linhas estas que são em todo o tempo abissais (SANTOS,2007). O conceito de “povo” está ligado diretamente aos *comuns* e muitas vezes é evocado para tranquilizar crises e criar um sentido de união e estabilidade, mas Agamben nos mostra, a partir do campo da teoria política, como esse conceito é complexo e está em constante transformação, dialogando com o momento histórico e com as necessidades das sociedades envolvidas:

um referente único e compacto do termo povo não existe, nesse sentido, em nenhum lugar [...] *povo* é um conceito polar, o qual indica um duplo movimento e uma complexa relação entre dois extremos. Mas isso significa, também, que a construção da espécie humana num corpo político passa por uma cisão fundamental e que, no conceito de *povo*, podemos reconhecer sem dificuldade os pares categoriais que vimos definir a estrutura política original: vida nua (*povo*) e existência política (*Povo*), exclusão e inclusão [...] Ou seja, o povo já traz sempre em si a fratura biopolítica fundamental. *Ele é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte e não pode pertencer ao conjunto no qual já está desde sempre incluído.* (AGAMBEN, 2017, p. 37)

O autor destaca que o termo povo, nas línguas europeias modernas, indica também os pobres, os deserdados e os excluídos (p.35) mas que sempre existiram artifícios que destacavam os dois extremos: “num extremo, o Estado total dos cidadãos integrados e soberanos, no outro, a reserva – corte dos milagres ou campo – dos miseráveis, dos oprimidos, dos vencidos que foram banidos” (p.37). Na Revolução Francesa, o povo transforma-se em um “depositário único de soberania” (p.38), em que a miséria e a exclusão aparecem (pela primeira vez dentro dos estudos ocidentais) como um escandaloso problema, como algo a ser superado não apenas em termos econômicos, mas também, em termos políticos. Agamben destaca, que a partir de então, estamos envolvidos em um impossível e obsessivo projeto democrático-capitalista para produzir uma ideia de povo uno e indivisível, e que essa “obsessão do desenvolvimento é tão eficaz no nosso tempo presente porque coincide com o projeto biopolítico de produzir um povo sem fratura.” (p.39). Uma (im)possibilidade que vêm pautando as políticas, em especial, com a imposição das Bases, e mais precisamente, com o Escola Sem Partido, alimentando a fantasiosa questão de que somos todos iguais e vamos conseguir aprender igualmente todos os conhecimentos de uma mesma forma, como um povo único, patriota, sem conflitos e bem construído.

De um modo diferente, mas análogo, hoje o projeto democrático-capitalista de eliminar, através do desenvolvimento, as classes pobres não só reproduz no seu interior o povo dos excluídos, mas transforma em vida nua todas as populações do Terceiro Mundo. (AGAMBEN, 2017, p. 40)

Essa obsessiva tentativa de reproduzir a ideia de povo como uma unidade está presente nos projetos neoliberais em curso no Brasil e no mundo. O campo da educação, principalmente com a imposição dos currículos comuns, parece ser um cenário propício para essa tentativa de construção de uma identidade única e perfeita, uma ideia de povo que não aceita a imprevisibilidade e a diferença. Concordando com Agamben, Negri (2000) e Butler (2018) definem a ideia de “povo” como uma postulação (im)possível de unidade e equilíbrio. Uma construção que impõe limitações e, principalmente exclusões nas comunidades que são compostas pelas diferenças. Um consenso e uma harmonia impossível em um mundo que existe pelas intensas disputas e diferenças que compõem os grupos que existem na sociedade. As singularidades plurais contrastam, assim, com a unidade indiferenciada do “povo” (NEGRI, HARDT, 2005, p.139).

O objetivo de uma política democrática não é simplesmente estender o reconhecimento igualmente a todas as pessoas, mas, em vez disso, compreender que apenas modificando a relação entre o reconhecível e o irreconhecível a igualdade pode ser entendida e buscada e "o povo" pode se abrir para uma elaboração mais profunda. Mesmo quando uma forma de reconhecimento é estendida a todo o povo, permanece uma premissa ativa de que existe uma vasta região daqueles que permanecem irreconhecíveis, e esse poder diferencial é reproduzido toda vez que a forma de reconhecimento é estendida. (BUTLER, 2018, p.4)

Definir o conceito de povo e impor uma ideia fechada sobre esse termo está bastante distante das minhas pretensões. Considero impossível e totalmente dispensável, para mim, os esforços de tentar dialogar com as políticas neoliberais, controlando o significado, afirmando o que é mais certo ou o mais errado dentro das concepções do desenvolvimento teórico desse termo, criando novos *comuns* e ainda mais complexidades que eu, decididamente, não tenho a capacidade de dar conta (e que também, seria totalmente controverso com a minha proposta de trabalho). Mesmo que a “multidão” de Negri, de certa forma, entre em conflitos com a teoria polarizada de Agamben, ambos os autores trabalham na defesa da impossibilidade da universalidade, na impossibilidade de pensar o conceito de povo como *uno*. Além dessa fundamental questão, o mais importante para esse trabalho é destacar os processos de exclusão e de precarização dos grupos e dos indivíduos que não se encaixam nas pretensões de “Povo ideal” que os movimentos conservadores insistem em escrever em nossa história. O conceito de povo, assim como a democracia, está em aberto. Uma constante disputa, uma luta pelo reconhecimento que é totalmente compatível dentro da nossa realidade democrática.

No nosso “mundo de diferenças” as pessoas não se reconhecem nos sistemas fixos aonde o sentido de “povo” é delimitado. Indo na direção contrária da aberta (e necessária) disputa dos conceitos de democracia e povo, atendendo aos desejos das nossas tradições pedagógica que se demonstraram abertamente favoráveis e até lutaram por currículos unitários, como vimos em Macedo (2016), e se inspirando nos direcionamentos mercadológicos do Common Core na educação pública norte-americana, a BNCC tenta simplificar os currículos e as diversas formas de se relacionar e entender os conhecimentos, impondo uma ideia “democrática” de que todos irão aprender as mesmas coisas, podendo chegar nos mesmos lugares – e que se não conseguirem “sucesso”, se não conseguirem alcançar os *índices*, a culpa é totalmente do estudante e do professor que não foram capazes de seguir as normas e os materiais perfeitos arquitetados por pessoas que nunca chegaram a pisar em uma sala de aula.

[...] mesmo o direito à educação sendo defendido como direito humano, e daí o entendimento de que esse direito é unívoco e universalmente válido, é preciso questionar os discursos da universalidade, da igualdade e do consenso (FRANGELLA; RAMOS, 2013)

Embora o documento da Base tenha tentado se adaptar seu diálogo ao longo das suas versões e tente dialogar com nossas lutas propondo atividades como:

[...] diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, **sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”**. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2008, p.39, grifo nosso).

Nós sabemos como nos currículos comuns, esses “registros ingênuos” dirigem a educação para uma questão de qualidade baseada em notas, desempenho e aptidão. Reorganizando “tempos, espaços e situações”, se objetiva uma construção “democrática” de um conhecimento mais certo do que outros tipos de conhecimentos, indicando o caminho de uma aprendizagem correta, um controle que não dialoga com a democracia. Quando as formas “corretas” de aprender e ensinar fracassam – e é o que acontece normalmente – os estudantes e os professores são os culpados. Talvez o ponto principal não seja relacionado simplesmente com o controle, mas sim, com o cuidadoso e complicado trabalho de entender em que medida essas práticas não são educativas, e que diretamente, não nos servem para pensar o que é o educar. As promessas de igualdade e melhoria da educação pública no projeto da BNCC, reforça a ideia de uma democracia que é excludente. O apagamento da importância das escolas e das universidades públicas, assim como a demonização e a culpabilização dos professores

(SÜSSEKIND, 2014, p.1526) faz parte desse calculado processo. Pensar a ideia de democracia e de povo como conceitos fechados não nos servem, todas essas questões fazem parte de disputas abertas e seus estudos precisam partir da heterogeneidade, negociações e principalmente do dissenso. Pensar povo e democracia dessa forma nos faz entender que as diferenças são fundamentais e geram multiplicidade em nossas comunidades, nos reconhecemos enquanto pessoas, únicas e importantes de diferentes formas em nosso contexto político e social.

A luta pela educação democrática e a valorização dos currículos e conhecimentos outros que estão presentes e fazem parte das disputas dentro do cotidiano escolar são dois dos meus principais objetivos de pesquisa no momento, e por isso é importante pensar como

Muitos projetos de normatização foram esforços para afastar decisões sobre ensino e aprendizado das salas de aula, dos educadores e das comunidades escolares, para colocá-las nas mãos de burocracias distantes. Os padrões frequentemente codificaram versões sanitizadas da história, da política e da cultura que reforçam mitos oficiais e deixam de fora vozes, preocupações e realidades de nossos alunos e comunidades. Qualquer papel positivo que os padrões possam ter em conversas realmente colaborativas sobre o que nossas escolas deveriam ensinar e nossos alunos deveriam aprender foi repetidamente diminuído por processos ruins, agendas políticas suspeitas e interesses comerciais (MILLER, 2014, p. 2050).

