



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Garcia, Alexandra; Rodrigues, Allan  
Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência  
Educação & Realidade, vol. 44, núm. 3, e84915, 2019  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623684915

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265189004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UFPR [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

SEÇÃO TEMÁTICA:  
RESISTÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS EM  
ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO EM  
TEMPOS DE NEO-CONSERVADORISMO



## Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência

Alexandra Garcia<sup>I</sup>  
Allan Rodrigues<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

**RESUMO – Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência.** Diante das palavras docência, currículo e escola hoje, o verbo resistir soa como premissa incontornável às possibilidades de formas sociais mais justas, democráticas e solidárias. Partindo de resultados de pesquisas quanto à produção dos currículos e à formação docente, buscamos, através de narrativas docentes, mapear movimentos de resistência do público e do *comum* em práticas cotidianas. Argumentamos que as formas de resistência não se produzem, necessariamente, como respostas às lógicas hegemônicas e às pautas de redução da vida aos interesses econômicos. Resistir, no diálogo que estabelecemos com autores do campo da filosofia, das novas epistemologias e dos estudos do cotidiano, implica na produção comum e cotidiana das formas de existir.

Palavras-chave: Cotidianos. Currículos. Práticas Docentes.

**ABSTRACT – Existing is Ordinary: resistance maps in the curricula and teaching.** Faced nowadays with the words teaching, curriculum and school, the verb to resist sounds like an inescapable premise to the possibilities of fairer, more solidary and democratic social forms. Based on results from researches on the production of curricula and teachers training, we seek, through teacher narratives, to map resistance movements of the public and the *common* in everyday practices. We argue that forms of resistance do not necessarily arise as responses to hegemonic logics and to agendas that reduce life to economic interests. To resist, in the dialogue that we establish with authors from the field of philosophy, of the new epistemologies and of the studies of everyday life, implies in the ordinary and everyday production of the forms of existence.

Keywords: Everyday Life. Curricula. Teaching Practices.

## Introdução

*Quem tem a força de  
saber que existe  
E no centro da própria  
engrenagem  
Inventa a contramola  
que resiste  
Secos e Molhados*

**Figura 1 – Performance “Ser Professor” Licenciatura em Artes Visuais/2008**



Fonte: Acervo pessoal.

A imagem que escolhemos para começar nossa conversa é um esboço em lápis da fotografia de uma performance realizada por estudantes de um curso de licenciatura em artes visuais no ano de 2008 com o tema *Ser Professor*. Poderia ser a imagem de um *Nenúfar*, fantástica flor do romance de Bóris Vian em *A Espuma dos Dias*<sup>1</sup>. No romance, tudo o que sugere linearidade e alguma concretude do *Real* sustentada pela costura de um *Projeto de Vida* é colocado sob suspeita quando uma estranha flor cresce no pulmão da personagem, fazendo encolher e desbotar todo um mundo de possíveis à sua volta. A asfixia provocada pela semente de um nenúfar transborda do pulmão da personagem principal para seu entorno, provocando no leitor (ou espectador) a sensação de que tudo está ruindo, apodrecendo e se fechando à sua volta. Familiar sensação quando pensamos nas palavras docência, currículo, educação nessa *espuma* dos tempos atuais. Temos vivido processos de expropriação da vida, na medida em que

[...] o poder tomou de assalto a vida. Isto é, o poder penetrou em todas as esferas da existência e as mobilizou e as

pôs para trabalhar em proveito próprio. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado e invadido, mobilizado e colonizado, quando não diretamente apropriado pelos poderes. Mas o que são os poderes? Digamos, para ir rápido, correndo todos os riscos de simplificação: as ciências, o capital, o Estado, a mídia etc. [...] esses poderes se exercem de maneira positiva, isto é, investindo a vitalidade social de cabo a rabo, intensificando-a, mobilizando-a, otimizando-a e ao mesmo tempo monitorando-a por dentro, pilotando-a e integrando seus elementos. (Pelbart, 2015, p. 20)

Fruto de um esvaziamento nos sentidos de educação, em particular da educação escolarizada, as políticas educativas propostas pelos governos em diferentes países há mais de duas décadas e boa parte dos discursos sociais mostram-se fortemente identificados com o economicismo. Quando pensamos a partir de nossas pesquisas nas formas e práticas de resistências desenvolvidas pelas escolas públicas, sobretudo por seus professores, a metáfora da flor que cresce em nossos pulmões e nos sufoca é bastante adequada para interrogarmos: como as escolas e professores estão sobrevivendo e resistindo às políticas de esvaziamento do público e aos sentidos hegemônicos que afetam à educação na atualidade? De algum modo esse não é um processo que acomete somente a educação, a docência e as escolas. Os processos de esvaziamento dos sentidos de público têm relação com a privatização e comercialização das formas de viver que se espalham socialmente e culturalmente. Pelbart (2015) sugere que essa comercialização de formas de vida é parte do que produz a sensação de claustrofobia que vamos identificar, também, na educação.

A associação entre o esvaziamento dos sentidos de público, comum e coletivo – que impacta os sentidos de escola e currículo e traz implicações para os sentidos de docência – também está fortemente relacionada a um tipo de cultura pautada no economicismo em que nos encontramos mergulhados, relacionada à produção de sentidos de *Real* a que se refere Badiou (2017) e na qual os sentidos de escola, currículo e docência são postos sob vigilância. Quando pensamos nessas práticas e táticas (Certeau, 1994) que fazem a escola resistir, existindo a cada dia, recorrendo novamente à metáfora, poderíamos interrogar: como as escolas e os professores têm sobrevivido às sementes de Nenúfar nos cotidianos?

O artigo provém de pesquisas desenvolvidas no contexto do grupo *Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos* e parte da compreensão de que assumimos e modificamos sentidos que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção de nossos modos de compreender as noções de docência e escola subjacentes aos currículos de formação de professores e aos currículos produzidos no cotidiano escolar. Essas questões se justificam como relevantes para o campo dos estudos que articulam currículo e formação de professores, na medida em que percebemos di-

versas forças e interesses envolvidos nos debates e produções de políticas para a educação e para a formação.

