

Formação docente e currículo: práxis de um estudo no/do/com o cotidiano escolar

Teacher training and curriculum: praxis of a study in/of everyday school life

Formación del profesorado y currículo: praxis de un estudio en/de la vida escolar cotidiana

Recebido: 10/12/2022 | Revisado: 20/12/2022 | Aceitado: 23/12/2022 | Publicado: 27/12/2022

Anayle Queiroz Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-7509>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: anayle_pinto@hotmail.com

Victor José Machado de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: oliveiravjm@ufam.edu.br

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo tecer uma reflexão acerca das *estratégias* de prescrição normativa curricular imposta às escolas, nas quais os professores procuram visibilizar e viabilizar os conhecimentos já existentes, por meio de *táticas* que subvertem e recriam o *espaçotempo*, privilegiando as tessituras de conhecimento em rede e de ação contra hegemônica. O estudo trata-se de uma aposta ensaística, utilizou-se o método qualitativo, realizado a partir de procedimentos bibliográfico, pois se propôs a leitura, análise e interpretação de artigos publicados em periódicos científicos, livros, teses e dissertações que abordam o tema. Teve-se como base teórica os estudos nos/dos/com os cotidianos, partindo da ideia central de “cotidiano” do historiador e filósofo francês Michel de Certeau. Os resultados apontam para a necessidade de refletir os cotidianos escolares, não se limitando apenas aos problemas das escolas e dos processos formativos. Pois, é necessário que os estudos voltados a formação de professores e currículo se comprometam e dediquem ao labor dos/nos/com os cotidianos e suas vicissitudes, com foco na valorização dos currículos praticados/vividos nas/das/com as escolas, evidenciando as táticas, e as criações subjetivas e singulares de cada professor, levando-se sempre em consideração o tensionamento de uma educação hegemônica a favor de uma educação emancipatória, multicultural, ética, plural e inclusiva.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Currículo; *Práxis*; Tática.

Abstract

This research aims to weave a reflection on the normative curricular prescription strategies imposed on schools, in which teachers seek to make visible and make viable existing knowledge, through tactics that subvert and recreate spacetime, privileging the textures of networked knowledge and counter-hegemonic action. The study is an essayistic bet, uses the qualitative method, carried out from bibliographic procedures, as it proposed the reading, analysis and interpretation of articles published in scientific journals, books, theses and dissertations that address the subject. The theoretical basis was the study in/of/with everyday life, starting from the central idea of “everyday life” of the French historian and philosopher Michel de Certeau. The results point to the need to reflect on everyday school life, not just limiting it to the problems of schools and training processes. Therefore, it is necessary that studies aimed at teacher training and curriculum commit and dedicate themselves to the work of/in/with the daily life and its vicissitudes, with a focus on valuing the curricula practiced/lived in/of/with the schools, highlighting the tactics, and the subjective and singular creations of each teacher, always taking into account the tension of a hegemonic education in favor of an emancipatory, multicultural, ethical, plural and inclusive education.

Keywords: School daily life; Curriculum; Praxis; Tactics.

Resumen

Esta investigación pretende tejer una reflexión sobre la prescripción curricular normativa impuesta en las escuelas, en la que los profesores buscan hacer visible y factible el conocimiento ya existente, a través de tácticas que subvierten y recrean el espacio-tiempo, centrándose en el tejido del conocimiento en red y la acción contrahegemónica. El estudio es una apuesta ensayística, utiliza el método cualitativo, realizado a partir de procedimientos bibliográficos, pues propuso la lectura, análisis e interpretación de artículos publicados en revistas científicas, libros, tesis y disertaciones que abordan el tema. La base teórica fue el estudio en/de/con la vida cotidiana, a partir de la idea central de “vida cotidiana” del historiador y filósofo francés Michel de Certeau. Los resultados apuntan para la necesidad de reflexionar

sobre la vida escolar cotidiana, no limitándola sólo a los problemas de las escuelas y los procesos formativos. Por lo tanto, es necesario que los estudios dirigidos a la formación docente y curricular se comprometan y se dediquen al trabajo de/en/con la vida cotidiana y sus vicisitudes, con foco en la valoración de los currículos practicados/vividos en/de/con las escuelas, destacando las tácticas, y las creaciones subjetivas y singulares de cada docente, siempre teniendo en cuenta la tensión de una educación hegemónica a favor de una educación emancipadora, pluricultural, ética, plural e inclusiva.

Palabras-clave: Vida cotidiana en la escuela; Plan de estudios; Praxis; Tácticas.

1. Introdução

Discutir a questão da prática educativa escolar sempre nos conduz a diferentes opiniões e tal divergência se deve à natureza heterogênea dos espaços nos quais estão inseridos professores e alunos. A essa diversidade, atribuímos a reflexão de que é necessário que os currículos oficiais, instituídos pelo Estado, considerem e dialoguem com o contexto social e cultural onde cada escola se encontra. Ao considerar esta assertiva, o presente texto tem como objetivo refletir sobre as relações existentes entre as estratégias dispostas nos currículos escolares e as táticas presentes nas práticas docentes dos professores (considerados por nós *praticantespensantes*) que, por vezes, incorrem em rupturas a fim de os conteúdos prescritos sejam contextualizados e, assim, compreendidos pelos alunos.

A estética da escrita de alguns termos juntos, no decorrer deste texto, foi inspirada nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos no Brasil, na tentativa de superar a hierarquização dicotômicas da ciência moderna, tais como: de sujeito e objeto, teoria e prática, prática e política, entre outros (Alves, 2008).

Muitos/as pesquisadores/as brasileiros/as têm refletido a respeito da relação entre o currículo escolar e a prática docente, inclusive, nas universidades brasileiras – como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (URRJ), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), dentre outras localizadas em diferentes estados do país. As pesquisas e publicações são divulgadas por meio de revistas eletrônicas de programas de Pós-Graduação ou em Anais de eventos acadêmicos-científicos de plataformas digitais. Foi a partir de um levantamento bibliográfico desses materiais que foi construído o presente artigo, que tem como categorias analíticas: Cotidiano escolar, Currículo, *Práxis*, *táticas* e *estratégias*, além de outras adjacentes que contribuem acerca do assunto.

O ensaio, por questões didáticas, dividimos em seções que se interligam em determinados momentos por meio de uma complementariedade de unidades temáticas, ampliando as questões – ou indagações – advindas de uma discussão tão caro aos pesquisadores, professores e alunos de diversos contextos escolares, sendo eles públicos ou privados. No entanto, considerando as características físicas, estruturais e geográficas de boa parte das escolas públicas, destaca-se estas instituições como *locus* para grande parte das discussões apresentadas neste estudo.

No tópico 3, a seção 3.1 - “O currículo escolar como *estratégia* normalizadora e as tensões das *táticas* docentes” propõe uma reflexão a respeito das estratégias do Currículo escolar prescrito tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto na Base Nacional Curricular (BNCC), levando em consideração o valor normativo que estes instrumentos possuem nos ambientes escolares. Nesta seção os autores que subsidiaram a discussão foram: Certeau (1994), Gonçalves (2018, 2019, 2020); Gonçalves *et al.* (2020), Araújo e Gonçalves (2020), Oliveira (2016).