3.2 Conhecimento, mercado e apagamento das diferenças

A resistência cotidiana contra a implementação de documentos oficiais e reguladores da produção de conhecimento e as práticas escolares democráticas me fizeram valorizar as questões relacionadas ao currículo escolar. As diversas práticas cotidianas de conversar e narrar demonstraram, em diversos momentos, ser capazes de desconstruir formas lineares de pensamento (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). O currículo escolar, tomado como documento ou lista de conteúdo com objetivos finais perde sua potência/força/intenção quando dirigido de uma forma tão artificial e mecânica. As relações cotidianas são complexas e as considerações não conseguem encontrar um consenso. Neste caminho, a ideia de consenso precisa ser amplamente criticada quando falamos sobre currículo e cotidiano, pois tudo precisa ser efetivamente discutido e negociado. A negociação faz parte da democracia, e sem construção coletiva os currículos se tornam monoculturais (SANTOS, 2004). Quando a ideia de democracia e de “povo” é construída dentro de um manual de normas e aprendizagens essenciais, iguais e padronizadas, a única coisa que se constrói é uma diversidade de ausências (SANTOS, 2004).

Sempre que eu falo de “povo” e suas diferenças, acabo me lembrando das minhas experiências e memórias do cotidiano das escolas no PIBID e nas emergências (SANTOS,

2004) que se davam pelo questionamento e (des)construção do *comum*, ou simplesmente, pela reafirmação constante de identidades. Identidades estas que dentro de uma democracia voltada ao consenso e a ordem são excluídas, tornadas abissais, *invisibilizadas* e tornadas inexistentes (SÜSSEKIND, 2007). Com o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007, p.74) vivi a complexidade das redes nas salas de aula e entendi que as pessoas se relacionavam de formas diferentes mesmo com conhecimentos e tradições (aparentemente) bem estabelecidas:

Relacionado aos séculos, uma menina (que infelizmente esqueci o nome no momento) levantou um questionamento bem interessante sobre os anos antes de Cristo. Para ela, só existia a noção de século após Cristo, e será que está errado? Isso me ajudou bastante a refletir sobre cultura e diferenças dentro da sala de aula. Tudo isso poderia ser resolvido com uma simples correção e tudo continuaria a acontecer normalmente, mas fazendo todo um questionamento cauteloso, percebi que para ela nada antes da história cristã realmente importava muito. Perguntando sobre acontecimentos, tudo era muito mais distante na antiguidade, pouco palpável e, ainda, segundo ela, bem capaz de tudo ser uma grande mentira. O ensino da história é algo muito complexo, muitas vezes deixado de lado pela academia. Passando por essas questões, me dá ainda mais vontade de trabalhar e pesquisar sobre isso. A escola realmente é um espaço muito rico. (M. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016.)

Os arquitetos da BNCC e os demais “especialistas” que vendem a ideia de salvar a educação brasileira com seus pacotes milagrosos de soluções, materiais didáticos de “última geração” e provas padronizadas que não dialogam com os estudantes e os professores, se espelham e se orgulham de um modelo de comum que fracassou em diferentes partes do mundo e em especial nos Estados Unidos da América - a maior influência das políticas e objetivos da Base - sob a face do poderoso American Common Core. Por mais abissais que sejam todas estas políticas voltadas para a educação pública, por mais que o arsenal de soluções acredite vender uma ideia de construção de “povo” e de cidadania igual para todos, os planejadores dos currículos comuns parecem esquecer que o cotidiano das escolas é, por si só, imprevisível e incontrolável. Destaco que o problema geral não se dá apenas pelo distanciamento, é um calculado projeto político com fundamentos teóricos que não conversam com as práticas democráticas. Me questiono se um dia, quando os arquitetos da BNCC pisarem próximo ao chão das escolas, tendo um contato direto com professores, estudantes, funcionários e com a comunidade escolar como um todo, existe a mínima possibilidade de, talvez, que eles possam vir a perceber como o cotidiano escolar é *espaçotempo* de criação, um *espaçotempo* no qual a desobediência guia as redes para um nível de inventividade (SÜSSEKIND, 2012) que não é possível de ser visto e que não consta no radar de currículos e de estratégias que buscam a

simples imposição de *comuns*. Existe um *Sul*⁴⁰ (SANTOS, 2010) aonde conhecimentos e vidas existem, se manifestam das mais diferentes formas e contextos dentro das histórias da nossa sociedade, um *Sul* que é frequentemente esquecido e abandonado, apagado por políticas de fora que não conversam com nosso cotidiano, com nossas culturas e nossas vivências.

Incontáveis influências dentro do estudo da história política, social e educacional norte-americana expressaram seus desconfortos em relação às práticas de silenciamento e apagamento das diferenças dentro da sociedade americana, em especial no campo da educação básica. Hannah Arendt, por exemplo, durante décadas teceu suas críticas em relação ao sistema educacional americano, principalmente sobre os mecanismos que intensificavam a crise da educação destacando a (im)possibilidade da imposição dos *comuns* em *espaçostempos* com latentes diferenças culturais, políticas e sociais. Arendt, destaca o fato de que

A ideia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antiguidade. O problema com essa ideia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola de tal modo que acabam se virando contra os próprios pais. É o que acontece nas tiranias. Por outro lado, se as autoridades públicas não estão dispostas a inferir as consequências de suas esperanças e premissas vagas, todo o experimento educacional acaba, na melhor das hipóteses, sem resultados, enquanto, no pior dos casos, irrita e antagoniza tanto os pais como os filhos, que sentem estar sendo privados de alguns direitos essenciais. (ARENDR, 2004, p.265)

Vender a ideia da educação como uma arma transformadora e capaz de distribuir sentidos prontos de “povo”, democracia e de cidadania é uma prática constante dentro das articulações políticas atuais do conturbado cenário de (des)governo brasileiro. A ideia de que “se pode mudar o mundo educando” é muito bonita e facilmente empolgante dentro dos mais diversos discursos e frentes políticas mas, precisamos pensar se a escola detém toda esta capacidade transformadora, ou melhor, precisamos pensar se isso realmente é possível se admitirmos as diferenças, a democracia e a ideia de povo como uma constante e aberta luta dentro da nossa sociedade.

Não necessariamente a escola educa, e certamente a escola não é a única que educa, mesmo que as políticas e os *comuns* joguem toda a responsabilidade em cima dela. Criam-se

⁴⁰ Durante a elaboração do conceito das Epistemologias do Sul, Boaventura de Sousa Santos utilizou o artifício da dominação política, científica e histórica do Norte sobre o Sul geográfico para defender sua teoria “[...] no entanto, o Sul anti-imperial, o Sul das epistemologias do Sul, não é a imagem invertida do Norte das epistemologias do Norte. As epistemologias do Sul não têm como objetivo substituir as epistemologias do Norte nem colocar o Sul no lugar do Norte. O objetivo é ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul.” (SANTOS, 2019, p.19).

resultados tortos, resultados que acabam sendo contestados e em mais uma oportunidade os professores acabam sendo colocados como vilões, incapazes, “terroristas” que doutrinam a juventude brasileira com ideias marxistas e inimigos declarados do Estado.

Todd Alan Price é mais uma das vozes atuantes no campo da pesquisa das políticas em educação que me influencia na busca pela desconstrução da simplificada ideia de *comum*. Mais atualmente, Price (2014a) trabalha questionando a ideia da imposição de um currículo unificado no estado de Wisconsin para denunciar o crescente dismantelamento do sistema público de ensino norte-americano. Contrário à fantasiosa ideia de que “as Normas Comuns permitem que as crianças, em nossa sociedade cada vez mais móvel, estejam num mesmo patamar” (p.1616), Price vai identificar como os investimentos públicos estão sendo cada vez mais direcionados para os financiamentos de escolas particulares, segregando as comunidades escolares e os próprios estudantes, investindo de forma desigual nos núcleos onde os melhores resultados são apresentados.

O Ensino Público do Wisconsin é um sistema. O sistema financeiro escolar interage com fatores econômicos estaduais e locais para fornecer o investimento moral para o futuro da educação pública. (...) **Mais do que em qualquer outro momento na memória recente, oportunidade educacional é muito definida por onde os alunos moram, e por quem eles são.** Nossas escolas públicas são sistematicamente conectadas às nossas comunidades, grandes e pequenas. É virtualmente impossível para uma escola pública prosperar em uma comunidade que se encontra no meio de uma depressão socioeconômica. Todos os medidores de performance de escolas e alunos confirmam esse fato sistêmico. Ainda assim, não há discussão sobre usar esses medidores, como os Boletins Escolares, para determinar o que pode ser feito para melhorar os efeitos nas escolas e comunidades. Fatores como economia local/estadual, pobreza familiar dos alunos, ociosidade habitual, experiência dos professores, saúde da comunidade, participação dos pais e educação têm impacto significativo na natureza sistêmica da educação. (...) **Com 20 anos de dados e pesquisa, sabemos agora que o subsídio público das escolas particulares afeta esses fatores sistêmicos na direção ERRADA – contribuindo para a destruição sistêmica da educação pública no Wisconsin.** (PRICE, 2014a, p. 1619, grifo nosso).

Destacando a falsa noção de igualdade e democracia que envolve os parâmetros educacionais nos Estados Unidos da América, Price salienta que as oportunidades são dadas apenas para alguns poucos, ser do “povo” se torna uma questão competitiva na qual apenas os melhores e os mais qualificados terão seus direitos respeitados e farão parte das normas e dos moldes do que é ser o “povo”, serão poucos aqueles que em um futuro próximo terão o direito de existir. A produção e intensificação de precariedade (BUTLER,2018) se torna mais uma grande estratégia dentro do pilar das economias neoliberais, uma estratégia suja que, como todas as outras que buscam apagar as diferenças, é desumana e nada tem de democrática. As

pessoas que não são consideradas do “povo” pelas políticas oficiais são apagadas, colocadas em uma situação crítica que simplesmente se nega o direito da vida, se nega a assistência pública que, democraticamente, é do direito de todos. “Todos” que se resumem a alguns poucos dentro dos contrastes e das imposições políticas excludentes que navegam no tsunami neoliberal em todo o globo.

