



Estudos do cotidiano, currículo e formação docente

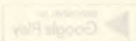
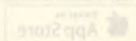
Questões metodológicas, políticas e epistemológicas

Inês Barbosa de Oliveira - Leonardo Ferreira Peixoto - Maria Luiza Süssekind
Organizadores



Inês Barbosa de Oliveira
Leonardo Ferreira Peixoto
Maria Luiza Sússekind
(Organizadores)

ESTUDOS DO COTIDIANO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: questões metodológicas, políticas e epistemológicas



Editora CRV
Curitiba – Brasil
2019

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Imagem da Capa: Alegoria, de Jan van der Straet
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Es79

Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas / Inês Barbosa de Oliveira, Leonardo Ferreira Peixoto, Maria Luiza Sússekind (organizadores) – Curitiba : CRV, 2019.
250 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-3563-2

DOI 10.24824/978854443563.2

1. Educação 2. Pesquisa educacional 3. Currículo 4. Formação de professores I. Oliveira, Inês Barbosa de. org. II. Peixoto, Leonardo Ferreira. org. III. Sússekind, Maria Luiza. org. IV. Título V. Série.

CDU 37

CDD 370.71

375

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)
Carlos Frederico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero - Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana - Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana - Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lidia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas - US)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Andréia N. Militão (UEMS)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción - Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero - Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujjié (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigra (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

Inês Barbosa de Oliveira

Leonardo Ferreira Peixoto

Maria Luiza Süsssekind

OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS – APÓS MUITAS 'CONVERSAS' ACERCA DELES 19

Nívea Andrade

Alessandra Nunes Caldas

Nilda Alves

REDES DE CONVERSÇÕES NA PESQUISA COM O COTIDIANO COMO MODO DE EXPANSÃO DO COLETIVO ESCOLAR 47

Janete Magalhães Carvalho

Sandra Kretli da Silva

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: ou sobre a potência dos currículos-formação 65

Carlos Eduardo Ferraço

Danielle Piontkovsky

Marco Antonio Oliva Gomes

Maria Regina Lopes Gomes

A AUTORIDADE PARTILHADA NO CURSO DA CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA: os meandros da educação integral na EMEF. Prof. Waldir Garcia..... 83

Ceane Simões

QUEM CONVERSA, CONVERSA COM... 99

Maria Luiza Süsssekind

PRA COMEÇO DE CONVERSA E UM "CAFÉ": currículos e processos formativos com-partilhar fazeres e saberes..... 113

Alexandra Garcia

Allan Rodrigues

Soymara Emilião

MATERIAIS NARRATIVOS E DOCÊNCIA.....	129
--------------------------------------	-----

Graça Regina Franco da Silva Reis

Marina Santos Nunes de Campos

PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS INDÍGENAS COMO TÁTICAS HISTORIOGRÁFICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	143
---	-----

Leonardo Ferreira Peixoto

"EU JÁ FALEI QUE TENHO ALGO A DIZER, E DISSE...": as rodas de conversa na pesquisa com jovens – potencialidades e limites para o fazer da pesquisa.....	155
---	-----

Miriam Fábila Alves

José González-Monteaudo

BRILHOS MENORES DE ESCOLAS-PIRILAMPOS	169
---	-----

Patrícia Baroni

MITOS, RITOS, REDES E CONEXÕES: giras de cotidianos, conhecimentos e educações com os terreiros	183
--	-----

Luiz Rufino

Luzineide Miranda Borges

USAR FILMES PARA FAZER SURGIR MODOS DE ATUAR NOS CURRÍCULOS – MIGRAÇÕES E COTIDIANOS ESCOLARES	199
---	-----

Nilda Alves

Claudia Chagas

Rosa Helena Mendonça

PRÁTICAS AVALIATIVAS, COTIDIANO ESCOLAR E DEMANDAS POLÍTICAS	213
---	-----

Andréa Rosana Fetzner

Maria Teresa Esteban

PAULO FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: sobre democracia, educação e emancipação social.....	229
--	-----

Inês Barbosa de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Inês Barbosa de Oliveira¹
Leonardo Ferreira Peixoto²
Maria Luiza Süsssekind³

Esta obra vem sendo planejada há algum tempo, mas como obra produzida em meio a demandas, problemas, acontecimentos, incidentes e possibilidades da vida cotidiana de autores e organizadores, só agora pôde ser concluída. Com ela, buscamos trazer aos leitores parte daquilo que vimos trabalhando, pesquisadores nos/dos/com os cotidianos ou ligados a esses estudos política ou metodologicamente. Assim, faz-se mister ressaltar, nesta apresentação, o caráter político desses estudos, contrariamente ao que buscam fazer crer alguns de seus críticos, que entendem só ser possível politizar a produção acadêmica por meio de análises estruturais de caráter “global” e não necessariamente relacionadas aos *fazeressaberes* cotidiano, negligenciando, com isso, a dimensão política da vida cotidiana e daquilo que nela acionamos e buscamos acionar nas tantas lutas políticas que travamos. Importante lembrar, ainda, que nós, cotidianistas, entendemos que o campo do político e o do epistemológico não se dissociam e muito menos se opõem, e, mais do que isso, que os conhecimentos são produzidos e as políticas são desenvolvidas, sempre e necessariamente, nos cotidianos. Ou seja, além de não se oporem e não se dissociarem, epistemologias, políticas e vida cotidiana formam um único e mesmo tecido, cujos processos de tessitura se dão pela formação de redes integradas por tudo aquilo que criamos, fazemos, pensamos e sentimos.

Assim, os textos que integram este volume abordam questões aparentemente distintas, mas se relacionam e complementam naquilo que têm em comum: a perspectiva epistemológica-política-metodológica do campo de estudos com os cotidianos e as convicções que os caracterizam sobre a indissociabilidade dessas dimensões e a importância de, academicamente, nos situarmos na luta pela democratização social em todas essas dimensões.

- 1 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador 1C do CNPq e Cientista do Nosso Estado / FAPERJ.
- 2 Professor Assistente do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de doutorado da CAPES.
- 3 Professora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UniRio. Segunda Secretária Nacional da ANPed (2017-2019). Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ – Pesquisador Universal/CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores/GPPF. Fez pós-doutorado sob orientação de William Pinar (2011-2013).

Isso porque entendemos que só poderemos falar em efetiva democratização quando pudermos reconhecer, na academia, a aceitação dessa pluralidade epistemológica, política e metodológica do mundo e dos processos de produção e circulação de conhecimentos.

Deste modo, intencionamos com essa obra divulgar o que produzimos como forma de abertura de diálogo com nossos possíveis leitores e também como meio de buscar fazer chegar ao maior número possível de pessoas interessadas no tema que nos anima, o das possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas inscritas no campo de estudos com os cotidianos. Cada texto aqui incluído deriva das reflexões e pesquisas que vimos fazendo, em locais e circunstâncias distintos, com objetivos plurais e por múltiplos meios, em busca de uma melhor compreensão dos cotidianos escolares, suas existências invisibilizadas pelo pensamento moderno e pela hegemonia de propostas de escolarização formuladas com base nessa invisibilidade e que, com isso, preconizam normas baseadas em um ideário que desconsidera a dinamicidade, a imprevisibilidade e, sobretudo, a incontornabilidade dos cotidianos tentando ensiná-los a ser o que eles jamais poderiam ser, quereriam ser e mesmo, deveriam ser, quando os tomamos do ponto de vista de seu caráter criativo, único e irrepetível.

Adotando a perspectiva epistemológica que considera os conhecimentos como sendo tecidos em redes, das quais fazem parte tudo aquilo que experienciamos, pensamos, sentimos e fazemos, esta obra se organiza de modo não linear ou hierárquico, mas buscando ajudar o leitor a acompanhar nosso “vadiar sociológico” (PAIS, 2003) entre perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas, nas quais elementos *epistemológico-políticos* se enredam às realidades e noções com as quais dialogamos em nossas reflexões nos diferentes textos. Ainda assim, não nos sentimos contemplados em optar por uma ordenação aleatória do material disponibilizado pelos autores que aceitaram o desafio de compor esta obra. Alguma escolha era necessária. E fizemos uma: iniciamos pelos textos que, em suas abordagens, trazem contribuições teórico-metodológicas específicas do nosso campo de estudos, o dos cotidianos. Alguns deles já anunciam e enunciam seus enredamentos ao campo de estudos do Currículo – no qual militamos muitos de nós, cotidianistas. Ambos os grupos de textos se dirigem a reflexões que animam nossas pesquisas empíricas nos/dos/com os cotidianos e suas redes com as questões da formação docente. Assim, são estes os que se seguem aos primeiros. E anunciam outras narrativas de pesquisas, em que todos esses campos se enredam, mas com especificidades múltiplas, abordagens e temáticas diferentes, expandindo o campo para aquilo que o transborda, mas que, como nos ensinou Morin (1995), também o contém.

Fechamos, então, a obra, com o material que transborda do campo e mostra sua potência pra pensar cinema, candomblé e mesmo o pensamento freireano, em suas relações com as epistemologias do Sul, temas e abordagens

que consideramos fontes de aprendizagens e criações para o campo de estudos dos cotidianos. São textos que evidenciam a complexidade temática, epistemológica e concreta que se pode contemplar por meio de abordagens cotidianistas dos mais diferentes *espaçostempos* de educação, percebida como prática social de conhecimento, e as reflexões que podem contribuir para a compreensão dos múltiplos e diferentes processos nos quais ela se faz presente.

Sendo assim, começamos a obra pelo texto produzido no seio do grupo de pesquisa da Professora Nilda Alves, que compartilha a autoria com Alessandra Caldas e Nívea Andrade, abordando nele “Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas acerca deles’”, título que indica o conteúdo do texto que retoma artigo publicado por Nilda em 2001 – ao qual ela acrescentou um outro texto em 2008 – tratando dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Aqui as autoras propõem uma ampliação desses movimentos, com modificações de alguns dos antigos movimentos propostos. Abordam, notadamente, os movimentos: o sentimento do mundo; ir sempre além do já sabido; criar nossos “personagens conceituais”; narrar a vida e literaturizar a ciência; *ecce femina*; e, um sexto e novo movimento, que aborda a circulação dos ‘*conhecimentossignificações*’ como necessidade.

Em seguida, o texto produzido no grupo de Janete Magalhães Carvalho, em parceria com Sandra Kretli e Tania Delboni, traz o tema das “Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar”. As autoras o identificam como uma *escritaexperiência* que trata de fragmentos de movimentos de pesquisa cartográfica com os cotidianos que buscam produzir coletivamente formas democráticas de organização escolar. Argumenta em defesa da importância de uma postura ética, estética e política para problematizar os processos de subjetivação que se constituem no plano de imanência. Aposta nas redes de conversações como potência para expansão da coletividade – que potencializa a força intensiva e inventiva de professores no cotidiano escolar. Defende a potência de ação coletiva que se constitui na capacidade de indivíduos e grupos interagirem, de se colocarem em relação, produzindo e trocando experiências na composição com os diferentes tipos de fazeres e saberes.

Ainda no seio dos grupos de pesquisa com os cotidianos em ação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o texto subsequente foi produzido coletivamente por Carlos Eduardo Ferraço, Danielle Piontkovsky, Marco Antonio Oliva e Maria Regina Lopes Gomes e aborda as “Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação”, anunciando as relações do campo de estudos dos cotidianos com o do Currículo e assume como principal objetivo produzir outros possíveis para o campo do currículo, a partir da potência das práticas-políticas curriculares tecidas em redes nos cotidianos de escolas públicas. Para tanto, assume a importância das pesquisas com

os cotidianos dessas instituições como estratégica ético-estético-política de luta por uma educação pública democrática e de qualidade social, em contraposição às atuais políticas oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular, que se pautam por tentativas de opressão, desqualificação e silenciamento dos educadores e dos estudantes, assumidos em suas diferenças. Desse modo, a partir da noção de currículos-formação, o texto parte de narrativas-imagens produzidas no decorrer das pesquisas, problematizando processos-tensões vividos nos cotidianos pesquisados, buscando desinvisibilizar e ampliar os múltiplos saberes-fazer tecidos nos cotidianos das escolas os quais, ao mesmo tempo em que criam currículos em suas relações com diferentes processos de formação, atuam como artes de fazer dos praticantes, encharcados que estão pelas diferentes vozes, jeitos de criar, burlas, artimanhas, estratégias e táticas negociadas com e entre esses praticantes.

“A autoridade partilhada no curso da criação curricular cotidiana: os meandros da educação integral na EMEF Professor Waldir Garcia”, texto de Ceane Simões, deriva de uma pesquisa no cotidiano de uma escola pública em Manaus e as reflexões dela originadas. A proposta era compreender a criação curricular cotidiana e as *políticas práticas* dessa escola municipal de educação integral, a EMEF Prof. Waldir Garcia. Primeira escola de tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus, em virtude tanto da pressão exercida por um movimento social de famílias pela educação integral, o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), quanto das múltiplas circunstâncias que a atravessam, a escola vem reformulando as suas práticas curriculares a partir de princípios de natureza democratizante, apontando para importantes possibilidades emancipatórias em seu cotidiano. Considera as especificidades e as singularidades que envolvem a escola estudada, dando ênfase à maneira muito peculiar com que seu currículo de educação integral vem se desenvolvendo desde o ano de 2016, apontando os aspectos que demarcam a sua [re]existência e que nos levam a refletir sobre o conceito boaventuriano de *autoridade partilhada* no curso de sua criação curricular cotidiana.