A seção 3.2 - “Currículo escolar e a criação da *práxis* cotidiana” tem como prerrogativa conduzir o leitor a analisar de que forma o professor realiza *consumos* produtivos dos currículos – por meio da compreensão e tensionamento das estratégias apresentadas nos instrumentos normativos – para a efetivação da sua prática educativa por meio de *táticas*, sem deixar de ensinar os conteúdos previstos nos currículos. Os autores que contribuíram para esta discussão são: Araújo e Gonçalves (2020), Certeau (1994), Oliveira (2016).

No tópico 4, a sessão 4.1 - “Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo: questões metodológicas, políticas e epistemológicas” busca apresentar de que forma pode-se relacionar as metodologias, as políticas educativas e a própria *episteme* para a construção e desenvolvimento do processo educativo do aluno. Para a fundamentação teórica, os autores utilizados são: Lima e Monteiro (2018), Morin (2010, 2011), Oliveira (2016), Ramos e Gonzalez, (2020), Ramos (2018), entre outros.

Por fim, sugerimos uma autorreflexão das práticas curriculares tecidas por docentes de diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, cujo objetivo primeiro é a prática de uma educação emancipatória.

2. Metodologia

Aqui, não se trata de uma metodologia, mas dos caminhos percorridos na produção deste trabalho. Trata-se de uma aposta ensaística sobre a temática: formação docente e currículo, cuja ótica se deu a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos. A natureza do ensaio é qualitativa, pois se ocupa, nas Ciências Sociais, em trabalhar “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo et al., 2015, p. 21).

Na construção do texto, dispusemos da revisão narrativa como procedimento, na qual utilizamos como fontes de dados as informações bibliográficas ou eletrônicas para se levantar dados a partir de estudos já publicados, com a finalidade de embasar teoricamente um determinado assunto (Rother, 2007; Cordeiro et al., 2007).

A natureza ensaística deste estudo se constrói a partir da necessidade de romper com o formalismo da ciência. Logo, em vez de uma estrutura científica, buscamos “[...] pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas” (Meneghetti, 2011, p. 321). Nesse sentido, nos esforçamos por contemplar os processos reflexivos e dialéticos para compreender a formação docente e o currículo como questões preponderantes para a prática docente e aprendizado dos alunos.

Compreendemos que o “[...] movimento dialético articula conceitos para compreender a realidade [...]”, ou seja, “[...] o ensaio trabalha dialeticamente com a relação subjetividade-objetividade, em movimento permanente de afirmação e renúncia ao caráter afirmativo que o conhecimento pode adquirir no movimento do pensamento” (Meneghetti, 2011, p. 329). É no jogo *movimentopensamento* que articulamos a teoria nos/dos/com os cotidianos, afim de tensionar os moldes tradicionais sobre a formação docente e o currículo que pouco tem se aproximado dos contextos escolares.

Então, é na dimensão histórica que visualizamos as construções de *práticaspolíticas* que destacam as instituições internacionais na regulação dos currículos locais. Tensionando essas construções, verificamos as potencialidades de construirmos outros currículos praticados no cotidiano das escolas. Logo, nesta trama, vamos tecendo formas de refletir e compreender dialeticamente as possibilidades de fazer outros usos e consumos dos currículos oficiais, inclusive, reivindicando que neles estejam contemplados os anseios e necessidades das pessoas as quais eles são endereçados.

3. Resultados e Discussão

3.1 O currículo escolar como *estratégia* normalizadora e as tensões das *táticas* docentes

O currículo escolar é um documento prescritivo que normatiza os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos durante o ano letivo de todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. A Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ e a Base Nacional Comum Curricular², doravante LDB e BNCC, normatizam a educação brasileira, assegurando o direito social à educação dos estudantes no país para a Educação Básica. Esses documentos esboçam estratégias diretivas sobre os conteúdos para uma prática educativa que, muitas das vezes, estão alicerçadas mais nos interesses de instituições internacionais do que nos anseios e necessidades locais. Isso exige dos professores, lidarem com situações nas quais o ensino é tido como metas rígidas a alcançar e, assim, evidenciam os processos de memorização e formação acrítica. No entanto, os professores ainda conseguem fazer *consumos produtivos* (Certeau, 1994) para conceber a parte diversificada do currículo, uma vez que esses se encontram em diferentes espaços culturais, geográficos, sociais e econômicos distintos.

O consumo produtivo é necessário, porque ao considerar as diferentes localidades em que as escolas públicas se encontram, as diversas realidades econômicas dos alunos, as divergências de acessibilidade às tecnologias digitais das escolas e os múltiplos contextos culturais, é possível perceber que não há como seguir metodologias e práticas didáticas homogêneas calcadas nos interesses do mercado internacional (Gonçalves, 2020). Ou seja, nem sempre, certos conteúdos fazem sentido aos alunos frente às idiossincrasias socioculturais em que estão imersos cotidianamente. Logo, a orientação padronizada do currículo dificulta o processo de ensino-aprendizagem, visto que nem todos os alunos, na maioria das vezes, serão alcançados por conta de estratégias curriculares associadas a conteúdos que valorizam mais a memorização do que a real contextualização crítica deles. Portanto, as práticas que considerem as criações e recriações dos *praticantes do cotidiano* (Certeau, 1994), a inclusão do que acontece *dentrofora* das escolas (Alves, 2010), precisam ser valorizadas para que a educação brasileira não se restrinja a práticas curriculares homogeneizantes que são determinadas por interesses internacionais.

Segundo alguns pesquisadores brasileiros, ao tomarmos o cotidiano escolar como elemento que move uma pesquisa, não reduzimos esse a uma realidade social específica. O cotidiano é uma aposta para conhecer e compreender as diversas redes que se entrecruzam nas crenças, nos conhecimentos e nos valores que cada pessoa traz de suas vivências em múltiplas realidades sociais (Gonçalves, 2018; Gonçalves *et al.*, 2020). O cotidiano é um espaço de resistência e de valoração das diversidades possíveis de serem vividas.

Neste sentido, considerando o cotidiano como um *espaçotempo* que abriga diferentes pessoas e contextos, podemos refletir de que há pessoas impregnadas de culturas e conhecimentos sobre o mundo e o contexto do qual fazem parte (Gonçalves, 2018; 2019). Isso significa, também, pensar que os processos de aprendizagem são distintos e diversificados, a depender do que está sendo ensinado. Por exemplo, se formos pensar em uma aula sobre a temática “Consciência Negra no Brasil”, dependendo do espaço físico da escola, da sua localização geográfica e das características socioeconômica dos alunos, esse tema necessita ser contextualizado para que os processos de ensino e mediação dos conhecimentos sejam um *espaçotempo* frutífero para a reflexão e crítica do contexto histórico a que a população africana foi submetida. Nesse sentido, mais do que processos de memorização, é necessário permitir que os alunos reflitam sobre as práticas nocivas e desumanas sofridas por eles ou por seus familiares, tanto históricas, quanto hodiernas expostas pelo racismo e injúria racial.