Na prova dela - que a R. imprimiu colorida - havia uma questão onde o alunx deveria dizer o que pensa sobre as culturas não serem umas melhores que outras, mas sim diferentes. Ela deu aula na resposta! Falou de todas as diferenças: Preto/branco, rico/pobre, as diferentes religiões. Sempre afirmando que todas são importantes e que deveriam ser respeitadas nas diferenças, assim não haveria uma melhor e outra pior. Eu fiquei boba com a resposta e acho que a R. também porque do ladinho da resposta, havia uma carinha e uma escrita da professora: Lindo! (L. C. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016)

A partir das informações trabalhadas, G. começou a desconstruí-las. Começou falando que nenhum rico se reúne para acabar com a fome, que só discutem como fazer para perpetuá-la. Que tudo aquilo é uma mentira, pois quando se considera apenas uma verdade, só se pode construir uma mentira. Pois existem várias verdades a serem consideradas e que, havendo uma única verdade, você só está silenciando o outro. Aí uma menina ficou olhando, olhando, olhando... E falou: então tudo que a gente leu e aprendeu é mentira? Aí ele: é. Num movimento só ela falou “Aaaaaah” e fechou o livro, como se estivesse desistindo. E vários outros foram tendo reações de indignação com aquelas mentiras do livro. Foi bem legal a discussão gerada sobre as verdades e sobre como a Europa detém as verdades do mundo. G. entrou até na questão da língua, que a definimos como português, que isso justamente é um traço do colonialismo. Aí ficou provocando-os com o seguinte: que língua que vocês falam? Responderam logo que era o português. Aí disse: mas por que não falamos brasileiro? Vocês sabiam que filmes brasileiros passam em Portugal com legenda e vice-versa? E eles foram entrando na pilha. Aproveitando isso tudo ele falou do porquê nossa língua tem suas diferenças do português de Portugal. Contou sobre a constituição nossa das línguas dos povos bantos, nagôs, yorubá e de diversos povos indígenas, como os guarani, tupinambá. Aproveitou essa fala e questionou o seguinte também: em como todas essas línguas eram consideradas, pelos europeus, como dialetos. Justamente num intuito de desqualificar e colocá-las abaixo das línguas europeias. (P. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2016)

O denunciado sistema de Vouchers⁴¹ trabalhado e desconstruído por Price (2014a; 2014b) se tornou uma forte pauta do atual governo brasileiro⁴², e isso não é uma mera coincidência. Em poucos meses de governo, o incentivo a escolas privadas e a diminuição dos investimentos nas universidades e escolas públicas são planos reais que fazem parte da grande solução miraculosa para a melhoria do ensino e das condições das escolas em todo o Brasil de acordo com o *superministro* da economia, Paulo Guedes. Uma ideia de *comum* que, em mais uma oportunidade, se direciona para o benefício de poucos, para o crescimento daqueles que já são beneficiados dentro das práticas e dos apagamentos incitados pela economia neoliberal, para aqueles que já fazem parte do “povo”. Aproveitando a ideia de Price (2014a) e identificando mais uma investida abissal do mercado dentro do campo da educação pública, ele perguntou: O comum é para quem?

Os interesses e os crescentes investimentos privados no campo da educação estão alinhados com a intensificação das estratégias de controle em todo o mundo, no Brasil isso não é diferente. Os “especialistas” parecem esquecer, ignorar as lutas e as críticas aos sistemas fracassados no campo do currículo e das políticas educacionais americanas, mas só parece. As políticas de apagamento das diferenças são muito bem planejadas e arquitetadas de maneira muito sólida dentro de programas legais que distribuem falsos parâmetros de “democracia” e de direitos para todos – como é o caso da BNCC. Pensando na democracia e em suas disputas necessárias, estas questões apagam e desconsideram as diferenças, planejando resultados que são impossíveis de alcançar em uma sociedade real. Soluções milagrosas não existem, a imposição de *comuns* que são bons para todos devem ser contestadas, devem simplesmente deixar de existir na nossa busca por uma sociedade mais decente (SANTOS, 2010), mais democrática.

⁴¹ Redirecionando recursos do ensino público para o ensino privado com a promessa de uma melhor educação para todos, o sistema de Vouchers faz parte da agenda política neoliberal, adaptando a educação aos interesses de mercado, aumentando a competitividade entre as escolas privadas, destruindo e desvalorizando ainda mais as escolas e o ensino público. Um dos maiores experimentos de vouchers educacionais aconteceu em Milwaukee, Wisconsin com o “*Milwaukee Parental Choice Program*” estudado e desconstruído por Todd Alan Price. Destinado principalmente a comunidades pobres, negras e latinas, o programa não apresentou melhoria alguma, e infelizmente – como já era esperada – dificultou ainda mais o acesso ao conhecimento público de qualidade com o enfraquecimento das escolas públicas do estado. O sistema de vouchers, mesmo com seu fracasso anunciado, está sendo frequentemente adotado por “democracias” ao redor do mundo, desestabilizando o ensino público e afastando cada vez mais as comunidades carentes das escolas.

⁴² Antes mesmo de assumir a Presidência da República, o atual presidente Bolsonaro e seu ministro da economia, Paulo Guedes, destacavam como a ideia dos vouchers na saúde e na educação seriam uma saída milagrosa para a prosperidade do país. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/ideia-federal-de-voucher-para-saude-e-educacao-esbarra-em-falta-de-exemplos-de-sucesso.shtml>> Acesso em: 23 abr. de 2020.

Olhando inicialmente para a minha vivência na escola como bolsista do PIBID percebo que tive muitas dificuldades para conseguir responder e resolver prontamente as minhas dúvidas sobre quem existe de verdade dentro dos moldes e dos *comuns* em nossa sociedade, quem realmente faz parte do “povo”. Mais do que difícil, foi muito duro de perceber como vários mundos não estão presentes nas escolas (PINAR, 2008), como vários mundos e suas complexidades são incompatíveis com os modelos de *comuns* que apagam as experiências vividas, as histórias e as inventividades que compõem a natureza da sociedade. *Comuns* que são extremamente calculistas e “exclusivamente instrumentais” (PINAR, 2008, p. 144). Em currículos *comuns* os professores, os estudantes, as experiências, o que acontece no cotidiano e as características políticas e sociais que compõem e diferenciam as comunidades escolares são deslocadas para um lugar de não-existência. O modelo de escola desejável pelas reformas curriculares que navegam nas políticas neoliberais coloca à docência cada vez mais em um lugar ameaçado, simplificando o processo de formação com treinamentos que ensinam o professor a dar aula, modelando como “engenheiros sociais” (PINAR, 2012) os conhecimentos dos estudantes que são silenciados e tem suas diferenças apagadas na incessante busca pela eficiência e padronização.

A imposição de *comuns* em *espaçostempos* que são habitados por vidas tão diferentes se manifesta como uma solução perfeita de problemas que existem e devem ser superados. Os *comuns* são civilizatórios e buscam constantemente superar um conhecimento, uma cultura ou uma pessoa que é ultrapassada, que não serve e que não tem as características certas para compor o ideal de sociedade, para ser do “povo”. Neste processo inconfundivelmente associado a movimentos tirânicos e totalitários (ARENDR, 1979) os epistemicídios (SANTOS, 2010) fazem parte da agenda oficial do governo e são cada vez mais cruéis na medida que as fortes ondas e estruturas neoliberais atingem as populações mais precárias (BUTLER, 2018).

Quando eu decidi me formar como professor de história, enfrentei algumas dificuldades que jamais esperaria encontrar. As imposições e as barreiras que surgiram durante meus deslocamentos nas redes de formação (ALVES, 1998) me mostraram os *comuns* e as normas que eu deveria seguir para fazer parte daquele determinado grupo, *comuns* que carrego comigo até hoje e tento desconstruir ecologicamente. *Comuns* que não vejo como fragmentos necessariamente negativos, mas que foram necessários para sobreviver e continuar a sonhar dentro dos preceitos e das realidades da academia. A universidade se mostrou para mim durante estes vários anos de comunhão como um espaço inestimável de produção de conhecimentos, de saberes que nem sempre estão alinhados com as poderosas elites de poder que habitam nos

sustentáculos do que é e do que não pode ser conhecimento. É exatamente com esse lado solidário, complexo, conflituoso e extremamente criativo do ensino superior que eu pretendo valorizar e trabalhar para, de alguma forma, compreender mais os *comuns* que fazem parte das nossas vivências, e, dos *comuns* que agridem prejudicando a liberdade das trocas e da produção inestimável de novos conhecimentos.

O amplo e declarado afastamento entre os cursos de licenciatura e o espaço escolar me fez abraçar a docência de uma vez por todas, pois o incômodo que senti com o descaso da docência, desde que pisei pela primeira vez na universidade, ainda não foi completamente curado e provavelmente nunca será. Aonde existe o descontrole, o dissenso e a instabilidade sempre irão existir movimentos que tentam – mesmo que nós saibamos de suas (im)possibilidades – regular o que por natureza é *irregulável*. O que vêm acontecendo mais recentemente e com mais vigor, principalmente após o golpe sofrido no Brasil, é a imposição predatória da economia neoliberal dentro dos espaços que são públicos por direito – e por muita luta. Um *comum* que não convive e que apaga as diferenças de formas terríveis, censurando, segregando e apagando nossas histórias com outras linhas do tempo que desrespeitam nossas identidades.