Entendemos que currículos são espaços de produção de conhecimentos que trazem sentidos políticos e epistemológicos e onde esses sentidos são disputados e negociados. Essa negociação também envolve os sentidos de docência e escola a que podem ser relacionados os currículos produzidos. Quando Hardt e Negri (2003) resgatam a noção de multidão do pensamento de Espinoza, caminham na direção de pensar um político na experiência democrática que produz o comum na e com a diferença e que, conforme expressa Negri (2016) em escritos mais recentes, tem a ver com as paixões alegres, uma política da vida. É nesse sentido que percebemos o movimento de necessária criação da vida cotidiana que encontra e cria caminhos, na forma de práticas e sentidos não hegemônicos, (re)existindo.

Ao longo das pesquisas<sup>2</sup> que desenvolvemos no grupo, pautadas numa perspectiva metodológica que epistemológica e politicamente investe nos diálogos entre escolas e universidade, temos nos dedicado a investigar e problematizar os sentidos de docência, currículo e escola circulantes nas narrativas docentes, nas narrativas de alunos de licenciatura, em textos de documentos curriculares e em narrativas imagéticas e fílmicas. Entendendo a inter-relação entre a produção dos currículos, os processos de formação docente e os sentidos de escola que se tornam possíveis através das *práticas políticas* (Oliveira, 2013) criadas nos cotidianos, esses campos e aspectos são percebidos como indissociáveis em nossas pesquisas. Além de identificar e discutir nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo os sentidos de docência, currículo e escola circulantes, e por entender a intrínseca relação entre pesquisa e formação, buscamos, através da articulação entre pesquisa e extensão, desenvolver ações que contribuam para mobilizar a percepção e a produção de sentidos não hegemônicos. Esse é um processo que integra as discussões metodológicas do grupo e que visa desenvolver metodologias de pesquisa e formação que contribuam para identificar, desnaturalizar e deslocar representações demeritórias sobre escola pública e docência. A pesquisa central e os projetos do grupo desenvolvidos em seu contexto tomam por base as noções de *encontros* e *conversas* (Garcia, 2015) como metodologia de pesquisa e formação para pensar práticas que mobilizem tais deslocamentos.

[...] o encontro tem emergido como uma noção que se remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossas formas de pesquisá-los. [...] Temos percebido com a pesquisa seu potencial em provocar desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo (Garcia, 2015, p. 3).

Tais noções se referem a práticas de pesquisa articuladas ao desenvolvimento de ações integradas de formação que trabalham em uma perspectiva dialógica, compartilhada e mais horizontalizada na produção de saberes docentes.

Esse artigo parte do mapeamento de dados das pesquisas realizadas pelo grupo entre os anos de 2015 e 2017, tendo por objetivo identificar e discutir movimentos de resistência na/da educação pública e a presença de sentidos de *comum* (Negri, 2005) que emergem em práticas tecidas nos cotidianos. Nesse sentido, o comum “[...] é a ontologia considerada do ponto de vista da paixão, da força que agita e constitui o mundo [...]” (Negri, 2001, p. 106). Deste modo, quando pensamos e trabalhamos com o sentido de comum pela visão de Negri, a partir das narrativas das práticas docentes, percebemos que a constituição do comum se dá nas escolas como um ato de existir no e com o coletivo.

Esses movimentos foram estudados através de narrativas docentes e discentes recolhidas nessas pesquisas. As narrativas estudadas nas pesquisas são produzidas em rodas de conversa com professores da escola básica, filmadas e posteriormente transcritas, tematizadas e estudadas. Algumas das pesquisas utilizam também a produção de narrativas em registros escritos, por alunos das licenciaturas ou do ensino médio, além das conversas. As narrativas docentes são de professores de redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro e foram produzidas no contexto de atividades de formação que articulam pesquisa e extensão. As narrativas discentes são de duas fontes: alunos de uma escola de ensino médio da rede estadual participantes das atividades de ensino e pesquisa proposta por um docente da rede; e alunos de licenciatura de uma universidade pública de município da região metropolitana do estado no contexto do trabalho desenvolvido em uma disciplina de estágio.

Ao falarmos em mapas traçados com as pesquisas desenvolvidas no contexto do grupo, nos referimos a explicitação da presença de um conjunto de aspectos que o desenvolvimento das pesquisas do grupo vem permitindo observar quanto aos processos de produção dos currículos e dos sentidos de docência e escola nos diversos cotidianos estudados.

## **A que Resistimos? A Atuação de Forças e Lógicas da Hegemonia Sobre a Docência e os Currículos**

A formação de professores e a produção cotidiana das escolas na contemporaneidade vêm sofrendo o impacto de demandas que extrapolam o cenário da sala de aula e que intensificam as representações demeritórias de escola e docência, especialmente por insistirem na produção de uma imagem de fracasso da escola pública e de incompetência do professor para a adequação da escola às pautas e valores do economicismo. Como Alves (2014) aponta, as disputas em torno dos currículos, avaliações e formação de professores – ao que acrescentaríamos, em torno também dos sentidos de docência – não são recentes. No entanto, desde 2006 passaram a ocupar espaço crescente nessa disputa atores estranhos à educação<sup>3</sup>.

Nos estudos que envolvem as pesquisas com os cotidianos das escolas, a produção dos currículos nos cotidianos e a produção de *faze-*

*ressaberes*<sup>4</sup> docentes nos cotidianos, abordando diferentes temáticas e contextos, temos observado que os sentidos relacionados à docência, à escola e às compreensões sobre currículo são múltiplos e dinâmicos. Ao mesmo tempo, esses sentidos são, muitas vezes, atravessados ou capturados por processos que buscam produzir hegemonia, tentando fixar ou produzir um único sentido a cada uma dessas palavras.

A produção de hegemonia na atualidade, no que concerne aos currículos e à formação de professores, é fortemente alimentada por práticas e lógicas de controle sobre currículos e práticas docentes. Quanto a essa questão, as discussões que envolvem os contextos e sentidos culturais e políticos que vem alimentando as estratégias e práticas de controle tornam-se importantes para pensarmos a que processos resistimos. O esvaziamento a que nos referimos no início desse texto e entendemos estar associado à intensificação do controle, em parte, pode ser entendido como promovido pela *fagocitose* dos contextos econômicos, abarcando e engolindo os demais contextos da vida em sociedade.