Seguindo nessa relação entre o campo de estudos do Cotidiano e do Currículo, e ainda na noção fundante de conversa/conversação com a qual vimos também trabalhando – como apontam os textos já elencados – o texto que se segue foi produzido por Maria Luiza Sússekind e discute a questão da conversa nos lembrando que “Quem conversa, conversa com”, trazendo conversas sobre currículos, entre os autores e com estudantes, tecendo capturas das conversas de sala de aula e das autoavaliações produzidas pelos estudantes na UNIRIO/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Conta com a contribuição teórica de William Pinar para a descostura de caminhos, o deslocar de conhecimentos e para desconstruir teorias. Assim, busca aproximar as noções de Currere e de conversas complicadas às teorias e metodologias curriculares

das pesquisas *nos* *dos* *com* os cotidianos. Faz uso de capturas de falas e escritas argumentando que currículos são conversas complicadas criadas nos e com os cotidianos nas escolas e universidades, que emaranham, rizomatizam conhecimentos, biografias, sentimentos e cosmogonias trazendo indiciariamente diferentes perspectivas e noções de currículos e conversas, e permitindo múltiplos ensaios identitários e aprendizagens democráticas com, nas e das diferenças.

Ainda em torno da questão curricular e das conversas, sempre na perspectiva dos estudos com os cotidianos, o texto de Alexandra Garcia, Allan Rodrigues e Soymara Emilião traz uma reflexão sobre as atividades do grupo, num trabalho que se intitula “Pra começo de conversa e um “café”: currículos e processos formativos compartilhando *fazeressaberes*”. O texto tem por objetivo partilhar as experiências da pesquisa “Diálogos escolas-universidade: processos de formação docente e a produção dos currículos nos cotidianos”, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, discutindo, a partir dela, alternativas em pesquisa e formação de professores que se constituam como mobilização de deslocamentos de visões demeritórias sobre escola e docência e que se teçam com os saberes e questões das escolas e seus professores. O objetivo da pesquisa em si é investigar os múltiplos processos formativos e experiências no campo da formação docente, articulada entre escolas e universidade, potencializando outros percursos teóricos, metodológicos e políticos para pensar o Currículo. Metodologicamente inscrito no campo das pesquisas com os cotidianos, a pesquisa e a narrativa aqui apresentadas, adotam estratégias de estudo e intervenção que incluem rodas de conversa e produção de narrativas (escritas, filmicas e orais) que trazem à tona as redes de produção de saberes entre os professores.

As diferentes formas de produção e circulação de saberes também são o objeto do texto de Leonardo Peixoto, “Pesquisas (auto)biográficas indígenas como táticas historiográficas contra-hegemônicas”, que questiona a historiografia oficial e traz uma reflexão sobre os modos de conhecer e transmitir conhecimento de populações indígenas do estado do Amazonas, propondo ouvir essas vozes silenciadas pela história e historiografias hegemônicas, lembrando-nos da importância dessa subversão com ajuda do bem-sucedido enredo da Estação Primeira de Mangueira, narrado no carnaval carioca de 2019.

As rodas de conversa e os conhecimentos não-hegemônicos permanecem em alta no texto de Miriam Fábila Alves e José Gonzalez-Monteagudo, que nos desloca da docência e da formação para o trabalho com as juventudes. “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse...”: as rodas de conversa na pesquisa com jovens – potencialidades e limites para o fazer da pesquisa’ é um texto que apresenta uma discussão sobre as potencialidades e limites do uso das rodas de conversa para o fazer pesquisa com jovens. Para alcançar esse objetivo, os autores reúnem, a partir da bibliografia da área, um conjunto de reflexões

sobre metodologia da pesquisa com jovens, retomando a produção sobre o tema publicada em periódicos A1, entre 2014 e agosto de 2018, disponíveis na Scientific Eletronic Library On-line (SciELO). Apontam para o potencial das rodas de conversa como estratégia de pesquisa, para expressar as vozes juvenis sobre a educação, o seu papel na vida cotidiana, os impasses e desafios que se colocam, ao mesmo tempo em que apresenta um diferencial significativo para a pesquisa ao buscar uma escuta mais sensível das vozes dos jovens.

Por sua vez Graça Reis e Marina Campos nos trazem uma reflexão baseada em narrativas produzidas em rodas de conversa em seu texto “Materiais narrativos e docência”, que tem como objetivo apresentar o resultado parcial da pesquisa que coordenam, trabalhando com as narrativas de experiências-praticadas produzidas nas rodas de conversa, utilizadas como uma metodologia-epistemológica-política que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências-praticadas e de histórias de vida. Entendem a produção de livros, vídeos e memoriais como a de um rico manancial pedagógico que contribui para a compreensão de que o currículo é produzido cotidianamente e reconfigurado na relação da partilha. Afirmam, ainda, sua compreensão de que essa riqueza está também presente quando se percebe que a formação é (auto)formação, ou seja, é fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente nesse processo de partilha. Assim, no texto que nos trazem, contradizem discursos sobre a escola pública (o já sabido sobre a escola) e seus sujeitos que ocasionam visões tristes e pesadas desta ao mesmo tempo em que produzem pistas sobre a produção curricular cotidiana e a formação docente, trazendo a profissão docente para um lugar de fazer-saber autoral e criativo.

Ainda em torno de narrativas, Patrícia Baroni nos traz parte da reflexão realizada em sua tese de doutorado em seu texto *Brilhos menores de escolas-pirilampo*. Perguntando ao leitor: “você se lembra da última vez em que viu um vaga-lume?”, a autora aponta, no imaginário hegemônico atual duas percepções sobre esses insetos: a crença na redução progressiva e silenciosa da população e a na ideia que as luzes produzidas pelos pirilampos foram ofuscadas pelas luzes das grandes cidades. Diante disso, nos convida a pensar nos incontáveis vaga-lumes da atualidade. Estão por aí: nos cotidianos, nos campos de tessitura de conhecimentos, *produzidos como inexistentes* (SANTOS, 2010), ofuscados por grandes refletores. Contudo, a potência das grandes luzes não se mostra capaz de eliminar os lampejos de inúmeros pirilampos que, mesmo invisibilizados, sobrevivem, resistem, não se importam. Assim, Patrícia trata as produções narrativas de sujeitos das *escolas-pirilampo*, escolas que fazem parte de uma rede de ensino constituída por muitas unidades, com diferentes graus de visibilidade. Nas escolas-pirilampo é possível encontrar *brilhos menores*, conhecimentos próprios *praticadospensados* que vêm descolonizando

o pensamento acerca das bases estabelecidas como regime de verdade. Nesse texto, alguns brilhos menores de vaga-lumes entram em diálogo, a partir de narrativas de sobrevivências e de (re)existências.

Das escolas aos terreiros, mas nos mantendo nas existências vaga-lumes, nas possibilidades epistemológicas e metodológicas transgressoras, o texto de Luiz Rufino e Luzineide Miranda Borges, “Mitos, ritos, redes e conexões: giras de cotidianos, conhecimentos e educações com os terreiros” trata com poesia e delicadeza as enunciações que faz, entendendo que o encontro proposto para a feitura desse texto convocou seus autores a “nos sentirmos, estranharmos, afetarmos e enlaçarmos, uma com o outro e com aquelas e aqueles muitos que nos montam como memória, inconformismo, responsabilidade e esperança para disparar miudezas de nossas pesquisas”. Essas miudezas, alguns pedacinhos de caminhares arrumados em forma de texto, são lançados para que, nos movimentos da leitura, as palavras ganhem força criativa e crítica para o mundo, em especial para os seus lugares de *pertencimento*. Assim, respondendo ao chamado do encontro atam os seus dizeres, enunciações de pesquisas, para que o diálogo, mais do que lançar pontes, opere na abertura de caminhos. Assim, os autores ressaltam que os terreiros como *locus* de enunciação, que estão a produzir ao longo dos tempos sensações de mundo, conhecimentos e aprendizagens diversas têm muito a contribuir para a proposição de *educações interculturais*, nesse capítulo organizado em forma de um *cibexirê*, que é uma dança circular *ancestral* ritualizando palavras que dançam, ritmos que encantam e imagens que espalham saberes preservados e partilhados nos encontros *dentrofora* do terreiro. O toque epistemológico e metodológico foi possível a partir do encontro com a *epistemologia ancestral* do Eduardo Oliveira (2001).

Em interlocução sempre com a escola e com os currículos, mas tecido para além dela como o anterior, o texto seguinte: “Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos – migrações e cotidianos escolares”, de Nilda Alves, Claudia Chagas e Rosa Helena Mendonça se inscreve no contexto do projeto de pesquisa “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” e trabalha com a ideia de que a formação do que as autoras chamam de “cineconversas”, com sessões para se ‘*verouvirsentirpensar*’ filmes que mostram situações múltiplas de migrações e de refúgio, relacionados a diferentes causas, e permitem perceber, pensar e criar movimentos para processos curriculares diversificados em torno desta questão. Essas conversas se dão com os ‘*praticantespensantes*’ de currículos, em especial docentes e discentes, possibilitando a criação de inúmeros artefatos culturais que ampliam as possibilidades de ‘*fazerpensar*’ a questão das migrações e do refúgio. Exemplificam os caminhos trilhados com o ‘uso’ de dois filmes recentes, bastante diferentes, que possibilitam trabalhar com ideias distintas acerca da questão

central no projeto. Trata-se, portanto, de um texto que trabalha na perspectiva do currículo como criação cotidiana, como outros presentes na obra, mas que direciona sua atenção a um grave problema social atual: o das migrações. As populações vulnerabilizadas e as circunstâncias sociais que as produzem são, aqui, tema político-social que evidenciam a politicidade das pesquisas que fazemos no campo dos cotidianos.

E é nessa mesma linha que os dois últimos textos desta obra são tecidos, ambos recorrendo à obra do mestre Paulo Freire. "Práticas avaliativas, cotidiano escolar e demandas políticas", de Teresa Esteban e Andréa Rosana Fetzner, toma como desafio considerar os sentidos e instrumentos que a avaliação escolar vem construindo no cotidiano escolar. Para isto, apresenta alguns pontos de tensão entre as políticas, as intencionalidades educacionais e as práticas avaliativas. O capítulo se ampara em duas pesquisas, tomando o contexto de escolas organizadas em ciclos e uma abordagem crítica das avaliações externas em larga escala. A tensão educação bancária/educação libertadora, conforme proposta por Freire, demarca a compreensão dos processos escolares presentes nas pesquisas, em diálogo com a percepção de que projetos distintos de escola se conectam também a distintos valores projetados pelo mercado ou por aqueles que correspondem ao vínculo com a cidadania. O trabalho se referencia em um inventário de práticas avaliativas realizadas em escolas organizadas em ciclos e na reflexão sobre os impactos da avaliação externa estandardizada nas práticas escolares cotidianas. Encontra no cotidiano escolar um *'espaçotempo'* de luta entre sentidos vários para o processo avaliativo.

Finalmente, mas não menos importante, o texto que fecha a obra, de autoria de Inês Barbosa de Oliveira, intitulado "Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social", traz um estudo sobre as múltiplas aproximações entre as obras de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, buscando perceber, por meio dessa interlocução, "leituras do mundo" atual e possibilidades de atuação sobre ele, na luta por mais emancipação social, compreendendo e lutando contra aquilo que oprime, subalterniza, domina e/ou renega as existências invisibilizadas de grupos sociais, sujeitos, culturas e conhecimentos. O texto traz reflexões teórico-político-epistemológicas sobre as relações entre o pensamento dos dois autores. A compreensão de um e outro sobre a diversidade epistemológica do mundo ajuda a compreender hierarquias formais e alguns desafios reais que elas trazem, caminhos para a sua superação e perspectivas de estudo de realidades sob as lentes de ambos. A questão da diversidade epistemológica do mundo e da não desigualdade entre conhecimentos diferentes permite, por meio de um mergulho nas possibilidades de relacionar os pensamentos de um e outro autor, adensar e consolidar a noção de cotidiano como espaço de produção e de circulação de conhecimentos e dos currículos neles desenvolvidos como

criação dos '*praticantespensantes*' (OLIVEIRA, 2012) envolvidos nas práticas educacionais. Assim, o texto tem por objetivo levar aos leitores a contribuição possível dessa interlocução ao campo de estudos do Cotidiano Escolar e ao desenvolvimento e consolidação da noção de currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), em diferentes dimensões, visando a ampliar e aprofundar essas relações, buscando sempre inserir elementos da vida social e da prática educacional concretas na reflexão, para tornar mais explícito o potencial das reflexões desenvolvidas para o enfrentamento do pensamento hegemônico e das práticas educacionais que suscita.

A inserção do texto acima apenas no final da obra busca consolidar, por meio de uma reflexão epistemológico-política, todas as redes que se fazem presentes no livro, desde o primeiro texto até o último! Trabalhamos, assim, com essas redes que se tecem nas e com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, suas narrativas, conversas, temas e *loci* de desenvolvimento e de estudo. A multiplicidade é inerente ao campo, e se faz presente nesta obra que não pretende tudo mostrar – como as pesquisas que fazemos – mas representa sim um recorte desse multiverso rico, plural, diverso, inapreensível, inaprisionável, rebelde, imprevisível, entre outras adjetivações possíveis, que é o dos cotidianos, dentrofora da academia, das escolas, dos espaços formais de educação, pleno de redes educativas complexas como são os fascinantes cotidianos em que se inscrevem.

Fica, portanto, aos nossos possíveis leitores, o desafio de “mergulhar” na obra, deixar-se fascinar, dialogar com ela, questioná-la, enriquecê-la com suas leituras, assumindo outros possíveis nela contidos, desmontando-a e reinventando-a, como é o próprio daqueles que se envolvem com o campo de estudos do cotidiano, suas possibilidades e criações.

OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS – APÓS MUITAS ‘CONVERSAS’ ACERCA DELES

Nívea Andrade⁴

Alessandra Nunes Caldas⁵

Nilda Alves⁶

Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar *sobre os cotidianos* mas, estudar *nos/dos/com os cotidianos*⁷, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas – porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam – encontrando nestas, sentimentos e ‘*conhecimentos significações*’⁸ que seus ‘*praticantes pensantes*’ (OLIVEIRA, 2012)⁹ criam, exigiu admitir a riqueza e complexidade desses ‘*espaçostempos*’¹⁰.