Dependendo do contexto em que os alunos estão inseridos, pode-se perceber a compreensão ou a resistência dos processos de exclusão e inferiorização sofridos pelos negros. Por isso, é importante levar em consideração o espaço em que o assunto está sendo discutido, ensinado e analisado. Por exemplo, se a atividade se passar em uma escola em que as pessoas são, predominantemente, brancas pertencentes a uma classe mais favorecida e beneficiada por políticas estatais pautadas na

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou a Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição (LDB, 1996).

² A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil (BNCC, 2018).

branquitude, tal conteúdo poderá ter resistência por parte da comunidade escolar, o que solicita um trabalho crítico por parte dos professores para desmitificar os preconceitos e mitos com referência às culturas afro-brasileiras. Já, se a atividade acontecer em uma escola quilombola, os professores precisarão compreender as particularidades e valorizar as culturas que ali se expressam para fortalecer a identidade afro-brasileira, frente aos apelos da cultura de massa globalizada. Por esta razão, Araújo e Gonçalves (2020, p. 594) afirmam que:

[...] é fundamental compreender que as prescrições curriculares, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que têm abrangências nacional para as redes públicas e privadas, sofrerão alterações na sua aplicabilidade. As tessituras e redes de conhecimentos presentes no ambiente escolar são aplicadas por seus sujeitos, salvaguardando as tradições e as relações experimentadas e vividas nos *espaçostempos* da escola.

Então, de que forma problematizar as prescrições dos currículos escolares com a intenção de alcançar os alunos em seus contextos e idiosincrasias, na perspectiva educacional? A reflexão disposta nessa pergunta está pautada nos estudos dos quais estamos operando: é necessário considerar as diferentes experiências que os alunos carregam consigo até a sala de aula, ou seja, aquilo que os constitui como sujeitos históricos e permeados de saberes que, ao se relacionar com outros tipos de saberes (no caso, os da escola), constroem novos saberes, tecidos na diversidade e na multiplicidade de conhecimentos que cada sujeito carrega em si.

Sendo assim, o trabalho docente, na perspectiva da emancipação dos educandos, reinterpreta o currículo oficial, construindo um currículo próprio que considera os artefatos culturais da comunidade escolar articulados com a prescrição normativa curricular. Dessa maneira, professores:

[...] criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legítimos pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros (conhecimentos formais), dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos (Oliveira, 2016, p. 115).

Assim são criadas e estabelecidas as redes de conhecimento nas quais as trocas de diversas perspectivas são o que garante um aprendizado mais diversificado, inclusivo, afetivo e humanitário. Neste bojo, cabe considerarmos que as estratégias prescritivas do currículo oficial nem sempre alcança o chão da escola (ou, faz algum sentido para as pessoas que nele habita), visto que os professores possuem táticas para realizar outras formas de fazer esse currículo cotidianamente. A isso podemos chamar, com Certeau (1994), de um *consumo produtivo*, de caças não autorizadas, mas que ocorrem, pois os professores possuem autonomia quando estão em sua sala de aula. No entanto, esse consumo produtivo não ocorre de maneira linear, mas é perpassado por tensões e transgressões, visto que as avaliações taxam normativas segundo os critérios de instituições internacionais que fomentam a educação.

O estudo de Moreira (2021, p. 46), ressalta a importância de uma formação com postura humanística e pela reflexão consciente da crítica, defende ainda que é:

[...] a favor de uma formação docente em que se conceba o professor como um intelectual capaz de autonomia e de pensamento crítico. [...] a concepção da escola como espaço significativo de desenvolvimento do humanismo e da crítica. Assim entendidas, as atividades docentes e escolares podem, ao menos em algum grau, contribuir para que se enfrentem os desafios vividos pela escola brasileira no atual cenário, que se pauta por cruciais mudanças, desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acentuada crise de valores e de paradigmas, novas e tensas configurações geográficas e políticas, riscos ambientais, ataques terroristas, xenofobia, preconceitos, discriminações, desigualdades sempre mais acentuadas.

Nesse sentido, Moreira (2021) argumenta que é necessário recuperar os elos do professor com a sua atuação no mundo. Propõem que a formação docente seja de encontros instigantes nas salas de aulas e nas escolas e que provoquem diálogos abertos, densos e repletos de subjetividades. Sugere também que a formação de professores reconheça e preserve em seu currículo a articulação dos professores consigo e com o mundo.

Contudo, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FI) ainda são permeadas de valores neoliberais e conservadores. Essas normativas se desdobram nas demais políticas de formação de professores tanto da Educação Básica como da Educação Superior (Ceschini, 2022). Além disso, foram evidenciadas semelhanças dos verbos usados nas competências gerais da BNCC e BNC-FI. Tais semelhanças também estão atreladas as intenções e influências mercadológicas e cosmopolita com viés simplista, reducionista e financeiramente barata, que fazem com que os cursos de licenciatura se transformem em cursos preparatórios para implementadores da BNCC (Ceschini et al., 2022; Diniz-Pereira, 2021). No entanto, esses fatores limitam as possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional, pois restringe e desvaloriza as atividades produtivas, inventivas e criativas dos professores.

A pesquisa de Soares et al. (2022), buscou verificar como está proposto o processo formativo dos professores que atuam na Educação Básica na BNC-Formação. Evidenciaram que as políticas formativas são de controle e regulação das instituições formadoras, pois apresenta uma política neo-conservadora para atender às demandas do sistema capitalista. Portanto, ressaltam que as reformas educacionais, ainda precisam ser discutidas e refletidas, principalmente no que tange as intencionalidades e desvelamentos, pois apresenta uma proposta curricular engessada e inflexível.

A reflexão que estamos propondo não tem como pretensão ir contra os dispositivos estabelecidos em leis normativas (no caso da LDB e da BNCC), mas, sim, compreendê-los e tensioná-los como orientações passíveis de serem praticadas de outras formas, inclusive, a favor e conforme o contexto em que os diversos grupos sociais estão inseridos. É nosso objetivo, traçar uma discussão na qual o currículo prescrito seja um dispositivo orientador, e não um instrumento homogeneizador. Logo, ensejamos que os professores se sintam livres e capazes de operarem de mil maneiras com esses documentos para contemplar cada grupo e seus contextos de práticas sociais.

Pensar desta forma significa considerar que existe uma lacuna tênue entre a prescrição das normas, nos dispositivos legais que determinam o modelo de prática educativa, e os contextos em que os alunos estão de fato inseridos. E esse processo influencia na construção do aprendizado crítico-reflexivo em relação as temáticas e conteúdos curriculares. Desta forma, é preciso pensar de maneira crítica até que ponto a “teoria alcança a prática” numa abordagem de ensino-aprendizagem. Longe de tentar colocar teoria e prática em patamar de disputa dicotômica sancionada pelo grau de eficácia ou benefício, as consideramos como compositoras de uma relação dialética e dialógica, à medida em que, em sua unidade, orientam os caminhos possíveis de processos históricos (Alves, 2017).