Pensarmos o controle que se constitui num contexto em que o sentido de *real* está vinculado à economia nos ajuda a perceber as nuances desse controle sobre os currículos e suas produções, num sentido mais específico e sobre as escolas em um sentido mais amplo. Quando colocamos em discussão as práticas de controle sobre a docência e sobre os currículos é importante levarmos em consideração que o cenário no qual operamos hoje é atravessado por formas singulares de praticar e compreender o trabalho, a economia e a própria vida. Essas formas são alimentadas por sentidos que circulam e se produzem culturalmente por diversos meios e em diferentes *espaçotempos*, orientados por lógicas que, como já apontava Santos (2002), privilegiam o aspecto econômico e a lógica produtivista associados ao lucro em detrimento, ou invisibilização de outras formas de estar no mundo e dos saberes que com elas se produzem.

Os professores, não raramente, referem-se às tensões produzidas por sentidos de escola, educação e currículo mobilizados pelo economicismo e mais identificado pelas expressões *formar para o mercado* e *visão empreendedora*. Ao mesmo tempo, a não tão recente desvalorização ou invisibilização dos saberes docentes somada às lógicas economicistas têm produzido uma ampliação das vozes conservadoras e fascistas nos *espaçotempos* escolares questionando currículos e práticas docentes e levando a caças persecutórias<sup>5</sup>. A indignação expressa na narrativa de uma professora, ao saber da denúncia feita ao Ministério Público por uma família contra um professor dos anos iniciais de uma escola da rede federal de ensino, traz à tona como é percebida a intensificação do controle sobre a docência e os currículos: “A diferença agora é que todo mundo ficou *abusado*, nem secretaria de educação, nem MEC, nem mãe, avó, tia, tem mais nenhum pudor em dizer que o professor não sabe fazer o trabalho dele!” (Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Niterói). Dizer com desconfiança as palavras que sugerem certezas e imposições de sentidos, é, pois, um exercício de escape necessário e de uso contínuo nos estudos com os currículos. Desses de se

fazer ao colocar os pés para fora da cama a cada dia que se inicia. Alain Badiou (2017) propõe que suspeitemos da palavra *Real* e do saber que parece ter-se tornado fiador de seu sentido. O autor chama a atenção para

O lugar ocupado pela economia em toda e qualquer discussão que diga respeito ao real. Parece até que o saber do real foi confiado à economia. É ela que sabe. [...] no mundo atual, o discurso econômico se apresenta como o guardião e fiador do real. Enquanto as leis do capitalismo continuarem sendo o que são, a prevalência intimidante do discurso econômico não será desbancada (Badiou, 2017, p. 10).

Como poderoso instrumento de produção do mundo como um *real* não mais imaginado ou um possível, mas de ilusória concretude dada pelo discurso econômico (Badiou, 2017), o que se diz e se faz nos *espaçotempos* escolares e curriculares torna-se, assunto de interesse da economia e dos modelos de pertencimento e legitimidade em uma sociedade com contornos declarados em favor da norma e, inevitável dizer, do capital.

As estratégias e práticas de controle sobre currículos e escolas que se afinam a esses interesses e modelos, portanto, não deixarão de esbarrar na docência. O controle sobre o que *fazem e sabem* os professores é percebido com frequência pelos docentes e referido nas rodas de conversas como algo com que “sempre se conviveu na escola” (Professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede municipal de São Gonçalo). Como acrescenta, na sequência, outra professora:

Não é nenhuma novidade que o governo queira controlar nosso trabalho e questionar o que a gente sabe. Não são só eles na verdade, os pais também sempre fizeram isso! O que é novidade é essa conversa de termos que fazer prova pra mostrar o que sabemos!” [se referindo à uma matéria sobre avaliação docente que circulou em uma reunião da escola] (Professora Márcia – 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Gonçalo).

Com contornos mais delineados a partir da década de 1990 e tons mais intensos a cada ano transcorrido desde então, os discursos sobre a qualidade na/da educação tornaram-se o fim e a justificativa que dispensa argumentos melhor desenvolvidos, como por efeito ocorre com qualquer expressão que se transmute em um jargão. Camuflam, por assim dizer, as disputas pelos sentidos de qualidade e de educação servindo, portanto, ao uso desde propostas políticas identificadas com o economicismo em diferentes níveis e instâncias do poder público até projetos de intervenção e interdição do que pode ou não a escola ensinar. Em qualquer um dos casos, e não é fenômeno recente, o controle sobre a docência como condição, consequência ou prática-política de vigilância e padronização ganha força.

Os discursos das políticas para a formação docente e de programas de formação de professores (Gatti; Barreto; André, 2011) destacam a



autonomia docente e o papel dos professores na produção dos currículos como princípios para formação. No entanto, temos visto se avolumar e convergir para um fluxo comum os movimentos nas políticas curriculares, políticas de avaliação e políticas de formação que se articulam e indicam uma convergência para o controle sobre o *fazersaber* docente. Esse controle é realizado, sobretudo, via avaliação externa nos diferentes *espaçotempos* de formação e atuação docente. A contextualização dessa convergência sobre o controle docente fica ainda mais evidente quando atentamos para (não mero detalhe) os nomes que designam as diferentes avaliações externas: *exame* ou *prova*. Exame e prova são palavras que expressam com maior frequência o tipo de operação empreendida pelas chamadas avaliações: a constatação de desempenho dos alunos, sob a responsabilidade dos docentes, para os conhecimentos e habilidades considerados os mais legítimos na pauta de produção das sociedades afinadas à orquestra do interesse econômico internacional. Nesse caso encontram-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e avaliações implementadas por redes estaduais ou municipais em muitos casos.

Em outra ponta, conectada ou conectora da *Santíssima Trindade* – Currículo, Avaliação e Formação de Professores – estão as constatações sobre o que sabem os professores e futuros professores. Desse lado estão o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) aplicado às licenciaturas, dentre outros cursos de graduação, e o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)<sup>6</sup>, destinado aos “[...] habilitados para a docência nos termos da legislação educacional vigente e candidatos ao ingresso na carreira do magistério” (Brasil, 2009). Além da culpabilização dos professores pelos índices resultantes ou relacionados a essas avaliações, a despeito da avaliação das praticamente ausentes políticas de valorização do magistério e da destinação a quem das necessidades de recursos para a educação nos orçamentos, a proposta em tramitação do ENAMEB pode, ainda, desencadear um processo de certificação docente.

