



A escola responde: Presente! Invenção cotidiana das escolas e docência

The school responds: Present! Everyday invention of schools and teaching

Alexandra Garcia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Tânia Gouvêa

Secretaria Municipal de Educação de Maricá /

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O artigo retorna à questão “A escola tem futuro?” (Costa, 2003) que há vinte anos levantou importantes debates na Área de Educação. Dialogando com contribuições da obra e com referencial que compõe nossa pesquisa, sobretudo no campo das pesquisas com cotidianos, pensa os saberes docentes e os currículos produzidos nos cotidianos das escolas e universidade destacando o caráter político e epistemológico que emerge dessas produções e possibilita responder à questão de forma afirmativa. Argumentamos que, tensionada por discursos demeritórios e enfrentando desafios e contingências que se intensificaram nesses anos, a escola afirma sua existência nas formas comuns e cotidianas de se fazer presente e presença na vida dos sujeitos, no contexto das disputas culturais e políticas da sociedade. À chamada pelas instituições e *espaçostempos* educativos nesse sentido, a escola responde: Presente!

Palavras-chave: Cotidianos; (Re)existir; Escolas Públicas.

Abstract

The article returns to the question “Does school have a future?” (Costa, 2003) which twenty years ago evoked important debates in the Education Area. Dialoguing with contributions from the work and with the references that make up our research, especially in the field of research with everyday life, we think about teaching knowledge and curricula produced in the daily lives of schools and universities, highlighting the political and epistemological character that emerges from these productions and makes it possible to answer the question in an affirmative way. We argue that, stressed by demeaning discourses and facing challenges and contingencies that have intensified in these years, the school affirms its existence in the common and everyday ways of being present and present in the lives of subjects, in the context of cultural and political disputes in society. To the call for educational institutions and spaces in this regard, the school responds: Present!

Keywords: Everyday life; (Re)exist; Public Schools.

Introdução

Quando começamos a pensar este artigo na retomada do debate, proposto pelo dossiê sobre a questão discutida por Marisa Vorraber Costa (2003) há 20 anos, a lembrança de um acontecimento que narramos a seguir veio à tona para uma de nós:

Mais um dia de aula, o sinal toca e em fila seguimos para a nossa pequena sala de aula... turma do 3º ano com muitos [estudantes], ainda, sem saber ler e escrever. A comunidade vive a realidade precária das periferias. Planejei-me, precisava encontrar algo que disparasse neles “aquele gatilho”. Os recursos sempre escassos e a turma sobrevivendo a sombra do fantasma da retenção... Por ser uma escola estadual de 1º ao 5º ano [do Ensino Fundamental], estávamos “jogados às traças”... sabíamos que a escola estava com seus dias contados. Afinal, o estado não tinha esse segmento como prioridade. Antes mesmo de iniciar a aula veio [ao meu encontro] uma avalanche de alunos... — Tia, tia... Joana não está falando, ela ficou muda! — Como assim? Até ontem ela estava hiper falante! — Mas hoje, tia, ela não está mais, se recusa a falar. Nós achamos que ela ficou muda! O desespero tomou conta da turma. Após tentar acalmá-los, fui eu, professora iniciante, tentar descobrir o que havia acontecido. Joana realmente não falava, não participava e não interagía, algo incomum para ela. O que seria? Após tentar descobrir com alguém da escola sem sucesso, entrei em contato com a mãe que contou sua suspeita: a menina havia descoberto acidentalmente que era filha adotiva e desde então se recusou a falar com qualquer pessoa. O que fazer? As crianças não se concentravam, todos queriam saber por que a amiguinha estava daquele jeito. Como trabalhar assim? Resolvi pedir ajuda a uma amiga psicóloga. Após deixar a turma com alguma atividade e alguém para observá-los, liguei para minha amiga. Depois da conversa, chegamos à suposição de que a recusa em falar poderia ser uma reação ao segredo mantido por tanto tempo em sua vida. Então, minha amiga sugeriu conversar com Joana e me colocar à disposição, mostrando o quanto a menina era amada. No mesmo instante chamei Joana. Em um lugar privado, disse que fiquei sabendo de sua situação e que ela poderia falar comigo caso sentisse confiança. Prossegui dizendo que independentemente do que ela tinha descoberto, eu a amava e todos seus amigos também. Afinal, todos estavam preocupados com ela! Abracei Joana que tremia à minha frente e, neste momento, senti seus soluços e as lágrimas escorrendo pelas minhas costas. Não tive condições emocionais de continuar o trabalho... Liberei as crianças para brincarem ao ar livre e lá fiquei observando-as. Não muito tempo depois veio novamente a avalanche de alunos... — Tia, tia, Joana voltou a falar! (Professora T. – 3º ano do ensino fundamental).

A interrogação “A escola tem futuro?” dá título ao livro em que a autora entrevista referências da área da Educação movida pela problematização dos modos hegemônicos de se ver a escola como “um bloco monolítico de problemas” (Costa, 2003, p. 7). A retomada da questão e do debate coloca em movimento para nós hoje discussões que continuam a nos desafiar. Percebemos que o conflito, no qual a autora e os pesquisadores entrevistados na edição da obra em 2003 situam a instituição escola como existindo em meio às demandas de

um projeto de sociedade e sujeito constantemente fraturado em suas premissas e nas mazelas que produz e como uma representação que é alvo de críticas ao mesmo tempo que receptora dos afetos que culturalmente a alimentam, permanece. Talvez porque é esse o lugar em que a escola existe e pode ainda existir e o dilema que a envolve não tenha solução nos desdobramentos do projeto moderno, ocidental, capitalista e burguês. Um projeto que, ao se desequilibrar em seus pilares e princípios (Santos, 2010a), foi refinando sua capacidade de produzir distorções econômicas, sociais e epistêmicas, tomando formas cada vez mais disformes. Pensar hoje o projeto da modernidade ocidental alimentada pelas lógicas do neoliberalismo, que se atualizou como ultraliberalismo, e de atravessamentos contemporâneos que agudizam os problemas já crônicos de tal projeto é como lembrar das transmutações sofridas pela personagem de Demi Moore no filme escrito e dirigido por Coralie Fargeat, “A substância”. Que lugar ocupa e a partir de quais aspectos pode ser pensada a invenção de escola moderna nessa massa liquefeita e disforme do projeto de sociedade que a gestou? Faz sentido nos interrogarmos hoje sobre seu possível futuro?