Dito em outras palavras, compomos com o ditado que diz que “a teoria na prática é outra”, pois, essa relação nos possibilita tensionar a hierarquia posta entre essas duas dimensões. Na literatura, vemos algo que nos inspira em Fernando Pessoa: “Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria³”. No embalo da poesia, nos permitimos refletir na necessidade de que as relações entre universidade e escola se horizontalizem, assim como entre o currículo prescrito (produzido por especialistas) e a prática pedagógica (produzida por professores).

³ Acessado em: <http://arquivopessoa.net/textos/2412>. Data de acesso: 01 de nov. 2022.

Então, o que se passa a discutir é que a base legal de uma abordagem teórica pode vir a ignorar um universo de possibilidades de aprendizagens por não considerar que o próprio contexto tem condições de fazer emergir práticas educativas em acordo com os cotidianos que não estão descritos nos documentos normativos. Isso acaba sugerindo a reflexão do fato de que tais documentos ainda são produzidos para uma realidade hegemônica, com interesses externos, mesmo que tais documentos ainda venham a mencionar a diversidade da sociedade brasileira. Logo, cabe ao professor o exercício do consumo produtivo das estratégias oferecidas nos respectivos documentos, por meio de táticas como a sua *práxis* docente.

Assim, retomando o exemplo do racismo em diferentes espaços educativos, este pode ser compreendido como prática historicamente estruturada, ou mesmo que se cristalizou no cotidiano de uma determinada sociedade que não consegue percebê-lo como condutas antiéticas e discriminatórias. Para Almeida (2019, p. 175), que apresenta o racismo como uma prática fincada na estrutura social e não uma patologia social, o racismo:

[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ como que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019, p. 175).

O racismo é uma temática importante para exemplificarmos neste ensaio, pois, nos permite refletir sobre as necessidades e anseios de grupos discriminados frente às estruturas curriculares que fomentam, hegemonicamente, uma avaliação externa que tem metas que favorecem os processos de memorização e classificação, em vez de considerar as mazelas sociais que promovem as desigualdades de acesso aos bens culturais, econômicos e sociais. Nesse sentido, a educação está pautada pelas normativas que determinam o alcance de médias em exames nacionais (construídos internacionalmente), independentemente se isso irá afetar e mudar as realidades sociais perpassadas por fenômenos caros como o racismo e a discriminação racial (e, aqui, poderíamos citar outros exemplos de problemas sociais como a discriminação de gênero, a fome, a pobreza, o fascismo etc.).

Diante deste cenário, podemos compreender que as normas estabelecidas pelo currículo oficial são *estratégias* (im)postas aos professores e alunos. No entanto, esses *praticantespensantes* (Oliveira, 2016) tecem cotidianamente *táticas* diante daquilo que lhes é (im)posto, com astúcias que tensionam e refazem os processos educativos. *Estratégias e táticas*, segundo Certeau (1994), são conceitos que tangenciam o consumo de bens culturais e dos possíveis usos deles, em boa parte imprevistos. Desta forma, a *estratégia* acaba por materializar em um lugar específico, expondo ou fortalecendo a lógica dominante. Assim, evidencia-se como um tipo de autoridade que sistematiza, por possuir uma estrutura pré-determinada. Certeau (1994, p. 99) expõe a sua definição de estratégia da seguinte forma:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

Por outro lado, a *tática* passa a atuar nos campos de atuação do concorrente – pois não possui um lugar seu, um lugar que lhe é próprio –, e nessa atuação ela se modela de forma bastante ágil e adaptável, flexível, para atender, de forma dinâmica, às necessidades dos praticantes que fazem uso dela. Ou seja, a *tática* atua nas lacunas, nos fragmentos, nas rachaduras e nas brechas do sistema. Certeau (1994) afirma:

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno

que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado (Certeau, 1994, p. 100).

Assim, é possível compreender que mesmo que existam dispositivos legais que instrumentalizam e determinam as maneiras que os currículos devem ser estruturados/desenvolvidos em sala de aula, os praticantes do cotidiano escolar podem tensionar e reinventar essas prescrições. E, nesse sentido, há a produção de outras formas e outros saberes que são tecidos e trocados entre professores e alunos nas redes cotidianas. Isso nos coloca a questão: como os agentes escolares podem produzir tensionamentos e outras formas de fazer acontecer o currículo no cotidiano escolar?

A seguir abordamos a relação entre o currículo e a prática cotidiana docente, inclusive, por meio das táticas usadas pelos *praticantespensantes* no ambiente escolar.

3.2 Currículo escolar e a criação da *práxis* cotidiana

Os currículos escolares são compostos por um conjunto de conteúdos e saberes que precisam ser ensinados aos alunos. Esses currículos estão inseridos em documentos oficiais que regulamentam, orientam e instituem o que os alunos precisam aprender em cada etapa de ensino. Antes de tais conteúdos serem inseridos nos documentos, existe uma equipe técnica formada por profissionais de diversas áreas que orientam a distribuição dos conteúdos em seus respectivos níveis de escolaridade, considerando a capacidade cognitiva do aluno de acordo com a sua faixa etária. No entanto, alguns fatores deste processo precisam ser pensados: 1) A que contextos socioculturais os componentes que formam a equipe técnica pertencem? 2) Como a equipe compreende as potencialidades sociais e cognitivas do aluno? 3) Qual contexto escolar é considerado quando se propõem as atividades *teóricopráticas*?

Para prosseguirmos nas reflexões sobre cada questão elencada, consideramos necessário observar o que nos dizem Araújo e Gonçalves (2020, p. 593):

Conhecer é sempre um desejo presente no indivíduo, gerado por uma ausência que precisa ser superada ou preenchida do ponto de vista **epistemológico**. No entanto, sabemos que as **realidades** com que nos deparamos, nos *espaçostempos*, não se dão a conhecer de forma simples e organizada. Cada **sujeito** poderá compreendê-las por meio das **redes de conhecimentos**, crenças e valores que traz de suas culturas. A complexidade existente gera **múltiplas realidades** capazes de nos apresentar vieses para construirmos conhecimentos mediante as **experiências** (grifos nossos).

Os destaques que evidenciamos da citação: conhecimento, realidades, sujeitos, redes de conhecimentos, múltiplas realidades e experiências, constituem-se elementos fundamentais para a construção de um esforço de reflexão crítica aos questionamentos.

Quando perguntamos: “1) A que contextos socioculturais os componentes que formam a equipe técnica pertencem?”, isso nos leva ao esforço de colocar em pauta a discussão sobre o lugar de fala desses agentes, de suas percepções sobre a realidade e perspectiva epistemológica. Geralmente, os especialistas são pessoas que não possuem vínculo com as redes escolares e nem com o cotidiano escolar. Portanto, o seu lugar de fala é outro, diferente dos anseios e necessidades escolares. Por vezes, a atuação da equipe é pautada nos interesses das instituições internacionais que estabelecem dogmas para o ensino e as avaliações, sempre padronizadas e coadunadas com as formatações mercadológicas. Outras vezes, na construção dos currículos, são feitas “consultas públicas” sobre uma versão pré-determinada pela equipe de especialistas, em que as vozes dos agentes que estão no cotidiano da escola nem sempre são ouvidas ou consideradas. Ou seja, parece ser mais uma ação *pro forma* para se dizer que houve alguma “interação” com a base escolar, onde esse currículo deverá ser executado.

