

CONVERSAS SOBRE PRÁTICAS E CURRÍCULOS ENTRE PROFESSORAS: ARTESANIA E MANEIRAS DE FAZER O COTIDIANO ESCOLAR

RAFAEL MARQUES GONÇALVES

Professor da Universidade Federal do Acre. Docente do quadro permanente do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE/UFAC. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação (2012) e Pedagogo (2007) pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Resumo

Neste artigo, trazemos um recorte de uma pesquisa concluída de doutorado, que foi elaborada através de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas e compreensões sobre currículo e cotidiano escolar. Os encontros e as conversas movimentaram narrativas que funcionaram como instâncias dialógicas que apresentaram a experiência da fonte onde os narradores bebem, bem como a maneira como as professoras entendem e percebem o currículo e sua formação em seu trabalho cotidiano. Portanto, tratamos de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente as professoras e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente, pensando por fim que o contexto da prática cotidiana é também contexto de formação e partilha de movimentos de (re)existência formativa.

Palavras-chave: Currículo, Cotidiano Escolar, Conversas.

CONVERSATIONS ON PRACTICES AND CURRICULUMS BETWEEN TEACHERS: CRAFTS AND WAYS TO DO THE DAILY SCHOOL

Abstract

In this article, we bring a cut of a completed doctoral research, which was elaborated through a meeting with teachers willing to narrate their practices and understandings about curriculum and school everyday. Encounters and conversations moved narratives that functioned as dialogical instances that presented the experience of the source where the narrators drink, as well as the way in which the teachers understand and perceive the curriculum and its formation in their daily work. Therefore, we try to think about the various paths and experiences that everyday teachers experience and on the meanings and practices that these paths and experiences make potential for the solidarity approaches of knowledge, in dialogues that potentiate practices and the collective productions of these and the knowledge that with them teachers' thinking, and finally thinking that the context of everyday practice is also a context of formation and sharing of (re) formative movements.

Key words: Curriculum, Daily School, Conversations.

CONVERSAS SOBRE PRÁCTICAS Y CURRÍCULOS ENTRE PROFESORAS: ARTESANÍA Y MANERAS DE HACER EL COTIDIANO ESCOLAR

RESUMEN

En este artículo, traemos un recorte de una investigación concluida de doctorado, que fue elaborada a través de un encuentro con profesoras dispuestas a narrar sus prácticas y

comprensiones sobre currículo y cotidiano escolar. Los encuentros y las conversaciones movieron narraciones que funcionaron como instancias dialógicas que presentaron la experiencia de la fuente donde los narradores beben, así como la manera como las profesoras entienden y perciben el currículo y su formación en su trabajo cotidiano. Por lo tanto, tratamos de pensar en los diversos itinerarios y experiencias que viven cotidianamente las profesoras y en los sentidos y prácticas que esos itinerarios y experiencias hacen potencial para las aproximaciones solidarias de saberes, en diálogos que potencien prácticas y las producciones colectivas de éstas y de los saberes que con ellas se tejen en la formación docente, pensando por fin que el contexto de la práctica cotidiana es también contexto de formación y reparto de movimientos de (re) existencia formativa.

Palabras clave: Currículo, Cotidiano Escolar, Conversaciones.

Das palavras iniciais

Nossa vida acadêmica está, em sua maior parte do tempo, permeada pela escrita e pela tentativa de explicarmos noções e seus aspectos teóricos, práticos e político, sempre com o intuito de avançarmos na/com a produção científica da educação e enaltecer os meios pelos quais possamos propor caminhos alternativos para a compreensão da escola e seus contextos de trabalho.

Como meio das várias tentativas de (des)explicar e compreender o cotidiano escolar sigo desenvolvendo pesquisas que tomam como potência o encontro e a conversa com professoras que *pensamfazem* as redes de conhecimentos, práticas e políticas nos cotidianos escolares. Portanto, o presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantepensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a minha pesquisa de doutorado.

Nestes encontros partilhamos uma rede de conhecimentos, nas quais vozes de professoras não sejam simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregaram, inerentes as suas vidas cotidianas contextos de formação, de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazemsabem* cotidianamente na escola.

Ao optar por lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como *espaçotempo* de compreensão dos currículos *pensadospraticados*, aposto na ideia de um movimento possível como elemento de partilha de diferentes narrativas que fazem dos encontros elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das

experiências, narrativas e diálogos envolvendo a formação em contexto e as práticas pedagógicas.