Considerando os aspectos que abordamos até aqui, podemos pensar sobre as confluências e inter-relações entre diferentes aspectos que vêm intensificando as práticas-políticas de vigilância, interdição e tentativas de padronização das práticas docentes e currículos. A impotência presumida da ação dos sujeitos diante do árido cenário que vivemos hoje seria, assim, mais um fator para considerar infértil o atual contexto para produção de alternativas e para vislumbrar *brechas* ou formas de resistência diante das políticas-práticas de controle que se multiplicam sobre os professores e currículos. Considerando, ainda, as implicações do que Santos (2002) chamou de globalização hegemônica e olhando para alguns de seus desdobramentos, que já podemos sentir hoje, lembramos do que o autor apontou quanto aos riscos de ascensão do fascismo como regime social, visto que o mesmo é “[...] pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático e seu espaço-tempo privilegiado é simultaneamente local e global” (Santos, 2006, p. 192).

Os processos que esvaziam os sentidos de público e comum e que se espriam, cultural e politicamente, na sociedade hoje se alimentam, entre outros aspectos, na produção de discursos que disseminam determinados sentidos através de termos que passam a circular como respostas fáceis a situações complexas. Badiou, ao colocar em debate os impasses em torno da palavra *Real* e o que pode ser reinventado como real no mundo hoje, destaca aspectos importantes à discussão sobre as produções de brechas e *escapes* nos currículos e nas práticas docentes que indicam formas de resistências cotidianas.

### **Existir a Cada Dia: notícias de sentidos e práticas de resistência na produção dos currículos e sentidos de docência e escola**

Dentre os aspectos levantados por Badiou (2017), nos inspiram para essa discussão as ideias de que as mudanças podem ser mobilizadas expondo as fissuras desses sentidos de real dados pelo discurso econômico e as fissuras no próprio discurso, avançando para a possibilidade de pensar o *real* como aquilo que frustra a representação. Em nossas pesquisas<sup>7</sup> com os professores sobre os sentidos e práticas de docência e currículo, as representações são percebidas como imposições deterministas de *identidade* – não raramente demeritórias e tristes – e seus deslocamentos através das narrativas e experiências tornam-se importantes à percepção e à produção de *fazeressaberes* mais coletivos e emancipatórios (Garcia; Rodrigues, 2016). Esses deslocamentos também podem ser associados a outro aspecto destacado por Badiou, que diz respeito ao investimento em uma *paixão alegre*, relacionada ao que o autor irá articular à ideia de *democracia real*. Essas últimas noções precisam ser compreendidas no contexto do pensamento do autor, mas podemos, para efeitos de nossa discussão nos limites desse texto, adiantar que expressam uma vida política e uma democracia que *frustra* ou não se contém com as representações. Sobre isso também recorreremos em nossas pesquisas às discussões de Santos (2010) sobre a produção de justiça social tecida a partir da pluralidade epistemológica dos saberes existentes no mundo e que emergem na produção cotidiana das escolas.

Não é raro notarmos em pesquisas com os currículos nos cotidianos que determinadas circunstâncias mobilizam ou potencializam as produções, sobretudo quando pensadas quanto ao seu caráter emancipatório (presente ou latente). As circunstâncias podem estar relacionadas ao que se relaciona à alegria, aos afectos que animam um coletivo como também aparecem relacionadas às contingências e a movimentos de insubordinação, insurgência, rebeldia ou qualquer outro movimento que se refira a não aceitar a contingência posta com resiliência ou a não naturalizar a submissão a uma condição adversa.

Aqui é assim, temos que fazer 5 folhinhas em um dia, tem criança que nem sabe ler. Mas faço um combinado com eles: 'vamos fazer as folhinhas todas e depois aprendemos uma outra coisa!' Nesse momento, sempre planejo uma literatura, vejo aquele que não está sabendo escrever...

Eu tenho uns 8 alunos que não sabem escrever/ler. Eu faço isso junto com uma outra professora, já temos um combinado de planejamento 'à margem'! (Professora do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro).

Argumentamos a partir das pesquisas que as resistências às lógicas e práticas de controle, bem como à hegemonia, se dão na produção ordinária (Certeau, 1994) das formas de existir, num contexto em que as práticas e estratégias (Certeau, 1994) de vigilância e controle parecem se fechar e asfixiar qualquer possibilidade de produção de alternativas emancipatórias e alternativas ao claustrofóbico e impositivo *real* pautado na/pela/para a economia e em uma política de controle sobre a vida. As fissuras de onde brotam outras lógicas investidas em práticas e sentidos que alimentam as resistências possíveis aparecem quando

Aquilo que parecia submetido, subsumido, controlado, dominado, isto é, a vida, revela num processo mesmo de expropriação a sua positividade indomável e primeira. Não se trata de romantizar uma capacidade de revide e de resistência, mas sim de repensar a relação entre os poderes e a vitalidade social na chave da imanência. Poderíamos resumir esse movimento do seguinte modo: ao poder sobre a vida, biopoder, responde a potência da vida, biopotência. Ao biopoder responde a biopotência, ao poder sobre a vida responde a potência da vida (Pelbart, 2015, p. 21).

Contrapõem-se aos processos que esvaziam os sentidos de público e comum em favor do economicismo e às *cobranças*, a que se referem os professores quanto às práticas de controle que percebem nos discursos das famílias, outros sentidos expressos nas narrativas docentes. Esses outros sentidos estão mais relacionados a uma formação *mais humana*, à *solidariedade* e ao coletivo, que almejam em suas práticas e currículos. O que os professores identificam como valores e saberes entendidos como importantes de serem priorizados nos currículos que produzem ou no que desejam tornar mais presentes em suas práticas – expresso em diferentes narrativas produzidas nas pesquisas do grupo – pode, de uma forma mais ampla, ser associado à sentidos de *comum* e coletivo. Segundo Negri (2005), *comum* diz respeito a uma vida em sociedade como condição e como produção dos modos de *ser* e viver. O comum nesse sentido, refere-se a uma produção da própria vida e não à produção material de bens, se refere, ainda à produção de conhecimentos (e subjetividades) que por sua condição de produção (comum) também significaria uma forma de resistência. Em uma segunda pesquisa realizada com professoras da educação infantil de um município do interior do estado, a orientadora pedagógica planejou com as professoras o levantamento de alguns interesses das crianças para pensarem o projeto que seria desenvolvido na escola. Os diálogos com as crianças foram registrados pelas professoras e depois socializados em uma roda de conversa de formação e pesquisa que acontece mensalmente com o grupo. Na conversa entre as professoras, uma delas referiu-se a o que classificou como uma *situação inesperada*.