É preciso perceber que muitas abordagens e saberes presentes nos documentos oficiais não consideram e/ou contemplam as múltiplas realidades presentes em um país de dimensão continental e tão diversificado quanto o Brasil. Ou seja, mesmo percebendo uma mudança de abordagem no vocabulário dos currículos, com a inserção de termos como pluralidade, diversidade, multiculturalismo, ainda assim, não há uma abordagem significativa e específica para cada realidade e contexto. Isso se deve à dinâmica de se produzir um documento de cunho nacional e homogêneo, que apresenta uma proposta de trabalho frente às múltiplas culturas brasileiras, mas que não deixaram de ser produzidas por equipes de sul e sudeste do Brasil.

Logo, observamos que o que temos é um documento em que se faz menção à diversidade, mas que é advindo de uma única localidade que expressa determinadas formas socioculturais e políticas. São esses documentos que, contraditoriamente, solicitam dos professores o trabalho com a parte diversificada do currículo. No entanto, por exemplo, temos visto que os professores já recebem todos os anos um quadro fechado com conteúdo a serem trabalhados nas redes escolares⁴. Com as pressões por alcançar os índices das avaliações institucionalizadas, os professores são tensionados a ter que dar conta de fazer os alunos memorizarem os conteúdos, assim, restando pouco (ou nada) para a parte diversificada. De alguma maneira, compreendemos que essa realidade se repete em diversas localidades do país.

É nesse momento que esperamos⁵ com Certeau (1994) quando o autor apresenta sua teoria sobre o cotidiano. Em uma leitura certeauriana, “[...] são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar” (Certeau, 1994, p. 92). Concebemos que apesar das estratégias normativas que nos tensionam, é possível subvertê-las com consumos produtivos através de táticas para a efetivação de outros modos de fazer a vida acontecer. Nesse sentido, vemos que os professores não estão vinculados passivamente às determinações estratégicas do currículo oficial, mas produzem táticas de modo que desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem de outras formas para atender aos anseios e necessidades locais.

O currículo escolar, percebido como política governamental normativa como é, materializa-se no ambiente escolar, no cotidiano e nas ações práticas dos professores inseridos em um *espaçotempo* próprio. É nesse cotidiano da escola e no próprio fazer dos professores que outro currículo ganha vida, de maneira que possa ser melhor compreendido pelos alunos. Não necessariamente o currículo oficial será posto em prática, mas o currículo **ressignificado** pelos professores a partir do oficial. Pois, o *pensarfazer* (Alves, 2008) dos professores, dos/nos/com os cotidianos escolares são provisórios, tem dinâmica própria em cada escola, em cada contexto e em cada *espaçotempo* em que este se realiza. Essa provisoriade é que concebe a potencialidade das ações táticas desses praticantes, como aduzido por Certeau (1994):

[...] as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - as circunstâncias que um instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, a rapidez de movimento que muda a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmo heterogêneos etc. (Certeau, 1994, p. 102).

Então, mesmo os praticantes da vida cotidiana estando submetidos e submersos a regras sociais que não foram produzidas por eles, são capazes de tecer no cotidiano uma reinterpretação delas (Oliveira, 2016). Esse fato ocorre em decorrência das caracterizações de tempo, espaços, sujeitos específicos, heterogêneos, o que promove uma intervenção, resultando em produção de novas normatizações. Tal processo ocorre a partir do entendimento construído entre os diversos grupos sociais.

Quanto ao questionamento dos parâmetros usados pela equipe técnica, expresso da pergunta: “2) Como a equipe compreende as potencialidades sociais e cognitivas do aluno?”, produz uma inquietação porque é evidente que a sociedade

⁴ Essas experiências são oriundas de ações extensionistas da universidade que realizamos com professores da rede pública de ensino.

⁵ Aqui, nos valemos do verbo “esperançar” de Paulo Freire.

brasileira é substancialmente formada por uma disparidade social bem acentuada entre as classes socioeconômicas. Isso significa que há uma grande dificuldade em estabelecer uma “média” quanto aos aspectos sociais e cognitivos que influenciam na aprendizagem dos alunos que estão em uma mesma faixa etária, justamente pela diferença das condições concretas de vida que afetam o seu desenvolvimento. Isso põe a necessidade de o professor ter sensibilidade para identificar tais diferenças, para elencar a capacidade didática de orientar ações, falas, exemplos e explicações adequadamente aos seus diversos, assim, flexibilizando os currículos prescritos que não conseguem prever tais idiosincrasias. Contudo, é imprescindível destacar que, mesmo que os professores estejam atentos a esse dinamismo,

[...] ainda lutam por autonomia dentro de sala para usarem a sua criatividade. Eles encontram nas Secretarias de Educação uma resistência, um posicionamento que os direciona a seguir o currículo fechado. Por isso, é importante usar a criatividade como metodologia de aulas que contemplem as diversidades ali presentes. É preciso que os professores, a escola e toda a equipe gestora olhem na direção da aprendizagem significativa, capaz de transformar os sujeitos e suas realidades sociais (Araújo & Gonçalves, 2020, p. 596).

O excerto acima nos conduz ao terceiro questionamento, e que acaba sendo a extensão do anterior, ou seja: “3) Qual contexto escolar é considerado quando se propõem as atividades *teórico-práticas*?”. Agora é o contexto em que os alunos e a escola estão inseridos que precisa ser pensado e refletido quando se almeja cruzar as orientações prescritas nos documentos legais e o que a escola possui de recursos, infraestrutura e material didático de apoio para o desenvolvimento das atividades de ensino de um modo geral. É justamente essa realidade escolar que tem um peso desproporcional no que se refere às possibilidades de produção de ações pedagógicas, organização de feiras, aulas práticas fora dos muros da escola, e assim por diante.

Mais uma vez, merece destaque a discussão das estratégias, no contexto do cotidiano escolar, pois estas podem ser compreendidas como macro políticas educacionais, que partem de uma compreensão da classe política hegemônica. Nesse sentido, são pensadas e construídas por uma concepção de dominação, permeadas de um poder implícito de obrigatoriedade e de aplicabilidade nas instituições escolares, independentemente de seus contextos. São, portanto, políticas oficiais normativas que nem sempre levam em consideração as diversidades socio-estruturais das escolas brasileiras. Assim, as *táticas* operadas por professores no cotidiano passam a ser consideradas como opção transgressora diante das estratégias impostas.