Em mais uma oportunidade recorro a Hannah Arendt (1967) para destacar os movimentos e políticas públicas que se alimentam do desejo do apagamento das diferenças, de identidades e de conhecimentos que representam as mais diversas comunidades que compõem a nossa sociedade, são movimentos de não-história. Quebrar subitamente com a história e com a importância da vida de diversas pessoas é um caminho sem volta, uma nova história que se constrói em cima do medo e da escuridão. Conseguimos identificar o tsunami neoliberal em toda a sua magnitude, se ajustando para tirar mais uma vez do caminho aqueles que são historicamente excluídos e colocados em um lugar de precariedade, sem direito a existir. Excluídos que nas últimas décadas ocuparam novos espaços na sociedade dentro de seus direitos com muita luta e resistência, mas que, em mais uma oportunidade, não conseguem mais suportar ao violento choque das tendências fascistas.

Com as crescentes ameaças vividas na universidade e nas escolas públicas, precisamos defender nossos espaços, nossos direitos, nossos trabalhos, pesquisas e alianças políticas dentro dos nossos *espaçostempos* de democracia e solidariedade. A escola não existe para resolver todos os problemas do mundo, o professor não é um anjo da guarda, e definitivamente o espaço escolar não é um palco aonde mudanças profundas na sociedade irão ocorrer. Nós professores já vivemos com muitas pressões e cobranças, dar conta de uma missão tão miraculosa não é

compatível com uma sociedade livre. Neste momento precisamos “fazer com” as escolas, com as universidades, entrelaçando de vez estas redes para produzirmos cada vez mais conhecimentos que enfraqueçam a imposição dos *comuns* que perturbam a nossa existência. Em momentos de latentes crises políticas que ameaçam as instituições democráticas no Brasil, a luta por direitos e identidades é a única maneira possível de pensar e defender as diferenças

Ao fim, concordo com Boaventura de Sousa Santos (2010) e reconheço que todo o conhecimento é autoconhecimento. Vejo a necessidade de neste momento da minha vida tentar escrever e produzir mais, refletindo sobre a trajetória da minha pesquisa para entender minhas próprias inquietações, meus próprios *comuns* durante os deslocamentos nas travessias de (des)formação que fazem parte da minha história. Como professor, hábito em uma diversidade de *espaçostempos*, entro e me (des)construo em diversas redes de conhecimentos e conversas. Para mim toda essa complexidade é currículo, toda essa complexidade é a vida. Os acontecimentos mais recentes dentro política em nosso país me sensibilizaram a ponto de precisar voltar e refletir sobre a minha caminhada, de entender como eu cheguei aqui e porque eu estou aqui. Pinar (1975) me ajudou a entender que a insegurança e o medo não são uma fraqueza, e pensar no passado para tentar se encontrar e se entender no próprio presente também faz parte das nossas *travessias*.

CAPÍTULO 4. O problema da homogeneização e a impossibilidade dos *comuns*: a diferença como uma forma de atravessar a ordem do entendimento

Ao longo dessa escrita a homogeneização, a tentativa da imposição de padrões e de *comuns* dificultaram uma troca ainda mais ativa de saberes e conhecimentos com as diferenças. Desde a minha formação inicial como professor de história, percebi que não seria tão simples trabalhar com a docência e, ao longo dos anos, as minhas críticas direcionadas a BNCC e a todos os apagamentos que se intensificaram a partir de sua força e influência política acabaram por direcionar minha pesquisa para o campo das políticas curriculares. Trabalhar com os *comuns* é trabalhar com sua impossibilidade, o que infelizmente não significa dizer que eles não existem. As linhas abissais são visíveis e os seus efeitos são devastadores

A ideia e o próprio texto da Base, para mim, é o motor desses *comuns*, evidenciando um grave problema de homogeneização que afeta a vida política e social de diversas pessoas. Criando simulacros que se assumem como realidade (DERRIDA apud SÜSSEKIND, 2017, p.145) os *comuns*, em si, não são quantificáveis ou qualificáveis, eles aparecem de diferentes formas, em diferentes sentidos, intensidades e contextos. Enredamentos infinitos e complexos que certamente não conseguiremos decifrar com facilidade, mas aparados pela filosofia da diferença nós, professores e pesquisadores do campo da educação, temos a obrigação de questionar e de, mais uma vez, demonstrar como esses esforços que se alinham às agendas neoliberais são perigosos e impraticáveis.

Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com versões espectrais daquilo que alegam conhecer. Assim, há “sujeitos” que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há “vidas” que dificilmente – ou melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas. (BUTLER, 2015, p.17)

Foi a partir da BNCC, de suas impossibilidades, de seus apagamentos e de suas pretensões milagrosas ligadas ao mercado, que eu comecei a pensar democracia e povo. Precisamos, em mais um momento da história do nosso país, julgar e questionar a ideia de “democracia” que seleciona quem é importante ou não, qual vida que é passível de luto (BUTLER, 2015, p. 14), quem é do povo, quem realmente importa. Sem criar conceitos fechados, sem fortalecer os *comuns* em nome de enquadramentos definitivos. Salientando a impossibilidade dos processos de centralização homogêneos e desconstruindo termos importantes que fundamentam a nossa democracia, acredito que conseguiremos produzir e valorizar as diferenças.

Tudo no traçado da diferença é estratégico e aventureiro. Estratégico porque nenhuma verdade transcendente e presente fora do campo da escrita pode

comandar teologicamente a totalidade do campo. Aventuroso porque essa estratégia não é uma simples estratégia no sentido em que se diz que a estratégia orienta a tática a partir de um desígnio final, um telos ou um tema de uma dominação, de um controle ou de uma reapropriação última do movimento ou do campo. [...] Se há uma certa errância no traçado da diferença, ela não segue mais a linha do discurso filosófico-lógico [...]. (DERRIDA, 1991, p. 38)

Distante de ceder às condições de centralidade e das normas definitivas e irretocáveis do logocentrismo⁴³ na tradição ocidental contemporânea, Derrida encontra com a ideia de *différance* uma forma “de atravessar a ordem do entendimento” (DERRIDA, 1991, p.35) transpondo além dos limites de sistemas fechados, abordando a diferença como ontológica, criando um espaço heterogêneo e infinito para pensar a filosofia e a vida por outros percursos sem necessariamente precisar procurar sentidos fechados e relações próximas com outras palavras e significados.

Presente em diversas intensidades em nossas vidas na universidade, nas escolas e na nossa sociedade dentro do campo social e da política, os *comuns* aparecem como um grande problema que precisa ser enfrentado. Mais do que simplesmente tentar entender e definir os *comuns*, criar conceitos que expliquem perfeitamente seus funcionamentos, imposições e forças, Butler (2015) me direcionou para a questão de que precisamos tentar entender e, principalmente, julgar (p.207) as normas que de alguma forma atrapalham a nossa vida cotidiana e o funcionamento pleno da democracia.

Não é paralisar o julgamento ou minar as pretensões normativas, mas sim insistir que devemos formular novas constelações para pensar a normatividade, se quisermos proceder de maneiras intelectualmente abertas e compreensivas a fim de compreender e avaliar o mundo em que vivemos. (BUTLER, 2015, p.207)

Sigo acreditando que teorizar sobre os currículos, falar sobre os complicados conceitos de democracia e de povo e, principalmente, tentar combater a violenta imposição de *comuns* que cercam nosso cotidiano de trabalho e de pesquisa é uma oportunidade de produzir as diferenças, não apenas a partir dos sentidos de diferir enquanto temporização ou não ser idêntico (DERRIDA, 1991, p.39) aceitos dentro do já conhecido, mas sim, apostar em um novo campo de discussão infinitamente mais amplo de possibilidades. A ideia de *différance* motiva a

⁴³ Em sua obra Gramatologia (1963) publicada e traduzida para o Brasil apenas em 1973, Derrida trabalha com o termo logocentrismo, definindo-o como uma “metafísica da escritura fonética, que em seu fundo, não foi mais do que o etnocentrismo mais original e poderoso” (DERRIDA, 1973, p.3) que impõe e regulariza o próprio conceito da escrita, da história da metafísica e até mesmo do conceito da cientificidade da ciência (p.4). Derrida critica o logocentrismo principalmente pela fixação de formas e sentidos, palavras e ideias dentro do pensamento filosófico. Contra a dominação e o controle, o autor trabalha e defende a ideia de escritura, entendendo que nada está sujeito à autoridade de quem escreve, valorizando as diferenças e os infinitos sentidos que existem.

pesquisa como um todo, aparecendo como uma nova possibilidade de futuro mais vivível, entendendo que “todos somos dependentes das relações sociais e de uma infraestrutura permanente para manter uma vida vivível, de forma que não é factível se livrar dessa dependência [...]” (BUTLER, 2015.p.28) acredito em um tempo no qual as diferenças terão mais espaço, e poderão abertamente lutar contra a homogeneização e julgar os congelamentos de sentidos e normas em nossa vivência, refletindo mais sobre nós mesmos, sobre as outras pessoas e sobre a infinidade de possibilidades que ainda não conhecemos.

Admito que em diversos momentos a ideia de diferença dentro da pesquisa, e do trabalho como professor, se relaciona bem abertamente com as noções de falta de igualdade ou de semelhança, flertando com uma ideia de diferir que, na verdade, produz novos *comuns* e sentidos fechados. Instrumentos normativos⁴⁴ (MACEDO, 2017, p.520) que preciso desestabilizar e questionar ainda mais ainda mais profundamente com minhas redes de pesquisa para evitar apagamentos e novos sentidos prontos. Apesar dessa questão, fico bastante seguro de afirmar que desde o primeiro momento que eu tive contato com o cotidiano escolar, entendi que as diferenças são muito mais caóticas e imprevisíveis, totalmente distantes de uma definição fechada ou facilmente identificável. Um campo aberto, sem essência ou categorias e que, por si só, os infinitos emaranhados de redes que compõem o cotidiano são fortes o suficiente para impossibilitar os *comuns* que tentam se estabelecer sendo representados a partir homogeneização e da centralidade de conhecimentos.