[...] na conversa os meninos diziam querer brincar de carrinho e bola, mas na sua turma, por haver apenas 3 meninas e no dia da conversa estar presente apenas 1 delas, a proposta da menina de brincar com bonecas não era considerada pelos meninos que sempre as excluía ou ignoravam os interesses das meninas... (Professora B).

Sentindo essa dificuldade resolvemos desenvolver uma atividade com brinquedos. Na atividade as crianças deveriam separar o que consideravam ser brinquedos de meninas e de meninos em cestos. Após essa separação inicial perguntamos às crianças se as meninas poderiam brincar de carrinho e se eles já tinham visto alguma mulher dirigir carro. A partir das respostas, os brinquedos foram reagrupados em um terceiro cesto que conteria brinquedos comuns aos dois gêneros (Orientadora Pedagógica).

Senti que ao serem interpeladas, as crianças reagruparam a maioria dos brinquedos neste terceiro cesto, onde foram depositados carrinhos e bonecas. Ao final da atividade propomos brincar com as crianças entregando as bonecas aos meninos e os carrinhos as meninas. A reação inicial foi de recusa, porém argumentamos que as bonecas eram bebês e que precisavam de cuidados dos pais porque as mães iriam trabalhar, precisando sair de carro (Professora M).

Conversando com as professoras sobre a atividade, percebemos que os meninos aceitaram brincar com as bonecas, porém relacionavam-se com elas de forma agressiva, demonstrando não saber como cuidar. Pensando sobre essa questão em outro encontro, decidimos criar o dia do cuidado em que todas as crianças iriam cuidar das bonecas dando banho, trocando fraldas, dando comida, vendo à temperatura... dando carinho a elas. Nosso objetivo foi trabalhar a expressão de afeto das crianças, especialmente dos meninos e romper com a visão de que meninos não poderiam brincar com bonecas ou expressar sentimentos (Orientadora Pedagógica).

Mas só isso não foi suficiente! A proposta nos movimentou também em direção aos pais, pois percebemos nos diálogos dos encontros que promovemos para discutir nossas práticas nas rodas de conversa que muito desses valores são reforçados em casa. Pensamos, então, na possibilidade de promover uma reunião como oficina com o intuito de explicar nossa proposta, nossas observações sobre o trabalho com as crianças e criar possibilidades dos pais também assumirem a ideia do cuidado e da expressão de afeto (Professora C).

Como as crianças disseram também como preferência que gostam dos super-heróis, decidimos vincular o dia do cuidado com essa premissa, pensando na construção do afeto e do cuidado como um superpoder! (Professora B)<sup>8</sup>.

As negociações de sentidos que emergem no processo de formação docente que se evidencia na produção das práticas e de reflexão a partir dessas práticas em uma escola pública de educação infantil, trazem muitos aspectos que podemos destacar para discutir os saberes e sentidos presentes e produzidos nesse *espaçotempo* que envolve currículos e formação no cotidiano. Um dos aspectos que vale ressaltar, diz respeito ao movimento produzido pelas professoras, na produção de práticas curriculares que interrogam a discriminação de gênero, que

priorizam o cuidado e o afeto como *conteúdos* das apreendizações e que não se intimidam em levar essa discussão às famílias. Percebemos no episódio narrado que aí nesse espaço, através de práticas que se relacionam àquilo que o grupo considera importante fazer, há produção de sentidos que se identificam com o reconhecimento da diferença e a luta contra práticas de discriminação culturalmente disseminadas na sociedade. Essa luta se identifica não apenas com sentidos de comum, como com a constituição de sentidos de público. Em nosso entendimento, a possibilidade de resistir ao esvaziamento dos sentidos e práticas sociais promovidos pelas lógicas do capital difundidas pelo economicismo estaria justamente no resgate desse *comum*. Assim, os estudos que nos permitem pensar um *comum* para operar nesse cenário contribuem para pensarmos tanto os saberes da docência como aqueles que se produzem nos currículos considerando que muitos dos mais importantes bens de que usufruímos na vida são comuns e só podem ser produzidos em comunidade. Portanto, o comum e a cultura são pontos paradoxais de circulação e produção entre as forças hegemônicas e a produção dinâmica e intermitente de outros modos de ser-estar no mundo.

Pensamos a resistência nas e com as formas de existir produzidas cotidianamente nas escolas, sobretudo pelos professores, a partir dos desvios produzidos pelas práticas e sentidos que se tecem na produção dos currículos nos cotidianos, tornando presentes (Gumbrecht, 2010) outros saberes e lógicas. Buscamos com isso dar destaque às sutilezas e pequenas rupturas que esses desvios inserem nas práticas de controle – a cada dia intencionalmente mais rígidas sobre as escolas, currículos e práticas docentes. Nessa direção, na quinta pesquisa do grupo que investiga os saberes docentes produzidos por práticas cotidianas desenvolvidas no contexto do estágio entre licenciandos e professores de uma escola municipal, podemos mapear movimentos sutis que alimentam essas rupturas e vão instituindo sentidos de docência mais inclinados à solidariedade e à produção mais horizontalizada das práticas e saberes em coletivo:

No projeto de extensão onde bolsistas de uma universidade pública acompanham turmas de alfabetização em escola da rede municipal do Rio de Janeiro, a professora da turma deste ano, como é de se esperar em qualquer turma de qualquer escola, já que a diferença é uma característica dos seres humanos, tem algumas crianças já alfabetizadas e outras ainda na fase muito inicial da construção da escrita com poucos conhecimentos sobre a língua padrão. A professora solicitou à bolsista do projeto que buscasse atividades para realizar com a turma e com essas crianças para ajudá-las a avançarem nos conhecimentos sobre leitura e escrita. Com esse movimento percebo uma parceria entre a professora da turma que propicia à bolsista a se envolver com a aprendizagem dos alunos, passando pela experiência de ser participante no processo de alfabetização e no compromisso com a aprendizagem de todos. Nessa prática da professora e da bolsista visualizo práticas de formação onde alunos e professores aprendem juntos novas formas possíveis de favorecer a aprendizagem e de entender a formação nas práticas nos/dos/com os cotidianos da sala de aula, subvertendo a ordem de uma formação vertical para uma formação horizontal, onde todos participam e contribuem. O mergulho no

cotidiano permite o envolvimento de todos os pares para a elaboração de novos currículos a partir de saberes compartilhados entre os professores e licenciandos (Simone Alencaster, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsável pelo acompanhamento do estágio junto às escolas, 2018).