As *táticas*, mesmo que possam ser vistas desde um ponto como “menores” por não alterarem as prescrições da *estratégia*, no entanto, transgredem-nas em sua efetivação lá no miudinho do cotidiano. Tal percepção se evidencia no cotidiano, quando chegamos em uma escola e conseguimos identificar as ações dos professores que modificam (burlam) as prescrições curriculares para que as aprendizagens se efetivem de outras maneiras. As *táticas* e as *estratégias*, assim, são elementos históricos que permeiam os muros da escola e se estabelecem nos meios sociais, nos espaços em que as redes de conhecimentos se materializam.

As reflexões tecidas neste tópico nos levam a refletir que os currículos necessitam de outras formas de serem concebidos/construídos. O caminho deveria partir do cotidiano, do chão da escola, da materialidade das ações dos professores para a constituição dos currículos escolares. Logo, compreendemos que o caminho inverso, vindo de uma pequena equipe (muitas das vezes concentradas em um eixo dominante e centralizado) pouco condiz ou atende aos anseios e necessidades daqueles que incorporam e materializam o currículo no cotidiano das escolas.

A seguir, realizamos o esforço por refletir sobre como as discussões sobre o cotidiano escolar pode contribuir para ampliar nosso ideal de currículo e de formação de professores, entendendo o contexto político e sócio-histórico que permeia as escolas.

3.3 Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo: questões metodológicas, políticas e epistemológicas

Inserir em um campo de reflexão o cotidiano escolar, a formação de professores e o currículo, requer um exercício que transcende os limites do campo educacional e nos leva às próprias composições sociopolíticas e epistemológicas que se encadeiam para além da lógica disciplinar. Doravante, é preciso admitir a necessidade de se pensar de forma inter-transdisciplinar (Morin, 2010; 2011), que se constitui no movimento em que as pessoas estão inseridas e engajadas em contextos sociais, instituindo vínculos afetivos, éticos e estéticos que conformam as formas culturais dados de um tempo histórico específico. Desta forma, o pensar interdisciplinar é a base que fundamenta a discussão aqui apresentada.

Freitas (2014, p. 207, grifos nossos) declara que:

Para afirmar o conceito de cotidiano como o conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade, Certeau ainda passeia pelas teorias de Kant, Freud e Bourdieu. A partir de um estudo dinâmico, que caminha entre grandes pensadores e entrevistas com pessoas comuns, Certeau exalta sentidos em **práticas cotidianas** que, outrora, passariam despercebidos. Mergulhar na Invenção do cotidiano é perceber que as ‘artes do fazer’ sejam, talvez, o lugar por excelência da **liberdade** e da **criatividade**, dois elementos fundamentais para a sociedade contemporânea.

Os termos em destaque “liberdade” e “criatividade” imersas nas “práticas cotidianas” são fundamentais para refletirmos a necessidade de a educação brasileira estabelecer um equilíbrio das *prácticasteorias* que constituem, organizam e orientam os processos educacionais (Freire, 2014). Dizemos isso, pois parece haver um descompassado, ou uma certa limitação, entre os conteúdos e as orientações prescritas nos documentos legais e o que, de fato, vem sendo executado nas escolas. Muitas das vezes o desequilíbrio ocorre porque se dá maior valor aos pressupostos curriculares hegemônicos que se vinculam aos processos de memorização. Logo, vemos ser necessário uma recuperação das práticas consideradas “menores”, que são contextualizadas e que podem gerar processos crítico-reflexivos, assim, formando pessoas cidadãs para transformar a sociedade.

Antes de adentrar às metodologias e às políticas educativas, convém apresentar os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Recorremos a Lima e Monteiro (2018), que apresentam suas denominações, não como uma definição pronta e acabada, mas como ilustração das características de cada uma:

- a) A interdisciplinaridade postula a ideia de interação entre uma ou mais disciplinas, a qual pode ser relativa a ideias ou à base conceitual, promovendo também uma comunicação e integração.
- b) A multidisciplinaridade corresponde ao modo como a educação está organizada atualmente, no qual as disciplinas estão dispostas uma sobre as outras, de maneira hierárquica, uma sobrepondo a outra e sendo desenvolvidas isoladamente, cada uma considerando o seu conhecimento específico.
- c) A pluridisciplinaridade justapõe as disciplinas afins, mantendo uma relação com elas, mesmo que sendo superficial, neste contexto, existe uma ideia de similaridade entre disciplinas.
- d) A transdisciplinaridade corresponde a ruptura das barreiras entre as disciplinas, sem que suas especificidades sejam excluídas; logo, é singular e ao mesmo tempo diversa.

Nesta abordagem, a “criatividade” e a “liberdade” ocupam lugar de destaque se pensarmos no contexto escolar como sendo um espaço de trocas, partilhas, reconhecimentos e interações entre as pessoas, que são constituídas a partir dos aspectos cultural, social e cognoscente. Trata-se de pessoas que não são fragmentadas, mas compostas por múltiplas dimensões que se interrelacionam, e que, em nenhum momento existem sem que o outro desapareça. Nos preocupa que, mesmo diante desta compreensão, muitas aulas são ministradas de forma fragmentada, recortada e colada na busca de constituir um sujeito universal capaz de operar na lógica mercadológica. Tal sujeito, nunca se encontra completo e nunca poderá se constituir em suas partes, porque sempre faltará alguma imagem.

Destarte, é interessante refletirmos se a criatividade a liberdade docente, de fato, está sendo exercida (ou se os professores possuem tempo-espaço para exercitá-las) com seus alunos, ou se elas estão disfarçadas em ações exógenas estruturadas por instituições internacionais que acabam limitando os professores a práticas transitórias e superficiais. Logo, concordamos com Lima e Monteiro (2018, p. 20) a aposta a interdisciplinaridade como mote para tensionar a produção da liberdade e da criatividade, pois “[...] a comunicação entre saberes e disciplinas, considerando o que há dentro e além desses, [relacionam] homem/natureza não como seres antagônicos, mas sim dialógicos” (Lima & Monteiro, 2018, p. 20).

Assim, a interdisciplinaridade pode ser considerada como uma forma no modo de ver o mundo, uma vez que tensiona o paradigma tradicional hegemônico (o qual sempre estimula o individualismo e a competição) ao convidar para o diálogo as diferentes áreas do conhecimento, levando-as em consideração e dando valor ao fato de que os seres humanos se desenvolvem por meio da interação. Assim, cria-se possibilidade da população se aproximar de forma crítica-reflexiva dos assuntos inerentes à ciência, de maneira que tais saberes se incorporem à vida cotidiana para dar maiores condições de autonomia para as pessoas se articularem em vista de uma vida melhor (Lima & Monteiro, 2018; Ramos, 2018). Desta forma:

Reconhecemos aqui o potencial das práticas emancipatórias exercitadas na coletividade com relações sociais igualitárias e solidárias, na negociação entre os sujeitos da história e *praticantespensantes*, como uma contribuição para tornar possível a democratização da justiça social e cognitiva nos cotidianos da sociedade. Desse modo, nosso comprometimento é exercitar em sala de aula uma pedagogia transformadora, inquietante e amorosa, de resistência e como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia anticolonial e antirracista, em favor da vida digna para *todes* (Ramos & Gonzalez, 2020, p. 587, grifos das autoras).