Foi já necessário acentuar que a diferença não é, não existe, não é um ente-presente (on), qualquer que ele seja; e seremos levados a acentuar o que ela não é isto é, tudo; e que, portanto, ela não tem nem existência nem essência. Não depende de nenhuma categoria do ente, seja ele presente ou ausente. E, todavia, o que assim se acentua da diferença não é teológico, nem mesmo da ordem mais negativa da teologia negativa, uma vez que esta sempre se empenhou, como se sabe, em desvendar uma supra-essencialidade para além das categorias finitas da essência e da existência, ou seja, da presença, apressando-se sempre a recordar que se o predicado da existência é negado a Deus, é para lhe reconhecer um modo de ser superior, inconcebível, inefável. Não se trata aqui de um tal movimento e isso deveria ser confirmado progressivamente. A diferença é não apenas irreduzível a toda a reapropriação ontológica ou teológica onto-teologia, como, abrindo inclusivamente o espaço no qual a onto-teologia - a filosofia - produz o seu sistema e a sua história, a compreende, a inscreve e a excede sem retorno. (DERRIDA, 1991, p.37)

⁴⁴ Macedo entende os instrumentos normativos como “uma tentativa de controle da imprevisibilidade em suas múltiplas formas de existir e devem se restringir àqueles que não podemos evitar. Mesmo que tenha certeza de que, como toda norma, esta não será capaz de controlar todos os seus efeitos, julgo que é preciso perturbar a certeza que se quer instaurar de que se pode economizar a vida e os corpos dos sujeitos, como se fossem “pequenos capitais”.” (MACEDO, 2017, p.521)

Até mesmo por isso foi muito difícil tentar entender a dinâmica do cotidiano escolar inicialmente, com suas intensas disputas, negociações e conversas complicadas (PINAR, 2012). O que acontece em sala de aula (SÜSSEKIND, 2017, p.134) vai muito além do nosso controle, e de qualquer mecanismo de controle que tenta ser prescrito. O cotidiano pode ser registrado e pesquisado de diversas maneiras, a partir de perspectivas e intenções em permanente mutação, e nesse sentido, percebo como os relatórios do PIBID, e mais recentemente, as provas *platô* me ajudam a entender ainda melhor a complexa ideia de *différance* desenvolvida por Derrida. Admitindo o descontrole e desconstruindo as normas tradicionais da produção de conhecimento, conseguimos pensar em novas formas de fazer currículo e produzir conhecimento, coletivamente, com os saberes que realmente interessam e fazem parte da vida das pessoas. Quando consegui deixar a ideia da possibilidade de controle de lado, quando finalmente percebi que o que estava em jogo era muito maior do que os sistemas perfeitos e os currículos de controle, ou melhor, quando eu comecei a refletir sobre a ideia de que eu não conseguiria dar conta de explicar e conhecer tudo, trabalhar na escola se tornou uma atividade que me despertou mais amor e solidariedade com as diferenças.

A photograph of a piece of lined paper with the handwritten text "ISSO É PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO! REAL!" written in black ink. The text is written in all caps and is underlined. The handwriting is somewhat informal and expressive.

Figura 10 Prova *platô*: isso é produção de conhecimento!

Infelizmente, não precisei ficar muito tempo em sala de aula para perceber um movimento totalmente contrário à solidariedade e à valorização do (des)controle. Um movimento que não vinha apenas da vontade de ordem e de consenso defendido, trabalhado e reforçado dentro da academia e dos seguimentos da ciência moderna, mas sim, um projeto político bem estruturado e realmente perigoso. Os engessamentos de uma base comum curricular não contemplam a todos, não respeitam as diferenças, além disso, apagam os conhecimentos que estudantes e professores produzem cotidianamente em suas vidas, dentro e fora da escola. Em consequência disso, tentam apagar também a própria vida das pessoas envolvidas dentro dos infinitos processos de ensino e aprendizagem que estão presentes nas escolas. A homogeneização imposta pela BNCC é destrutiva em todas as suas instâncias, apagando futuros com métodos que tentam reforçar os *comuns* e colocam as pessoas envolvidas em uma situação de total descrença em suas próprias capacidades e conhecimentos. As listas de exercícios, os testes padronizados, as avaliações externas e o método inegociável

demoniza o trabalho docente, abissaliza o estudante, e, desvaloriza a aula abduzindo dos currículos sua principal característica que é ser uma criação

cotidiana feita como conversa, e ameaça a formação de professores e sua docência como trabalhadores-intelectuais. (HOZANA.; TEIXEIRA; MASKE; SUSSEKIND, 2018, p.2)

A investida neoliberal de “aperfeiçoar” a qualidade da educação pública, usando como desculpa a impossível construção uniforme de uma ideia de povo em uma sociedade perfeita, é o processo que mais me assustou em 2015, quando eu fui bolsista do PIBID e estava pesquisando e pensando o currículo com o cotidiano escolar, e é o que me assusta até os dias de hoje. Pois mesmo sendo uma investida, que a longo prazo tende ao fracasso, é um processo de apagamento de diferença, um processo de homogeneização que vem ganhando terreno e força em nosso cenário político atual, uma investida que apaga a importância dos professores nas escolas, da vida dos estudantes e dos diversos conhecimentos que são cotidianamente produzidos nas escolas. Mesmo entendendo com Macedo (2017) que a imprevisibilidade é, de fato, incontrolável e muito mais viva do que os limites das normas e das tentativas de controle orquestrada pela Base, vejo que a educação está sendo bastante sufocada, dirigida como um simples mercado, visando apenas os resultados e os números que as escolas produzem. A implementação do texto da Base e o seu complicado desdobramento certamente é a manifestação da ideia de *comum* que mais me faz defender os objetivos e a existência da minha pesquisa, e a importância de falar sobre currículo, a formação de professores e a diferença nesse momento.

De alguma forma o próprio cotidiano conversa com a gente, e trabalhando de perto e observando essas escritas da prova *platô*, essa covarde tentativa de imposição de um não pensamento em nome da normatividade⁴⁵ (BUTLER, 2015, p.197) certamente nos coloca em uma posição desconfortável. Antes mesmo de eventualmente fracassar, a Base já indica que os estudantes são incapazes, que os professores são os grandes culpados e que o sistema escolar precisa de uma grande reformulação. A formação docente é tratada como algo a ser, também, “aperfeiçoado” e superado e, até por isso, programas potentes como o PIBID perdem força, dando lugar a outros programas que dialogam mecanicamente com as normas dos currículos comuns e os interesses mercadológicos impostos por “especialistas”. Dentro dos conhecimentos e das pretensões dos arquitetos da BNCC, o projeto não é passível de falhas e de problemas, é um *maquinário barulhento* (CERTEAU apud SÜSSEKIND, 2017, p.136) que não se importa

⁴⁵ O não pensamento em nome da normatividade é o quarto capítulo do livro “Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?” (2015) desenvolvido pela autora Judith Butler. Nesse capítulo, Butler questiona as possíveis modelagens e os enquadramentos já existentes para classificar os sujeitos como passíveis ou não de luto. A autora tenta pensar além das normatividades para explicar os graves problemas que essas classificações e preconceitos podem acarretar na vida das pessoas e da própria sociedade. É um capítulo de desconstrução que certamente influencia a minha ideia contra a homogeneização e os *comuns* ao longo do meu texto.

em silenciar as diferenças e as vidas que fazem parte dos *espaçotempos* de formação. Precisamos lutar contra as Sentinelas⁴⁶ que nos capturam e nos imobilizam dentro de uma realidade inventada, virtual, uma realidade de *comuns* que não é a nossa, uma realidade de diferenças controláveis e simuladas, sem defeitos e plenamente consensual.