Maturana (2001) entende o encontro como uma espécie de organização de sujeitos, sobretudo quando eles estão dispostos a se juntarem, como foi o caso do grupo de professoras da pesquisa, compreendendo assim que a organização é mais do que um espaço gerado por limites declarados nos quais nós estivemos unidos: é também um espaço no qual podemos nutrir uma determinada cultura e aposta em um “espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente e um sentido comum de direção para o futuro” (p. 34).

Neste sentido, por meio de encontros e conversas que desenvolvi uma pesquisa com um grupo de professoras da Rede Municipal de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, na qual assumi o objetivo de trazer à tona práticas e conversas de professoras em situações de trocas de experiências e conhecimentos, que versam sobre muitas coisas da escola, da vida e também sobre as orientações curriculares do município onde está inserida a escola, seus pressupostos teóricos, bem como sobre as maneiras com as quais a orientação é trabalhada em seus cotidianos escolares, compreendendo e ressignificando as diferentes possibilidades de *usos* da orientação curricular, que possam assim criar, *táticas* (CERTEAU, 1994) e trajetórias de ensino que problematizem e enriquecem o currículo oficialmente proposto/prescrito.

Neste artigo, a partir de um fragmento de conversas realizadas no decorrer da pesquisa, objetivo demonstrar como as artes de fazer, as conversas e as narrativas tecidas e partilhadas, assumem uma pluralidade de caminhos, sem privilegiar apenas uma única rota, ou até mesmo conversa, e nem subordinar nós *professorapesquisadores* em relação ao outro. Assim, contrapondo-me ao conceito de ordem, que pressupõe determinismo e linearidade, busco me filiar à perspectiva do conhecimento em rede que se desenvolve no princípio de que a articulação de palavras, conceitos e teorias só constitui um fortalecimento das múltiplas redes se forem ao prolongamento da prática e de opções feitas no coletivo, pensando por fim que o contexto da prática cotidiana é também contexto de formação e partilha de movimentos de (re)existência formativa.

Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem

práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente.

Conversas de artífices no/do cotidiano escolar

O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas ou obsessões. O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. (SENNET, 2012a, p. 19-20)

Março de 2016, mais um encontro com as professoras, mais uma roda de conversas, uma noite trirriense tipicamente abafada do verão. Pauta do dia: “currículos e as práticas cotidianas”, temática motivada pelas conversas que tivemos no encontro anterior, quando conversamos quais percepções tínhamos sobre currículos e cotidiano escolar.

Contudo, não apenas motivados pelas narrativas anteriores, as professoras estavam ansiosas para conversarmos sobre situações que ocorreram dias depois, do nosso primeiro encontro, nas escolas e que envolveram a discussão curricular que vinha sendo realizada pelos Supervisores Pedagógicos.

Desde o início do ano de 2016, a secretaria de educação vinha buscando promover a reestruturação curricular e suas orientações. O motivo, segundo a fala de uma das técnicas da SE¹, se ligava ao fato de que o documento existente já não mais refletia a realidade da educação municipal, porque era datado da década de 1990.

Nas conversas do grupo, as professoras relataram que acham válidas as propostas didáticas encontradas em livros didáticos e paradidáticos, sobretudo quando trazem dicas de jogos, atividades, material rico em cores e etc., mas assumem que também “não dá para seguir à risca” nada do que está apontado nos materiais, pois os alunos não nem sempre conseguem seguir o conteúdo proposto. Por isso surge, com frequência, a necessidade de buscar mais e mais propostas.

Profa. Rita - Essa semana na minha turma eu usei um texto do livro didático da Magda Soares, a história era linda, apesar de um pouco grande pra turma, os alunos não deram conta e quando comecei a fazer, tentar né, a interpretação de texto oral eles começaram a contar uma situação que eles tinham vivido na rua deles. A história deles até tinha a

¹ Secretaria de Educação.

ver com a do livro, se fosse outro tempo eu tinha chamado a atenção, tentado de todas as formas retornar ao livro didático, mas o que eu fiz foi dar valor ao que eles estavam trazendo...

Profa. Verônica - A gente sempre precisa buscar outras coisas, mesmo que seja muito rico em desenhos e histórias, os meus alunos, às vezes, não conseguem também entender o texto, ou então estão motivados por outra coisa que aconteceu na comunidade deles. Pra mim o governo e essas editoras tinham mesmo era que ir dar aula pra ver como tudo acontece de verdade antes de fazer qualquer coisa...