O estudo e o trabalho com a temática têm evidenciado os processos formativos e de produção dos currículos como predominantemente culturais, dinâmicos e atravessados por saberes e sentidos múltiplos. São essas características que nos permitem ponderar sobre as formas de resistência e as práticas e sentidos que produzem as *brechas e fissuras* que corroboram as mudanças. “Entendemos que as possibilidades de resistir às estratégias e práticas de controle que hoje conduzem, sobretudo, ao economicismo e ao conservadorismo, se colocam como ‘maresia’ e ‘ferrugem’, corroendo a dureza dos tempos atuais” (Garcia; Rodrigues, 2017). Na terceira das pesquisas do grupo, desenvolvida com professores das redes municipais de três cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, uma professora nos permite perceber com sutilezas e em uma linguagem literaturizada como as resistências se dão no existir cotidiano de sua escola.

Exerço meu ofício de professora em uma escola pública que poderia chamar-se *Zenóbia*. É desta forma que ela é percebida entre os que dela são praticantes (Certeau, 2008), um grupo de 15 professoras, tais quais os habitantes da cidade descrita pela personagem de Marco Polo ao conquistador Kublai Khan<sup>9</sup>, ao descrevê-la como lugar de uma vida feliz, apesar de certo descrédito de quem dela não desfruta. Dizem: Como podem ser felizes trabalhando em um lugar onde a acessibilidade é dificultosa, dependendo de única ladeira íngreme e angulosa, no alto do morro da Penha, no bairro Ponta d’Areia, Niterói, cercada de uma comunidade pobre? Porém, exatamente a dificuldade de acesso que nos garantem duas vantagens: não enfrentamos problemas de violência por conta do tráfico de drogas, já que o local conta com uma única entrada e saída e impede o acesso contínuo de representantes da secretaria de educação local à escola, garantindo-nos certo isolamento, uma invisibilidade (Soymara Emilião, Professora dos anos iniciais da rede municipal de Niterói, 2018).

A narrativa dessa professora favorece a nos aproximarmos daquilo que as escolas e professores produzem cotidianamente e que também tem a ver com os sentidos que as práticas sinalizando. Sentidos contra-hegemônicos ou que colocam em xeque representações demeritórias de escola e docência, influenciam a produção de outros sentidos, a percepção por outros docentes das possibilidades de fazer e pensar as escolas e as práticas. Por questões semelhantes às da ação dominante que opera a circulação de discursos e lógicas de controle e busca construir sentidos hegemônicos, seria ingênuo não considerar a interferência das pessoas e suas redes de subjetividades culturalmente tecidas na produção e na circulação de sentidos não hegemônicos e alternativas. Para compreender tanto os contextos que se apresentam no âmbito do controle e de um processo que busca esvaziar os sentidos de público e comum na educação quanto seus possíveis reflexos nos rumos dessas relações intersociais e interculturais, é importante estudarmos as *polí-*

*ticaspráticas* que professores e alunos expressam em suas narrativas e o que elas indicam quanto sobre as formas de existir e resistir que as escolas tecem. Como expresse por Santos (2006), “[...] incluir o papel das pessoas e, portanto, a dimensão cultural da globalização permite considerar três aspectos aos quais voltaremos: o drama, a responsabilidade e a possibilidade de mudar o mundo” (Santos, 2006, p. 58). Dentre esses três aspectos, destacados pelo autor, ao menos dois deles – a responsabilidade e a possibilidade de mudar o mundo – podem ser multiplicados e potencializados como ânima das mudanças a partir de lógicas e práticas comuns, presentes nas práticas sociais e produzidas na cultura também comum, no viver ordinário (Certeau, 1994). Entendemos que há uma vida comum, que produz outros sentidos, mas que sobretudo torna presente formas de viver e estar no mundo não hegemônicas.

O comum seria, nessa perspectiva, construído pelo reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, porque as redes de subjetividades e/ou a ‘multidão’ são constituídas por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação e que constituem o comum. Entretanto, a questão fundamental não é ser comum ou ser ‘multidão’, mas construir ‘multidão’, construir comumente, como comunidade, no comum. [...] As singularidades mantêm certamente sua força própria, mas dentro de uma dinâmica relacional que permite construir, ao mesmo tempo, a si mesmas e ao todo (Carvalho, 2011, p. 77).

Também é no movimento criado pelas práticas docentes que produzem outro-novos sentidos com os currículos que podemos ressignificar a ideia da escola como um *espaçotempo* público e de produção do comum. Masschelein e Simons (2013) trazem do grego o sentido de escola – *shkolé* – como tempo e espaço livre de uma vida produtiva direcionada pelas lógicas do mercado e do capital. Essa ideia defendida pelos autores implica em recuperar a função pública da escola, entendendo-a como um *bem comum*. Para os autores, a característica essencial da escola é o que a difere de um espaço privado da vida e a identifica ou torna um espaço público da vida. Ela é pública no sentido de que seu tempo e seu espaço são um bem comum a todos. A argumentação resgata o que para os autores está na base da invenção da escola, um tempo de suspensão, livre do compromisso com ser *produtivo* como um sentido colonizado pelas lógicas da economia e do capital. A produção desse tempo e desse espaço é algo que tem a ver com uma ação ordinária dos sujeitos, assim, sua potencialidade está em “[...] encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (Masschelein; Simons, 2013, p. 11). Sua tarefa em torno do comum é a de profanação, uma ação movida pelo objetivo da dessacralização dos conhecimentos e saberes colocando-os disponíveis ao uso comum. Para os autores, essa proposição implica em pensar

Um tempo e um lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo,



acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público (Masschelein; Simons, 2013, p. 39).