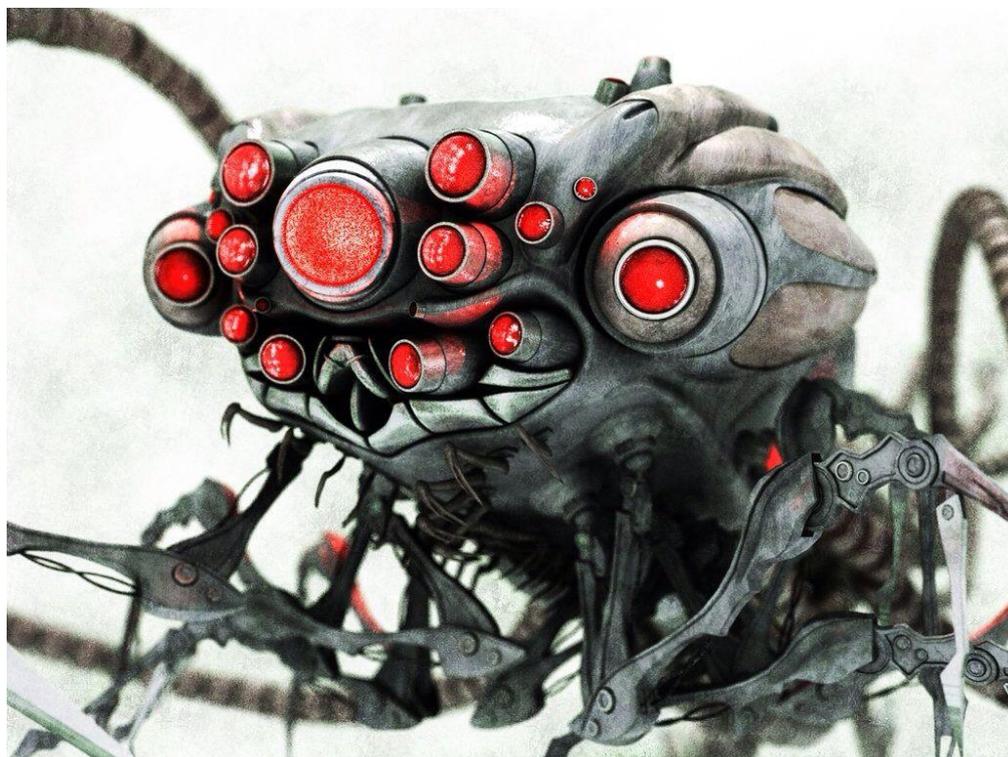


Figura 11 Sentinela

É entendendo que os *comuns* são impossíveis, não posso e nem consigo deixar de refletir como esses movimentos nos dão uma sensação verdadeira e constante de medo, insegurança e falta de liberdade. Acreditando que os *comuns* se configuram como um plano nefasto à beira da utopia, um projeto inalcançável em nosso “mundo de diferenças”, os *comuns* nos afetam e, em diversos momentos, nos silenciam. Os *comuns* existem.

Influenciado desde a graduação na Escola de História pela filósofa Hannah Arendt, principalmente pelas discussões filosóficas sobre democracia e povo, o crescimento do conservadorismo alinhado às racionalidades neoliberais que meticulosamente arquitetaram e efetivaram o projeto da BNCC me deram a oportunidade de, mais uma vez, me debruçar sobre

⁴⁶ No longa metragem Matrix (1999), as Sentinelas são máquinas barulhentas gigantes que foram programadas pela Matrix - um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas e cria a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia – para capturar os seres humanos que conseguiram fugir e se rebelaram contra a simulação. Dentro do contexto do apagamento das diferenças, faço uma relação direta das Sentinelas com as máquinas barulhentas de Certeau, revelando a monstruosidade e a nossa constante dificuldade de lidar com os *comuns* a partir das diferenças.

esses conceitos, desconstruindo e estudando as propostas nada democráticas e as inúmeros exclusões dentro de uma utópica proposta de construção de uma sociedade ideal e padronizada. De fato, nesse trabalho, optei por não usar Arendt diretamente para discutir essas questões, pois acredito que metodologicamente não faria tanto sentido trazer conceitos e definições tão fechadas sobre a ampla e constante luta que é a democracia. Entendi que nesse momento era mais importante conversar com novos autores, novas ideias que eu não tinha trabalhado até então dentro da minha pesquisa, novas formas de entender os *comuns*, sem ter a intenção de enclausurar sentidos e construir novas bases para dissertar sobre essas importantes questões. Boaventura de Sousa Santos e Judith Butler me ajudaram a pensar e a questionar o significado de democracia que “não está baseada na decisão popular e nem das decisões da maioria” (BUTLER, 2015, p.62). Me deram caminhos para questionar as normas e a entender que as imposições políticas neoliberais de homogeneização que prometem levar a democracia, na verdade, são formas de dominação antidemocráticas.

Nos últimos anos, temos ouvido nos Estados Unidos um discurso sobre “levar a democracia” para países, onde, aparentemente, ela não existiria; ouvimos também falar da necessidade de “instaurar democracia” [...] Será que um poder pode “levar” ou “instaurar” democracia para um povo em relação ao qual não possui nenhuma jurisdição? Se uma forma de poder importa é imposta a um povo que não escolheu, isso constitui, por definição, um processo não democrático. [...] Se a forma de poder imposta por chamada de “democracia”, então teremos um problema ainda maior: podemos chamar de “democracia” uma forma de poder político imposto antidemocraticamente? A democracia tem que caracterizar os meios pelos quais o poder político é alcançado, bem como o resultado desse processo. (Idem, 2015, p.62)

Afirmando que vivemos em uma “democracia amiga do mercado” de muito baixa intensidade (SANTOS, 2018a, p.29), Santos leva essa discussão diretamente para o Brasil, destacando como somos um laboratório das políticas neoliberal, um cauteloso projeto que busca, em nome de uma complicada “democracia” e da igualdade de direitos (que na verdade, não são para todos), implantar novos mecanismos capitalistas de dominação. Mecanismos esses que aparentam ser mais amigáveis, só que ao mesmo tempo são tão destrutivos, ou até mais terríveis do que as formas de dominação capitalistas anteriores.

Esses novos (de fato, velhos) inimigos da democracia não a querem substituir pela ditadura. Em vez disso, buscam descaracterizá-la a ponto de dela se transformar na reprodutora mais dócil e na voz mais legitimadora de seus interesses [...] todas essas características apontam para uma condição de irreversível contradição entre capitalismo e democracia, mesmo a democracia de baixa intensidade que a versão liberal sempre foi. (SANTOS, 2018a, p.34)

Na intensa corrida da padronização, certamente a ideia de povo não ficaria de fora do problema da homogeneização. Butler (2015), em mais uma oportunidade, me ofereceu alguns

suportes para desenvolver essa questão ao longo do texto destacando a complexidade de reconhecer, ou não, uma vida como importante nesse momento que “precisamos travar uma luta contra as forças que procuram regular a comoção de formas diferenciadas” (BUTLER, 2015, p.83). Questiono nessa escrita como o texto da BNCC e alguns outros programas que navegam no “tsunami”, como o Programa Escola sem Partido (ESP) compactuam com um projeto político que tenta impor a ideia de povo como algo único, engessado e, mais uma vez, impossível em nossa realidade. Mesmo sendo impraticável

esses enquadramentos normativos estabelecem de antemão que tipo de vida será digna de ser vivida, que vida será digna de ser preservada e que vida será digna de ser lamentada. Essas formas de encarar a vida permeia e justificam implicitamente as guerras contemporâneas. (BUTLER, 2015, p.83)

Assim como na democracia, a ideia de povo é uma disputa aberta, extremamente móvel e certamente imprevisível. A impossibilidade de regularização e homogeneização, no entanto, não evita o fato de que essas imposições de *comuns* acabem por fazer vítimas fatais em diferentes camadas da sociedade. Vidas (quando são consideradas como tal) que são eliminadas pela precarização diretamente dirigida pelos *comuns* e a ideiação de um povo perfeito, mas também, em muitas oportunidades, vidas que são apagadas por simplesmente defenderem e lutarem pela democracia, pela liberdade e por melhores condições daqueles que são ignorados pelas “novas” políticas de mercado.

Encontrei com essa escrita a oportunidade de criticar e dissertar sobre as impossibilidades de projetos curriculares comuns e seus diversos desdobramentos dentro da nossa vida política e social. A BNCC evidencia uma investida neoliberal fortemente ligada com o mercado que não esgota as suas forças devastadoras apenas na educação pública, mas arrasta para um cenário de medo e incertezas algumas das garantias democráticas que parecíamos ter conquistado ao longo das últimas duas décadas. Falar sobre os *comuns*, levantar essa aposta teórica e destacar seus impactos reais dentro das nossas vidas é uma oportunidade de valorizarmos a diferença. Pensar sobre os *comuns* é desconstruir os enquadramentos normativos e estruturais que definem a nossa forma de enxergar a história.

Ao longo da criação desse texto, principalmente depois dos questionamentos e orientações propostas pela banca de qualificação, esbarrei em uma questão. *Entendendo o impacto dos comuns e suas impossibilidades, a escola seria impossível? Sabemos que os sentidos de escola, como todos os outros sentidos, não são fixos e estão suspensos em diversas disputas entre as mais diferentes forças. A escola vem se transformando ao longo das épocas, respondendo a demandas políticas e sociais de determinadas sociedades. Mas, dentro da nossa*

realidade, enfrentando os mais diversos tipos de processos de simplificação, engessamento e homogeneização a escola seria impossível? Sinceramente, a minha pesquisa me faz pensar que **não**. Apesar do intenso controle, dos apagamentos, das impossibilidades e das diversas limitações que, por exemplo, os currículos comuns acabam por impor dentro dos *espaçotempos* de formação na escola e na universidade, todos nós somos imprevisíveis demais para acabarmos cedendo às normas e ao controle. Com e nas diferenças, produzimos infinitos saberes que não conseguem ser medidos e controlados pelos *comuns* e seus fortes artifícios de controle. Ao longo desses últimos anos, o PIBID e as provas platô me mostraram como criamos diversos tipos de conhecimentos o tempo inteiro. Como professor mais aprendi do que ensinei para os meus estudantes. Acredito que a chave dessa questão esteja na dimensão do ensinar e do aprender, independente dos sentidos da escola e de seu papel na sociedade em determinado tempo histórico, o que acontece nas salas de aula não está nos registros, e eu pude ver isso bem de perto durante meus primeiros passos na formação como professor. Questões como essa exigem mais tempo da minha pesquisa e eu acredito que, com muito prazer, posso tentar responder essa pergunta de uma forma mais completa no futuro.