4 Professora da Faculdade de Educação/UFF, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

5 Pesquisadora júnior (bolsa CNPq), vice-líder do GRPesq ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’, no Programa de Pós-graduação em Educação/EDU/UERJ, membro do Laboratório Educação e Imagem/UERJ

6 Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação/EDU/Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/São Gonçalo (RJ). Pesquisadora 1 A/CNPq. Líder do GRPesq ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’. Membro fundador do Laboratório Educação e Imagem/UERJ.

7 Há muito, temos adotado a possibilidade de dizer somente “com os cotidianos”, o que será feito neste texto, respeitando a decisão de outras/os pesquisadoras/es que continuam a escrever “nos/dos/com os cotidianos”.

8 Muitas vezes, antes, escrevemos ‘conhecimentos e significações’ pois, só mais recentemente, entendemos que todo o processo de criação de conhecimentos, exige a criação de significações de todo o tipo, que servem para explicá-los: porque são melhores que outros; como devem ser usados; que importância têm para aqueles que o utilizam e, na maioria dos casos, para muitos outros seres humanos; porque devem ser considerados como ‘verdades’ etc.

9 Oliveira (2012) nesse texto, sendo coerente com o que aprendemos com Certeau de que os seres humanos nos cotidianos são ‘praticantes’ nos mesmos e que criam conhecimentos, nesses ‘espaçostempos’, permanentemente, nos mostra que podemos chamá-los de ‘praticantes pensantes’.

10 ‘Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto,

Muitos foram os estudiosos que se debruçaram sobre a temática do cotidiano e da cotidianidade: Henri Lefebvre (1992), Agnes Heller (2008), Michel de Certeau (1994) entre outros. Este último tem sido um dos nossos principais interlocutores, embora busquemos pensar em *cotidianos* ao invés de pensar a palavra no singular, como ele propôs.

São muitos os cotidianos de que fazemos parte. Plurais e complexos, os cotidianos não se reduzem a uma única explicação, rompem com a dicotomia entre micro e macroanálise e exigem de nós, um constante repensar das nossas práticas como pesquisadores. Neste repensar, desenvolvemos este texto.

Revisitando os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Em 2001, uma de nós¹¹ publicou, a partir de pesquisa realizada com docentes de dois municípios do estado do Rio de Janeiro¹² – Angra dos Reis e Nilópolis – um texto no qual apontava quatro movimentos necessários para a organização teórico-metodológica e teórico-epistemológica do campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Sete anos depois, na republicação do livro, a mesma autora, acrescentou aos textos da coletânea inicial, um outro texto no qual indicou a necessidade de um quinto movimento.

Esses cinco movimentos foram assim nomeados: o sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; e *ecce femina*¹³. Durante todos estes anos, esses textos foram referência às pesquisas com os cotidianos.

Presentemente, nós três sentimos necessidade de retornar, juntas, a esses movimentos, pensando-os, após inúmeras ‘conversas’¹⁴ com outros tantos colegas que os utilizaram em condições diversas. Essas ‘conversas’ permitiram mudanças significativas no que pensávamos acerca desses movimentos, o que buscamos mostrar neste artigo.

passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer.

- 11 Os textos a que fazemos referência, neste início, são Alves (2001, 2008a, 2008b)
- 12 Os textos iniciais foram escritos com o desenvolvimento das seguintes pesquisas: *Conhecimento cotidiano e currículo escolar*, com financiamento FAPERJ (1990 – 1997) e *Construção do conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação*, com financiamento CNPq (1997-1999), UERJ e UFF. Desta última, foram subcoordenadoras Inês Barbosa de Oliveira e Joanir Gomes de Azevedo. As duas pesquisas foram coordenadas por Nilda Alves.
- 13 Não sentimos necessidade de explicá-los aqui pois estão nos artigos referidos e porque queremos conversar com eles modificando-os até mesmo em suas nomeações, em dois deles, bem como acrescentando, ainda, um sexto movimento.
- 14 Nas pesquisas com os cotidianos as ‘conversas’ são entendidas como o principal *lôcus* de trabalho e produção de ‘conhecimentossignificações’.

Por este motivo, voltamos a afirmar aqui o que já fizemos em outros textos: esse artigo só pode ser escrito pela realização dessas tantas ‘conversas’, incluindo as que temos entre nós três. É, por isto, que reconhecemos que um texto – qualquer texto, este texto – possui sempre uma autoria coletiva¹⁵.

A importância de estabelecermos os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Quando começamos a trabalhar com o que denominamos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos – ou, simplesmente, com os cotidianos¹⁶, repetimos – percebemos que não encontrávamos postos, em muitos dos que nos antecederam, os movimentos que devíamos realizar e que caracterizassem um modo outro de pensar as ‘*prácticasteorias*’ nas pesquisas que realizávamos e os modos como os ‘*conhecimentossignificações*’ eram criados nos cotidianos. Certeau (1994, 1997)¹⁷, naturalmente, nos deu imensas pistas para a criação dos movimentos necessários. Lefebvre (1983, 1992) ajudou indicando alguns aspectos teórico-epistemológicos importantes. Mas desde o início, vimos que precisávamos criar, nós mesmos, possibilidades teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas, para resolver os problemas que enfrentávamos em nossas práticas de pesquisa com os cotidianos, bem como com as tessituras teóricas que íamos fazendo.

É, neste contexto de necessidade de pensarmos nossos caminhos na corrente de pesquisa que surgiam, que os artigos lembrados acima são escritos e publicados e outros aparecem, permitindo avanços prático-teóricos variados. Entre esses últimos, podemos lembrar, à guisa de exemplo: Garcia (2003) ou Ferraço e Carvalho (2012). Na mesma trilha, pode ser colocado, ainda, um artigo de Oliveira (2007) que levou, recentemente, à criação de um dossiê, em torno dele (OLIVEIRA, 2018). Outros textos, entre muitos, podem ser lembrados, articulados com esses processos de criação de nossos caminhos de pesquisa: Carvalho (2009); Ferraço e Alves (2018b); Esteban (2003); Ferraço e Carvalho (2012); Pérez, Ferraço e Oliveira (2008); Ferraço (2016, 2003); Oliveira (2012); Andrade e Caldas (2017); Andrade e Alves (2016). Pelas citações que fizemos, é possível perceber que, nos diversos grupos que trabalham em pesquisas com os cotidianos, se foi ‘*praticandoteorizando*’ acerca dos caminhos a serem desenvolvidos para que a tessitura dessa corrente se fizesse mais presente e com maior consistência acadêmica.

15 Não estamos sozinhas nesta afirmativa: Foucault (2005), por exemplo, já afirmou isto, lindamente.

16 O primeiro a propor esta denominação foi Carlos Eduardo Ferraço.

17 Neste segundo livro, a autoria é ampliada com dois outros autores: Luce Giard e Pierre Mayol que foram colaboradores de Certeau na pesquisa acerca dos ‘*espaçostempos*’ cotidianos.

Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Em meio a muitas ‘conversas’ e textos lidos de outros autores – em especial Deleuze¹⁸ – foi crescendo em nós a compreensão de que aqueles movimentos iniciais indicados precisavam ser retomados e revistos em suas nomeações, em alguns casos. Lembramos que o quinto movimento só surgiu alguns anos depois de escrito o primeiro artigo e acerca dele se escreve no artigo acrescentado ao livro na publicação de 2008. E nos permitimos acrescentar um sexto movimento neste artigo. Nesse sentido, portanto, eles são trazidos aqui, naquilo que significam e com suas modificações que ‘*espaçostempos*’ diversos estão exigindo agora. Eis como pensamos os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, no presente¹⁹:

O sentimento do mundo²⁰

Ao tratar deste primeiro movimento no primeiro artigo a que referimos no início deste texto, sua autora diz o seguinte:

Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de *a humilde razão do cotidiano* que se dá nos *lugares ditos difíceis*, como anuncia Bourdieu (1997), incorporando-a como [...] [*espaçostempos*]²¹ de criação de [...] [*‘conhecimentossignificações’* válidos e vitais] para os seres humanos, que em nenhum outros poderias ser produzidos, exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar, é preciso ‘notar’ que também vivo e produzo [...] [*‘conhecimentossignificações’* nos cotidianos], todos os dias, vivendo minhas *tantas formas de pequenas misérias* (Bourdieu, 1997). Portanto, não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir e de que não vou “ver” coisas e fatos inexistentes. De certa maneira, nem mesmo meu compromisso principal está aí. A distância científica, pelo menos nesse caso é, pois, uma solução inexistente. E, não me servirá, assim, de álibi. Apesar disso, é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas [...] [dos cotidianos] senão sabendo que estou inteiramente

18 Que escreveu aqui e ali acerca dos cotidianos, mas que não foram sua grande preocupação. No entanto, sua leitura tem sido inspiradora para alguns aspectos que desenvolvemos.

19 Nossa experiência exige que coloquemos este ‘no presente’, pois sabemos que novas ‘conversas’ trarão a necessidade de novas mudanças.

20 Ideia tomada a nosso poeta maior Carlos Drummond de Andrade

21 Decidimos atualizar, nos textos que escrevemos e são referenciados neste artigo, os modos como escrevemos, no presente termos diversos, usando o que é indicado pelas normas atuais: [...] para o que é retirado e [...] para o que é acrescentado.

mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites. Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre [...] [os cotidianos escolares], que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando [...] [os cotidianos como '*espaçostempos*'] de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como [...] de grande diversidade. Entre outras coisas, confirmando o que disse acima, porque assim o vivo. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades [...] [dos cotidianos escolares e outros] exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada [...] [circunstância ou acontecimento] buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que [...] [estão colocados] a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p. 16-17, 2008, p. 18).

Entendemos que as três afirmativas deste trecho citado, após tantos anos, continuam válidas. A primeira é a de que ao tratarmos dos cotidianos estamos trabalhando com "lugares ditos difíceis" nos quais se expressa "a humilde razão" dos seres humanos em suas vivências diárias, com suas "tantas formas de pequenas misérias". A segunda – reafirmada em todas as pesquisas com os cotidianos realizadas por tantos grupos em diversas universidades brasileiras²² – é a de que nos '*espaçostempos*' cotidianos, nas tantas redes educativas, seus '*praticantespensantes*' criam '*conhecimentossignificações*' necessários ao seu viver. Por fim, a afirmativa de que para pesquisar com os cotidianos, seus pesquisadores e pesquisadoras precisam muito mais do que afirmar o olhar – sentido hegemônico, desde a Modernidade. É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os '*praticantespensantes*' desses tão diferentes e múltiplos '*espaçostempos*'. Desse modo, os processos

22 Entre outros tantos grupos lembramos aqueles que existem no ProPEd/UERJ (com a coordenação de Nilda Alves; de Inês Barbosa de Oliveira; de Jane Paiva; de Maria da Conceição Soares; de Mailsa Passos; de Stela Guedes Caputo; de Edméa Santos; de Aldo Victorio Filho; de Gustavo Coelho; de Ana Karina Brenner); no PPGE-UERJ/S. Gonçalo (no 'Vozes da Educação', com as coordenações de Ana Ribetto; Maria Tereza Goudard; e tantas outras colegas); na UFF (com a coordenação de Carmen Perez; de Maria Teresa Esteban; de Nivea Andrade; José Valter Pereira -Valter Filé); na UNIRIO (com a coordenação de Maria Luiza Sússekind; de Carmen Sanchez); na UFES (com a coordenação de Carlos Eduardo Ferraço; de Janete Carvalho; de Sandra Kretli; de Tania Dalboni); na UFRRJ (com a coordenação de Edméa Santos); na UNISO (com a coordenação de Marcos Reigota; de Alda Romaguera; com Marta Catunda); na Estácio (com a coordenação de Inês Barbosa de Oliveira). Lembramos, ainda, alguns que sem se identificarem como "trabalhando com os cotidianos", o fazem muito proximamente: na UNICAMP (com a coordenação de Antônio Carlos Amorim e AlikWunder); na UFBA (com a coordenação de Roberto Macedo, no FORMACCE); UFRRJ (com a coordenação de Aristóteles Berino).

de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos²³.

Esta ideia, exige, então, que para pesquisar com os cotidianos estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses '*espaçostempos*', nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos.

Por isto, lembramos – e adotamos – Foucault quando nos indica que:

Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (FOUCAULT, 2005).

Estamos afirmando, então, que muitas coisas de nossas vidas e da sociedade se resolvem na imensidão das incontáveis e incomensuráveis relações que os seres humanos estabelecem nas tantas redes educativas que formamos e que nos formam²⁴, permanentemente, nos cotidianos.

A partir de ideia de Deleuze e Guattari (2014) alguns autores buscam estudar os cotidianos como '*espaçostempos*' de acontecimentos menores²⁵, como o faz Gallo (2002), o que vem nos ajudando a melhor compreender o que pesquisamos. No entanto, é preciso buscar entender, para além de sua existência menor, no sentido que lhe dá Gallo, a quantidade imensa de repetição e diferença de práticas em tantos '*espaçostempos*' nas relações

23 Esta ideia terá enorme importância em outro movimento que indicamos e a que chamamos, inicialmente, "beber em todas as fontes" e na renomeação que fizemos deste movimento, o que será discutida mais adiante. Abandonamos este nome e criamos outro: "criar nossos personagens conceituais". Desde já informamos que o pensamento de Deleuze e Guattari (1992) teve decisiva importância nesta mudança.