(Roda de Conversa 1)

Dialogando com essas narrativas, trazidas de forma introdutória ao estudo do material empírico da pesquisa, percebo que as professoras não se portam de maneira passiva quando submetidas à imposição de propostas externas, elas bem sabem o quanto sua realidade não está estampada no material que chega à escola que não contempla a riqueza da diversidade de saberes e as redes de conhecimentos tecidas e presentes no cotidiano escolar.

Aqui podemos trazer à tona a contribuição de Certeau (1994) quando defende que o “homem ordinário²” remodela suas ações e artes de fazer, através das suas astúcias, perspectiva que pode ser compreendida como outra forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas. Neste sentido, posso lançar mão da noção de consumo, na medida em que as professoras ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é dado para consumo de outras maneiras, ou seja, repensam, criam astúcias para lidar com textos e propostas curriculares pensadas longe de suas realidades e possibilidades de trabalho com sua comunidade escolar.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p.39)

Ou seja, a narrativa apresentada no início deste capítulo permitem perceber como os sujeitos comuns fazem uso de “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com

² A tradução do francês, “homme ordinaire” seria mais apropriadamente feita para homem comum, considerando que é a ele que Certeau se refere, nada tendo a ver com o uso do termo ordinário em português coloquial.

as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94).

Percebendo o cotidiano escolar como área de produção de ações, como *espaçotempo* de permanente negociação, reinvenção, das artes de fazer, entendo que isso significa que os sujeitos praticantes do cotidiano, usam as propostas didáticas externas buscando compreender a necessidade de praticar suas astúcias e valorizar outras redes de conhecimentos, o que vai ao encontro de um discurso contra-hegemônico em relação ao modelo de escola e de ação pedagógica que os percebe como meros consumidores daquilo que é produzido externamente.

Essa negociação de sentidos e a re(invenção) dos currículos, criando os currículos *pensadospraticados*, são possíveis em virtude dos usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para seu consumo (CERTEAU, 1994). Contudo, segundo o autor, os mecanismos de resistência sempre foram exercício de longo tempo e vão sendo definidos de acordo com cada contexto e da inserção dos praticantes nele. Ou seja, os usos sempre serão realizados de formas distintas, e levariam em consideração a cultura do cotidiano escolar.

Profa. Bianca: - Verdade seja dita, a gente tem que rebolar é muito com todas as dificuldades e falta de material. No meu ponto de vista a gente acaba é refazendo tudo o que mandam. Eles pensam de um jeito e a gente faz de outro...(risos). É muito mais legal quando consigo fazer alguma coisa com a minha turma que eu criei, mesmo que tenha tirado a ideia do livro, mas fomos eu e eles que fizemos, do nosso jeito. E quando dá pra fazer com outra turma? Nossa, fica mais legal ainda!! Lembra, Verônica, ano passado quando fizemos o projeto do trânsito?.

Profa. Verônica: - O que eu mais gosto de fazer é pegar esses materiais e guardar.(risos). Guardo com carinho tudo, mas antes eu recorto um monte de coisas que eu acho que dê pra usar. Ah gente, é isso mesmo, tudo é lindo, muito lindo, mas recortar e usar de outra maneira é melhor (risos). Ano passado na escola fizemos o projeto do trânsito, que a Bianca falou, tinham mandado pra escola um monte de orientações, mas só que do jeito que estava eles tinham pensado que os alunos eram de escola particular. Gente, nossos alunos, pelo menos a maioria deles, andam a pé e usam ônibus, mas quase não saem do bairro que moram. O que nós fizemos foi juntar com todas as outras professoras e pensar tudo de outra maneira, próxima da nossa realidade.

(Roda de conversa 1)

Do excerto narrativo acima, posso apreender que nas relações estabelecidas nas/das artes de fazer nos/dos cotidianos, a sua própria rede institucional vai estar

permeada, mesmo que de forma transgressiva, pelo estilo peculiar de cada uma, nas trocas, nas invenções e na resistência. Substituindo a ideia de práticas de consumo, comuns e rotineiras, as “maneiras de fazer” são habitadas pela vontade e pelo desejo de produzir um conhecimento autoral, gerando com isso, currículos *pensadospraticados*, cotidianamente.

A conversa das professoras, traz à tona como estas buscam (re)pensar suas práticas, (re)inventar suas artes de fazer cotidianas. Do meu ponto de vista, elas se colocam como artesãs, como artífices (SENNETA, 2012) que manuseiam material bruto para fazer arte, seja em suas individualidades ou coletividades cotidianas.