Como explicar a reprodução de bolinhas? Um estudante joga uma bolinha para mim, eu jogo de volta, ele joga de novo eu jogo pra outros, um minuto depois, são 50. Um me dedura, R. me coloca de “castigo”, mas não sinto que ficou chateada, ela estava rindo. Aprendi a lição, mas foi bem divertido. Bagunça a sala, mesa *prum* lado, levante cadeira, pega mochila. Raquete de Tênis, um estudante vai competir, vai *arrasar e lacrar*. O que é pré-história, qual tempo estamos vivendo? Faz chamada, escreve no quadro. “Sua letra está melhorando!” Comentários rápidos são feitos, *olha elaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa*. Mesma proposta de atividades, vivência completamente diferente. Nada se repete, nada se cria, nada se destrói, tudo se transforma. Uma folha de papel vira uma bola e começa a brincadeira de acertar. (H. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UNIRIO; 2015.)

Por sua imprevisibilidade e pelo fluxo constante de produção de conhecimentos, o cotidiano escolar ainda continua me desafiando, e será assim durante toda a minha história. Como professor em constante formação, apenas posso ser grato pelas oportunidades que tive durante o meu tempo como bolsista do PIBID, por conseguir entender mais de perto como a dinâmica escolar funciona em um universo à parte das maçantes teorias e manuais que tentam (desesperadamente) nos ensinar a ser um bom professor. Nos meus semestres iniciais na universidade, principalmente durante o bacharelado, jamais poderia imaginar as incontáveis experiências aprendidas nas conversas com outros professores e nos relatos que me serviriam como material de pesquisa. Finalmente entendi, durante esses últimos anos, como a escola pode ser um espaço potente e democrático de produção de conhecimentos, como a escola é muito mais do que os enumerados defeitos expostos pelos *comuns*, como ser professor, na verdade, é

ainda mais difícil do que as disciplinas acadêmicas conseguem dar conta de explicar. Perto de terminar o texto, sinto que a escolha dos relatórios do PIBID como material de pesquisa, muito mais do que simplesmente ajudar a costurar algumas questões teóricas que levanto durante a dissertação, possibilitou a valorização do cotidiano escolar e seus protagonistas. Uma valorização que poucas vezes testemunhei durante as longas horas que precisei permanecer na universidade para garantir meu diploma.

A prova *platô* teve nessa escrita um papel parecido com os relatos do PIBID, mas pessoalmente, um efeito bastante diferente durante os meus desvios durante a formação. Foi, certamente, um momento especial, um momento que eu realmente senti estar preparado para produzir a minha dissertação e discutir com menos medo e insegurança alguns temas que sempre tive interesse de explorar. Durante o Estágio Docente, pesquisando e conversando sobre as leituras e os autores com os estudantes, amadureci a minha pesquisa, superei a necessidade de apresentar conceitos fechados e resultados prontos. Não ter as respostas e, até mesmo, fugir de sistemas perfeitos, foi um dos meus mais importantes aprendizados durante o meu tempo no mestrado. As escritas e desenhos dos estudantes na prova *platô*, as perguntas, os protestos e os mais diferentes interesses durante os encontros que tivemos na disciplina de “Currículo” me mostraram como eu não poderia saber de tudo, me mostraram também como eu deveria dar ainda mais atenção para a pesquisa, como eu precisava me relacionar com os textos de uma outra forma para conseguir, com as outras pessoas, produzir novos saberes sobre as questões que vinham sendo levantadas. As pessoas que fazem o nosso mundo acontecer são diferentes, diferenças essas que não são simplesmente classificáveis, previsíveis ou precisamente compreendidas. Por todas as (im)possibilidades dos *comuns*, pelas diferentes formas que os conhecimentos e as pessoas se manifestaram durante esses anos iniciais de formação, que eu me interessei por fazer essa pesquisa.

Considerações finais

O desejo de trabalhar os conceitos de democracia, povo e conhecimento está diretamente ligado ao momento político conturbado – e consideravelmente assustador – que nós estamos vivendo. Comecei a minha escrita exatamente no período de uma transição complicada e a entrada do governo Bolsonaro, mas felizmente estou em um emaranhado de redes que são muito ricas, complexas e se potencializam fazendo com o cotidiano e com as diferenças. Entendo que a minha pesquisa, mesmo finalizada nesse primeiro momento, ainda está em um estágio inicial de produção, e que alguns pontos citados no texto precisam de mais atenção e desconstrução. A luta pelo ensino público democrático em um momento de tamanha turbulência e sufocamento do financiamento e desvio das políticas públicas voltadas para a educação democrática demandam uma atenção cada vez mais plena dentro do *espaçotempo* (ALVES, 2001) universidade. Acredito firmemente que com todos os mecanismos que tenho à disposição e me deslocando em minhas redes de conhecimento, seja possível conseguir construir importantes trabalhos em breve. Essa é a minha intenção, pois entendo que a luta pela democracia não tem fim.

Escrever essa dissertação foi mais difícil do que eu poderia imaginar, refletir sobre as políticas de exclusão que crescem a todo o momento em nosso tempo presente é realmente complicado. A BNCC, assim como os projetos mais recentes do governo que saíram do papel após o golpe político, jurídico e midiático (SOUZA, 2016), apaga não só a importância dos alunos dentro da sala de aula, mas também todas as possibilidades de negociação curricular e a capacidade de atuação dos professores na educação básica – principalmente em escolas públicas. Acima de tudo, o currículo escolar deve reconhecer toda a riqueza existente, incluindo principalmente o que vem sendo excluído e discriminado na sociedade (AGAMBEN, 1990). Considerando que a sociedade brasileira é extremamente desigual, faz-se necessário sempre combater a imposição dos *comuns* e a direção dos conteúdos como instrumentos de controle.

Pelo curto tempo disponível para a realização e conclusão da pesquisa no mestrado, ainda deixo nessa escrita importantes questões teóricas em aberto ou com alguns pontos que expõem certa indefinição. Trabalhar com Jacques Derrida e a sua filosofia da diferença, por exemplo, é uma das maiores responsabilidades que eu busco assumir nesse momento para o desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre as diferenças nos espaçotempos de criação de conhecimento. Essa compreensão e desconstrução sobre a diferença navega ainda por caminhos um tanto quanto sinuosos, pois ao mesmo tempo que eu entendo com Derrida a ausência de categorizações e sentidos em relação a toda a carga de complexidade e importância

que o significado de “diferença” carrega consigo, ainda acabo respeitando a tendência de refletir com as minhas experiências como professor e ver com transparência essa questão traduzida em sentidos, culturas, cheiros e conhecimentos que são muito diferentes dos meus e não conseguem encontrar espaço dentro do cenário hierárquico da academia. Esse é o entrave teórico que considero necessário ser aprofundado em outro momento, porque considero que uma noção simplesmente multiculturalista das diferenças acaba levando ao apagamento inevitável de saberes, culturas e das próprias pessoas. A diferença não é um ponto simples dentro das teorias políticas e sociais, vivemos constantemente nossas lutas e disputas. Por tudo isso, acredito que preciso resolver o quanto antes essa minha questão para prosseguir com os meus trabalhos no campo da teoria do currículo e da educação.

Com os relatórios do PIBID e os recortes da prova platô, tento mostrar a importância das diferenças no cotidiano escolar e suas contribuições, que eventualmente chamo de riquezas, para a minha formação como professor e para a minha pesquisa do mestrado. Riquezas essas que, basicamente, são manifestação de conhecimentos outros, saberes que não tive acesso nos manuais de como dar aula e de como ensinar para os estudantes, saberes que são ignorados, são considerados errados, duvidosos ou até mesmo perigosos. Conhecimentos que, até certo ponto, não existem, mas que em muitas oportunidades acabam por serem capturados e utilizados como conhecimentos acadêmicos e “oficiais” sem darem o devido crédito às pessoas que vivem e os produzem. Por tudo isso, faço questão de não explicar os meus materiais de pesquisa. Apenas quero dar espaço e importância para essas pessoas que existem na minha vida, e que me ajudaram a pensar o campo da teoria do currículo de uma forma mais democrática.

Mais uma questão que preciso desenvolver e aprofundar em escritas futuras é a contribuição teórica de Howard Becker (2008) sobre os Outsiders. Durante a minha banca de defesa, fui perguntado por um dos professores envolvidos se, a partir das minhas experiências na docência e na pesquisa em educação, eu me considerava um outsider. Sinceramente achei essa questão bastante interessante por principalmente um motivo: durante a escrita, não busquei me colocar como um outsider mesmo estando na frente de uma pesquisa que intencionalmente provoca as normas e o hierárquico conhecimento acadêmico definitivo que vem pautando nossas vidas nas últimas décadas. Me perguntei, a partir dessa consideração, se dentro da proposta de Becker, se eu me consideraria ou não um outsider. Depois de evitar responder abertamente essa questão quando me foi colocada no momento da defesa, acredito que por todas as restrições e até mesmo rejeições durante os meus primeiros passos no campo da pesquisa em ensino da história, posso me considerar sim, um outsider. A partir desse (re)conhecimento senti

que algumas novas possibilidades se abriram para uma escrita mais elaborada sobre toda essa reflexão acerca das contribuições sociológicas de Becker.

Acredito que com meus materiais de pesquisa, posso continuar essa discussão dos Outsiders sem grandes dificuldades, pois esses materiais falam diretamente sobre professores e estudantes que encontram muitas barreiras impostas pelos comuns em seus cotidianos. Comuns que tentam apagar seus conhecimentos e suas próprias vivências, com o simples objetivo de valorizar fórmulas mais corretas e (duvidosamente) eficazes de *aprendizagemensino* (OLIVEIRA, 2013).