24 Entendidas como de '*prácticas-teóricas*' – já que percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias – as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas: a da formação acadêmico-escolar; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da criação e "uso" das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e 'usos' de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

25 De modo crescente, temos questionado acerca deste termo, nos aproximando do modo como Caputo e os membros do grupo de pesquisa que coordena (Kéréké) nomeiam esses processos: "pesquisar miúdo" (2018 a), "reparar miúdo, narrar Kéréké" (2018 b). Embora a decisão de uso acerca destes termos, desta autora, esteja relacionado a que trabalha com os dizeres e ações de crianças em candomblé, consideramos este modo de dizer muito mais apropriado às pesquisas com os cotidianos, já que menor pode dar uma conotação que inclui valor em nossa sociedade tão hierarquizada.

com tantos e tão diferentes seres humanos. A grandeza das vezes em que os acontecimentos se repetem ou se modificam – se modificam porque se repetem, como aprendemos com Deleuze (2000) e Tadeu (2004) – com a grande quantidade de seres humanos a eles relacionadas e que neles ‘fazempensam’, exige que consideremos, ainda, as dimensões desses acontecimentos. Isto considerando, também, os sentidos envolvidos por essas tantas pessoas em suas ações, tanto como os nossos sentidos quando nos dedicamos a pesquisar com estes acontecimentos, com os ‘*praticantespensantes*’ neles envolvidos.

Particularmente, quando pensamos em processos curriculares e didáticos que se dão nas tantas e tão diferentes escolas em todos os países existentes ou mesmo só em nosso país, é preciso que busquemos compreender essas grandezas e aprendamos a como trabalhar com elas qualitativamente e não só quantitativamente²⁶. Por isto, podemos ler, no texto de 2001 – repetido no de 2008 – a que estamos nos referindo:

Trabalhar com essa *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispersar para ficar invisível, tentar captar essas *maneiras de usar* é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões: só se deixam ouvir por meio de sons que muitas vezes incomodam os ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas etc; só utilizam cores que também são, quase sempre, muito berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos e que sempre “vemos” como “esquisitas”; além de se darem por toques nada agradáveis, na maior parte da vezes, e que identificamos como “empurrões, socos e ponta-pés”. É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou “suburbanas”, do modo de ser e sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando *o outro*, com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de ‘más’, ‘esquisitas’, ‘violentas’, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer precisam, no entanto, ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar [...] os cotidianos] e suas lógicas (ALVES, 2001, p. 21).

Mas, para além disso, como foi afirmado neste artigo de 2001 e repetimos aqui, os cotidianos, além de ‘*espaçotempos*’ de grande diversidade, precisam ser entendidos, também, “como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (p. 16-17). Ou seja, que a eles dediquemos nossos sentidos mais positivos de forma empática, muito além das críticas exacerbadas que a esses se vem dedicando em outros modos de pensar, em especial, os ‘oficiais’.

26 Trata-los só quantitativamente traz, muitas vezes, reduções a médias e medianas, que indicam generalizações descabidas. Infelizmente, mesmo o uso quantitativo dessas tantas ‘realidades’ vem sendo extremamente reducionistas, em nosso país. Urge aprendermos a como usar qualitativamente os dados obtidos em pesquisas com quantidades (PAILLÉ, 2011; PAQUAY; CRAHAY; KETLE, 2006).

Ir sempre além do já sabido

No artigo original, este segundo movimento foi chamado de “virar de ponta cabeça”. Nele, sua autora buscava explicar que para criar uma corrente nova de pesquisa, era preciso inverter todo o aprendido. Por isto, afirmava:

Com o aprendido, sei que uma “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é entendida como a verdade de partida para que possa “construir” uma outra verdade “em nível superior”. Trabalhar com o cotidiano²⁷ e se preocupar como aí se tecem em redes os [...] [*‘conhecimentossignificações’*], significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não [só] como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir [...] até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade [...] [dos cotidianos]. Isto exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e as práticas de pesquisa que antes acumulei (ALVES, 2001, p. 22).

Na posição original – que permitiu escrever o “virar de ponta cabeça” – não se percebia que esta era uma ideia que atuava, exatamente, como aquilo que criticava, ao se colocar como inaugural. Não percebia que somente o que tinha sido, anteriormente, *‘feitopensado’* é que permitiria ir adiante, com a carga do virtual (DELEUZE; PERNET, 1996) que toda ideia traz em si.

Criar *‘fazerespensares’* novos só pode se dar, exatamente, no embate com o que já foi feito. Não se dá, não pode acontecer, por geração espontânea. Isto coloca, é evidente, um grande desafio: conhecer o melhor possível o que existe – o que se escreveu, o que se pensa – pois só assim é possível negá-lo, mostrar seus limites e ir adiante. Lembrar fortemente, aqui, que não se está falando em conhecer tudo – tarefa impossível a um ser humano ou, mesmo, a um grupo de pesquisa – mas se fazer escolhas e *‘conversar’* intensamente com os autores nelas incluídos.

Desse modo, não se trata de *‘virar de ponta cabeça’*, mas de *‘buscar ir sempre adiante’*. O combate aos modos de pensar hegemônicos, vindos de criações humanas em momentos anteriores, não se dá por dizermos como eles são *‘maus’* ou *‘insuficientes’* – não o foram no momento de seu surgimento e, ao contrário, foram revolucionários, pelo menos aqueles com que *‘conversamos’*. Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar *‘conversas’* entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de *‘fazerpensar’* que atendam ao que ainda não foi *‘feitopensado’* e

que precisa ser '*feitopensado*', entendendo que só assim nos é possível ir adiante. Modos estes que, além disto, mostram os limites dos modos hegemônicos de 'fazerpensar' que para se transformarem em dominantes ignoraram a miríades de modos existentes à sua volta e que, hoje – exatamente porque são hegemônicos – não conseguem compreendê-los como existentes e como necessidade (CERTEAU, 1992).

É desta maneira, então, que depois de tantos anos de pesquisas com os cotidianos, podemos perceber que não se trata de "virar de ponta cabeça" o existente, mas que é preciso mostrar o quanto é limitado e como não consegue mais dar as soluções necessárias aos problemas existentes. Isto, repetimos, só se faz criando, pois como já era dito no texto referência de 2001 – reeditado em 2008:

será, então, necessário fazer uso das lógicas – ditas no plural – [...] [das práticas], que trabalham com os *passos perdidos* (CERTEAU, 1994:176), os que não podem ser contados e a que não interessa contar, pois cada um é algo qualitativamente diferente do outro. Para fazer isto, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar etc.). É preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas. Vou, assim, precisar criar a partir da não sequência, de '*espaçostempos*' vazios ou sem significados lógicos – talvez da falta de tempo e do não lugar (AUGÉ, 1994) – já que essas práticas se estabelecem no próprio alheio, formando tecidos pobremente trançados (ALVES, 2008a, p. 8)

Buscamos, portanto, encontrar outras lógicas, outros "procedimentos populares (também minúsculos²⁸ e cotidianos)" que "jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-la" (CERTEAU, 1994, p. 40). Encontrar '*conhecimentossignificações*' nos quais, por muito tempo, o conhecimento hegemônico só encontrou uma cultura 'menor', valorizada apenas quando morta, como o folclore tem sido classificado por uma localização no passado distante ou por seu exotismo vindos de lugares considerados distantes. Encontrar as '*prácticasteorias*' do que é comum e está nos nossos cotidianos, se apresentando como necessidade. Indo além destas '*prácticasteorias*' tanto quanto buscamos ir além das '*prácticasteorias*' dos autores com os quais trabalhamos.

Vamos, assim, nesses processos, relendo Certeau e desenvolvendo conversas com outros autores – em especial Deleuze e Guattari – sabendo, que ao trabalhar com suas ideias, podemos ir além do ponto em que estamos, sendo, "assim, capaz de "revoltar" em [...] [nós] o que está pronto e acabado, ganhando

28 Observamos que aqui – o que só agora estamos percebendo – Certeau nos fala em "minúsculos" o que nos aproxima mais das indicações de Caputo (2018a, 2018b) o que já foi indicado na nota 19.

força [...] [prácticoteórica] para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que [...] [devemos] travar, tentando superar cada vez mais a tão difícil cotidianidade” (ALVES, 2008a, p. 9)

Criar nossos “personagens conceituais”

Este terceiro movimento, nomeado em 2001 como “beber em todas as fontes”, se iniciava com o seguinte parágrafo que justificava sua criação:

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige “ver para crer”, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Desta maneira, pensar “ao contrário”, em ciência, tem exigido uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Naturalmente, o “exame” do cotidiano, entendido como um nível menor de uma “realidade” maior, por muitos de nossos colegas, é possível com o emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas [...] (ALVES, 2008a, p. 11)

Se a afirmativa de que os cotidianos precisam ser pesquisados com modos diferentes daqueles com que se pesquisa ‘o mundo do poder estabelecido’²⁹ é correta, como marca de uma formação de grande influência histórica, com o entendimento de que devíamos buscar “fontes” para trabalhar, não chegamos, naquele momento, à compreensão de que não se tratava disto, mas sim de criar nossos intercessores. Ou seja, não se trata de ‘descobrir fontes’ já postas à nossa espera, é preciso que percebamos que ao pesquisar nos/dos/com os cotidianos interferíamos, como todos os pesquisadores/pesquisadoras o fazem, nos processos que desenvolvemos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos.

Foi nas ‘conversas’ que desenvolvemos com Deleuze e Guattari (1992) que pudemos perceber que nos processos de pensar, como anuncia Deleuze

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até

29 Entendemos como Foucault (1996) que é difícil entender um mundo do poder estabelecido, já que o que ele chama de “redes microbianas” espalham por todos os ‘espaçotempos’ as características e ações do poder.

animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me expressar, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (p. 156).

Os intercessores vão ser nomeados por Deleuze, em Deleuze e Guattari (1992) de “personagens conceituais” entendendo-os da seguinte maneira:

o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

Este modo de pensar e de atuar foi aquele que Deleuze usou em toda a sua produção: o contato com quem ‘faziapensava’ nos múltiplos campos do viver humano era o que permitia a ele ‘fazerpensar’ no campo em que atuava – a filosofia. Assim, desde o trabalho com Proust (DELEUZE, 2003), em literatura, até a que desenvolveu com Guattari, também em literatura acerca de Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014), Deleuze ‘conversa’ com Foucault, Francis Bacon, Leibniz, Bergson e diretores de cinema, autores de peças teatrais em suas e tantos outros para fazer avançar seu pensamento e seu fazer filosófico (DELEUZE, 1991, 1995, 2005, 2007a, 2007b, 2010), fazendo-os seus “personagens conceituais”.

Essa ideia foi sendo compreendida na utilização que fazíamos desses autores e, em especial, por sermos perguntadas o que as imagens significavam em nossas pesquisas³⁰. Netto (2016) nos ajudou muito, nesse processo, ao escrever:

Se para Deleuze e Guattari (2010)³¹ o próprio da filosofia é a criação de conceitos a partir de planos de imanência, isso não se dá na solidão de um sujeito. Será imprescindível a participação de um outro, um não filósofo, um não autor, um amigo ou rival, simpático ou não para ampliar os possíveis do pensamento. São os “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, *Ibid.*) da filosofia e, talvez, seja o Sócrates de Platão o mais eloquente deles: “Aí, ainda, é Platão quem começou. Ele se torna Sócrates, ao mesmo tempo que faz Sócrates tornar-se filósofo” (DELEUZE; GUATTARI, *Ibid.*, p. 80). Também Jacques Rancière (2005) toma e recria Joseph Jacotot como “personagem conceitual” para elaborar seu pensamento sobre

30 Nosso maior ‘perguntador’ disto foi Antônio Carlos Amorim que nos levou a compreender, há muitos anos, que a questão precisava ser respondida.

31 A autora indica a edição de 2010 do livro que em nossas referências aparece em edição de 1992.

a educação em “O mestre ignorante”. Entre nós, recentemente, Kohan (2013) encontra, na retomada do educador venezuelano Simón Rodríguez, um mestre inventor, seu “personagem conceitual”, assim como o educador venezuelano, por sua vez, havia feito de Thomas, o pequeno garoto negro capaz de resolver problemas, “personagem conceitual” para seu próprio pensar. Tensionando um pouco mais as possibilidades do trabalho a partir dos “personagens conceituais”, nas pesquisas com os cotidianos em educação, Alves (2014) abandona a ideia de tratar como fontes, imagens e narrativas para fazer destas, seus próprios “personagens conceituais”, para citar apenas alguns exemplos (NETTO, 2016, p. 49-50).

Desse modo, percebemos que as tais ‘fontes’ que nos impressionavam no início de nossas formulações, não existiam. Para pensar, com o que íamos recolhendo e articulando em ‘conversas’ com os ‘*praticantespensantes*’ das pesquisas que desenvolvíamos, precisávamos criar nossos intercessores. Nesse sentido então,

fomos entendendo [...] que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, [...] nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘*praticantespensantes*’ dos ‘*espaçostempos*’ que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] [‘*fazerpensar*’] nas pesquisas que desenvolvemos (ALVES *et al.*, 2016, p. 28).

Deste modo, foi possível, pouco a pouco, termos esta compreensão que dentro de uma pesquisa com os cotidianos, nos é necessário criar nossos intercessores – os personagens conceituais – o que difere completamente de outras propostas de pesquisa que pretende encontrar “fontes” com as quais possam “encontrar verdades”. Os “personagens conceituais” que criamos e com os quais ‘conversamos’ nos servem para compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar.

Sabemos assim que nossas pesquisas com os cotidianos, desde seu início tece virtualidades para buscar compreender – em ‘conversas’ com nossos tantos “personagens conceituais” criados – os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, nos quais se dá a criação de múltiplos artefatos culturais – de crenças a produtos tecnológicos, passando por propostas políticas e ‘*conhecimentossignificações*’ – pelos seus ‘*praticantespensantes*’ em resposta às suas necessidades de seu dia a dia.