O convite para o dossiê diante de tais inquietações e da memória afetiva da obra original, com a qual uma de nós como docente no ensino superior instigou inúmeras turmas de licenciandos a pensar com sua questão central, nos leva a articular diálogos com a obra e com o que nos move em nossas pesquisas. Nos provoca, nesse sentido, a pensar a questão a partir dos cotidianos escolares e o *sentirfazerpensar*ⁱ docente que fazem as escolas responderem a cada dia à “chamada” que a sociedade e os afetos culturalmente alimentados fazem afirmando-se: “Presente!”

Ao trazer na narrativa que abre nossas discussões o extemporâneo do contexto escolar temos por objetivo destacar a escola como ideia-força movida no presente pela possibilidade de resistir às lógicas hegemônicas que a negam ou a descredibilizam anunciando sua existência a cada dia. Recusando a endossar o discurso de sua condenação, que a cada dia parece interessar mais como negócio a alguns setores da sociedade, ratificamos a defesa feita por Costa (2003) ao reiterar a força de sua presença nos sentidos circulantes e frequentemente controversos nessa mesma sociedade. Essa existência e essa força só podem ser afirmadas, sem que isso se reduza a um romantismo ingênuo, quando apuramos nossas percepções nas pesquisas e nas relações que tecemos com as escolas aos

entrelaçamentos que acontecem entre a materialidade da vida e o imaginário popular, pondo a escola como uma presença afetiva e tangível da vida por seus sentidos culturais.

Sabemos, por nossa experiência social coletiva, que a escola enquanto instituição moderna, vem sendo erguida como símbolo de progresso, projeto de nação sob as premissas universalizantes de uma dada epistemologia. Essa questão não está dissociada da produção de políticas educacionais, notadamente, as do campo curricular e da formação docente, as quais nos debruçamos de forma propositiva e crítica enquanto pesquisadores.

Mas, mesmo entre expectativas, utopias e discursos de diferentes ordens, a escola se dobra e se desdobra em tempos possíveis e incertos, reinventando-se cotidianamente. Em nossas pesquisas, ao pensarmos com suas produções cotidianas, temos notado que as ideias tão caras à ideia de tempo da modernidade de “passado” ou “futuro” são pouco apropriadas para abordarmos o tempo de sua conjugação, que é o presente. Afinal, apenas em sua existência ordinária mostra aquilo que é: um território coletivo de experiências, produtor de *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) e memórias a exemplo da primeira narrativa.

O desafio que este artigo pretende encarar está na mobilização da discussão quanto à essa presença que, de certo modo, responde aos nossos anseios por uma ideia de futuro, fazendo notar que o presente do qual falamos, o hoje, no qual as escolas se afirmam em sua pluralidade e singularidade, é o que há 20 anos cogitamos ser um futuro possível, a ser conjugado. O que podemos considerar hoje, em resposta ao que nos interrogávamos então, é que sim, a escola está aqui neste presente que há 20 anos chamávamos de futuro. Fazendo menção a uma importante façanha cultural e artística do cinema brasileiro no presente — que questionou o passado afirmando a pertinência das perguntas que precisam continuar a ser feitas para não esquecermos — as escolas poderiam encurtar o tempo na dobra dos acontecimentos entre a pergunta de 2003 e a resposta possível em 2025. Em outras palavras, se voltamos a perguntar “A escola tem futuro?”, em referência à provocação feita por Costa em 2003, a resposta que hoje essa escola multiplica com suas reafirmações cotidianas é: “Ainda estou aqui”ⁱⁱ.

O posicionamento político-epistemológico que adotamos, assim, procura responder ao desafio que se impõe ao compreender que estamos na contramão de tendências economicistas e conservadoras dos discursos em educação que, nas últimas décadas, vêm estruturando as políticas educacionais em nosso país e no mundo, asfixiando outros sentidos de escola presentes e perceptíveis nos cotidianos.

Assumimos esse posicionamento exatamente por acreditar e defender que a escola é mais que uma instituição, que se convencionou a grafar seu nome no singular “a escola”. Ela constitui em sua pluralidade *espaçotempos* de produção e circulação de saberes que desafiam seus próprios estereótipos de massificação e reprodução, produzindo micropolíticas que potencialmente ressignificam o já posto, algo que se torna fundamental para as pesquisas no campo dos cotidianos. A escola, que para nós sempre se pronuncia no plural, tem sido presença ao desenvolver práticas de resistências a uma tendência que procura esgotar, de todas as formas, o seu sentido primário e constitucional de bem público diante de processos contemporâneos que social e culturalmente enfatizam o privado e procuram vender modos de ser e existir.

Responder ao desafio de afirmar essa presença, na contramão do que descredibiliza escolas, professores e sentidos de “público”, exige aguçar ainda mais nossas percepções e sentidos para aquilo que costumeira e intencionalmente tem sido invisibilizado. Como provoca a pensar Pais (2003), perceber o que acontece quando aparentemente nada acontece, indica que precisamos lidar com nossas cegueiras epistemológicas (Oliveira, 2007) que nos embaçam a visão quanto à complexidade da vida cotidiana.

Nos perguntarmos, através daquilo que vem sendo produzido em nossas pesquisas com as escolas, como o conhecimento quanto ao futuro dessa instituição tão cara à modernidade dá forma em palavras a uma pergunta que, insistentemente, interroga ou interpela aos que atuam no campo da Educação.