Durante a 39ª reunião nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que aconteceu em Niterói, aqui no estado do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de conversar brevemente com o professor e pesquisador Todd Alan Price, uma das minhas maiores (se não a maior) referência para falar sobre os *comuns* e os currículos de controle em nosso presente. Ao ser perguntado sobre a minha pesquisa, tenho a certeza de que eu estava visivelmente preocupado ao falar sobre os processos de apagamento das diferenças e de como nossos parâmetros democráticos estão cada vez mais incertos. Cuidadosamente, Todd Price fez questão de querer entender por tudo o que estávamos passando, desde a implementação do texto da BNCC até os mais recentes cortes nos investimentos de pesquisa e na universidade pública. Antes de terminar a conversa, Price me orientou a adotar uma postura mais positiva, acreditando que juntos, nós professores e pesquisadores do campo da educação, em espaços como a ANPED, e outras reuniões ao redor do Brasil e do mundo, teríamos a oportunidade de aprender e a desconstruir nossos entendimentos para superar os engessamentos, os *comuns* e as imposições de homogeneização que estavam fazendo parte das nossas vidas. A partir dessa conversa, adotei uma postura realmente mais positiva, acreditando que trabalhos e escritas como a minha podem dialogar com outros professores e outros campos da pesquisa. É difícil acreditar que tudo pode dar certo, principalmente vivenciando e resistindo cotidianamente às mais fortes ondas conservadoras e neoliberais que tentam desvalorizar o trabalho docente em todas as esferas possíveis. Mas resistir é importante, e esse trabalho, feito em conjunto com meus colegas de grupo de pesquisa, com os estudantes e professores que tive a oportunidade de manter contato ao longo desses últimos anos, é uma demonstração de que não estamos dispostos a desistir de oferecer e a imaginar uma educação democrática e solidária.

Mesmo concordando durante a escrita do terceiro capítulo dessa dissertação com o entendimento de Boaventura de Sousa Santos sobre estarmos distantes de uma “democracia do futuro”, vivendo uma democracia de muito baixa intensidade (SANTOS, 2018a, p.29), me

questiono profundamente se ainda posso concordar com essas ideias, se ainda posso escrever sobre isso. Estamos realmente vivendo em uma democracia? Antes mesmo da crise do novo coronavírus, entender nosso governo atual era um constante desafio dentro das minhas redes de pesquisa. A profunda insegurança e desconforto causados pela diminuição de autonomia de pesquisa e da própria segurança de nossas vidas é um indicativo de que estamos presenciando um momento muito difícil da nossa história. Não voltei atrás ainda nesse texto, por considerar ser muito cedo para definir algumas questões do nosso cotidiano, mas certamente terei que voltar minhas atenções para a ideia de democracia e, também, para a ideia de povo. Duas noções básicas da nossa vida política que dependem da disputa, de acordos que se alteram a todo o momento. Disputas essas que vêm sendo violentamente silenciadas, mas que ainda sobrevivem nas ruas, nos corpos das pessoas que manifestam o desejo pela vida e pela democracia com e nas diferenças.

Concluo essa escrita destacando, em mais uma oportunidade, como os *comuns* existem e como são perigosos em nosso cotidiano. Ainda de uma forma simplificada, trabalhei a ideia dos comuns fazendo algumas relações com as minhas experiências vividas na universidade e na escola. Relacionei também os comuns com a questão da necessidade de construção de um mundo perfeito, igual e justo para todos. Uma noção virtualizada que dificilmente poderá ser possível em nosso mundo real. Pretendo seguir essa questão, estudando em conjunto com o campo da filosofia e da teoria política para tentar entender melhor de onde vem esse desejo de homogeneização e de controle, essa criação de um mundo virtual dentro do nosso “mundo de diferenças”. Os *comuns*, mesmo flertando com a inexistência e com a (im)possibilidade, impactam as nossas vidas e apagam as pessoas que não servem em um sistema perfeito. A ideia de um mundo virtual abordado por diversas ficções científicas em seus futuros de distopia, criado e moldado pelas grandes corporações e pelo mercado, cada vez mais faz parte das nossas vidas. Entender essa questão, para mim, é a chave para entender as possibilidades de uma democracia e de uma vida mais vivível para as pessoas que estão sendo constantemente excluídas da sociedade.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. **O tempo que resta**: um comentário à Carta aos Romanos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 23-41.
- AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 59-75.
- ALVES, N. **Trajatórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N. **Imagens das escolas**: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Educ. rev., Curitiba, n. 17, p. 53-62, jun. 2001.
- ALVES, N. **Cultura e Cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Rio de Janeiro, v. 23, n.23, p. 62-74, 2003.
- ARENDT, Hannah. The crisis in education. In: **Between past and future**: Six exercises in political thought. 1961. p. 173–196.
- ARENDT, Hannah. Truth and politics. In: **Between past and future**: Eight exercises in political thought. USA: Viking Press; 1967. p. 227–264.
- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**: totalitarismo, o paroxismo do poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Einchenberg. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2010.
- BECKER, H. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. 2011. Disponível em: < <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> >. Acesso em: 03 de fev. de 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: A educação é a Base. Versão Final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**. Notas Sobre Uma Teoria Performativa de Assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo. H. C. Currículo, tradução e controle. In: **37º Reunião Nacional da ANPED - Plano Nacional de Educação**: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis - SC. 37º Reunião Nacional da ANPED -

Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis (SC): Gráfica e Editora Copiart Ltda - EPP, 2015. v. 1. p. 187-187.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo**. Revista de Educação Pública, v. 28, p. 357-377, 2019.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. vol.1. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 11 de setembro, 2018.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FRANGELLA, R.; RAMOS, A. **Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações**. Revista Educação, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia Letras, 1989.

HOZANA, V.; TEIXEIRA, C.; MASQUE, J.; SÜSSEKIND, M.L.. **Currículos mínimos: injustiça cognitiva e demonização dos professores**. In: Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE, 2018, Belo Horizonte. Conferência Nacional Popular de Educação, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

LONTRA, V. **Travessias de (des)formação: Encantos, descobertas, invenções e(m) encontros com o outro**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. E-Curriculum. v. 12, n. 03, p. 1530-1550, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

MANHÃES, L. C. S. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MILLER, J. **Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem**. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679/15952>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **A nova soberania (entrevista com Antônio Negri e Michael Hardt)**. Folha de S. Paulo, Caderno Mais, 24/ 9/2000:4-9, 2000.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B. de.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

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

OLIVEIRA, I. B. de. **CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 13, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, I. B. de.; LACERDA, E. F. **Os currículos praticadospensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social**. Revista e-curriculum (pucsp), v. 14, p. 1213, 2016.

PELLEGRINI, Raphael Pelosi. **Mímica de Alice ao Sul: Narrativas de Práticas de Formação e Currículo**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

PINAR, W. **The method of currere**. Paper presented at The Annual Meeting of American Research Association, Washington, 1975.

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.

PINAR, W. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

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

PRICE, T. A. **The Real Common Core: Education for the few**. 2014b.

Programa de Residência Pedagógica. CAPES, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 10 de fevereiro, 2019.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito, In: SILVA, Luis Heron da et al (org.), **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004> Acesso em: 23 de março, 2019.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.
- SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. **Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001/2011.
- SANTOS, B. S. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018a.
- SANTOS, B. S. **O Colonialismo e o século XXI**. Outras Palavras, 2018b. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>> Acesso em: 17 de janeiro, 2020.
- SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- SOUZA, Jessé. **A Radiografia do Golpe**: entenda como e porque você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.
- SÜSSEKIND, M.L. **Teatro de ações**: arqueologia dos estudos nos/dos com os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. 2007. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.
- SÜSSEKIND, M.L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: Maria Luiza Sussekind, Alexandra Garcia. (Org.). **Diálogo e formação de Professores**: Universidade-Escola. 1ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: DP et Alii; Faperj, 2011, v. 1, p. 19-36.
- SÜSSEKIND, M.L. **O ineditismo dos estudos nos/dos com os cotidianos**: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p.2-21, ago. 2012.
- SÜSSEKIND, M.L. **Entrevista com William F. Pinar**. *Teias* (Rio de Janeiro), v. 14, p. 206-214, 2013.
- SÜSSEKIND, M.L. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03. 2014.
- SÜSSEKIND, M.L.; SANTOS, W. L. **Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo**: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. *Momentos - Diálogos em Educação*, v. 25, p. 273-288, 2016.
- SÜSSEKIND, M.L. **O QUE ACONTECEU NA AULA?** Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Teias* (Rio de Janeiro), v. 18, p. 134-148, 2017.
- SÜSSEKIND, M.L. **Entrevista**: Maria Luiza Sússekind. <http://adcpil.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf>, v. 1, p. 4-12, 2018.
- SÜSSEKIND, M.L.; PORTO, M.M.; REIS, M.S.A. **The (Im) Possibilities of the Common**: An Opinion on the Erasing of Differences in Brazilian Curriculum Reform. *Sociological International Journal* 2(1): 00027, 2018. DOI: 10.15406/sij.2018.02.00027.
- SÜSSEKIND, M.L.; CARMO, L. A.; NASCIMENTO, S. D. L.. **Alfinetar**: currículos, ódios e gêneros nas provas platô. *REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS*, 2020

SÜSSEKIND, M.L.; COUBE, A. L. S. **UNIVERSIDADESCOLAS**: deslocando linhas abissais (NO PRELO). In: Mariana Mastrella. (Org.). Escola e Universidade na formação docente. 1ed.Brasília: Editora UNB, 2020.

The Matrix (**Matrix**), Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

VALENÇA, Marcos Moraes. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva. O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?** Coimbra: [s.n.], 2015. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/26981>. Acesso em 19 jul. 2019.