Complementamos a reflexão com Ramos e Gonzalez (2020), quando consideram que as práticas emancipatórias devem ser inseridas na educação a partir de uma pedagogia transformadora de resistência e liberdade. A pergunta que causa uma inquietação é: “De que forma tais práticas podem ser implementadas?” E, mais outra pergunta: “Existe uma ‘receita’ passível de ser aplicada em diferentes contextos?” Consideramos que não há uma receita, porém, existem possibilidades de se pensar em uma ecologia de saberes⁶ que criariam potenciais formas de, contextualmente, construir práticas emancipatórias. Conforme Lima e Monteiro (2018):

Nosso ensino escolar, em pleno século XXI, ainda tem como base epistemológica a ciência tradicional cartesiana, a qual durante longo tempo atendeu os anseios sociais, permitiu inúmeros avanços científicos, porém, prioriza a disjunção em detrimento da junção; hierarquiza as áreas de conhecimento; separa o que deve estar junto; secundariza as relações homem/homem e homem/meio; quase anula a emoção ao supervalorizar a razão, o que torna nossa educação paradoxal: apresenta discurso diferente da prática (Lima & Monteiro, 2018, p. 11).

Para avançarmos as concepções e práticas curriculares necessitamos de abordar os saberes a partir de outras bases epistemológicas, inclusive, as emergentes (Santos, 2010). Isso depreende respostas para respondermos aos problemas complexos advindos da nossa vida em uma sociedade diversa e globalizada. Também, é inquestionável que a ciência tradicional disciplinar já não dá conta de responder satisfatoriamente a questões tão complexas, assim, colocando em pauta a emergência de ações interdisciplinares em que as várias áreas do conhecimento adotem uma postura de humildade epistemológica. Diante deste

⁶ “Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (Santos, 2010, p. 57).

cenário, vemos que a escola possui uma função *sine qua non* na formação de pessoas que construam um mundo mais solidário em que as pessoas possam ter uma vida boa.

A instituição escolar é uma organização que exerce papel fundamental no processo de formação dos sujeitos, logo, no comportamento e visão de mundo dos educandos. Ela, que é um dos meios de difusão do pensamento científico e de valores éticos e morais, vem legitimando o ideal hegemônico da competição em detrimento do harmônico que é o da cooperação, nutrimo o princípio de competição do homem com o ecossistema, secundarizando a vida. Partindo desse princípio, notamos que uma transposição perceptiva, ou seja, uma mudança no modo de ver e perceber o mundo perpassa pela práxis educacional escolar. Contudo, acreditamos que isso só será possível por meio de uma abordagem complexa interdisciplinar entre conteúdos curriculares e questões globais, partindo de problemáticas relativas à sustentabilidade da vida planetária, logo da vida dos sujeitos (Lima & Monteiro, 2018, p. 13).

Portanto, é preciso pensar os instrumentos normativos de forma complexa e que os seus usos devem ser de maneira interdisciplinar para a construção dos currículos escolares, a fim de que se efetive uma educação com enfoque no cotidiano e nos anseios e necessidades das pessoas a serem constituídas com a permanente discussão com as diferentes áreas do conhecimento. E em relação a essas áreas, as barreiras que as distanciam precisam ser transformadas em “pontes” (de interação, de diálogo, de troca, de integração), assim, fomentando a interdisciplinaridade. Souza (2016), em seu estudo realizado no contexto amazônico acerca da educação das relações étnico-raciais nas políticas públicas, destaca que devemos valorizar:

[...] o protagonismo dos movimentos sociais comprometidos com a luta pela descolonização dos currículos escolares, como as ações dos movimentos negros, cujas pautas, dentre outras, se alinham à busca da garantia da inclusão de suas histórias e culturas nos currículos escolares. Tal inclusão, no entanto, deve estar comprometida com o reconhecimento das contribuições de negros e negras para a formação da sociedade brasileira em diferentes áreas e pela eliminação das abordagens folclorizadas e estereotipadas em torno de suas representações nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Nesse interim, nota-se que a luta pela descolonização dos currículos escolares com a inclusão dos movimentos sociais, históricos e culturais precisam ser revistos e valorizados pelas políticas educacionais para que essas pautas sejam de fato efetivadas. Essas ações inclusivas garantem e contribuem para formação cidadã brasileira justa, democrática e multicultural. Articular essas (afirm)ações, mesmo que complexas, são necessárias à educação. Morin (2010, p. 176) afirma que “é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplista separa esses diferentes aspectos, ou os unifica por uma redução mutilante”.

Vale ressaltar que a luta histórica e política pelo reconhecimento das diversidades multiculturais não se limita às publicações de uma Lei ou diretrizes específicas, pelo fato de representar apenas um “pontapé” inicial de conquistas de um processo de lutas que são permanentes em uma sociedade desigual. Nesse sentido, tão vislumbrante quanto as conquistas dos campos legais, são os desdobramentos que norteiam o acompanhamento do processo de implementação e na luta cotidiana para se manter os direitos conquistados (Souza, 2016). Assim, os professores e professoras precisam ensinar os alunos a contar, inclusive, a contar os dias em que muitos foram dizimados por serem diferentes; também, devem ensinar os alunos a ler e escrever, inclusive, a ler as histórias desses povos excluídos e escrever novas páginas que mudem suas histórias.

Pensar sob este prisma impactaria na forma como se criam as políticas públicas voltadas à educação. Da mesma forma, que também afetaria na mudança de metodologias, agora mais contextualizadas para se discutir *epistemes* de diferentes campos, de modo que esta forma deve ser pensada de maneira dialógica, crítica e reflexiva, assim, construindo e alicerçando discussões intercambiáveis entre os diferentes assuntos das disciplinas historicamente instituídas, mas até então, tidas como incomunicáveis no que se refere às suas bases conceituais e epistemológicas.

4. Considerações Finais

O exercício proposto neste ensaio nos possibilitou refletir de forma dialógica as questões referentes ao currículo e a formação docente frente aos estudos nos/dos/com os cotidianos. Isso nos coloca a seara de construir as “pontes” para a constituição de currículos escolares vinculados às práticas cotidianas e à formação dos professores, cujas bases estejam alicerçadas em políticas educacionais e metodologias didáticas encharcadas pelas pluralidades epistemológicas.

As políticas educacionais direcionadas à melhoria e à humanização da educação brasileira precisam reconhecer, de fato, a pluralidade de um país altamente diversificado em questões de culturas, etnias, gêneros, sociedade, economia etc. Ou seja, não se deve pensar como se houvesse uma população hegemônica (um “sujeito médio”) ou um contexto único de vida e acesso a bens de direito (inclui-se aqui a educação, a saúde, a segurança, uma vez que estes estão relacionados ao processo educacional). Por outro lado, vemos que o que temos são discussões ainda tímidas (que ainda estão no campo das ideias ou ainda sem grande eficácia, quando de fato são acionadas).