A operação de profanação nada mais é do que tornar conhecimentos, espaço e tempo coisas públicas. Esse tempo e espaço livres e essa profanação do sagrado seriam um espaço de suspensão das lógicas e sentidos da vida privada, de uma vida e um tempo arrebatados em função do mercado. Em uma quarta pesquisa desenvolvida no grupo, uma narrativa docente torna possível percebermos na produção cotidiana dos currículos a presença da dimensão política das práticas cotidianas dos sujeitos através da criação e cruzamentos de histórias contadas por alunos na sala de aula. A pesquisa debruçou-se sobre o trabalho desenvolvido com alunos e alunas de uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, situada em município da Baixada Fluminense. Apoiado na compreensão dos biografemas (Costa, 2011) e desenvolvendo a proposta por meio da *invenção* de si enquanto auto ficção (Faedricht, 2013), o professor de sociologia mobilizou a produção de práticas curriculares nas quais o conhecimento da sociedade e dos sujeitos se deu a partir das vidas dos sujeitos presentes na sala de aula. Possibilitando aos estudantes tanto a produção ativa desses conhecimentos e reconhecimento dos aspectos que envolvem os contextos sociais quanto o deslocamento de uma compreensão hegemônica sobre o cotidiano desses jovens que os fazia afirmar que nada em suas vidas era importante ou significativo. Os deslocamentos foram produzidos nas práticas curriculares ao criarem e recriarem episódios ou experiências de sua vida, dando a esses episódios outros contornos que incluíam a valorização de suas ações, seus gostos e saberes.

Enzo foi um dos participantes que, recorrentemente o longo das aulas, colocava-se relutante, ficava ouvido música no fone de ouvido, conversava, ficava na internet e dizia que não queria fazer o exercício de escrita de si. Entretanto, apesar de toda resistência aparente em que dizia que não ia participar ficava esperando que eu fosse convencê-lo para começar a produzir suas narrativas. Enzo esperava todas as aulas que eu me aproximasse para que conversássemos sobre o exercício, eu falava para ele sobre a importância das narrativas, principalmente da escrita de si enquanto processo emancipatório, ele por seu lado, falava que seus hábitos diários não tinham importância para serem escritos enquanto trabalho de sala de aula. Toda aula era a mesma coisa, em toda aula ele relutava e esperava por aquele tempo de conversa. Em toda aula ele entregava sua escrita ao final. Depois de um tempo, Enzo passou também a dividir com a turma as músicas que ouvia e que também pra ele significava dividir um pouco da sua vida, de sua história, de seus gostos, daquilo que dizia 'não ter importância', mas que a cada dia se orgulhava mais em partilhar (Leonardo Albuquerque, Professor de Sociologia da Rede Estadual do Rio de Janeiro, 2017).

O movimento proposto na produção curricular pelo professor procede no sentido da contramão dos processo de marginalização a que são submetidos os jovens das periferias, muitas vezes alimentados em modelos monoculturais que influenciam os currículos. Esse é um as-



pecto que tende a se intensificar a partir dos processo de centralização curricular promovidos pelas recentes políticas curriculares nacionais.

A presença das diferentes formas de controle sobre o currículo e sobre a docência, não consegue se dar sobre tudo o que acontece. Ao produzirem suas práticas e os currículos, os professores fazem usos de outras lógicas e saberes. Currículos são espaços onde se produzem políticas, sentidos e se disputam, entre os tantos sentidos produzidos, as imagens e representações de docência e escola. As políticas em educação e as políticas curriculares são eixos balizadores, não só dos sistemas educacionais institucionalizados – como é óbvio – como do que produzem e podem produzir os conhecimentos e visões de mundo, enfatizados nos percursos da educação institucionalizada, sobre os sujeitos e sobre a sociedade de forma mais ampla. Como discutido em artigo recente “O entendimento de conhecimento, sociedade e currículos, ao condicionar o que acontece e se produz no cotidiano das escolas, influencia os sentidos atribuídos à educação e, consequentemente, à vida em sociedade” (Garcia; Rodrigues, 2016, p. 1184).

Trata-se de pensar nas várias operações empreendidas pelos praticantes dos cotidianos (Certeau, 1994) – alunos e professores de escolas públicas – na produção de caminhos, saberes, práticas e sentidos. Os mapas a que nos referimos decorrem das narrativas das práticas e sutilezas que as compõem, indicando produções cotidianas de uma política da vida que permite às escolas existirem e resistirem pelo ato de existir. Juntas essas narrativas nos provocam a perceber caminhos e práticas não hegemônicos e sentidos que essas várias experiências produzem nas travessias cotidianas que traduzem. Criando com essas narrativas nossos mapas, sempre em composição acionada pelos movimentos das práticas, temos percebido que os sujeitos das escolas lutam à sua maneira no espaço da produção de *práticaspolíticas* cotidianas pelo espaço público e pelo sentido dessa escola como um bem público, de todos. A produção dos sentidos de comum que percebemos ao longo das narrativas consiste em considerar a experiência e a diferença, pensando nas aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializam práticas emancipatórias em seu próprio exercício, como uma luta cotidiana permanente e processual. Trata-se, portanto, de traçar “[...] mapas que não simplificam, mas tornam tudo mais complexo, mapas que não nos dão uma visão geral qualquer, tampouco uma visão libertadora qualquer, mas que libertam nossa visão” (Masschelein; Simons, 2011, p. 131). Nossas pesquisas vêm permitindo perceber na produção desses mapas de práticas e sentidos que os docentes resistem ao que é instituído, não necessariamente no enfrentamento direto das lógicas hegemônicas e estratégias de controle sobre os currículos e sobre as práticas docentes, mas por incontáveis maneiras de produção das formas de existir a cada dia a que são convocados nos *espaçostempos* das escolas. Essas formas de existir tornam-se não hegemônicas e indicam formas de resistência a hegemonia e controle a que estão submetidos de diversas formas os sujeitos, os currículos e as escolas, sobretudo, nas ações tornadas possíveis por esses sujeitos – professores e estudantes

– que acionam suas redes de saberes na direção do que é desejo que se constitui como comum.

Percebemos que a medida em que avança o discurso do capital e do mercado sobre educação, quanto mais as escolas, os professores e currículos são cercados pelas lógicas e estratégias ligadas a esse discurso, mais sutis e permanentes se tornam as resistências criadas nos cotidianos das escolas. As sutilezas dessas produções que emergem naquilo que entendemos como *práticas políticas*, práticas investidas de sentidos políticos e constituídas na diversidade de saberes existentes e circulantes nas escolas. Essa produção que aqui trouxemos de diferentes *espaços tempos* de pesquisa nos quais o grupo se inseriu vem orientando nossos estudos teóricos e investigações para pensar a produção do *comum* para compreender o exercício da política e da produção de outras práticas sociais dentro das escolas. Pois, entendemos a partir de Negri (2003) que esse comum que identificamos nos movimentos de produção dos currículos e das escolas nos cotidianos se faz como criação da multiplicidade e na diferença que caracteriza esses *espaços tempos*, ao mesmo tempo coletivos e de singularidades. Nesse sentido, por fim, consideramos que a resistência se faz nas formas de produzir essa existência comum, o que faz das escolas, da docência e dos *espaços tempos* de produção dos currículos uma questão de todos, uma questão pública<sup>10</sup>.

Recebido em 17 de julho de 2018

Aprovado em 3 de abril de 2019

## Notas

- 1 *L'Écume des jours* (1947), a adaptação mais recente para o cinema foi feita por Michel Gondry (2013) e a personagem principal é vivida por Audrey Tautou.
- 2 No contexto do Grupo de pesquisa são desenvolvidos nesse momento 5 subprojetos de pesquisa, por orientandos de mestrado e doutorado de Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública no Rio de Janeiro. Os projetos articulam-se ao projeto central a partir das temáticas que investigam processos de formação de professores e de produção de conhecimentos com os currículos de escolas e da universidade nos cotidianos. Todas as pesquisas são desenvolvidas a partir da articulação entre pesquisa-ensino-extensão, através de projetos desenvolvidos em parceria escolas-universidade das redes públicas municipais e uma escola do estado. O trabalho do grupo envolve pesquisa com: a Formação de Professoras em uma escola de Educação infantil; O currículo de sociologia produzido com alunos do ensino médio em uma escola da rede estadual; A Formação de professores de duas escolas de redes municipais vizinhas em um projeto de extensão; A formação de licenciandos de uma universidade pública no contexto do estágio desenvolvido em escolas de uma rede municipal.
- 3 Dentre esses atores podemos citar: empresas, fundações, instituições financeiras e instituições filantrópicas.
- 4 A prática de juntar palavras é utilizada por pesquisadores do campo das pesquisas com os cotidianos com a intenção de produzir um sentido outro, nem o da

primeira nem da(s) palavra(s) seguintes, mas um terceiro sentido, deslocando os limites dos sentidos postos e abrindo as possibilidades para produção de outros sentidos.

- 5 A exemplo do que citamos temos o avanço de projetos que acusam professores de promover ideologias identificadas com a influência do pensamento marxista e de debater temas como gênero, sexualidade entre outros, incitando alunos e responsáveis a vigiar e mesmo registrar em vídeos as práticas docentes, em uma clara ofensiva à autonomia e mesmo ao saber profissional dos professores.
- 6 Em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) no momento em que esse artigo foi escrito.
- 7 As pesquisas são desenvolvidas no contexto do grupo “Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos” (CNPq). Nesse artigo contamos com a contribuição dos dados de subprojetos dos integrantes do grupo: Allan de Carvalho Rodrigues; Soymara Emilião; Leonardo Albuquerque; Tânia Gouvêa; Simone Alencaster.
- 8 Narrativas orais captadas em Roda de conversa com professoras da Educação Infantil, 2018.
- 9 A narrativa é inspirada na obra de Ítalo Calvino *As Cidades Invisíveis* (2000).
- 10 Este artigo integra a Seção Temática, *Resistências e (Re)Existências em Espaços Sociais de Formação em Tempos de Neo-Conservadorismo*, organizada por Inês Barbosa de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Rafael Marques Gonçalves (Universidade Federal do Acre).

## Referências

- ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **E-Curriculum**, São Paulo, PUC, v. 12, n. 3, p. 1.464-1.479, dez. 2014.
- BADIOU, Alain. **Em Busca do Real Perdido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Wilson Matos. **Projeto de Lei** do Senado nº 6.114, de 25 de setembro de 2009. Institui o exame nacional de avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb. 2009. Disponível em: <<http://camara2.gov.br>>. Acesso em 15 de maio de 2018.
- CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARVALHO, Janete. Magalhães. Potência das Redes de Conversações na Formação Continuada com os Professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias Biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.
- FAEDRICH, Anna. Escritas do eu: o perfil da autoficção. In: MELLO, Ana Maria de Lisboa de (Org.). **Escritas do Eu: introspecção, memória, ficção**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- GATTI, Bernardetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, Alexandra. O Encontro nos Processos Formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPed/UFSC, 2015.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan de Carvalho. As Conversas nas Produções de Políticas Curriculares Cotidianas. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, p. 423-437, set.- dez. 2016.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Dos Encontros nos Currículos: esculturas singulares e cotidianas de *fazeressaberes*, **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, UFES, v. 3, n. 45, p. 121 - 136, dez. 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich, **Produção de Presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo Sem Fronteira**, online, v. 11, n. 1, p. 121-136, jan.-jun, 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NEGRI, Toni. **Exílio**: seguido de valor e afeto. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NEGRI, Toni. **Cinco Lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NEGRI, Toni. **Espinosa Subversivo e Outros Escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos praticados pelos praticantes das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.

PELBART, Peter Pal. Políticas da Vida, Produção do Comum e a Vida em Jogo. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 19-26, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo para uma Nova Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

**Alexandra Garcia** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora adjunta da mesma universidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>

E-mail: [alegarcialima@hotmail.com](mailto:alegarcialima@hotmail.com)

**Allan de Carvalho Rodrigues** é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista de Apoio Técnico (CNPq) e professor na Universidade Estácio de Sá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

E-mail: [allancr@id.uff.br](mailto:allancr@id.uff.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.