Ora, incorporar tudo isto como parte de nossos tão variados e complexos cotidianos exige – como já expressamos no primeiro movimento – que usemos todos os nossos sentidos: do olhar hegemônico herdado aos toques,

incluindo o olfato, a audição, o paladar. Tudo isto exige esforço pois fomos educados para ignorá-los e precisamos trabalhar na criação de processos de como usá-los e a partir de que lógicas. Ou seja, como está escrito no artigo mencionado no início deste texto, no que se refere aos cotidianos escolares:

Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras – precisa ser visto em sua variedade de uso quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens.

Pela existência dessa variedade, sou obrigada a pensar em diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como preciso tratar de maneira diferente os dados que, como uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau (1994), for captando. Saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito “conta”. Assim, ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram, [...] [nos ‘*espaçostempos*’ cotidianos], precisamos entender as manutenções para além da ideia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inúmeras ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas. Preciso mesmo buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades. O que tanto foi visto fazer ou feito que não mais se percebe? O que apesar de tantas condições difíceis e mesmo impeditivas se consegue mudar? O que aquilo tem a ver com uma história coletiva que foi tantas vezes contada? O que se busca mudar em minúsculas ações cotidianas? O que naqueles materiais e objetos tantas vezes usados foi tecido de diferente, no seu uso? (ALVES, 2008a, p. 11-12).

É na repetição dos cotidianos que surgem as criações. Lefebvre (1991) nos lembra que “o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos [...] horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade...” (p. 24). O autor compara o cotidiano à música, arte que é tanto matemática quanto repetição. “Ora, a música é mobilidade, fluxo, temporalidade; no entanto ela se baseia na repetição” (p. 25). E com Deleuze (2000) e Tadeu (2004) aprendemos que só a repetição permite aparecer a diferença, lembramos mais uma vez.

Narrar a vida e literaturizar a ciência

Todo o período que medeia entre a publicação do artigo referência em 2001 e este que escrevemos agora, em tantas pesquisas realizadas e artigos escritos pelos grupos envolvidos com as pesquisas com os cotidianos, confirma

a necessidade deste movimento para esta corrente de pesquisa: 'narrar a vida e literaturizar a ciência'. O texto inicial alertava para a necessidade de

uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de "escrita"; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, [...] redes de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que [...] [teça inúmeras redes de comunicação], que indique, talvez, uma *escrita/fala*, uma *fala/escrita* ou uma *fala/fala/escrita/fala* (ALVES, 2001, p. 30)

Com este movimento tentamos romper com a ideia de que com o 'aprender a ler e escrever' é o modo iniciático de penetrar corretamente na sociedade em que vivemos, como denuncia Certeau (1994). Desse modo, entendemos ser possível romper com a "economia escriturística" de uma sociedade capitalista e conquistadora, como nos indicou, ainda este autor que reconhece o valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os sons e imagens como '*conhecimentossignificações*' necessários à vida, indo muito além de considerá-los simples documentos a serem analisados.

Já no texto de 2001, trazemos o modo como este autor indica as possibilidades de se ir além desta tendência a ser superada:

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma 'possibilidade': um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes ('análises de casos', 'histórias de vida' ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, 'ditos' etc.) [...] Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que 'uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153).

Repetimos: acompanhando tudo o que foi publicado neste largo período de realização de pesquisas com os cotidianos, percebemos com estas ideias nos marcaram e nos fizeram avançar.

Como nossas pesquisas se deram com '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas, percebemos, ainda, que muito há a fazer quanto a isto, já que

diferentes professores das escolas básicas olham, muitas vezes, para as pesquisas acadêmicas com desconfiança. Sentem-se como objetos de pesquisa, suas narrativas de experiências são tratadas como fontes a serem pesquisadas. E quando procuram os pesquisadores, buscando encontrar soluções concretas para problemas concretos dos cotidianos escolares, não encontram, inúmeras vezes, reflexões que possam trazer contribuições para aquelas e aqueles que estão na linha de frente da luta cotidiana por uma educação cada vez mais democrática e justa³².

Este movimento, até aqui, nos permitiu pensar a narrativa como práticas acerca de memórias de práticas. Para começar, não pensamos a narrativa como retorno ao indivíduo, pois Certeau (1994) já nos atentou para isso, mas como buscas por conhecer os efeitos das práticas entre as pessoas, no permanente '*fazerpensar*' que realizam nos cotidianos.

Um outro autor – Lukács (1964) – nos ajuda a compreender, no modo de tratar os romances, a diferença entre a narrativa e a descrição, ao analisar a obra Ana Karenina, de Tolstói, dizendo que este autor “não descreve uma ‘coisa’: narra acontecimentos humanos” (p. 49). Para Lukács (1964), assim, através de obras de Tolstói, mas também de Balzac, podemos conhecer “acontecimentos que eram importantes por si mesmos, mas eram também importantes para as relações inter-humanas dos personagens que os protagonizavam e importantes para a significação social do variado desenvolvimento assumida pela vida humana de tais personagens” (p. 54).

Neste sentido, compreendemos o valor social da narrativa que contribui para narrativas – orais e escritas – que rompem com o modelo hegemônico das mesmas na ciência moderna, pois considera que '*conhecimentossignificações*' surgem em inúmeros '*espaçostempos*' a partir de múltiplas e complexas relações humanas e que se expressam para muito além de textos escritos. Ou seja, expressões do pensamento humano atentas aos movimentos denunciados por Foucault na produção de um discurso científico que só ganha legitimidade quando define quem pode falar e quem deve calar, quem tem razão e quem está no campo do devaneio, quem tem a verdade e quem tem a mentira (FOUCAULT, 2005) e que se permitam ir além desses limites.

Literaturizar a ciência se constitui, portanto, em um movimento de romper tanto com um sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorizações dadas para o falar ou escrever por alguém colocado em uma única posição. Nas pesquisas com os cotidianos reconhecemos que todos somos autores como '*praticantespensantes*' de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Assim, no texto de 2001, re-editado em 2008, podemos ler:

32 Voltaremos a estas observações no sexto movimento que estamos propondo neste artigo.

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador* [...] [*'praticantepensante'*] ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, [...] [os fios dos meus modos de contar]. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive [...] [os cotidianos dos tantos atos de *'aprenderensinar'*]. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico (ALVES, 2001, p. 32-33).

Fazer ciência contando histórias nos desafia também a escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas, produzem em seus cotidianos os *'conhecimentossignificações'* que dialogam, problematizam, tensionam e complementam aqueles produzidos nas universidades.

Pensando na necessária presença desses *'praticantepensantes'* em todos os processos de *'fazerpensar'* as pesquisas com os cotidianos, foi desenvolvido o quinto movimento: *ecce femina*.

Ecce femina

No artigo acrescentado ao livro já referenciado (ALVES, 2008b) foi trabalhado um quinto movimento a que a autora deu o nome de "Ecce femina", dedicando esta nomeação a Nietzsche (*Ecce homo*) e a Foucault, que tanto apreciava o trabalho do primeiro, mas propondo sua feminilização, por estar muito mais de acordo com as docentes que são em número muito maior nas escolas brasileiras.

Neste movimento, se reconhece que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os *'praticantepensantes'* com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos *'conhecimentossignificações'* que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas, com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam. Sua autora, compreende que a presença dos *'praticantepensantes'* já existe no primeiro texto³³, mas percebe que só após muitas *'conversas'* com outros colegas que o leram, que levantaram questionamentos acerca do mesmo e lhe fizeram críticas, foi possível perceber que

talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda, porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos,

33 Nele existe uma longa narrativa de acontecimentos escolares, nos quais estão presentes inúmeros *'praticantepensantes'* dos mesmos.

vagando por '*espaçotempos*' ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto [já] estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os [...] [*'praticantespensantes'*] [...]. Cabe, assim, a pergunta: por que falando sobre isso o tempo todo, não me dei conta disso? E por que consigo fazê-lo agora? (ALVES, 2008b, p. 45).

Nesse texto citado acima, o que é preciso chamar a atenção, para ir além do que nele está escrito, é para a ideia de que no primeiro texto já estava "virtualmente escrito" – grafado acima – a presença e as ações dos '*praticantespensantes*' dos cotidianos. Com isto, queremos indicar que nas pesquisas que realizamos com os cotidianos, as ideias que vamos escrevendo produzem muitas vezes virtualidades que só, mais tarde, com os outros (outros autores, outros colegas, nós mesmos no uso que fazemos do texto, transformando-nos em seu leitor, conversando com estudantes acerca dele etc.) conseguimos verdadeiramente compreender e expô-las.

Compreendemos isto melhor quando lemos em Deleuze (2006) que

toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, consequentemente, sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual (DELEUZE, 1996, p. 49)

[...] O virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e dividem-no no plano de imanência. Como mostrou Leibniz, a força é um virtual em curso de atualização, tanto quanto o espaço no qual ela se desloca. O plano divide-se então numa multiplicidade de planos, segundo os cortes do *continuum* e as divisões do impulso que marcam uma atualização dos virtuais. Mas todos os planos formam apenas um único, segundo a via que leva ao virtual. O plano de imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí limite assimilável entre os dois (*Idem*, p. 51).

Pensando na Educação, imediatamente, também nos vem ao pensamento a ideia de "zona de conhecimento iminente"³⁴ de Vygotsky quando escreveu:

34 Nas traduções brasileiras, feitas a partir de livros americanos (do inglês norte-americano) esta expressão/ideia aparece com "zona de desenvolvimento proximal". A discussão em torno disto é feita por Zoia Prestes em sua tese de doutorado cuja referência aparece na citação feita. Preferimos usar o termo por ela proposto. Do mesmo modo preferimos a grafia que ela usa no nome do autor – Vigotski – e não Vygotsky, usada nas traduções do inglês.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e das alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 2008, p. 35 *apud* PRESTES, 2010, p. 165).

Esta compreensão acerca do papel da brincadeira de criar uma zona de conhecimento virtual possível é aprofundada quando Vygotsky indica, pensando nas relações que se dão nos processos escolares, que

Com esta colaboração peculiar entre a criança e o adulto que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com este nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos (VYGOTSKY, 2001, p. 175 *apud* PRESTES, 2010, p. 167).

A partir disto Prestes (2010) afirma que “Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria a possibilidade de desenvolvimento” (p. 168). O que vai levá-la a uma citação do autor discutido em apoio a esta ideia:

A zona *blijaichegorazvicia*³⁵ é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é resolvido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes [...] A zona *blijaichegorazvicia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VYGOTSKY, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

Estas ideias são trazidas para cá na compreensão de que há a necessidade de mediação de alguém (ou de algo) para o surgimento do pensamento. Esta questão está presente na própria metodologia de trabalho de Deleuze quando ele afirma que precisamos, para pensar, de criar intercessores, a que vai nomear de “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), ideia já trabalhada em um movimento anterior. É assim que em todos os seus livros ele

35 A autora prefere neste momento usar as palavras russas (em caracteres latinos) pois está discutindo justamente as formas de tradução que tiveram.

'chama' alguém ou muitos para 'conversar' e em múltiplos campos da criação humana³⁶: em literatura, Proust (DELEUZE, 2003); nas artes, Francis Bacon (DELEUZE, 2007a) e no teatro, alguns autores (DELEUZE, 2010); em filosofia, Leibniz (DELEUZE, 1991); em história e filosofia, Foucault (DELEUZE, 2005); em cinema, em dois volumes, inúmeros e decisivos diretores cinematográficos e Bergson (DELEUZE, 1985, 2007b). Junto a Guattari faz este mesmo exercício com a literatura, 'conversando' com Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014), além de produzir o texto em que explica o que são e que importância têm os "personagens conceituais"³⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Desse modo, é que a indispensável presença dos '*praticantespensantes*' os transforma em nossos intercessores. O mesmo acontece com os tantos de artefatos culturais – que nas escolas se transformam em artefatos curriculares: cinema (narrativas, imagens e sons); cadernos de estudantes; recursos audiovisuais; livros de diversos tipos; exercícios ou provas; festas etc. Para se chegar a eles e poder criá-los – eles são sempre nossas criações, como Proust ou Bacon ou Foucault para Deleuze – precisamos das tantas 'conversas'³⁸ que estabelecemos com os '*praticantespensantes*' das escolas, muitos dos quais se transformam, também, em nossos "personagens conceituais".

A circulação dos '*conhecimentossignificações*' como necessidade

Compreendendo, em primeiro lugar, que nessa corrente de pensamento as relações que seus '*praticantespensantes*' estabelecem entre si – nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam, em 'conversas', repetimos – indicam os núcleos principais de articulação dos processos de pesquisa. Entendendo, ainda, que para dar conta dessas múltiplas e complexas relações precisamos de formas diferentes de expressá-las, com as múltiplas narrativas, imagens e sons que nelas surgem, percebemos que se tornou necessário buscarmos as articulações realizadas entre o que se produzia nas pesquisas dentro desta corrente e como atingiam aqueles com os quais elas se preocupavam: com os quais se realizavam, em primeiro lugar – os '*praticantespensantes*' com quem 'conversamos' e com os artefatos que 'usam' – e com todos os interessados em Educação, também.

Mais uma vez, esta compreensão veio, antes de mais nada, introduzida por uma 'perguntadora', das/os tantas/os que, felizmente, encontramos em nossas trajetórias. Quando Caldas (2010) iniciou sua dissertação em torno do Jornal eletrônico Educação & Imagem, do Laboratório Educação e Imagem, uma de

36 Há aqui referências que já fizemos antes, mas entendemos que isto vale a pena, neste trecho deste texto – consideramos um reforço a esta ideia.

37 Este texto parece ter sido escrito por Deleuze somente, já em que em um momento ele diz que Guattari é seu personagem conceitual e que ele – Deleuze – o é de Guattari.