Neste sentido, as *maneiras de fazer* dos praticantes vão aliar-se a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas *maneiras de utilizar* a ordem regulatória, como na bricolagem do material do projeto de trânsito. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

Nesse sentido, o que me interessa nesta tese é validar as ideias de que as práticas sociais produzem saberes, as práticas curriculares produzem currículos outros e que ambas as produções são coletivas. No caso específico desta pesquisa, as práticas curriculares assumem o processo de reconstrução permanente dos textos políticos e um dos meus objetivos é compreender como estas articulações acontecem, como são produzidas as micropolíticas de currículo.

Por micropolíticas entendo o contexto das práticas (BALL, 2001), tendo em vista que assumo o currículo como produção cultural, ou seja, é no contexto das práticas que as políticas macro, no caso da pesquisa as políticas curriculares, são ressignificadas, perpassam por sentidos de disputa e negociações. Contudo como bem lembra Macedo e Frangella (2008, p. 53):

a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

Assim a micropolítica de currículo vai estar associada uma instância fragmentária, um *espaçotempo* específico significado pelas rotas de fuga, pelas artes de fazer e de

resistência dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, ou seja, os currículos que se inscrevem e formam outras redes no contexto das práticas.

Retomando a noção de que a produção do currículo é uma criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), percebemos também o quanto o currículo é uma construção cultural atravessada por relações de poder. Portanto, as práticas escolares relacionam-se diretamente com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico e político, no qual esse currículo está inserido.

As narrativas das práticas das professoras me permitem desinvisibilizar o que se passa nas escolas, compreender e trazer evidências de que nós vamos aos poucos e, às vezes bem depressa, até mesmo nos corredores da escola, trocando nossas “descobertas”, graças aos diversos *saberesfazeres* que estão sempre presentes, articulando-os entre si, criando novos e múltiplos conhecimentos. Tanto nas táticas desenvolvidas por professoras e professores, alunos e alunas, quanto nos usos que esses e essas fazem do que é aprendido na vida e nas escolas, sentimos os *saberesfazeres* cotidianos enredados aos outros diferentes *saberesfazeres*, incluídos ou não nas propostas oficiais.

Pensando nestas astúcias das professoras, quero acreditar, aposto que na artesanaria das práticas do currículo como criação cotidiana entram em cena as relações de sua produção, partilha e cooperação. Cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único e apresenta capacidades e habilidades distintas, mas juntos e agindo em conjunto, ou seja, em cooperação mútua, tecem outros significados para suas práticas.

Nesta relação quero inserir a noção de que a participação e a solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade (SANTOS, 1995, 2010), apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos exerçam uma não colonização do saber operado em cada grupo.

Por comunidade entendo não apenas o conjunto de pessoas num determinado território, mas sim o conjunto de ações, intenções e interações que as professoras buscam por em prática que Oliveira (2012) aponta como:

São totalidades complexas, que precisam ser ampliadas, precisam proliferar, se queremos superar os monopólios de interpretação do real herdados do cientificismo moderno ou a renúncia à interpretação, o seu outro, presente na aceitação acrítica de uma realidade e de uma ideologia de imobilização das lutas sociais, o que só é possível no diálogo entre saberes, valores e culturas. (p.17)

Para Santos (2006), a dimensão da participação direta envolvida na noção do princípio da comunidade trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso comum em torno do político para além das questões envolvendo a representação política assenta em evidenciar a possibilidade de “repolitização global da vida social” (SANTOS, 1995). Se por comunidade podemos entender um *espaçotempo* em que um ou mais grupos habitam submetidos a uma mesma regra em suas relações, podemos dizer que a microcomunidade instalada pelas professoras ao terem anunciado replanejarem o projeto de trânsito, exacerba a responsabilidade, à qual não podemos nos furtar, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, com o qual somos solidários e pelo bem-estar do qual somos responsáveis.

Por outro lado, nas relações que se estabelecem cotidianamente, posso também chamar as professoras de artífices, artesãs de práticas ordinárias. Aqui busco fazer uma analogia entre a atuação das professoras com o “artífice” identificado por Sennet (SENNET, 2012a) que aprende em e com suas artes de fazer, que abarcam a condição humana do engajamento, ou seja, pautadas pelo desejo de fazer bem o que se faz.

Sennet (2012a, 2012b) aponta que a artesanaria e a cooperação, enquanto práticas produzidas socialmente é fruto de demandas colocadas e que envolvem interação e diálogo. A capacidade de diálogo e de trabalho compartilhado denota os modos como os sujeitos se governam e se ligam uns aos outros, sendo inerentes a eles a pericia artesanal, a partilha e a construção coletiva, mesmo que para um produto individualizado.