Sua amplitude, no entanto, conforme nos provoca repensar o dossiê e a primeira narrativa nos sinaliza, está exatamente nos meandros dos processos e das relações políticas, culturais e sociais que nos fazem pensar não em “uma escola” — a instituição — mas na multiplicação das possibilidades de “ser” escola como *espaçotempos* educativos singulares em suas performances cotidianas, pela singularidade das composições emergentes das redes de *fazeressaberes* que inventam as escolas. As composições cotidianas que enredam os saberes das redes dos sujeitos que tornam as escolas instituições vivas e singulares falam de movimentos de produção coletiva porque, incontornavelmente, derivados e movidos pela pluralidade e multiplicidade. Tais características expõem o caráter não só contraditório, mas também complexo, conflituoso e rico das escolas como *espaçotempos* políticos, culturais e sociais, por isso mesmo, disputados.

Ao trazer a narrativa da “professora T” como dispositivo para desencadear nossas reflexões iniciais, pretendemos ampliar as possibilidades de entendimento da interrogação ao questionar: a qual perspectiva de futuro estamos nos referindo? Que dimensão a palavra “futuro” incorpora em contextos discursivos e culturais em que os sentidos economicistas, reforçados por lógicas neoliberais, são naturalizados? Como pensar “futuro” sem considerar as inscrições de um presente em constante atualização, ou mesmo, as reminiscências de um passado descontínuo que deflagram as impressões que nos atravessam?

Pensar as criações cotidianas das escolas por esse prisma amplia as perspectivas de transformação no tempo de um *ethos* reduzido e, provavelmente, corrompido pelas premissas de um conhecimento universal que se desejam hegemônicas. Sendo assim, faz sentido interrogar a ideia de “escola” considerando a possibilidade de desagregar sua imagem como representações consolidadas no tempo por metanarrativas. Compreendemos, com Ricoeur (1994), que nossa experiência narrada é temporal — pois entrelaça memória (passado), expectativa (futuro) e vivência (presente). Pensando, ainda com Santos (2004), a desagregação de uma imagem cristalizada — como são as representações de escola, por exemplo — provoca rupturas na estrutura do pensamento que a determinou. Ao interpelar a imagem da escola no tempo desagregando-a de uma imagem cristalizada, abrimos fendas nessa estrutura de pensamento; tanto em relação à ideia de tempo quanto de escola.

Ainda sob a perspectiva de Santos (2010a), entendemos que problematizar os modos como lidamos com o tempo é importante, posto que projetos de sociedade adiados em nome de um futuro que abdica de olhar para o passado prejudicaram a percepção do presente como resultante de escolhas daquele. O “perigo” dessa contração do presente e distorção do tempo, assim, está sempre à espreita, principalmente quando neutralizamos a memória do passado apostando em um “futuro” messiânico. Para inverter essa lógica, há que se considerar ler os tipos de inscrições realizadas no tempo de maneira crítica e à contrapelo, como o autor pensa ao dialogar com Walter Benjamin. Isso implica pensar o passado como ponto de irrupção do presente. Isso, a nosso ver, se coloca como possibilidade de perceber o presente enquanto campo de possíveis, resignificando, assim, sua compreensão e relação com o passado. No extremo desse exercício, implica em ampliar a capacidade de pensar alternativas viáveis ao que o passado construiu a partir de outros modos de pensá-lo e com outros saberes além dos hegemônicos. Pensar nessa direção os *fazeressaberes* presentes nos cotidianos que fazem a escola existir para além da hegemonia, as tentativas de sua

descredibilização como instituição pública e o controle sobre o que produzem como conhecimento com os currículos, implica, também, em pensar o(s) presente(s) e futuros viáveis e mais democráticos.

A crítica radical que se coloca, desse modo, quando pensamos as escolas confrontando representações de “escola” e conhecimento é necessariamente quanto às premissas epistemológicas que alimentam a ideia de conhecimento universal, a qual se prendem compreensões de currículo produtoras ou reprodutoras de exclusão e desigualdades. Práticas sociais de produção do conhecimento ligadas à ideia do universal potencializam a capacidade destrutiva da premissa epistemológica dessa ideia ao manifestar-se, junto ou isoladamente, por meio do capitalismo, colonialismo e do patriarcado como expresso na crítica feita por Santos (2010b, p. 10):

Primeiro, a epistemologia dominante é, de facto, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, económica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (Santos, Meneses e Nunes, 2004). [...] A segunda ideia é que esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. ‘Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena’ (Santos: 1998: 208). [...] sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo.

Questões como as que estamos levantando neste artigo nos fazem debruçar sobre o *espaçotempo da produção cotidiana* das escolas e perceber as questões políticas, económicas, sociais e culturais que atravessam os currículos e saberes, bem como as representações em torno da escola. A busca por hegemonia que aí se coloca nos chama a atenção para as premissas epistemológicas que precisam ser problematizadas quando consideramos os conhecimentos que têm lugar nas produções cotidianas das escolas e currículos. Ao mesmo tempo, nos coloca frente a uma escolha política, epistemológica e metodológica que é: com quem pensamos as escolas e currículos? Os conhecimentos que circulam social e culturalmente sendo incorporados ou não como currículos nas escolas podem naturalizar desigualdades e negar a diferença, mas também podem viabilizar a afirmação da vida que se

faz pelas *políticaspráticas*ⁱⁱⁱ (Oliveira, 2013) que nelas se inscrevem em seu favor e pelas redes de saberes e afetos de seus praticantes, como nos inspira pensar a primeira narrativa.

Uma pausa para um café e para os afetos: afirmações cotidianas de escolas possíveis

Nos identificamos com uma política da vida ao compreendermos as escolas como ideia-força que persiste social e culturalmente resistindo às lógicas discursivas que investem em sua descredibilização. Nossas escolhas metodológicas, assim, guiam-se por caminhos que permitam política e epistemologicamente desinvisibilizar e dialogar com os saberes docentes e os currículos, entendidos como produção, composições que resultam sempre provisoriamente das redes de saberes, das contingências e das apostas pedagógicas. Dessas tessituras emergem concepções culturais e políticas que carregam contradições, o hegemônico e o que por intenção ou por (sub)versões da tarefa interpretativa ou performativa escapa e cria alternativas à hegemonia. Entendemos nessa direção que a ideia-força escola resiste porque cotidianamente essa ideia é realimentada nas manifestações e materializações que a multiplicam em experiências de escolas possíveis, porque, em sua multiplicidade resultante das redes entretecidas nos/com os cotidianos, as escolas e seus praticantes perseveram em existir. A discussão que apresentamos foi tecida a partir de pesquisas desenvolvidas no nosso grupo^{iv} sob essa perspectiva. Assim, alinhadas a uma perspectiva metodológica que, política e epistemologicamente, adota uma concepção dialógica entre os saberes e a produção de conhecimentos na articulação entre escolas-universidade, temos investigado e problematizado os processos de formação docente e as produções curriculares. Mais especificamente, temos nos dedicado aos sentidos e percepções de docência, escola e currículo que circulam nas narrativas de professores e licenciandos e que compõem nossas pesquisas com os cotidianos.

Tanto o projeto de pesquisa e extensão geral do grupo quanto os subprojetos a ele ligados, através de aprofundamentos e estudos de aspectos e questões específicas ou correlacionadas, adotam a noção de encontros (Garcia; Rodrigues, 2017) e o trabalho com narrativas nas pesquisas na formação docente. Aderentes ao campo das pesquisas com os cotidianos, pensamos as narrativas a partir das redes de saberes movimentadas em contextos de produção mais dialógica e coletiva, por isso adotamos as conversas (Alves, 2010; Ribeiro, Souza; Sampaio, 2018) como metodologia em rodas nas quais discutimos currículos e práticas com professores. A conversa como dispositivo de mobilização das redes de saberes e da produção de narrativas se mostra também adequada aos objetivos de interrogar e deslocar

representações demeritórias de escola. Ao mesmo tempo, também potencializa o encontro, especialmente em sua capacidade de interrogar representações de escola, currículo, docência. Garcia (2015, p. 3) enfatiza que a noção de encontro “[...] remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossas formas de pesquisá-los. [...] Temos percebido seu potencial em provocar desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo”.

Entendemos que os encontros quando resultam em bons encontros (Spinoza, 2009) engendram debates que favorecem a discussão da produção de políticas públicas, bem como as produções de *práticas políticas* nos cotidianos. Nessa direção, também entendemos com Spinoza (2009) que os fatos produzidos na imanência das relações ecoam em nossos corpos e mentes como afetos alegres ou tristes, a partir dos quais provém a potência da nossa existência. Desse modo, os caminhos e escolhas metodológicas corroboram em nossas pesquisas a produção de dados comprometidos com a escola pública e com a valorização dos professores e seus *fazeressaberes*.

Enfatizamos, com nossas escolhas e apostas político-epistemológicas-metodológicas o viver a experiência como aquilo que nos anima e que, em nossa profissão, mobiliza a nossa disposição por agir. Nesse sentido, como apontam Garcia e Rodrigues (2019), os afetos favorecem pensar os processos relacionais que nos cotidianos nos formam e os currículos produzidos como produções ativas entre “ideias adequadas” (Spinoza, 2009) a que se chega quando compomos como coletivo com o outro que difere de nós.

O entendimento do que seja a escola tem muitas variações, na maioria controversas, inclusive, sobre seu possível futuro. Mas, há que se considerar que, sendo um componente histórico e social, portanto público e político, é constantemente reinventada. Da mesma maneira, ainda que inventada para atender o projeto da modernidade, a existência dessa instituição possibilitou a democratização do “tempo livre” aos desprovidos desse direito, como lembram Masschelein e Simons (2019).

Isso implica também dizer que, em espaços como estes, onde ideias, valores e narrativas movimentam um jogo de poder, as lutas travadas nos impelem a (re)afirmar, a todo tempo, nossas existências, nossas vidas, nossos corpos como expoente da presença da escola. Somos tudo aquilo que nela transborda. “Os desafios e criações que se fazem pelos movimentos de afirmar a existência das escolas a cada dia, nesse sentido, nos provocam a

interrogar o que se produz como currículo e como *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) de formação docente com os cotidianos” (Garcia; Tenório, 2023, p. 197). Produzir conhecimentos que contribuam para problematizar compreensões reducionistas sobre o entendimento dos saberes docentes, os currículos produzidos na Educação Básica e as escolas torna-se relevante, sobretudo, diante de processos e políticas que reificam a centralização e padronização curricular. A restrição epistemológica que políticas de padronização e centralização curricular alimentam pode mesmo inibir processos de inovação latentes nas práticas docentes na produção cotidiana dos currículos. Isso porque ela pode corroborar a invisibilização da pluralidade de saberes circulantes nas escolas através de seus sujeitos negligenciando suas potenciais contribuições. Nesse sentido, os estudos propostos são importantes para adensar conhecimentos que podem impactar a discussão de políticas públicas voltadas para a Educação e para a formação docente de forma mais ampla, como também às *políticaspráticas* nos cotidianos mais diretamente.

Nesse sentido, estudos que conjugam narrativas e formação docente vêm nos auxiliando no avanço das compreensões sobre os processos de formação e a desenvolver atualizações em metodologias de pesquisa e de formação docente. Sobretudo, por nos aproximarem das narrativas como possibilidades para conhecermos as composições peculiares dos saberes docentes e processos formativos, suas práticas, inspirações, questões e compreensões quanto aos currículos. Os cotidianos dos processos formativos e das escolas que emergem com as narrativas provocam a pensar *com* suas vivências, contingências e sonhos (im)possíveis de docências e currículos.

No limite da tensão a plasticidade da vida: fluxos e criações

Vapor barato um mero serviçal do narcotráfico
foi encontrado na ruína de uma escola em construção
Aqui tudo parece que era ainda
construção e já é ruína
Tudo é menino, menina no olho da rua
[...]
Refletem todas as cores da paisagem da cidade que é muito
mais bonita e muito mais intensa do que no cartão postal
Alguma coisa está fora da ordem

(Caetano Veloso)

A imagem criada por Caetano, apesar de literária, alude e adverte quanto às condições abissais da vida ou sobrevida de grande parte da população. Algo está fora de ordem... Entre o caos da exclusão ou da inclusão na economia de mercado e na vida em sociedade muitas

vezes por ela regida, perguntamos: como identificar o que é ruína ou construção sob uma política que reitera sua supremacia?

Uma crise ocasional tem de ser explicada e é, como disse, portadora de alternativas...Ao contrário, uma crise permanente, em vez de exigir ser explicada e vencida, explica tudo e justifica o estado de coisas atual como sendo o único possível, mesmo que tal signifique infligir as formas mais repugnantes e injustas de sofrimento humano que o “progresso da civilização” supostamente havia já depositado no caixote do lixo da história (Santos, 2020, p. 10).

Na conjunção desse cenário, temos observado no campo da Educação a insurgência de personagens estranhos e incomuns ao debate, sobretudo na formulação de políticas educacionais, enfatizando a ideia de um “futuro da escola”. As ações desses personagens ocorrem em torno da padronização curricular com o propósito de intensificar a ideia de eficiência aos sistemas escolares orientadas, sobretudo por princípios neoliberais.

Entre ruínas e construções, as pesquisas que temos desenvolvido nos diálogos entre escolas-universidade vêm desinvisibilizando faces ocultas desse cartão postal “escola” com um tempo presente, sempre mais vivo e intenso que as projeções de futuros apocalípticos. Assim, nossas discussões que emergem com as pesquisas são pactuadas com as possibilidades de se pensar a justiça social e epistêmica também nos modos de pesquisar. Tendo por fundamento as ideias de encontros (Garcia, 2015) e conversas (Alves, 2010), tais noções organizam os modos de pensar as nossas práticas, provocando, como já dissemos, diálogos com outros saberes à medida que identificamos o jogo de forças nas produções das políticas públicas em educação, em especial as de currículo e formação docente.

Desse modo, apresentamos, sob a perspectiva dos encontros e das narrativas em conversas, os pontos levantados a partir das pesquisas do grupo supracitado entre os anos de 2021 a 2024, salientando o contorno daquilo que contribui para argumentar quanto à prevalência do tempo presente e da presença viva das escolas públicas no âmbito de uma sociedade em permanente mutação. As narrativas são de docentes da Educação Básica que atuam em escolas públicas em diferentes redes do estado do Rio de Janeiro e na Colômbia. Trazem as redes de saberes forjados nas experiências e memórias daqueles que buscam se afirmar, fortalecer e existir em meio aos processos orientados para a hegemonia.

Assim, a narrativa a seguir indica os movimentos sutis que os *espaçostempos* de formação coletiva em rodas de conversa em torno dos currículos vêm provocando, bem como as percepções das professoras de uma escola pública situada em uma comunidade da cidade

de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Expressa como processos de formação em coletivos docentes, desencadeiam, aos poucos, outros processos que contribuem com a produção mais coletiva e solidária dos saberes docentes, a valorização profissional e as relações entre professores e estudantes, como podemos perceber:

Realizar o projeto do nosso grupo de pesquisa – o “Café com currículo” – na escola tem possibilitado operar reflexões e debates sobre o que produzimos no cotidiano junto à comunidade local. As trocas de experiências têm favorecido os processos formativos coletivos da nossa escola. Onde percebíamos muita resistência [em relação a mudanças], hoje notamos prazer e fortalecimento do grupo escolar. As trocas [de experiências] têm sido promissoras já que as docentes se sentem acolhidas, valorizadas em seu fazer. Isso tem inclusive refletido na relação com os alunos. Algo possível de ser constatado na fala de uma das professoras da escola que conta: — “Quando eu cheguei aqui recebia de presente dos meus alunos projéteis de balas. Mas, hoje, em virtude da comunidade estar mais calma e as crianças sentirem-se acolhidas nesse espaço, tenho recebido cartinhas e flores” (Professora M. dos anos iniciais do ensino fundamental e diretora).

Atenta às performances locais, como na pesquisa anterior, o estudo que vem sendo realizado no contexto do grupo com escolas rurais da Colômbia remete às múltiplas formas de (re)existências que emergem da força das comunidades do entorno escolar. Essa força que se manifesta no cotidiano das escolas vem sendo fundamental à tarefa de recuperar a dignidade humana após um contexto de extrema violência que devastou as populações e acirrou ainda mais as desigualdades sociais. A Cátedra da Paz, nesse contexto, surgiu como um dos caminhos para reunir os pedaços de uma sociedade devastada pela dor e pela violência que avilta constantemente a população, proveniente dos conflitos entre guerrilhas de grupos rivais, organizações vinculadas ao narcotráfico e o Estado, por meio de uma educação orientada para a paz, no marco do *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Colômbia, 2016). Esse marco procura pôr fim a um dos conflitos armados mais longos do país na continuidade dos compromissos pactuados pelo acordo. Isso se deve ao fato de que o território escolar é considerado um ponto de interseção para o desenvolvimento desse trabalho, levando em conta as dificuldades encontradas nas regiões rurais que o rodeiam. Para situar o papel crucial da escola, trazemos a narrativa de uma professora integrante do nosso grupo que atua na região, onde também desenvolve sua pesquisa. A narrativa sinaliza o importante papel dos laços comunitários e afetivos tecidos em contextos como este, que podemos estender como compreensões das

redes de saberes e afetos nas relações das escolas com a comunidade que são mobilizadas e mobilizam afetos e disposições para agir.