38 Lembramos, mais uma vez que as 'conversas' formam o lócus central das pesquisas com os cotidianos.

suas entrevistadas – a Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto – perguntou: mas quem são as pessoas que leem nossos artigos neste jornal? Será que alguém os lê?

Essas questões contribuíram para que o objetivo central da pesquisa que estava sendo feita se colocasse (CALDAS, 2010): como se processa a divulgação científica nas pesquisas com os cotidianos? Esta questão se estendeu para a tese desenvolvida pela mesma autora (CALDAS, 2015). Estes trabalhos, ao indicarem a necessidade – com toda a força que este termo tem – de trocas entre os que produzem as pesquisas e aqueles que atuavam nos tantos ‘*espaçostempos*’ educativos permitiu concluir que

mais do que divulgação do que é produzido como [...] [*‘conhecimentossignificações’*] nas pesquisas, o que propomos é uma circulação da produção de [...] [destes renovada e questionadora], possibilitando uma ‘conversação científica’, tanto no sentido dos pesquisadores/professores inseridos na Universidade para seus colegas atuante nas escolas, como no sentido dos professores/pesquisadores que, em suas práticas curriculares nas escolas, passam a contribuir com os [...] [*‘conhecimentossignificações’*] que criam cotidianamente, na melhor compreensão dos processos curriculares. Com essa atitude, propomos o ‘uso’ da divulgação científica como potência para pensar e praticar a circulação de [...] [*‘conhecimentossignificações’*], [...] [articulando] os pólos de produção e emissão, e considerando a ‘conversação científica’, da qual todos podem participar, como parte integrante e fundamental da produção de ciência, na área da educação. Tudo isto vem permitindo transformações que ressoam em nossas possibilidades de expressão, sensação, entendimento [...] [na] ‘*aprendizagemensino*’ pelos mais diversos ‘*espaçostempos*’ [...]. E, mais ainda, criando a compreensão de que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em múltiplas questões curriculares, não é possível criar [...] [*conhecimentossignificações*] válidos sem a intensa participação de todos os seus [...] [*praticantespessantes*] (CALDAS, 2010, p. 73).

Essa compreensão partiu do importante texto de Vogt acerca da divulgação científica, no qual seu autor, a partir de um histórico de que como esta ideia aparece e se desenvolve no campo científico, afirma que:

Hoje, como nunca aconteceu em toda a história, fala-se em comunicação científica e tecnológica; hoje, como nunca, há governos nacionais ou regionais que apóiam a criação e as atividades no campo da cultura científica e tecnológica; e hoje, como nunca, as próprias instituições científicas e as universidades consideram que a divulgação não é uma desonra, mas faz parte de sua obrigação. Os meios de comunicação de massa já não têm medo de tratar da atualidade das ciências e das tecnologias e recorrem a essas para esclarecer a atualidade em geral. Nunca como neste momento a investigação e o desenvolvimento das ciências e das tecnologias exerceram tão grande influência no nosso modo de vida e de trabalho, nas nossas concepções de espaço e tempo, nas nossas capacidades de intercâmbio e de comunicação em todo o planeta (VOGT, 2006, p. 19 *apud* CALDAS, 2015, p. 51).

Mais ainda. Este mesmo autor, nos deu uma das chaves para que compreendêssemos porque o que buscamos nas pesquisas com os cotidianos é mais do que só a 'divulgação'. Diz ele, ainda, do texto referenciado:

é muito comum, ao se falar em divulgação científica, pensar em formas de transmitir conhecimento para o público leigo, democratizando, por meio de acesso, o saber. Contudo, mesmo nessa contingência, a divulgação científica é bem mais do que isso, pois, apesar da proposta se pretender unilateral, no sentido "um para todos", ela implica um processo de reinvenção do próprio cientista, desde que este esteja atento para isso: "divulgo para melhor compreender o que faço". Foi com essas palavras que Michel Crozon, físico do campo das altas energias, respondeu à pergunta que lhe foi feita em uma conferência sobre o tema "Por que divulgar?", realizada em Paris, em 2001 (VOGT, 2006, p. 43 *apud* CALDAS, 2015, p. 52).

Foi a partir dessas compreensões – em que se articulam textos lidos, 'conversas' com pesquisadoras/es com os cotidianos, 'conversas' com outras/os pesquisadoras/es do campo da Educação e outros campos, textos nossos – que ficou clara a importância de criarmos mais um movimento necessário às pesquisas com os cotidianos.

Se buscarmos, como fez Caldas (2015, 2010)³⁹ e fizeram Caldas e Alves (2018), percorrer o portal de buscas do Google, veremos os inúmeros '*espaçostempos*' nos quais artigos de pesquisadoras/es com os cotidianos e mesmo um vídeo produzido em uma destas pesquisas aparecem: são teses, dissertações, artigos, documentos de secretarias nos quais são referenciados e mesmo publicados na íntegra.

Se durante muito tempo, a pergunta que foi feita por Raquel Goulart Barreto encontrava alguma dificuldade em ser respondida, hoje, pelas facilidades criadas pelos portais de busca transformaram isto em possibilidades concretas.

Mas mais do que sabermos quantas vezes ou onde são citados, buscar estes artigos ou vídeos, permite-nos de forma muito mais ampla perceber e incorporar – pelos modos como aparecem e pelas pessoas ou instituições que os usam, organizar 'conversas' com as questões e as críticas que trazem e mesmo por modos equivocados com que podem ser usados.

À guisa de conclusão

Nas pesquisas nos/do/com os cotidianos, narrando nossos encontros com os '*praticantespensantes*' da educação em '*espaçostempos*' escolares

39 Esta autora buscou no Google-pesquisa as referências – em tipos de textos, autores ou 'locais' na internet – aos textos produzidos por autores e textos diversos, em publicações diferentes, para a realização de sua dissertação e tese já referenciados. Buscou também perceber esses movimentos na internet de um vídeo produzido no grupo de pesquisa ao qual está ligada (CALDAS; ALVES, 2018).

ou não escolares e as 'conversas' que tivemos em tantas situações diferentes, articulando os tantos sons e imagens que nelas apareceram, criando nossos diferentes 'personagens conceituais' e buscando compreender como circulam os 'conhecimentossignificações' que criamos, fomos criando, de maneira aberta os movimentos que compunham nosso trabalho: de quatro movimentos, passamos a cinco e agora criamos mais um.

Como as redes educativas que criamos, traçamos possibilidades de caminhos que vão mudando e nos questionam, permanentemente. Não fincamos raízes – viver os cotidianos nos mostra isto: os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferentes 'conversas' em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus 'fazerespensares', de suas criações.

Esperando novas 'conversas' com a publicação deste texto que nos permitam ir além dele, daqui a algum tempo, queremos terminar do mesmo modo como terminamos o texto publicado em 2001, citando um poeta carioca, que viveu em Vila Isabel, tão próximo ao campus da UERJ, no Maracanã. Diz Noel Rosa: *A Vila não quer abafar ninguém/ só quer mostrar que faz samba também.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 15-38.

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

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda et al. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*, Goiânia, GO, UFG, v. 14, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2016.

ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda. Histórias posibles entre imágenes: ‘conocimientos significaciones’ em la producción de vídeos em las escuelas. In: MARTINS, Raimundo et al. (orgs.). *Colección: Educación de la cultura visual – acerca de las imágenes: desafíos para pensar el arte y la educación*. Montevideo: Universidad de la República, 2016, v. 2, p. 136-155.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Barulho de escola entre grades e muros: o que é livre na escola? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 42, p. 495-514, 2017.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares – introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. Circulação científica na criação de ‘conhecimentos significações’ em uma pesquisa em

- andamento: movimentos de um vídeo no Google. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA, Flávia (orgs.). *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares*. Ilhéus, BA: Editus, 2018. v. 1, p. 189-202.
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2015. (tese de doutorado)
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2010. (dissertação de mestrado)
- CAPUTO, Stela Guedes. APP-Ethnoresearching: múltiplos e simultâneos usos de aplicativos no fazer etnográfico. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). *Diário de pesquisa na cibercultura*. Rio de Janeiro: OMODÉ, 2018a.
- CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar Kéréké– notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias*, v. 19, n. 53, p. 36-63, abr./jun. 2018b.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *Invenção do cotidiano – 2. Habitar e cozinhar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra – Leibniz e o barroco*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. S. Paulo, SP: Brasiliense, 2007b.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Lisboa, PT: Ed. 70, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2007a.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-125. Disponível em: conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-parnet-claire-dialogos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996. p. 41-56.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitário, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro – um manifesto de menos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva; Revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método. Métodos. Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-145.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ... E pesquisas com os cotidianos: ou sobre imagens narrativas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). ... *Currículos em redes*. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 27-40.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DPetAlii, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa, PT: VEJA/Passagem, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GARCIA, Regina Leite. *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre a literatura*. Civilização Brasileira, 1964.
- NETTO, Maria Jacintha Vargas. *Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?* Rio de Janeiro: NEFI, 2016 (Coleção: Teses e Dissertações).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Dossiê Questões político-epistemológicas na pesquisa em educação e nas ciências sociais. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, PPGE-UNESA, v. 15, n. 39, abr./jun. 2018.

PAILLÉ, Pierre. *Les conditions de l'analyse qualitative – réflexions autour de l'utilisation des logiciels*. Colocado para leitura em 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>. Acesso em 18 dez. 2018.

PAQUAY L.; CRAHAY, M.; KETELÉ, J.-M. de (Dir.). *L'Analyse qualitative en éducation – des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Bélgica: Éditions de Boeck, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; FERRAÇO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, RJ: DP7Alui, 2008. 177 p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) – UnB/Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em 12 dez. 2018.

RANCIÈRE, J. *Ecole, production, égalité*. L'école da la democratize. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004 (Coleção Desenredos; n. 1).

USAR FILMES PARA FAZER SURGIR MODOS DE ATUAR NOS CURRÍCULOS – MIGRAÇÕES ECOTIDIANOS ESCOLARES

Nilda Alves¹⁰⁴

Claudia Chagas¹⁰⁵

Rosa Helena Mendonça¹⁰⁶

Há muito, membros e membras do grupo de pesquisa em que atuamos se preocupam em compreender como os artefatos culturais passam a ser artefatos curriculares. Em sucessivas pesquisas¹⁰⁷, temos trabalhado com os tradicionais artefatos curriculares – livros didáticos, quadro-negro, cadernos etc. – bem como com aqueles tantos outros que vão surgindo nos cotidianos humanos pelo desenvolvimento tecnológico, introduzidos por diversos ‘*praticantes pensantes*’ – da televisão ao telefone celular – e aqueles outros que por ações docentes ou discentes cotidianas aparecem nos processos curriculares – fotografias, filmes, livros etc. – e daí passam, muitas vezes, às ruas: entre eles lembramos, por exemplo, o cartaz em cartolina, muito presente nas apresentações de ‘pesquisas’ escolares discentes e que surgem nas ruas, levados em movimentos sociais vários.

O trabalho em torno deles, surgiu tanto pelas experiências docentes que boa parte de nós teve/tem e nas quais vários desses artefatos tiveram/têm grande importância, como a partir do contato com o livro de Certeau (2012) no qual,

104 Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPEd (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – São Gonçalo (RJ). Pesquisadora 1 A/CNPq. Membro fundadora do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduiimagem.pro.br).

105 Pesquisadora junto ao GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons, no PPGE – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – São Gonçalo (RJ)/ UERJ (bolsa PNPd UERJ/CAPES).

106 Pesquisadora junto ao GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons/ProPEd/UERJ, com bolsa PNPd/CAPES-FAPERJ.

107 Nossos últimos projetos foram: Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons (2012-2017); Memórias imagéticas da Universidade do Rio de Janeiro – algumas questões curriculares sobre o acervo fotográfico da UERJ (2009-2012); Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão de culturas de afro-brasileiros e seus ‘usos’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã (2006-2009); O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras (2003-2006); Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar (2000-2003). Nossa pesquisa atual tem como título: Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas (2017-2022). Todas essas pesquisas tiveram o financiamento do CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

introduzindo a pesquisa na qual estava envolvido e buscando distinguir 'uso' de 'consumo', ele escreveu:

Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações, seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representação) e os tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural '*fabrica*' durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui (p. 38).

Assim, as pesquisas com os cotidianos têm se dedicado, exatamente, a buscar identificar, caracterizar e conhecer esses 'usos'. Em nosso grupo, buscamos desenvolver as 'conversas' necessárias aos nossos objetivos, com artefatos culturais vários e, no projeto atual, com filmes.

Nossas duas últimas pesquisas, filmes que usamos e a realização de 'cineconversas'

No projeto em que estamos envolvidas, no presente – “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” – usamos narrativas, imagens e sons do cinema, em 'conversas' acerca de filmes cujos enredos apresentam a questão das migrações humanas. Temos, como objetivo principal, compreender, por um lado, como essa questão social tão aguda na contemporaneidade se incorpora a acontecimentos curriculares. Por outro lado, buscamos trabalhar com o uso e a criação de artefatos culturais diversos – filmes e vídeos; cartões postais; livros de literatura infanto-juvenil; pequenos artigos em jornais eletrônicos – buscando contribuir para sua incorporação em processos curriculares.

Consideramos que, nos cotidianos, o acesso ao cinema se dá através de diversos meios: salas de exibição; televisão; templos religiosos; cineclubes; computador; telefones celulares. Por outro lado, nos diversos e múltiplos cotidianos em que vivemos, nas tantas redes educativas¹⁰⁸ que formamos e nas

108 Nos projetos identificamos e estamos trabalhando com as seguintes redes educativas: a da formação acadêmico-escolar; a das pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a de criações e 'usos' das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e 'usos' de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. São todas compreendidas como de '*prácticasteorias*' pois, nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano, intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar 'teorias'.

quais nos formamos, são criados '*conhecimentossignificações*' nas inúmeras relações que são estabelecidas entre os '*praticantespensantes*' e os inúmeros artefatos culturais presentes nessas redes.