Estas ausências reverberam tanto na prática do professor em sala de aula, quanto no envolvimento dos alunos, bem como no desenvolvimento deles. Visto que, como foi mencionado no decorrer do texto, as pessoas são formadas por múltiplas dimensões que compõem o todo em sua integralidade, o que exige o tensionamento e a superação de práticas pedagógicas fragmentadas, isoladas e desconectadas de seus contextos de vida. Logo, os processos de formação docente precisam evidenciar os processos interdisciplinares evidenciados por uma ecologia de saberes.

As políticas educativas influenciam nas práticas metodológicas, por serem estabelecidas como normativas/orientações vinculadas a avaliações guiadas por fomentos exógenos à escola (cujo interesse é mercadológico). No entanto, como bem pontua Certeau (1994), no cotidiano os *praticantespensantes* sempre terão mil maneiras de fazer e criar formas outras para o desenvolvimento dos conteúdos inicialmente prescritos, à medida em que sempre existirão “brechas”, “lacunas” e “fissuras” que os documentos não serão capazes de contemplar (ainda bem!). Mostrar aos professores que eles possuem essas capacidades ordinárias e transgressoras das estratégias postas é um elemento a ser incluído, urgentemente, na formação docente.

Na esteira da pluralidade epistemológica podemos tensionar as barreiras que impactam na construção de um modelo educativo mais inclusivo. É por meio do pensar nos saberes como um complexo que precisa estar interconectado, intercambiado e ressignificado que poderemos vislumbrar uma ecologia de saberes que coloque o homem em relação com o próprio homem e em relação com a natureza. Assim, podemos imaginar a possibilidade de construção de um ecossistema de saberes os quais consideram o cotidiano, o contexto e a realidade onde estão inseridos todos os sujeitos do processo educativo.

No entanto, estudar e discutir as teorias e os pesquisadores que delas se dedicam ao estudo ainda é pouco para a transformação que almejamos na educação brasileira. É necessário que este texto seja mais do que um ponto, ou seja, desejamos que seja uma linha que tece e se entrelaça com outras nas redes de *saberesfazeres*, inclusive, promovendo o encontro com os cotidianos das escolas e da formação dos professores. Somente quando os textos publicados se diluírem para além da academia universitária poderemos pensar em uma aproximação com os cotidianos do serviço (e, lógico, compreendendo que não possuímos a “verdade” a ser “aplicada”, mas, temos o anseio de dialogar para construirmos uma educação forte e para uma vida boa).

Assim, as ideias apresentadas nesse texto aduzem à formação de um profissional com o pensamento crítico-reflexivo e capaz de construir novos meios de compreender o mundo, renovando sua *práxis*. Por outro lado, a vemos a necessidade também de se (re)construir secretarias de educação interessadas em fomentar uma percepção sistêmica, as quais possam, de fato, contribuir por meio da formação continuada dos professores da sua rede educacional de forma inclusiva, acolhedora e humanitária, desconstruindo o atual sistema que ainda é bastante excludente, desagregador, competitivo e autoritário.

Portanto, percebemos que muito ainda se tem a discutir sobre o assunto. Porém, o esforço aqui empreendido foi um exercício de se pensar que existem estudos que muito já vem expressando a preocupação com as discussões relacionadas a este

tema. Assim, buscamos evidenciar essa temática que ainda é muito caro à população brasileira, em especial aos alunos e professores que vivem os múltiplos contextos dentro desta nação.

A partir deste ensaio concebemos que trabalhos futuros voltados à interface formação de professores e práxis curricular não se limitem a trazer apenas os problemas das escolas e dos processos formativos. São necessários estudos comprometidos com o “chão da escola”, que se dediquem ao labor cotidiano e suas vicissitudes. Nesse sentido, os estudos precisam focar e valorizar os currículos praticados/vividos nas/das/com as escolas, evidenciando as táticas, e as criações subjetivas, únicas de cada professor. Por fim, novos estudos precisam elencar a formação continuada como postura ético-política, em defesa dos valores éticos, afetivos, sociais, históricos, políticos e multiculturais, tecidos de forma singular e heterogênea nas redes cotidianas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- Almeida, S. de. (2019). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Alves, N. (2008) Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Alves, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. (pp. 39-48). Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N. (2010). Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: Santos, L., Dalben, Â., Diniz, J., Leal, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. (66a ed). Belo Horizonte: Autêntica. https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf.
- Alves, N. G. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*. 22 (71). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>.
- Araújo, M. de S., & Gonçalves, R. M. (2020). Uma conversa no cotidiano escolar no/do ensino médio, currículos pensados/praticados e movimentos de (re)existência. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa. 3 (1), 592-602. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Brasil. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (7a ed.). Vozes.
- Ceschini, M. da S. C., Franco, R. M., & Mello, E. M. B. (2022). Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? *Revista Nova Padeia- Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4 (3), 278-289. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.162>
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., & Rentefra, J. M. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*. 34 (6), nov./dez. 428-43. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. *Revista Práxis Educacional*, 17 (46), 1-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. (58a ed.). Paz e Terra.
- Freitas, K. A. dos S. (2014). Resenha de Certeau, Michel: A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008. *Entreletras*, Araguaína/TO. 5 (1), p. 207, jan./jul. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1052/580/3796>
- Gonçalves, R. M. (2018) Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanaria e maneiras de fazer o cotidiano escolar. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 23, Edição Especial. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1140/989>
- Gonçalves, R. M. (2019). Autonomia e políticas/práticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. *Revista Educ. Real.*, Porto Alegre. 44 (3), 1-16. <https://doi.org/10.1590/2175-623684870>
- Gonçalves, R. M., Machado, T. M. R., & Correia, M. J. N. C. (2020). A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. *Práxis Educacional*. [S.l.], 16 (38), 338-351. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6012>

Lima, K. de O., & Monteiro, G. V. (2018). Epistemologia ecossistêmica e interdisciplinaridade: uma parceria necessária ao ensino escolar do século XXI. *Interdisc.*, São Paulo, 12, 01-129. <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Moreira, A. F. B. (2021). Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 (110), 35-50. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>

Morin, E. (2010). *Ciência com Consciência*. (14a ed.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2011). *A cabeça bem-feita*. (19a ed.). Bertrand Brasil.

Oliveira, I. B. de. (2016). *O currículo como criação cotidiana*. DP et Alii.

Ramos, T. A. (2018). Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares. [Tese de Doutorado, Universidade de Sorocaba], Sorocaba.

Ramos, A. T., & Gonzalez, S. (2020). Práticas pedagógicas dialógicas como possibilidade de criação de currículos nos cotidianos escolares. *Revista Espaço do Currículo*. (online), 13 (3), 583-591, set/dez. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/52828/31952/>

Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez.

Souza, M. V. (2016). A educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: Os contextos nacional e local em perspectiva. *Revista Amazonida*, 1, 61-81. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3544>

Soares, P. G., Gonçalves, N. S., dos Santos, T. D. L., Ruppenthal, R., & Mello, E. B. (2022). BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (9). 1-16. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32181>