Fazer é pensar, assim aponta Sennet, e o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres a partir de pensamentos que acreditam serem importantes. Para o autor, a relação entre fazer e pensar precisa ser tensionada, na medida em que a inquietude artesanal, a consciência e o engajamento, para a criação de um produto final, fazem da habilidade individual e coletiva, elementos que poderão também criar produtos para além do final previsto pela técnica.

No caso da pesquisa, a relação entre fazer e pensar evidencia como as professoras, artífices cotidianas de currículos, trabalham com as técnicas advindas de suas experiências pessoais, face às técnicas demandadas de forma prescritiva. O que está em jogo é a relação de permanente negociação dos sentidos das práticas, suas nuances entre o que está planejado e o praticado.

Profa. Fernanda: - Semana passada a Supervisora da minha escola veio nos dizer que o MEC está propondo o currículo único. Eu fiquei pensando como seria esse currículo pro Brasil todo?! Ela (a supervisora) foi passando os slides com o resumo das matérias e o que a gente deveria trabalhar, quando esse currículo for valer pra todo mundo, pois ele fala que todos têm direito de aprendizagem. Acho legal isso, eu mesma na época de escola tive problemas pra acompanhar as matérias, meu pai era militar e acabávamos mudando de cidade e toda vez que mudava tinha dificuldade em acompanhar a escola nova. Só que do mesmo jeito que o currículo vai ser igual pro Brasil todo eu acho que, da maneira como ela mostrou nos slides, algumas matérias estão fora de ordem. Acho que isso pode até vir pra gente como norma de trabalho, mas eu vou continuar fazendo o que acredito igual faço com o livro. Eu não sigo o livro à risca, ele fica lá no armário, prefiro ir montando as minhas aulas e o meu planejamento na medida em que vejo o avanço da turma, como ela foi no ano passado... Antes de começar a matéria sempre vejo com a professora do ano anterior até onde ela foi. Penso em tudo que já trabalhei, até mesmo pra não fazer igual todo ano, senão fica chato. Poxa, eu tenho 15 anos de sala de aula, acho que entendo bem como seguir com a matéria e agora vem um documento dizendo como tenho que trabalhar.

(Roda de Conversa 1)

Ainda sobre a relação entre fazer e pensar, a fala da Fernanda noz provoca a pensar que, para além das dimensões normativas e propostas de textos curriculares, no espaço tempo macrossocial, as escolas possuem outras dimensões, micro, compostas por saberes locais, saberes da experiência e currículos que estão encarnados (NAJMANOVICH, 2001), pois constituem as ações dos praticantes nos seus *saberesfazeres* cotidianos, nas *táticas* com que enfrentam as *estratégias* do poder proprietário, como nos ensinou Certeau (1994).

Os modos de fazer, de criar e tecer o conhecimento são também reflexo da nossa vida, das nossas experiências. De maneira encarnada, as práticas fazem parte das nossas redes, afinal, a docência é uma das poucas profissões que são experienciadas desde a mais tenra idade. Ao longo da vida, o currículo e suas artes de fazer vão compondo nossas redes e “moldando” o uso que fazemos das orientações que recebemos.

O livro, a proposta didática e o texto curriculares são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o

discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana, tornada invisível, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’.

Profa. Débora: - Isso que a Fernanda tá falando é muito importante, mas não é só porque o governo está querendo colocar um currículo único, mas é que todo dia, já há muito tempo sempre teve supervisor que ficou no nosso pé querendo que o planejamento fosse seguido igual tinha o documento, aquele amarelado... Meus deus, nunca tinha visto figura mais quadrada que nem a supervisora que tinha lá na escola. Se você fazia alguma coisa diferente do que ela tinha pensado, pronto era o fim. Tinha que fazer igual estava naquele papel mofado dela...era exposto e ganhava medalha de ouro!

(Roda de conversa 1)

Compreender o cotidiano escolar enquanto um *espaçotempo* de negociação de sentidos, *fazeressaberes* e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que isso possa representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo, ou seja, nós mesmos, nossas práticas, nossas artes de lidar e relacionar com a alteridade e de enxergar os momentos de contradição e compreensão da importância de fazer deste *espaçotempo* local de solidariedade e de partilha e, porque não, de contradições.

Débora relata ter-se deparado com formas de legitimação curricular pautadas em propostas que, de certa maneira, significariam um engessamento de suas práticas. Assim é a vida escolar, permeada de noções e sujeitos que pensam de forma distinta, mais próximos do perfil monocultural da modernidade ou mais baseada numa proximidade com uma ecologia de saberes.

Sennet (2012a) aponta que muitas vezes os artífices são incompreendidos por suas formas distintas de trabalho. Aqui, com base no relato de Débora, resalto também a maneira como o pensamento indolente, ortopédico, opera na criação de existências invisíveis. No entanto, apesar das amarras e situações de impasse que vivemos no cotidiano, o que fazemos permanentemente é recriar a vida, os conhecimentos, os valores, as crenças, modos de usar diferentes do instituído ou dos manuais, encontrando saídas para as situações que se apresentam.

Buscar nas práticas e suas narrativas como os currículos *pensadospraticados* e suas interfaces com o contexto de influência, dos textos e das práticas, propostos por Ball (2001), é perceber que o cotidiano escolar configura-se como um *espaçotempo* de ampla diversidade epistemológica. Diversidade muitas vezes tornada invisível e massificada

diante de inúmeras propostas prescritivas de programas didáticos desenvolvidos, notadamente, no contexto de textos oficiais.

Neste ínterim, sigo com meu mergulho no campo, dando continuidade ao que proponho pesquisar com o cotidiano escolar, compreendendo-o como rede de múltiplos *saberesfazer*es e de enunciação de uma ecologia de saberes. Santos (2011, p.33) esclarece que “o lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora”, ou seja, sentir o contexto das práticas curriculares das professoras como local onde o saber torna-se fazer, e vice-versa.

Todavia, mergulhar no contexto das práticas é aliar-me à noção de que a ecologia de saberes é também oriunda de “todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada” (SANTOS, 2011, p.33), sendo necessário levar em consideração a influência das experiências, das crenças e dos modos de vida individuais e coletivos de cada professora e dos demais membros da comunidade escolar.

Pensar na constituição de micropolíticas de currículos enquanto invenção do cotidiano, tecidas por seus praticantes artífices, reporta-me a Ferraço (2008) quando afirma que só é possível pensar a questão curricular referenciada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano.

Para Ferraço, a função social e política da escola e do currículo consistem em ampliar o horizonte das possibilidades de conhecimento, e no meu entendimento implica em ampliar também os currículos *pensadospraticados* existentes, tornados invisíveis. Afinal os currículos cotidianos, e suas micropolíticas, são processadas pelas redes de sujeitos com compõem e tecem o cotidiano escolar.

Portanto, quando as professoras relatam a apresentação de propostas curriculares prescritivas, estas não representam nada além do que formalidades, muitas vezes bricoladas, nas quais os conteúdos e métodos propostos passam a ter algum significado, ou não, quando “são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2008, p.32).

Rotas de fuga: o armário da Matilda como opção para tecer o cotidiano escolar

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Manoel de Barros

Carvalho (2014) assume que o cotidiano e a tessitura das práticas deslizam por linhas de fuga onde os currículos e a tessitura destes, partem em direção ao novo, ou seja, rumo ao não previsível, ao não preexistente. Neste sentido, traçar linhas de fuga se apresenta como ruptura, divisão e preparação para novas e outras maneiras de tecer o cotidiano escolar para além das normas (im)postas. Com base nisso, acreditamos haver uma ação potencializadora que demonstra como as professoras mobilizam as ferramentas, aqui entendidas como as opções, na constituição de outras redes de conhecimentos para fugir, ou driblar, a prescrição de propostas e orientações. A exemplo dessa mobilização das ferramentas, tomamos como exemplo o fragmento de diálogo entre as professoras Rita e Ariele:

Profa. Rita – Gente vocês já viram o filme da Matilda?! Passo sempre para os meus alunos... Matilda é uma menina muito inventiva, possui poderes mágicos, os pais a mandam para uma escola onde a professora gosta e acredita no potencial dela. Porém, tem uma Diretora que é muito rígida, tradicional mesmo! Nas aulas a professora explora tudo o que a Matilda traz, descobrem outras coisas e acabam aprendendo, de uma forma totalmente fora do padrão e do tradicional. Mas toda vez que a Diretora vai à sala, aquele mundo colorido e divertido que é construído tem que ser deixado de lado...

Profa. Ariele – Gente... O ARMÁRIO DA MATILDA!

Profa. Rita – Isso mesmo! Eu faço isso... Planejo as minhas coisas, vai ter sim atividade de cartilha misturada com coisas do PNAIC... Misturo também um monte de método (risos) e quando alguém diz que vai na escola para supervisionar, enfio tudo no armário da Matilda! E deixo à mostra o que elas querem ver... Nem sempre dá certo, mas acaba funcionando!

Profa. Ariele – Vou usar isso agora! Ter meu “armário da Matilda” e dentro dele ter todas as minhas produções e coisas que uso para planejar as minhas aulas. Gente, meu armário vai ficar aberto e poderão consultar! Eu quero consultar seu armário Rita, aposto que nele vou achar planejamentos mais interessantes e condizentes com a nossa realidade do que essa base que estão fazendo.

A metáfora usada pelas professoras – ancorada na figura de um armário de um filme infantil, para demonstrar a maneira como criam linhas de fuga no enfrentamento dos determinismos didáticos – traz consigo um potencial elemento para compreendermos a

necessária construção social de subjetividades rebeldes e, por isso, autônomas (SANTOS, 2006).

Tensionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis.

O tempo em que vivemos, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos – regulatórios e emancipatórios – e de noções, e o próprio modo veloz pelo qual as informações chegam até nós, é também um aparente “tempo de estagnação”, segundo Santos (2009).

O autor aponta que enquanto um tempo no qual a possibilidade de *se fazer* criar novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada, criando um *espaçotempo* em que aparentemente estaríamos parados, improdutivos, ao passo que fatores que regulam chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam.

Logo, vivemos um tempo de buscas intensas por respostas apropriadas às perguntas fortes que nos são colocadas, que possam definir de modo mais preciso e ajudar na compreensão do tempo em que vivemos (SANTOS, 2009).

As particularidades desse tempo de perguntas fortes e respostas ainda fracas estão na ideia de que suas abordagens podem variar de cultura para cultura e de região do mundo, contra o ideal de totalidade racional pregado pela ciência moderna, criando uma discrepância no entendimento das perguntas fortes e das respostas necessárias aos entendimentos questionados.

Isso quer dizer que temos e enfrentamos problemas modernos para os quais as soluções modernas apresentadas são insuficientes e/ou incompletas, são respostas fracas, inapropriadas.

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas assentam-se no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos.

As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes hoje colocadas tomem como objeto de reflexão parte dos conhecimentos gestados na modernidade. O problema que enfrentamos é que as respostas são ainda fracas,

privilegiando seus cânones em detrimento de outras noções, que seriam necessárias à produção de melhores respostas, mais fortes.

Santos (2009) aponta que ao mesmo tempo em que os códigos presentes na contemporaneidade podem ser usados para resistir à opressão, também o podem ser para intensificar a opressão. Nesse sentido, ao criarem o armário da Matilda como *espaçotempo* de práticas ordinárias, as professoras suscitam paixões e abrem espaços novos à criatividade e à iniciativa humana.

O que as professoras demonstram nas conversas tratadas neste capítulo é a identificação de interrogações poderosas, que se colocam no enfrentamento do perigoso momento que atravessamos no cenário da política educacional.

Contudo, ao criarem espaços para partilhar conhecimentos, práticas e currículos, ou ainda ao tensionarem o caráter da autonomia de suas práticas, as professoras colocam interrogações poderosas, que precisam ser amplamente partilhadas, pois demonstram que, para além do caráter individual, suas práticas incidem sobre o coletivo, viabilizando melhor entendimento do que as une e do que as separa.

Santos (2009) nos alerta ainda para a necessária luta por outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada do nosso inconformismo, ou seja, que o compreendamos como escolhas que podemos e devemos questionar. A comunicação e a cumplicidade têm de ocorrer de modo sustentado e em vários níveis – epistemológico, metodológico, político –, para que haja um equilíbrio dinâmico entre as diversas teorias, propostas didáticas, planejamentos e práticas curriculares cotidianas.

Na tessitura social das subjetividades rebeldes tem-se muito do desassossego entendido como ponto de partida não só dos nossos desejos e querereres, mas também do nosso pensamento, juízo, vontade e ação. A prática rotinizada, reprodutiva e repetitiva, supostamente (im)posta sobre a autonomia docente, busca reduzir o realismo àquilo que existem apenas porque existe.

Entretanto, em diferentes cotidianos, a inventividade, as linhas de fuga e os modos distintos de uso das opções tornam possíveis redes complexas e criativas entre as professoras e seus currículos *pensadospraticados*. Oliveira (2009) nos recorda que compreender o modo como as práticas cotidianas, a partir de suas subjetividades rebeldes, se inserem nos diferentes *espaçotempos* escolares é potencializar a discussão sobre a democracia.

É possível perceber, nas conversas das professoras, que os complexos processos por meio dos quais as subjetividades individuais ou coletivas se formam e se inscrevem nos cotidianos escolares criam redes de conhecimentos, incorporando de formas específicas os conhecimentos com os quais entram em contato, entendidos em sentido amplo.

Dito de outra maneira, tais processos incorporam “saberes” formais e cotidianos bem como os valores e crenças presentes no meio social em que estão inseridos. Assim, Oliveira (2009) aponta que esses processos de formação é que vão definir as possibilidades de ação dos sujeitos e grupos sociais sobre e no mundo:

Partindo dessa premissa, de que nossas ações possíveis dependem daquilo que sabemos, cremos e vivenciamos, tornando-nos o que somos, vamos entender a formação das subjetividades mais ou menos democráticas como processos de negociação de sentidos entre as experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinações existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (OLIVEIRA, 2009, n.p).

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Em outras palavras, quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas.

Ao problematizarem sua autonomia e criarem mecanismos para fazer valer seus modos de agir, as professoras começam a propor e vivenciar uma subjetividade rebelde, ou seja, uma subjetividade dotada de uma especial capacidade, energia e vontade de agir, sendo esta uma subjetividade poética e que implica necessariamente experimentar formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade.

Para um ponto final temporário...

A tecedura do conhecimento em rede, das práticas e dos currículos *pensadospraticados* é possibilitada pela negociação de sentidos de forma coletiva, significando um exercício democrático em prol da resolução de problemas concretos que interessam a todos.

Acerca das conversas entre professoras e suas perspectivas teóricas-políticas, não me furto a afirmar que na maioria das vezes a dúvida, as angústias e as surpresas predominam sobre suas práticas, mas é a partir da existência de múltiplas e complexas relações de sujeitos individuais e coletivos, que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos, que posso pensar na existência de uma rede de *políticaspráticas*, enquanto possibilidade de emancipação social vivenciada no cotidiano escolar e educacional e porque não formativas de suas identidades docentes.

Os currículos *pensadospraticados*, suas artes e astúcias advêm do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecidos, em todos os *espaçostempos* nas relações *dentrofora* das escolas. Nessa perspectiva, entendemos com Alves (2002) que o currículo não é *produto* que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas é *processo* através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de *poderes*, *saberesfazeres* das quais participam.

Dos movimentos e conversas aqui descritos partilho da noção que Gonçalves e Carvalho (2018) trazem ao conceber o encontro e a conversa como formação compartilhada, que nos auxilia a perceber as professoras como praticantes (CERTEAU, 1994) do processo da pesquisa.

Por fim, mas sem concluir, entendo que as conversas com as professoras, elemento empírico da pesquisa, são cada vez mais necessárias a legitimação dos *espaçostempos* escolares e da tessitura dos currículos *pensadospraticados*, onde tantos sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres*, cada vez mais necessárias para o cenário da pesquisa educacional. Sendo assim compreendo a formação a partir dos encontros e narrativas o que vem implicando considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda et al. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

_____. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

_____. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ANPED. **Texto de Divulgação da Campanha “Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas...”**, Disponível em: <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933> Acesso em: 10 de junho de 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.29-73.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

_____. **Movimentos curriculares**: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Rosane Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *As práticasteóricas* de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.78-92, jul-dez 2007.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Cd-room, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E., et al. (org.) **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, pp.37-43, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v27, n. 94, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen. **Políticas educacionais**. Corte: São Paulo, 2011.

MARTINS, Elieciília de Fátima; GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. As Concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 2, p. 1-14, dez. 2002.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MAKUNATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Stória Editores, 2003a.

_____. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____. (org). **Método; métodos; contra métodos.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.

GARCIA, Alexandra. Sobre os híbridos e “os outros” na/da formação de professores: a “*cultura ordinária*” no enredamento das práticas e das subjetividades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 5., 2007, Rio de Janeiro. **Práticas educativas, cotidiano e cultura.** Rio de Janeiro. Educação: texto, imagem e som, 2007.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares. In: ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais da I Reunião Científica ANPEd Norte.** Belém: ANPEd/UFPA, 2016. v. 1. p. 2009-2021.

_____. Em defesa dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares. **Educação: teoria e prática**, v. 27, p. 213-226, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.; GARCIA, Alexandra. **Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar.** In.: AMORIM, Antônio Carlos; PESSANHA, Eurize. (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo.** Campinas: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007.

_____.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis. DP et Alii, 2012.

_____. Currículo e processos de *aprendizagem em sala de aula: políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-50.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de *professoras alfabetizadoras*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DPetAlii, 2008, p. 47-64.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paulo. (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SENNET, Richard. **O artífice.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012a.

_____. **Juntos:** os rituais, os prazeres e política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento.** Niterói: Rovel, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.