No projeto anterior, que findou em fevereiro de 2017, identificamos e caracterizamos o que chamamos de "mundos culturais dos professores", percebendo que existiam inúmeras relações entre esses mundos que permitiam aos '*praticantespensantes*' docentes incorporarem conteúdos e artefatos diferenciados nos processos curriculares (ALVES; CALDAS; BRANDÃO, 2015). Os processos desenvolvidos permitiram compreender como questões presentes nos filmes '*vistosouvidossentidospensados*'¹⁰⁹ – em torno das quais giraram nossas '*conversas*'¹¹⁰ com os '*praticantespensantes*'¹¹¹ (OLIVEIRA, 2012) docentes das escolas – estão presentes nesses "mundos culturais" e se articulam com os processos curriculares.

A partir dessas ideias, se deu a formulação do atual projeto no qual nos interessa compreender os modos como uma questão social específica – as migrações humanas da contemporaneidade – entram nas escolas e se inserem em seus processos curriculares, tanto por ações e relações humanas, como pelos artefatos culturais transformados em artefatos curriculares nesses "*espaçostempos*" educativos.

Desse modo, continuamos a buscar compreender os múltiplos e complexos fluxos culturais presentes nessas redes. Afinal, são eles que vão, com os seres humanos nos movimentos que fazem dentro delas e nas relações que estabelecem entre elas, permitindo trocas, instalando medos, fazendo surgir processos de hibridismo cultural, criando '*conhecimentossignificações*', bem como diferentes processos curriculares.

Os movimentos migratórios, presentes em toda a história humana, vêm ganhando grande ênfase na atualidade, com constante aparecimento nas mídias, em políticas de governo, em movimentos de solidariedade etc. Além disso, fazendo surgir desconfiças ao 'diferente', o que, muitas vezes, chega ao ódio explicitado. Entendemos que, por tudo isto, as migrações devem ser preocupação dos que pesquisam com os cotidianos escolares, já que as crianças e jovens migrantes, ao chegarem a um país, são, imediatamente, matriculados em escolas.

109 Usamos este modo (complicado?) de nos referirmos aos processos que se dão nos contatos com filmes porque sabemos que eles não são sucessivos, como aprendemos com o modo hegemônico de pensar, mas, ao contrário, eles se dão ao mesmo tempo (ESQUENAZI, 1994).

110 Nas pesquisas com os cotidianos, as '*conversas*' são assumidas como o locus principal de trabalho.

111 Muitos serão os termos que apareceram assim grafados neste texto – juntos, em itálico e entre aspas. Explicamos mais uma vez: há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto sentimos necessidade de chamar a atenção sobre elas com esta grafia. As aspas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer no que escrevemos.

Para desenvolvermos nossa pesquisa, estamos entendendo os currículos como articulação entre os problemas sociais e as ações e experiências desenvolvidas nas escolas, buscando compreender a multidão de seres que nisto está envolvida, numa clara tentativa de pensar junto EDUCAÇÃO e ENSINO, este ‘*entrelugar*’ ocupado pelos currículos oficiais e aqueles criados nos cotidianos escolares, em conjunto com as propostas neles feitas pelos ‘*praticantespensantes*’, nas diversas redes educativas.

Resumindo, neste projeto, tomamos, assim, uma única questão social – histórica, geográfica, cultural – extremamente complexa, a questão das migrações humanas. Buscamos perceber como ela “entra” nas escolas e nos currículos desenvolvidos, atingindo crianças e jovens migrantes e brasileiros que se relacionam, nos ‘*espaçotempos*’ escolares, considerando aí a presença importante de seus docentes. Buscamos, ainda, produzir artefatos curriculares que ajudem no desenvolvimento dessas relações.

Isto está sendo feito em dois movimentos, em ‘*espaçotempos*’ de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro: a) a realização de ‘*cineconversas*’ nas quais, após projeção de filmes relacionados aos movimentos migratórios, conversamos acerca do que foi ‘*vistoouvidosentidopensado*’, durante a projeção; b) a realização de oficinas de criação de artefatos curriculares. O primeiro movimento permite acumular material a partir dos próprios filmes (roteiro; sonorização; técnicas de registro de imagens e sons etc.) e do que vai sendo registrado em vídeo nos encontros presenciais e escrito nos encontros on-line, a partir das ‘*conversas*’ desenvolvidas após ‘*vermosouvirmossentirmos*’ os filmes. O segundo movimento – com encontros somente presenciais, mas também com registro em vídeos – com o que foi acumulado nas conversas no primeiro movimento e pesquisado em diversos meios, como livros, internet etc. – criamos artefatos culturais (cartões postais; filmes; pequenos artigos; livros infanto-juvenis) que permitam melhor compreender as questões postas pelas migrações. Todo este material forma o ‘*corpus*’ da pesquisa.

À guisa de exemplo, podemos ‘*verouvirsentir*’ um filme: a) sobre a conquista do oeste americano para ‘*conversar*’ acerca de ações de governo para ocupação de territórios e extermínio de populações nativas; ou b) o filme “Cinema, aspirinas e urubus” (MARCELO GOMES; 2007, BR) para discutir a guerra e a seca como motivos de migração e criando possibilidades de aproximações de seres humanos muito diferentes; ou c) o filme “As vinhas da ira” (JOHN FORD; 1940, USA) para discutir as migrações a partir de crises na economia, da tomada de terras por bancos e grandes corporações, da falta de emprego; etc.

Uma observação se faz necessária: no projeto escrito e até recentemente, indicávamos que estávamos fazendo ‘*cineclubes*’. No entanto, recentemente, uma de nós – Rosa Mendonça – sugeriu que chamássemos o que estamos realizando de ‘*cineconversas*’. De fato, esta nomeação corresponde mais, tanto ao que fazemos,

como às nossas intenções: após '*vermosouvirmos*sentirmos*pensarmos*' cada filme, iniciamos 'conversas' presenciais acerca do mesmo e daquilo que nos traz como possibilidade de ações em processos curriculares. Essas 'conversas' se estendem, na semana seguinte, a uma 'conversa on-line', em um grupo no Facebook que criamos com este propósito. Percebemos, então, com esta proposta de Rosa que, de fato, os filmes – embora trabalhados em seus roteiros e imagens por muitos de nós – servem como estímulo ao processo mais importante de nosso trabalho que são as 'conversas', nessas duas modalidades explicitadas.

A partir das nossas 'conversas', percebemos que os cotidianos escolares são '*espaçostempos*' de muitas 'conversas', nas quais se processam trocas de experiências e nas quais são criados '*conhecimentossignificações*' necessários aos processos curriculares e didáticos. E, mais ainda, de criação de valores como solidariedade, amizade, amor, trocas múltiplas etc.

Por fim, lembramos que, em "conversas" permanentes com os diversos grupos de pesquisa que '*fazempensam*' as pesquisas com os cotidianos, fomos levadas, a compreender que as imagens e as narrativas (e sons de todo tipo) em nossas pesquisas são nossos "*personagens conceituais*" (DELEUZE; GUATTARI, 1992), ou seja, são aqueles que 'fazemos falar e perguntar por nós', como Deleuze indica que o personagem "o Idiota" faz para de Cusa, ou melhor, como de Cusa faz com seu personagem "o Idiota". Ou seja, como o 'outro' com que 'conversamos', permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a '*fazerpensar*' para permitir 'caminhar' o pensamento e com os quais criamos '*conhecimentossignificações*' com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando no desenvolver de nossas pesquisas com os cotidianos.

Assim, imagens, sons e narrativas – que estão nos filmes que '*vemosouvirmos*sentirmos*pensamos*' e nas 'conversas' que realizamos com os '*praticantes-pensantes*' – das escolas e da pesquisa – têm funcionado como 'personagens conceituais' para nós, permitindo a formulação de pensamentos relacionados tanto ao realizado ou visto realizar, em algum momento, nos processos curriculares, nas escolas, como o que aparece como possibilidade de realização futura, e que podemos considerar como 'virtual' no momento que aparece em nossas 'conversas', como aprendemos com Deleuze (1998, 1996).

Desse modo, entendemos que, nessas 'conversas', interessa-nos conhecer o que ocorre nas escolas, pela versão que lhes dão os tantos '*praticantes-pensantes*' que por elas circulam e, mais ainda, interessa-nos: conhecer as negociações de diversos tipos que são necessárias e estão presentes nelas, seja em disputas por hegemonia, em lutas políticas diversas – locais ou globais – em contradições ideológicas, em crenças de múltiplas origens, o que produz memórias de inúmeros tipos e permitem ações curriculares diversificadas; produzir o levantamento de possibilidades curriculares que aparecem sendo vividas cotidianamente; buscar perceber as articulações entre

'conhecimentossignificações', conteúdos e processos curriculares realizados ou possíveis de imaginar, tanto quanto os processos que podem acontecer a partir dali ou que poderiam ter acontecido se... Em resumo: os processos diferenciados e complexos e, sempre, caóticos que nas escolas aparecem como realidade ou como virtualidade, em múltiplos acontecimentos, a partir de necessidades sentidas. Assim, não nos interessa "o que ocorre nas escolas" ou, em termos das ciências "duras", a "verdade sobre as escolas", queremos conhecer aquilo que seus '*praticantespensantes*' pensam que aconteceu, que acontece nas escolas na versão deles ou que acontecerá na escola, sua 'virtualidade', nas possibilidades que fazem surgir nas 'conversas'.

Para isto acontecer, usamos filmes acerca de migrações, no presente.

Dois filmes que '*vimosouvimosentimospensamos*' recentemente

Para indicar nossos processos de pesquisa, sentimos necessidade de trabalhar, neste texto, com dois filmes que usamos, recentemente, no grupo de pesquisa. Sim fazemos assim: antes de levar filmes para as '*cineconversas*' com docentes e discentes, nós '*vemosouvimosentimospensamos*' os filmes no nosso GRPesq¹¹². Eles permitem indicar, incluindo informações acerca de cada um deles, pensamentos que pudemos desenvolver com o que mostravam. Permitem, também, indicar que usamos qualquer tipo de filme, produzido em diferentes países, em diferentes épocas, dirigido por diversos diretores, mais ou menos consagrados, desde que nos permita 'conversar' acerca de migrações. Com isto, queremos dizer que sem medo dos filmes mais populares ou cheios de clichês¹¹³ ou comédia ou drama, vamos trazendo todos os que forem possíveis para que uma gama maior de possibilidades se apresente nos permitindo pensar amplamente acerca da questão, com a criação desse mundo das migrações que o cinema nos dá¹¹⁴.

Desse modo, por exemplo, trazemos um filme que se poderia classificar como comédia e outro, como drama. Ambos criando possibilidades de pensar a vida cotidiana de migrantes e suas relações com os 'locais' dos países procurados.

112 GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons.

113 Já trabalhamos aclarando esta questão dos clichês (ALVES; CALDAS; BRANDÃO, 2015) adotando indicações de Deleuze (2007, 1985) e Guerón (2011).

114 Algumas poucas vezes usamos documentários porque, em geral, nos traz algo que se parece mais com a "realidade", na proposta que fazem. E isto, aprendemos com Eduardo Coutinho (1997), há muito tempo, é uma falácia. Com frequência, no entanto, várias vezes no grupo – e mesmo no momento de realização das '*cineconversas*' que realizamos com docentes e discentes – a proposta de trazer documentários é frequente para "melhor vermos a realidade"...No entanto, estamos atrás de uma cópia do documentário "*Human Flow – Não Existe Lar se Não Há Para Onde Ir*" (2017), com a direção de Ai WeiWei, artista plástico chinês.

A gaiola dourada¹¹⁵

O filme retrata uma família portuguesa que vive há anos na França, são imigrantes que chegaram há muito tempo. Eles vivem em um prédio onde a mulher, Maria, é a zeladora (*concierge*) que faz muito além de suas obrigações. A ela cabe cuidar das partes comuns do prédio e distribuir o correio que chega. No entanto, todos se acostumaram a que realize serviços de caráter pessoal, que, na maior parte dos casos, não é reconhecido pelos moradores como favor. Entendem como se esses serviços fosse uma obrigação e até mesmo como algo a ser mostrado como agradecimento por ter encontrado refúgio e trabalho naquele país. Seu marido, José, é um operário da construção civil. Possivelmente, começou como peão, mas se tornou o braço direito do dono da construtora.

O casal tem dois filhos franceses: Paula e Pedro. Todos moram bem e têm uma vida absolutamente digna. Os pais são imigrantes, mas os filhos são franceses; frequentaram escolas francesas, todos os amigos são franceses, o namorado de uma e a namorada do outro são franceses.

No filme, vemos que na maioria dos prédios vizinhos as zeladoras são de origem portuguesa. Após toda esta caracterização da família o filme mostra que o casal recebe a notícia de uma herança que incluía, entre outras coisas, um próspero vinhedo junto ao Rio Douro, a região produtora dos vinhos do Porto. Para herdar tudo, José teria que se apresentar em Portugal dentro de três semanas e administrar os negócios.

Eles não conseguem falar para todos sobre a herança, mas como em toda sociedade sempre alguém descobre e passa adiante a notícia; sem que eles saibam, todos resolvem modificar a maneira como se relacionavam com a família, fazendo-os sentir sua verdadeira importância, pois não querem que partam, uma vez que o que fazem ganha sentido e importância. A partir desse acontecimento os momentos mais hilários do filme se desenrolam e o diretor cuidou para que os personagens não ficassem estereotipados e que vivessem situações que parecessem 'reais'.