Nas escolas rurais da Colômbia, alguns docentes dispõem de um dormitório. Não era o meu caso, eu morava em um quarto alugado em frente à escola em que trabalhava. Certo dia uma adolescente passou mal e meu quarto se tornou refúgio para socorrê-la. Descobrimos que ela sofria maus tratos pelo pai e não comia há tempos. Ela precisava de ajuda, estava cheia de hematomas. A escola preocupada com ela fez tudo que podia para ajudar, inclusive quando o pai faleceu, os membros da escola organizaram todo o funeral, pois a menina não sabia o que fazer. Ao receber ajuda da comunidade escolar, a adolescente percebeu que tinha quem se preocupasse com ela, não estava mais sozinha (Professora F. M. – anos iniciais do Ensino Fundamental).

Em trabalho realizado junto a um território indígena na região de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, a força do existir cotidiano da escola no presente emerge de outro contexto frequentemente violentado pelas lógicas da monocultura ocidental que permeiam práticas sociais de invisibilização ou mesmo de eliminação da diferença e do diferente. Isso é algo que temos acompanhado estar acontecendo com muitos dos povos indígenas em nosso país, comumente movidos pela disputa por esses territórios. Tais lógicas circulam social e culturalmente, também influenciando os conhecimentos e práticas produtoras de currículos nas escolas, por isso exigem atenção e conversas como política de formação contínua com professores e escolas. Ao investigar os currículos produzidos na escola indígena a partir da reflexão quanto à formação de professores mobilizada no convívio diário com a cultura Guarani Mbyá, a pesquisa procura as contribuições de um processo de reflorestamento^{iv} (Núñez, 2021) à formação e da própria produção de práticas curriculares pelo contato e cultivo da docência em uma perspectiva cultural não hegemônica, buscando, assim, a justiça epistêmica na relação da pesquisa com os saberes locais, inclusive, em torno da própria ideia de tempo em que cabe a ideia de “futuro”, como narra a professora:

Aprendemos a pensar o tempo a partir de uma determinada concepção, na maioria das vezes linear. Mas ao conviver com os Guarani Mbyá vou deslocando certas percepções e sentidos. A experiência de conviver com os povos originários tem provocado um processo permanente de desconstrução. Movimentos diários, contínuos que se entrelaçam em relações, afetos e saberes outros. Para este povo não existe uma expressão ou palavra que defina o futuro, isto porque este é algo imaterial, é só projeção e expectativa. O coração do tempo se cultiva entre dois grandes momentos: o tempo velho (passado) e o tempo novo (presente) cujo compasso é dado pela própria natureza (Professora F. D. – anos iniciais do Ensino fundamental).

No estudo desenvolvido com processos formativos de professores da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, em outra pesquisa no contexto do grupo, vem sendo estabelecidas interlocuções entre tais processos e as questões que emergem da percepção dos territórios socioculturais que abraçam o entorno das escolas nas quais as professoras atuam. Essas interlocuções têm origem nas aprendizagens tecidas pela professora que desenvolve a pesquisa com seus pares no âmbito de sua atuação como formadora da rede ao mesmo tempo que, em sua trajetória, atua em outro projeto com comunidades tradicionais quilombolas na mesma cidade. Sua participação no projeto com as comunidades quilombolas levou a perceber o contexto no qual as escolas estão inseridas e os professores desenvolvem suas práticas e produções curriculares como territórios socioculturais. Tal compreensão tem levado a pensar os processos formativos a partir das interlocuções das professoras com os territórios em que atuam. Dessa conversa, emergem questões, temas e preocupações que se envolvem no debate em torno das práticas e currículos, orientando política e epistemologicamente a compreensão em torno dos conhecimentos considerados importantes aos docentes na produção curricular cotidiana em diálogo com as orientações políticas da rede. Esse movimento vem articulando compreensões e intervenções no *fazerpensar* os currículos na Educação Infantil com as docentes em uma aproximação identificada com as novas epistemologias e com a descolonização dos currículos.

Ao narrar passagens das conversas entre professoras, nesse sentido, essa docente nos conta o modo como foi afetada pela narrativa de uma das professoras durante uma formação ao perceber como, nas práticas docentes e currículos produzidos, essas questões vêm ampliando as perspectivas epistêmicas e políticas:

Foi encantadora a exposição do trabalho “brincar com a literatura” a partir do conto “O vestido de Afiya”. A empolgação da professora que desenvolveu a atividade a pedido de uma de suas alunas sinalizou a trama sutil, autoral e sensível dessa experiência. Inspirada na personagem do conto, a aluna e suas amigas decidem por contar suas memórias, culturas e sonhos no tecido das experiências pessoais que deu forma ao seu vestido novo (Professora V. S. – formação de professores da Educação infantil).

Circunscrita ao “faz de conta”, comum no mundo das infâncias, a partilha dos afetos tecidos no processo de desenhar histórias e memórias coletivas e individuais das crianças no vestido que corporificou suas experiências pessoais consolida nossa defesa quanto à expansão do presente ao discutir o futuro da escola. Isso porque, pensar a formação docente e a produção de práticas curriculares de formas partilhadas e estético-expressivas, reafirma

as encarnações possíveis da presença da escola quando, por meio dessas encarnações, a alteridade se faz presença legítima.

Na esteira das discussões do grupo em torno dos currículos e processos formativos nos cotidianos estão pesquisas que discutem as vivências populares e decoloniais em contextos escolares. Uma dessas pesquisas dialoga com as vivências decoloniais de uma Unidade Municipal de Educação Infantil da cidade de Niterói/RJ buscando identificar práticas e saberes que favoreçam discutir a decolonialidade no contexto das festas escolares. Ela também questiona as bases epistemológicas e políticas dos currículos escolares problematizando as premissas hegemônicas e monoculturais a partir dos estudos dos cotidianos. Trata-se de considerar a pluralidade dos *saberesfazeres* das professoras e o modo como estes atuam sobre o que as festas escolares mobilizam e possibilitam. Com narrativas docentes, nesse sentido, aborda micro resistências e inovações no fazer pedagógico, muitas vezes invisibilizadas. Na mesma direção, interroga as marcas da colonização que ainda permeiam os currículos, muitas vezes subordinando corpos e silenciando vozes.

Ao enfatizar a necessidade de superar a perspectiva eurocêntrica em direção a uma perspectiva decolonial, pensamos com a pesquisa a questão que provocou a escrita deste artigo: “A escola tem futuro?”. Essa pergunta atravessa sem ser tão claramente enunciada as pesquisas que se fazem com os cotidianos das escolas públicas por professoras da Educação Básica.

Em muitos momentos, o cansaço e a sobrecarga, somados à negligência dos gestores e governantes, trazem à tona um sentimento que poderíamos nomear como “desesperança”, um afeto triste (Spinoza, 2009). A ideia de escola, enquanto espaço de acolhimento, formação e emancipação, parece não ser compatível com a palavra futuro quando lembramos da desvalorização do trabalho docente, das representações demeritórias sobre “professor”, “escola” e a ideia de “público”, bem como pela negação de direitos básicos. (Professora N. – anos iniciais do Ensino Fundamental).

Entretanto, quando nos dedicamos a perceber o cotidiano escolar com suas sutilezas, contradições *políticaspráticas* (Oliveira, 2013), entre os desafios e a exaustão nomeados pela professora emergem afetos alegres pela insistência em (re)existir. Argumentamos com base em sua fala que não se trata de uma esperança *naïf*, mas, sim, um “*gesto de enfrentamento*” e afirmação do presente das escolas e da ideia-força *escola* (grifo nosso), ancorado no que percebemos com nossas pesquisas quanto ao *sentirfazerpensar* cotidiano de professoras,

estudantes e outros tantos praticantes (Certeau, 1994) envolvidos em fazer as escolas existirem a cada dia.

Também são considerações a que podemos chegar a partir das compreensões e afetos alegres que tecemos em nosso trabalho de pesquisa-formação em rodas de conversa com professores e licenciandos no contexto da articulação entre pesquisa-extensão que estrutura os estudos e compromissos com processos formativos “com-partilhados”. Ainda, nos modos de *sentirouvir*ver as escolas, como expressa a professora: “*pelos olhares curiosos das crianças, na percepção dos esforços dos responsáveis que acreditam na educação pública*”, mesmo quando não expressam em palavras essa aposta política. Sobretudo, nas práticas de professoras e professores que se recusam a desistir. Desse *espaçotempo* de resistência e invenção cotidiana das escolas plurais e possíveis, que professores e aqueles que pesquisam com os cotidianos conhecem bem, vem a narrativa de uma estudante, trazida por essa professora no âmbito de sua pesquisa com as vivências decoloniais:

"A melhor turma foi a da professora N, uma professora incrível e super atenciosa com seus alunos. A minha lembrança da turma é muito especial, éramos uma turma divertida e bagunceira ao mesmo tempo, e posso falar que éramos uma das melhores turmas. A minha experiência naquele ano foi única, aprendi muitas coisas boas com a professora N., graças ao incentivo e apoio que ela nos dava, descobri que meu maior sonho é ser professora igual a ela, e tudo que ela já me ensinou eu guardei no meu coração e futuramente passarei para os meus alunos, grata a todo ensinamento que ela deu para mim e para os meus colegas de turma!" (J. Estudante – anos iniciais do Ensino fundamental da professora N.).

Quando retomamos a questão que dá origem ao artigo sob nossa proposta de discutir o futuro como a contínua afirmação e criação do presente, a narrativa dessa estudante se coloca como emblemática para o que procuramos compreender em nossas pesquisas e discutir neste texto. Isso porque ela valoriza uma experiência vívida e projeta um “futuro” inspirado pela memória afetiva, por redes de saberes e afetos que sua experiência mobilizou e teceu com relação à escola e evoca o desejo como expressão de sua vontade de agir dando continuidade em sua perspectiva profissional ao que viveu na escola.

Uma reflexão sobre o “futuro da escola”, assim, se amplia. Ela pode dizer respeito a um território de encontros, resistências e afetos, que pode transcender, sempre provisoriamente porque resulta de disputas constantes, as marcas da colonização e cultivar outras-novas formas de existir e produzir conhecimentos. Essa potência de transformação como criação e atualização dos modos de (re)existir como ideia-força em práticas de

existência cotidianas é o que sustenta nossa argumentação quanto a um futuro da escola — um futuro que não é dado, mas que se apresenta a cada dia como o presente.

A segunda pesquisa sobre esse tema busca pensar a formação em diálogo com as raízes, memórias e histórias de pessoas, povos e lugares que são escritos e vividos na experiência da (re)existência, do acolhimento e da transformação, como sinaliza uma das narrativas que integra sua investigação:

Mulher negra e gorda, sou professora da educação infantil de duas redes públicas do estado do Rio de Janeiro. [...] Entrei na educação movida por afetos inerentes ao meu contexto de vida. Era muito tímida e o racismo e a baixa autoestima, comum em meninas negras, me rondava. [...] A entrada no curso normal... me fez ter vez e voz. Falar hoje sobre racismo é um tanto delicado, mas procuro com carinho e respeito levar o assunto à reflexão, seja nos planejamentos, nas formações ou nas trocas entre colegas (professora V. – anos iniciais do Ensino Fundamental).

Compreendemos, a partir do que nos traz essa pesquisa, que a escrevivência (Itaú Cultural, 2017) de mulheres professoras negras nas pesquisas com os cotidianos e processos formativos mobilizam, em nossa compreensão, conhecimentos política e epistemologicamente alinhados a uma educação antirracista.

Considerações

Refletindo sobre o que temos discutido no artigo a partir do seu objetivo de conceber a presença e o presente das escolas como ideias-forças, somos capazes de perceber como a composição dos corpos que tecem os *espaçotempos* escolares adquire potência quando incorporam consistência nos fluxos intensivos das relações singulares. As diferentes formas de composição das relações estabelecem uma gama de variações nas formas de existir e ser das escolas, sem deslegitimar qualquer modo como estes se apresentam e se expressam quando pesquisamos as interfaces entre formação docente e produções curriculares nos cotidianos escolares.

Memórias, experiências e afetos são elementos de junção que ligam histórias, vidas e os acontecimentos como (re)existências desses *espaçotempos*. Tais elementos são forças nos desdobramentos temporais que acontecem entre tensões e limites que se colocam às políticas públicas em educação e currículo por ideais economicistas e gerencialistas, por tendências à padronização curricular e por tudo o que busca subtrair a potência das redes que fazem as escolas em seus cotidianos. As narrativas docentes, as narrativas dos cotidianos das

escolas resgatam e dão visibilidade a essa força e a presença da escola em sua pluralidade no presente, no passado e nos futuros que já estão acontecendo no minuto seguinte ao que escrevemos este texto.

Os debates e discussões que fizemos ao longo do presente artigo procuram indicar que, mesmo em meio às tentativas de estrangulamento da ideia de escola, de público e de educação é possível identificar a presença viva e intensiva das escolas ao nos voltarmos para as miudezas, experimentações e pluralidades do *sentirfazerpensar* educação quando pesquisamos os cotidianos escolares em suas mais diversas produções.

Talvez por ser essa instituição uma das materializações das contradições da modernidade em termos de projeto e execução, ao mesmo tempo que, como instituição moderna, interroga a própria ideia moderna de uma necessária coerência na criação cotidiana da vida em sociedade, a escola seja feliz em rasurar os desígnios com os quais convive inventando-se como *espaçotempo* presente.

Ao operar nas trincheiras de nossas lutas e batalhas diárias contra o reducionismo da ideia de escola, seja em relação ao seu futuro, presente ou passado, mobilizamos experiências, redes de saberes, currículos e formações instituintes, de modo a tangenciar o que se apresenta por hegemônico. Por meio desse diálogo, corporificamos o seu potencial que, para além do papel institucional que efetua, mostra vida própria.

Referências

AINDA ESTOU AQUI. Direção: Walter Salles. Produção: Maria Carlota, Fernandes Bruno, Rodrigo Teixeira e Walter Salles. Roteiro: Murilo Hause; Heitor Lorenga. Distribuição: Sony Pictures. Brasil. Ano: 2024. Globoplay.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out/dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>. Acesso em: 10 jan. 2025.

A SUBSTÂNCIA. Direção: Coralie Fargeat. Produção: Working Title Films. Roteiro: Coralie Fargeat. Distribuição: Universal Pictures. França. Ano: 2024. Prime Video.

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

COLÔMBIA. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Junio. 2016. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/leg/trat/pleg/2016/es/127319>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FORA da Ordem. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. Álbum:

Circuladô, Rio de Janeiro: PolyGram Philips, Ano: 1991, suporte: CD e LP.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84915>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GARCIA, Alexandra; TENÓRIO, Marcelle. Formação docente: ensaios de (re)existência com os currículos. **Formação em movimento**, Seropédica, v.5, especial, n. 10, p. 193-212, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/formov/article/view/694>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. Trabalho apresentado no GT 13 Educação Fundamental. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Out. 2015. ISSN: 2447 2808. UFSC – Florianópolis.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes. **Caderno de pesquisa em educação**, Vitória, n. 45, p. 121-136, 2017, ISSN: 2317-742X. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ITAÚ CULTURAL. Ocupação – Conceição Evaristo – escrevivência. 2017. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom** – Diante dos Negacionismos [online], Campinas, ano 8, n. 21. novembro 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento>. Acesso em: 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem ensino*: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

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

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** – Tomo 1. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus Editora, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010b. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as Ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 735-775.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Notas

ⁱ O campo das pesquisas com os cotidianos utiliza neologismos para problematizar dicotomias.

ⁱⁱ Título do filme dirigido por Walter Salles, baseado no livro de Marcelo Rubens Paiva tendo recebido o “Globo de Ouro na categoria “melhor atriz”. A atriz interpreta a viúva de Rubens Paiva, ex-deputado assassinado pela ditadura militar no Brasil no ano de 1971.

ⁱⁱⁱ *Políticaspráticas* é uma noção do campo das pesquisas com os cotidianos inspirada em Alves (2010) e formulada por Oliveira (2013) para expressar a indissociabilidade entre os termos.

^{iv} As pesquisas são vinculadas ao Grupo Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos (CNPq). Estas articulam-se ao projeto central a partir de diferentes temáticas e sob o viés pesquisa-ensino-extensão ao investigar processos formativos docentes e produção de conhecimentos com currículos entre escolas e universidade nos cotidianos. Este artigo conta com contribuições dos subprojetos de integrantes do grupo: Fernanda Araújo Dias, Franci Gizella Marroquín Ricón, Michelle Barreto Nunes, Nanaíra da Silva Ferreira, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira e Viviane Dutra Santos Silva.

^v Núñez (2021) O princípio da floresta é uma noção circulante na cultura dos povos originários não sendo, em si, de propriedade individual da autora, segundo ela, mas, sim, um pensamento cultural coletivo. Define-se por existências diversas, fundado na origem da vida conectada a natureza, como afetos, conhecimentos, pensamentos, sentidos, entre outros elementos.

Sobre as autoras

Alexandra Garcia

Professora associada da UERJ. Professora dos Programas de Pós graduação em Educação PROPEd e PPGEdu/UERJ. Participa da Diretoria da Associação Brasileira de Currículo (ABdC –

1ª Vice-presidente / Biênio 2023-2025) e é coordenadora no grupo de pesquisa Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidiano. Área de interesse: Currículo, formação de professores e Cotidiano. E-mail: alegarcialima@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>.

Tânia Gouvêa

Doutoranda em Educação pelo PROPEd/UERJ. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP (2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Professora Inspetora Escolar na SEEDUC/RJ e na SEMED-Maricá. Integrante do grupo de pesquisa: Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidiano. Área de interesse: Processos formativos, currículos e cotidianos. E-mail: gouveat23@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0828-7873>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 05/07/2025