O filme não tem tom de discurso político, mas mostra, com leveza, as diferenças entre as classes sociais, muitas questões de 'origem' em modos de pensar acerca de migrantes se evidenciam, nos cotidianos que vivem. Os personagens têm, cada um, o conflito de ordem cultural/social, capaz de tocar em várias questões importantes como: a imigração que ocorre desde sempre, a condição precária dos trabalhadores; tanto no caso da mulher como no do homem, a vergonha ou orgulho da pátria: isso é bem mostrado com o personagem do filho caçula que demonstra vergonha pelos pais; conflitos surgidos de relações de classes sociais diferentes, quando a filha do empregado da obra se enamora e engravida do filho do dono da empresa; a presença da saudade

da terra natal que marca as reuniões familiares com alimentação farta e lembranças que em geral são sempre boas...

Todos esses temas são tratados com leveza, mas exigem a reflexão do espectador. O diretor consegue criar cenas inteligentes na representação de inúmeros clichês sociais. Lembramos que Deleuze (2007) indica os clichês, como uma reação sensório-motora na qual

nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas (p. 31).

O diretor usa muito o recurso dos clichês, retratando passagens que nos lembram outros filmes, mas que traduzem com simplicidade e alegria o que ele gostaria de trazer para discussão, usando inclusive clichês sonoros. Ele apela à tradição portuguesa espalhada pelo mundo, fazendo com que se fale do bacalhau, do fado e do futebol.

No caso, o fado – música popular que, em diversos tipos de interpretação, percorre uma gama de sentimentos – é usado como um clichê romântico na cena de decisão amorosa da filha do casal com o filho do empresário. A música é fundamental para transformar uma taberna num lugar extremamente romântico.

O filme remete, ainda, à xenofobia, tão atual na convivência entre os diferentes, em especial, na relação com imigrantes. É um tapa na cara de todo tipo de xenofobismo, de discussões de raças e de supremacia de algum povo. O alvo contra o qual *A Gaiola Dourada* atira não são os ricos – são os xenófobos. Por isto mesmo, nos faz concluir que sem os imigrantes, o país que os recebe – no caso do filme comentado, a França – não teria como funcionar direito, já que sempre precisou deles para certo tipo de serviços, especialmente.

Tudo isto, pode ser ‘conversado’ após a seção na qual ‘*vimosouvimos-sentimospensamos*’ o filme no nosso grupo de pesquisa.

O Porto

‘*Espaçotempo*’ de chegadas e partidas, um porto é cenário de muitas histórias tecidas nos cotidianos por navios e barcos que atracam e zarpam, por trabalhadores, por pessoas em trânsito e, no caso dos imigrantes, por aqueles que buscam uma tábua de salvação, um porto seguro. O filme *O Porto* mostra, a partir do encontro do velho Marcel com o jovem Idrissa, nas águas do cais de Le Havre – cidade na região da Normandia, França – uma história que revela parte do drama de imigrantes ‘ilegais’ na Europa. No filme, eles chegam do Gabão, país africano, ex-colônia francesa, em um contêiner. Esses traslados em condições subumanas são marca de vários processos migratórios que se

dão em diferentes circunstâncias históricas e políticas. Quando flagrados os imigrantes são, em muitos casos, deportados. No filme, a operação de deportação é acompanhada por um inspetor de polícia.

O adolescente Idrissa é o único que consegue escapar do contêiner, da cadeia e da deportação e se esconde nas águas do cais. O menino pensa estar na Inglaterra, mas descobre, por meio de Marcel, que o encontra assustado meio submerso entre as estacas do porto, que está na França. A partir daí, uma rede de solidariedade vai sendo tecida para que Idrissa possa ir ao encontro da mãe na Inglaterra.

Marcel, que no passado fora escritor, vive agora de biscates como engraxate. O que ganha mal dá para o seu sustento e o da mulher Arletty, de nacionalidade finlandesa e que está gravemente doente. O casal reside numa pequena casa com a cadela Laika e, mesmo vivendo modestamente, acumula dívidas com os pequenos comerciantes da cidade: na padaria, na mercearia, no bar... Vivem no limite da sobrevivência. Sobrevivem!

Mesmo com toda essa dificuldade, Marcel Marx se compadece da situação de Idrissa e faz de tudo para ajudá-lo, escondendo-o em sua casa, acolhendo-o e juntando dinheiro para que ele pudesse finalmente ir para Londres. A operação clandestina exige o empenho de parte da comunidade local e mesmo de alguns que antes se mostravam refratários a Marcel por seus pequenos 'calotes'. Até um show de rock, estilo 'revival', é promovido com o objetivo de angariar fundos para pagar a operação clandestina de traslado do jovem. Tudo sob a vista agora já complacente do inspetor de polícia.

Paralelamente a essa movimentação, um fato divide a atenção de Marcel. Arletty piora e é internada, sendo desenganada pelos médicos. Ambos, marido e mulher, num gesto de amor, procuram esconder um do outro a situação limite por que passam.

As cenas iniciais do filme chocam o espectador: um contêiner sendo guindado à terra e aberto sob a mira de um batalhão armado de metralhadoras enche a tela. A 'mercadoria' são pessoas negras, mulheres com crianças, homens e idosos, extenuados, desiludidos, famintos, com sede. O desenrolar da história, porém, tem humor e esperança. Deixamos para trás, sem esquecer, a legião de refugiados e nos concentramos em um único menino cuja saga acompanhamos torcendo pelo final feliz.

Uma nova ordem se estabelece, não a mesma inicial, mas outra mais amorosa e solidária. E assim a vida segue em aberto. Nós, espectadores não saberemos se Idrissa encontrou a mãe, se Arletty teve uma recaída, mas a cerejeira em flor, fora de época é um sinal de que a solidariedade e a bondade venceram desta vez.

Como num conto de fadas de final feliz, tudo acaba bem. Mas será que "viverão felizes para sempre"?

Nas 'conversas' desenvolvidas no grupo de pesquisa acerca do filme uma boa polêmica se estabeleceu. Rosa disse que podemos encontrar no filme a

estrutura dos contos maravilhosos como esquematizada por Vladimir Propp, o estruturalista russo que estabeleceu um modelo funcional para a análise do conto.

Esse modelo consiste em evidenciar que os contos partem de um relativo equilíbrio inicial – Marcel e Arletty viviam em paz com Laika, apesar das dificuldades financeiras. Algo inusitado acontece que vai romper com esse equilíbrio: a chegada de Idrissa e o envolvimento de Marcel com o caso, paralelamente à piora do estado de saúde de Arletty. Nos contos, quando essa harmonia é rompida, dá-se o surgimento do herói. Seria Marcel, esse herói ordinário (CERTEAU, 2012) que vai conseguir juntar forças, poderes extraordinários, para realizar uma a uma as provas exigidas ao ‘herói’ pelo poder local e salvar Idrissa? E as táticas são diversas: esconder o menino da polícia e do vizinho delator; tecer redes com os possíveis aliados que vão colaborar com pão, verduras e frutas e abrigo; conseguir o endereço da mãe do menino em Londres, embreando-se por refúgios e cadeias; angariar o dinheiro para pagar o transporte clandestino; e cumprir ainda a mais difícil das provas: tocar o coração do policial que faz vista grossa à fuga do menino. Tudo isso em meio ao golpe de ver sua amada hospitalizada e praticamente desenganada.

Finalmente, Idrissa segue o seu destino ao encontro da mãe e Marcel vai ao hospital se despedir da mulher que julga em estado terminal. Ai, milagrosamente, encontra-a curada, sem que os médicos possam entender a façanha. Clichê? Mas os clichês (DELEUZE, 2007; GUERÓN, 2011) servem também para que possamos subvertê-los.

Nilda lembrou que Certeau (2012), no capítulo em que ele trabalha com as culturas populares, no qual diz que o que importa nos cotidianos são os usos que são feitos, escrevendo, ao lembrar uma visita que fez ao Shelburne Museum, de Vermont/EUA, visitando as trinta e cinco casas de uma aldeia reconstituída com milhares de utensílios e produtos usados no século XIX, o que lhe permitiu compreender que¹¹⁶

como os utensílios, os provérbios¹¹⁷ ou outros discursos são marcados por *usos*, apresentam à análise as *marcas* de *atos* ou processos de enunciação, significam as *operações* de que foram objeto, relações relativas a situações e encaráveis como *modulações* conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam, portanto, uma *historicidade* social na qual os sistema de representação ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos, mas como *instrumentos manipuláveis* por *usuários* (p. 77-78).

É nesta posição que Certeau (2012), após uma crítica ao modo como Propp desenvolve seu trabalho, nos indica o que interessa nas pesquisas com

¹¹⁶ Todas as palavras que aparecem em itálico, na citação, foram assim assinaladas por Certeau.

¹¹⁷ Neste item ele faz, anteriormente uma discussão acerca do pensamento de Aarne e Propp quanto aos provérbios, estabelecendo-os em estruturas analíticas.

os cotidianos ao ‘*verouvirsentirpensar*’ as narrativas criadas nos contos e que nos serve para pensar naquelas que nos vêm com os filmes:

daí o privilégio que esses contos concedem a simulação/dissimulação. Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como nas histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. Oculta-as também às categorias sociais que “fazem a história”, porque a dominam. E onde a historiografia narra, no passado, as estratégias de poderes constituídos, essas histórias “maravilhosas” oferecem a seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro (p. 80).

No entanto, percebendo as rápidas transformações das culturas, na contemporaneidade, Certeau (2012) diz que “os consumidores se tornam migrantes” (p. 98) e é levado, por isto, a se interrogar como ele – e os que querem pesquisar (com) os cotidianos – deve proceder. É aí que introduz os modos como Détienné¹¹⁸ trabalha e que estamos trabalhando, há algum tempo. Na atual pesquisa, é o que realizamos com as narrativas (e sons de todo tipo) e imagens dos filmes que ‘*vemosouvimosentimospensamos*’ e aquelas trazidas pelos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares nas seções de nossas ‘*cineconversas*’. Trata-se de “contar os lances” (p. 143).

Assim, como Détienné, escolhemos as narrativas (sons de todo tipo) e as imagens para com elas trabalhar e melhor compreender os movimentos migratórios – suas práticas – e como entram nos processos curriculares, buscando para isto, as outras tantas narrativas e imagens que são formuladas pelos ‘*praticantespensantes*’ docentes e discentes nas ‘*cineconversas*’ que desenvolvemos.

À guisa de conclusão

Um filme não reproduz a realidade (DELEUZE, 1985, 2007), ele cria realidades possíveis, inventa soluções originais para situações inusitadas ou fazem surgir soluções inusitadas para situações que poderiam ser consideradas clichê. Uma narrativa consegue nos remeter a muitas outras e, pode nos ajudar, no caso dos inúmeros e tão diferentes filmes que ‘*vemosouvimosentimospensamos*’ a compreender processos como as migrações humanas e os modos como circulam nos tantos ‘*dentrofora*’ das escolas e seus processos curriculares. Para isto são necessárias as outras tantas narrativas e imagens que surgem em nossas ‘*cineconversas*’. Umas e outras são transformadas em nossos ‘*personagens conceituais*’ que nos fazem pensar tudo aquilo que vai compondo o corpus da pesquisa.

118 Ele trabalha, inicialmente, com aproximações possíveis do pensamento de Foucault e de Bourdieu quanto à prática, trabalhando ainda com outros autores, de Kant a Freud, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, SP, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v. 13, n. 4, p. 775-793, out./dez. 2015.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da autoridade. In: ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral*, São Paulo: PUC/SP, n. 15, p. 165-191, abr. 1997.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Cinema 1).
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Cinema 2).
- DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-125. Disponível em: conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-parnet-claire-dialogos.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.
- DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996. p. 41-56.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.
- ESQUENAZI, Jean-Pierre. *Film, perception et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos

'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et AlII, 2012. p. 47-70.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Filmes referenciados e analisados

A gaiola dourada (La Cage Dorée) (2014); Direção: Ruben Alves; Comédia (França/ Portugal); Cor; 91'; Elenco: Rita Blanco, Joaquim de Almeida, Roland Giraud, Chantal Lauby, Barbara Cabrita, Lannick Gautry, Maria Vieira, Jacqueline Corado, Jean-Pierre Martins, Alex Alves Pereira, Sergio Da Silva, Nicole Croisille, Bertrand Combe, Ludivine de Chasteney, Alexandre Ruscher.

As vinhas da ira (1940); Direção: John Ford; Drama (USA); P&B; 128'; Elenco: Henry Fonda; Jane Darwell; John Carradine; Charley Grapewin; Dorris Bowdon; Russell Simpson; O.Z. Whitehead; John Qualen; Eddie Quillan; Zeffie Tilbury.

Cinema, aspirinas e urubus (2007); Direção: Marcelo Gomes; Drama (BR); Cor; 90'; Elenco: Peter Ketnath; Oswaldo Mil; João Miguel; Fabiana Pirro; Verônica Cavalcanti; Maria da Paz; Daniela Câmara; Paula Francinete.

O Porto (Le Havre) (2011); Direção: Aki Kaurismaki; Drama (coprodução França/Alemanha/Finlândia); Cor; 93'; Elenco: André Wilms; Kati Outinen; Jean-Pierre Darroussin; Blondin Miguel; Elina Salo; Evelyne Didi; Quoc Dung Nguyen; Laika; François Monnié.

A educação bancária é uma imagem construída por Paulo Freire (1973) para representar as práticas escolares que entendem os estudantes como receptáculos vazios, depositários do conhecimento do professor. Esta imagem pode ser entendida como uma denúncia de uma educação que não considera

119 Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unesa. Mestre em Educação pela UFRJ, coordenadora de pós-graduação em português pela UFRJ.

120 Professora Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com pós-graduação na Universidade Nacional Autônoma do México e na Universidade de Mérida. Bolsista do Programa Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq.