

SITUAÇÕES ORDINÁRIAS NOS ESPAÇOS TEMPOS ESCOLARES

Vinícius Lírio Hozana Ferreira¹

Introdução

Na pesquisa que estou desenvolvendo proponho uma discussão acerca das múltiplas possibilidades de compreensão e valorização da produção de saberes no cotidiano escolar². Partindo das experiências com o meu cotidiano docente, afirmo que é importante privilegiar o anônimo e o cotidiano (CERTEAU 1994, p.57), estabelecendo outra ótica de análise para as situações ordinárias. O estudo dos cotidianos permite visualizarmos muitas heterogeneidades presentes em grupos considerados homogêneos como “os professores”, “os estudantes”, “as escolas” etc, já que, segundo Certeau, o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (1994, p. 38).

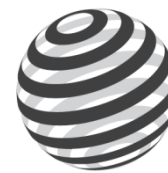
Pensar o espaço escolar apenas a partir da relação professor-currículo-conteúdo-estudante é negar um olhar geográfico para a escola, que leve em consideração a espacialidade da escola, a sala de aula e as aulas, a influência da arquitetura escolar, os terrenos da escola, as demandas dos estudantes etc. O lado do prédio onde bate o sol durante a manhã, o dia da feira livre, ministrar a aula no primeiro tempo ou no tempo após o intervalo, ou após a aula de educação física, a sala está localizada no térreo, segundo ou terceiro andar do prédio sem elevador, em que andares os banheiros e bebedouros estão funcionando, esses são só alguns exemplos de situações que influenciam nos cotidianos escolares e que não estarão presentes em nenhum currículo ou planejamento automatizado.

Assim, a relação entre os docentes, os estudantes e os currículos apresentam caráter contraditório e conflituoso, principalmente nas conexões entre o cotidiano da docência na cidade do Rio de Janeiro, a imposição do Currículo Mínimo³ na Secretaria

¹ Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNIRIO. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNIRIO. Especialista em Ensino de Geografia pelo CESPEB/UFRJ. Graduado em Geografia pela UFRJ. Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Rio de Janeiro - viniciushozanageo@gmail.com

² Por uma questão de sigilo todos os nomes originais das pessoas, colégios e cursos serão substituídos por siglas e sinalizados com um asterisco (*).

³ O Currículo Mínimo, de acordo com informações da página eletrônica da SEEDUC/RJ, é um documento que, desde 2012, <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>, serve como referência a todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Na prática, até 2016, consistia em



Estadual de Educação e a grande variedade de demandas do cotidiano. O currículo se apresenta como uma conversa complicada (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a), uma conversa que envolve professores, estudantes, suas experiências, seus conteúdos, história pregressa e desconhecimentos, e dialogar sobre isso é fundamental. *A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade* (SUSSEKIND, 2014b, p.32).

Diálogos Ordinários

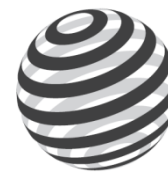
Seguindo a ideia de propor diálogos já não me bastava simplesmente buscar suprir as possíveis necessidades que os estudantes apresentassem em sala, era necessário ir além disso. Na minha observação diante dos fatos, ir além disso era explicitar para os estudantes a existência do Currículo Mínimo e apresentar planos de ação, propostas de trabalho que oportunizassem a eles definirem acréscimos ou cortes de tópicos e as maneiras que esses assuntos deveriam ser desenvolvidos. Apresentei essa proposta para uma turma de 3º ano do Ensino Médio e comecei a criar uma grande expectativa no processo, imaginando que conseguiria escapar dos “não sei nada”, “nunca ouvi falar sobre isso” e etc. Custava a acreditar que eles nunca tinham ouvido falar sobre temas como Globalização e Industrialização, me parecia que faltava verdade em todas aquelas respostas. Há um nítido constrangimento em grande parte dos estudantes quando formulo perguntas e as direciono à turma, inúmeras vezes um pesado silêncio se estabelece logo após um questionamento. Como se houvesse a figura de um professor hipotético pronto para repreender os possíveis erros em suas falas, supostos “desconhecimentos”, apontando suas falhas com veemência, ou que talvez eles me enxergassem dessa forma.

O mesmo não acontece quando eles propõem qualquer temática de debate, mesmo quando opinam que a questão proposta é boba, banal, a conversa sobre religião sexo, violência, cultura etc transcorre sem constrangimentos com direito a piadas, palavrões e expressão livre de suas opiniões.

A turma de 3º ano em questão propôs um seminário sobre industrialização, dividindo a turma em grupos para expor os trabalhos. De acordo com as minhas expectativas, o resultado da proposição foi bem desestimulante, imaginei receber trabalhos que expusessem a vontade dos estudantes em participar e o que recebi foram propostas baseadas nas velhas práticas que eles tanto criticavam. Aula expositiva com leitura do cartaz ou da apresentação no *power point*. Para Couto (2011), nós corremos grande risco de cair nas armadilhas que tem aspectos de instrumentos de emancipação, como se pudéssemos categorizar os indivíduos e controlar os resultados possíveis. Segundo o autor, é necessário que *desarmadilhemos* o mundo. Mais uma vez eu criei a armadilha e cai nela.

Imaginei que ao apresentar o currículo mínimo estava negociando o currículo, “dando” (agora essa palavra me parece estranha, mas na hora me empolgou), a eles a possibilidade de trabalhar sem a minha intervenção direta, ou seja, com mais liberdade, mais autoral. Agi como se o controle sobre as ações e o resultado das ações fosse meu, como se a interação dos estudantes fosse definida a partir de uma atitude que eu pudesse tomar, como se existisse uma fórmula para pôr em prática e extrair todo o potencial de uma turma, fui ingênuo, ledo engano.

controlar presenças, cumprir metas conteudinais por bimestre e checar o desempenho dos estudantes em testagens padronizadas externas periódicas. Com o cancelamento da testagem externa, desde 2017, o currículo mínimo baliza os conteúdos bimestrais trabalhados.



Era preciso investigar mais, me aprofundar na multiplicidade dos significados de currículo, com o intuito de pesquisar parte do que acontece em sala de aula, para além das classificações superficiais de falta de atenção e desmotivação. Há uma lacuna entre a proposta do professor e a realização do estudante, muitas coisas acontecem aí e não podem ser mensuradas, elas quebram a lógica de poder estabelecida para os professores e quebram a lógica das relações estabelecidas com os estudantes. Levando-me as seguintes questões: o que eu estou fazendo aqui? O que é currículo? Para que servem os currículos? A quem servem os currículos?

Espaços e Currículos

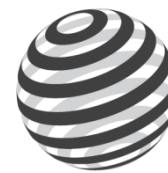
As problemáticas abordadas na pesquisa propõem um debate que tem o currículo como eixo e o espaço escolar como palco. Um palco onde várias trajetórias distintas se encontram e rumos já traçados são revisitados, reorganizados e ressignificados. Assim, segundo Massey (2008), o espaço é devir, pois está sempre em fluxo, sempre dissolvendo, criando e transformando realidades existentes. Desta forma, a problematização das questões que afetam o cotidiano da escola é fundamental para fomentar os diálogos e não há como escapar da discussão sobre o currículo.

Para afirmar que não é possível definir quais os conhecimentos fundamentais devem compor o currículo, é importante mostrar como um professor que problematiza as questões que afetam o cotidiano da escola aborda o currículo. Há um sentido mais consolidado na discussão sobre currículo, ou seja, um documento que dá a base para a experiência escolar de sujeitos agrupados, contando com a seleção e organização do que vale a pena ensinar. (LOPES; MACEDO, 2011, p.20) Porém, apesar desse sentido mais difundido, a premissa é que não é possível responder “o que é currículo”, apenas apontar para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. (LOPES, MACEDO, 2011, p.19)

Imaginar uma resposta para essa questão seria cogitar a possibilidade de cristalizar sentidos e significados e já está estabelecido na própria consideração de devir que há uma fluidez, um movimento ininterrupto que localiza sentidos, numa ótica histórica, mas não pode ser analisado anacronicamente, com o grande risco de equívoco na compreensão do termo tratado (MASSEY, 2008).

Sobre esse sentido mais consolidado que reside grande parte da problematização que estabeleço, como definir o que é útil? A produção dos currículos sem levar em conta os cotidianos escolares gera um abismo entre a produção e implementação e, comumente, aqueles que estão na etapa de implementação (escolas, professores, estudantes etc) são culpabilizados pelo insucesso das medidas estabelecidas (LOPES, MACEDO, 2011, p.26). Medidas essas que procuram negar o caráter ideológico dos currículos e as disputas de sentidos presentes nessas produções. Além da dificuldade em definir o que é útil e da tentativa malsucedida de esconder a disputa de sentidos, ainda falta o espaço para o vivido, estabelecido através da relação com o conhecimento, os diálogos construídos a partir dos conhecimentos pregressos dos estudantes e o que lhes é apresentado nas aulas. Com as análises de Pinar (*apud* SUSSEKIND, 2014b, p.1516) *currículo passou a ser percurso, relação, rizoma, ação e não uma coisa, um objeto, um substantivo; assim, divorciando-se do entendimento dominante no território do desenvolvimento curricular.*

Dialogando com Pellegrini e Sussekina (2016) percebo que as noções de escrever e decifrar estão em disputa no campo das políticas curriculares contemporâneas, na luta



contra uma escrita hegemônica que prescreve interpretações únicas e invisibilizam as diferenças que compõem o espaço escolar. A palavra afastada da experiência perde significado e *leis, políticas educacionais, livros didáticos, avaliações padronizadas e currículos unificados podem produzir as diferenças como inexistentes* (PELLEGRINI; SUSSEKIND, 2016, p.44) sempre que estabelecem o significado das palavras, numa tentativa de coibir a decifração, a multiplicidade de sentidos e a diversidade de interpretações. A intenção de criar um documento curricular capaz de decodificar significados *sugere não só uma perspectiva de produção de sentidos do mundo como também uma permanente decifração que busca uma linguagem pura e única* (PELLEGRINI; SUSSEKIND, 2016, p.44), subestimando a riqueza resultante do encontro das diversas trajetórias nos espaços escolares e as negociações de sentidos que *envolvem os usos dos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994).

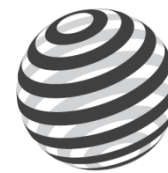
Partindo do princípio de que as palavras não são capazes de aprisionar sentidos (PELLEGRINI; SUSSEKIND, 2016) e que todo conhecimento possui suas ignorâncias e toda ignorância possui conhecimentos (SANTOS 2007), decidir por uma alternativa de currículo implica em excluir todas as outras opções negadas. Permitindo sempre o questionamento: não poderia ser de outro modo?

Quais as alternativas viáveis para propor outras óticas sobre o currículo, para além do simples documento orientador? A experiência cotidiana é muito mais ampla do que a tradição científica conhece e considera importante, por isso, geralmente essa produção de saberes é desperdiçada reforçando ideias de que não há alternativas viáveis. Assim, para combater o desperdício das experiências e dar credibilidade aos movimentos alternativos, é necessário propor novas racionalidades, novas formas para valorização da heterogeneidade presente nos nossos cotidianos e por isso tão presente nos espaços escolares (SANTOS, 2002, p.238).

O pensamento geográfico marcado pelo discurso temporal do espaço, proposta que apresenta espaço e tempo dicotomicamente, concebe o espaço dentro de uma linearidade histórica que permite análises reducionistas de conceitos como “progresso”, “atraso” e “desenvolvimento”, ou seja, as diferenças entre os espaços podem ser relacionadas ao tempo, ao “lugar que ocupam na fila da história”. Essa perspectiva permite, erroneamente, admitir a possibilidade de uma padronização, onde a diferença seja combatida através de fórmulas de adequação dos espaços escolares. Sendo o espaço a esfera da possibilidade da multiplicidade, do encontro de diversas trajetórias distintas que trocam experiências entre si, pressupondo resultados variados, estando “sempre em devir”, é importante refutar a homogenia, a padronização, o discurso temporal do espaço e reconhecer que “Multiplicidade e espaço são co-constitutivos”. (MASSEY apud ROCHA, 2017, p.23, 24 e 28).

Massey (2008), apresenta o conceito de coetaneidade indicando que há um limite na interpretação hegemônica do progresso e desenvolvimento que acaba por dar-nos uma visão colonizadora sobre os outros. Para Rocha (2017, p.24), a coetaneidade seria uma “perspectiva procedimental que impediria uma classificação apriorística e verticalizada do outro, de uma forma de subjugação espacial”.

Santos (2002, p.239 a 242) afirma que atualmente há uma contração do presente, que dá uma falsa ideia de totalidade espremendo-o entre o passado e o futuro, e uma expansão do futuro, graças ao caráter linear da concepção hegemônica do tempo. Das críticas da razão indolente vou me ater à crítica razão metonímica que, segundo o autor, se reivindica como uma única forma de racionalidade, tomando sempre a parte pelo todo, sem



se preocupar com novas possibilidades de racionalidade. Afirmo que a construção dos currículos segue essa estrutura e por isso produz saberes cotidianos dos estudantes e profissionais da educação como inexistentes, porque não apresentam relação com o todo e isso os mantém fora dos debates. O equívoco da razão metonímica reside no fato do todo não representar totalidade, mas apenas uma parte que foi transformada em referência, ou seja, a homogenia nunca será mais interessante que a heterogenia.

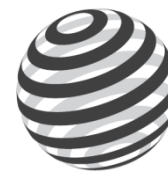
Ecologias Cotidianas

Pensando o cotidiano nos espaços escolares pode-se perceber que a totalidade é composta por partes heterogêneas, uma multiplicidade que enriquece o cotidiano e quebra dicotomias hegemônicas, como por exemplo, ciências exatas/ciências humanas, saber do professor/saber do estudante, ação da escola/ação da família, revelando outras razões possíveis para construir essas relações. Assim, Santos (2002 p.246 e 247) propõe uma sociologia das ausências, uma investigação para mostrar o que é produzido como invisível, para mostrar que não há apenas uma maneira de existir, como a razão metonímica classifica tudo que não cabe no seu tempo linear. Sempre que há uma desqualificação de saber, há uma produção de inexistência e conseqüentemente uma invisibilidade, como exemplificado em alguns termos que já ouvi em escolas associados a estudantes como “ele (a) não quer nada”, “esse(a) aí é caso perdido”, “prefiro que fulano durma, mate minha aula ou falte”, “se continuarem com esse comportamento todos vão saber que vocês são de Nova Iguaçu”, “escola pública é assim mesmo”, etc, estão relacionados a essa invisibilização. Para Silva (2012) há um choque entre o imaginário construído e a complexidade cotidiana, onde muitas vezes as subjetividades dos estudantes são disputadas como *território da realização (autorrealização) de propostas-projetos de outrem* (p.76), tal como esses termos supracitados demonstram.

Santos (2002, p.247 a 253) discute cinco lógicas de produção de inexistências e apresenta cinco alternativas para combater essas lógicas. Vou abordar as lógicas, pois percebo inúmeros exemplos delas nos espaços escolares. Além disso irei apresentar alternativas, porque acredito que possam ser soluções viáveis ou, pelo menos, fomentar debates para geração de outras soluções possíveis para combater a invisibilização

A primeira lógica refere-se à monocultura do saber que despreza tudo o que não faz parte do cânone, assim a não existência adquire forma de ignorância. Como alternativa sugere a ecologia de saberes, reconhecendo que há uma incompletude em todo saber, que existem outros saberes críveis e propondo que os saberes não científicos podem ser opção aos saberes científicos. Como por exemplo, na relação da produção de currículos e a riqueza cotidiana expressa na produção de saberes presente na escola e na possibilidade dos saberes pregressos dos estudantes e profissionais da educação comporem o currículo. Para Santos (2007, p.85) a ecologia de saberes se fundamenta na pluralidade e heterogeneidade dos conhecimentos e nas inúmeras relações que podem ser construídas entre eles, sem ameaçar suas *autonomias*. *A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.*

A segunda lógica refere-se à monocultura do tempo linear que considera atrasado tudo o que é assimétrico ao que é considerado avançado, assim a não existência se manifesta na não contemporaneidade do contemporâneo, classificando saberes fora do cânone como obsoletos, atrasados e primitivos. Como alternativa sugere a ecologia das temporalidades, já que tempo linear é só mais uma das inúmeras concepções de tempo



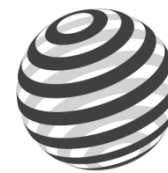
possíveis. Deste modo, pode-se, por exemplo, diminuir a associação da tecnologia com a certeza da melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações. Há muito trabalho sendo feito apenas com o professor, uma caneta ou giz e um quadro.

A terceira lógica refere-se à monocultura da naturalização das diferenças é a lógica da classificação social que considera a não existência como uma inferioridade insuperável porque é natural. Propostas de quem é inferior não podem representar uma possibilidade para quem é superior. Como alternativa sugere a ecologia dos reconhecimentos, que desconstrói hierarquias e diferenças “abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais” (p.252). Inúmeras vezes no ambiente escolar há uma hierarquização de saberes e práticas que não admite que um estudante possa contribuir para a formação de um professor, ou que um professor seja capaz de argumentar contra a coordenação, contra a secretaria de educação etc. A padronização no ambiente escolar estipula prazos e determina limites de aprendizagem, desqualificando formas de aprender que não estejam no cânone, desprezando as demandas dos estudantes e dificultando o trabalho do professor como um mediador do conhecimento.

Para Sussekind (2014b, p.1514) há um grande equívoco político-epistemológico quando se considera a possibilidade de uma padronização a partir do currículo objetivando orientar os professores sobre o tipo de conteúdo que deve ser ministrado e de que forma as aulas devem ser desenvolvidas, podendo servir como método de avaliação e ferramenta para definir o que os estudantes sabem e o que eles não sabem. A ANPED, Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, divulgou um documento em agosto de 2017 com duras críticas a proposta de Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, que torna disciplina obrigatória apenas Português e Matemática, estabelecendo clara hierarquização dos saberes e relegando as outras cátedras aos itinerários formativos que serão ofertados de acordo com a possibilidade de cada sistema educacional. O currículo estruturado dessa forma age como instrumento de controle, demonização dos professores (SUSSEKIND, 2014a, p.94) e desconsidera a riqueza presente na heterogeneidade dos espaços escolares.

A quarta lógica refere-se à produção de inexistência a partir de uma escala dominante, no caso da modernidade ocidental, o universal e o global, determinando a irrelevância das realidades particulares e locais e impedindo que as soluções locais tenham credibilidade para serem consideradas alternativas viáveis para o universal e o global. Como alternativa sugere a ecologia trans-escalas, que apresenta uma possibilidade de globalização contra-hegemônica, percebendo nas localidades aspectos que não estejam inseridos no contexto da globalização. Na Geografia discutimos que a escala revela o nível de detalhes de um mapa, valorizando as trans-escalas poderemos observar que a variação do nível de detalhes expõe algumas informações e oculta outras, demonstrando a impossibilidade de capturar toda a riqueza presente nos cacos do cotidiano.

A quinta é a lógica produtivista, que se refere à monocultura da produtividade capitalista baseada apenas no crescimento econômico, produzindo a não existência como improdutividade, esterilidade da natureza, preguiça e desqualificação dos seres humanos. Como alternativa sugere a ecologia da produtividade, valorizando sistemas alternativos de produção que o paradigma capitalista ocultou ou desqualificou. Modelos de produção alternativos desconstruem a ideia da escola para qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, ou qualquer formação pontual, abrindo espaço para a diversidade, ampliando as possibilidades de futuro dos estudantes. Simmie (2017) alerta para os riscos de se estabelecer o uso da teleologia da certeza na educação, como um mapa para guiar os



estudantes e profissionais da educação para alcançar as habilidades e competências necessárias rumo a uma utopia inevitável.

As propostas de uma racionalidade cosmopolita e de um conjunto de ecologias criadas por Santos (2002) dialogam com a coetaneidade e a multiplicidade espacial propostas por Massey (2004; 2008), já que são propostas de valorização da experiência social (saberes e práticas) e reconhecimento das diferenças, que permitem perceber a existência de diversas realidades, muitas delas produzidas como inexistentes.

Há uma imposição do currículo proposta pela maioria das instituições de ensino, e a discussão e implantação da BNCC corrobora com isso, e aos currículos oficiais documentais cabe delimitar que tipos de saberes são válidos dentro das escolas. Desta maneira, um professor disposto a contrariar a lógica estabelecida, falar sobre si e sobre seu trabalho precisa rever suas práticas, perceber os lugares que ocupa com relação aos conhecimentos invisibilizados, demonstrando a importância do cotidiano na pesquisa. Em tempos de BNCC, padronização, militarização, judicialização e medicalização da vida escolar discutir cotidiano e currículo é um grande ato de resistência. Esse ato reside na valorização do ordinário, esmiuçando as apropriações que nós fazemos das regras que tentam balizar os usos dos espaços escolares, mas que contribuem para demonstrar a impossibilidade da padronização (SUSSEKIND, 2014b).

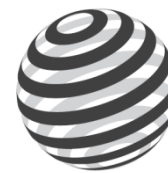
Debater essas questões em sala de aula é estar em contrariedade com a lógica imposta pelo currículo mínimo. Temas como esse não estão na abrangência de temas a serem debatidos, não podem ser avaliados, mensurados, capitalizados. Tomam tempo, “atrasam” a matéria e provam o insucesso da prática docente, quando esta apresenta perspectivas para além do controle disciplinar dos estudantes e de seguir à risca os tópicos do documento curricular.

Essa “contrariedade” é parte da manifestação da riqueza e produção de saberes presentes em cada sala de aula, onde as imposições e ordenações do professor não criam um padrão, mas impulsionam apropriações distintas do espaço-tempo com os estudantes, de acordo com a premissa certauniana, mesclando suas experiências pessoais com suas maneiras de fazer uso da sala de aula, subvertendo e criando currículos, sempre. Assim é preciso analisar as aulas e o uso que os estudantes fazem delas para apreciar as diferenças e semelhanças, além da possibilidade de compreender as múltiplas estratégias e táticas que definem as relações de poder dentro das escolas e das salas de aula.

Certeau (1994) define estratégias como a aplicação das práticas definidas por um poder estabelecido. Já as táticas são as práticas do outro, aquele que não é detentor do poder e por isso mesmo se aproveita do tempo para transformar acontecimento em ocasiões. Defendo que se o espaço escolar e o currículo podem ser considerados devir, há uma fluidez desse poder e as estratégias e táticas trocam de lugar todo o tempo durante uma aula de 100 minutos.

Nos Cacos da Trajetória

Durante muito tempo nas minhas ações cotidianas pensei o currículo como uma proposta oficial feita pela instituição de ensino de acordo com os objetivos da própria instituição. No recorte desse trabalho falarei sobre cacos do cotidiano e da experiência no projeto de residência pedagógica. Comecei a lecionar na Secretaria de Estado de Educação



do Rio de Janeiro, em 2013, e conheci o seu documento denominado Currículo Mínimo. O convite para participar como professor preceptor do programa de residência pedagógica⁴ me motivou estritamente por questões financeiras. Questiono a ideia de que exista uma fórmula para agregar “qualidade” ao trabalho docente, como descrito nos objetivos⁵ do programa. Em meados de 2018 ainda trabalhava em 07 escolas durante a semana e toda terça feira saía de Madureira pela manhã em direção ao Alto da Boa Vista (bairros da zona norte da cidade) e no início da tarde me dirigia para Cosmos onde recebia os estudantes de licenciatura em Geografia de uma Faculdade particular no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, para acompanhar meu trabalho em turmas do 1º e 2º anos do ensino médio regular do Colégio CEJATC6*.

Nos dias que antecederam o início da residência recordei-me das primeiras experiências em sala de aula como professor, no curso IC1*, no Colégio CL2* e no estágio docente no Colégio CBNBIG5*.

Como muitos dos colegas que vão sair das licenciaturas (SUSSEKIND, 2002), não entrei na Universidade decidido a ser professor, cursei bacharelado e licenciatura e logo no segundo período recusei o convite de um antigo professor para começar a lecionar em um cursinho, pois tinha a intenção de atuar como Geógrafo. Nesse período comecei a trabalhar com a Professora Maria Célia Nunes Coelho, geógrafa renomada, sendo bolsista de iniciação científica na área da Geografia da Mineração. O caminho que me levou a docência é inusitado e envolve pessoas que conheci em uma viagem e que de tanto me ouvirem falar durante toda a estadia, concluíram que eu seria um bom professor e me indicaram para vagas de estágio em um curso e uma escola na Ilha do Governador. A relação de estágio não envolvia nenhum tipo de remuneração, o “pagamento” era a possibilidade de adquirir experiência observando as situações que aconteciam em sala.

Eu chegava no curso IC1* e no Colégio CL2*, sentava no fundo da sala e assistia as aulas, achando que percebia a interação dos estudantes com o professor e consolidando duas análises equivocadas, primeiro porque acreditava que minha presença não provocava

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

⁵ Objetivos

*Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

*Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

*Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

*Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



alterações na dinâmica existente nas salas de aula, e segundo porque atribuía a qualidade do trabalho docente ao conteúdo exposto pelo professor e o comportamento disciplinar dos estudantes, concluindo a partir daí se a aula era boa ou não.

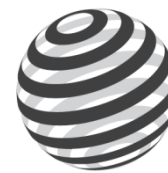
Não cheguei a dar aula no Colégio CL2*, mas no curso IC1* tive a oportunidade de ministrar minha primeira aula tratando do tema União Europeia para uma turma de 9º ano. A aula já estava previamente preparada, um planejamento feito com esmero, os assuntos a serem tratados todos referenciados com autores de livros didáticos e livros de Geografia Política, ou seja, tudo pronto. Estava nervoso e preocupado em manter o silêncio, garantir a atenção dos estudantes e expor o conteúdo com clareza. Não sei se eu estava mais assustado com eles ou eles assustados comigo, sei que a aula transcorreu da forma que eu esperava e sai satisfeito com o resultado, assim dava o primeiro passo para pavimentar um caminho que em pouco tempo me levou a questionar minhas escolhas e o valor das práticas docentes, ou seja, eu sei bem do que estou falando quando digo que currículo padronizado controla o trabalho docente.

Surgiram as primeiras possibilidades de trabalho como monitor/professor substituto no Colégio CA4* e Colégio CPS3*. Passei a interagir com os estudantes em três situações específicas: cobrindo a falta de algum professor, dando aulas de reforço antes das provas e recuperações ou recebendo-os na sala de monitoria para tirar dúvidas. Nas três abordagens meu “esquema” de preparar as aulas previamente e manter a ordem ainda davam resultados.

Comecei o estágio docente no Colégio CBNBIG5*, etapa necessária para obtenção da licenciatura em Geografia, reproduzindo o padrão semelhante ao período do Colégio CL2* e Curso IC1*, sentado ao fundo da sala, observando e tirando conclusões equivocadas, passei também a corrigir provas e formular avaliações. Assim trabalhava pela manhã, fazia o estágio a tarde, ia para a universidade a noite e nas aulas de didática achava que as temáticas abordadas não tinham correlação com o que acontecia nas salas de aula, já me parecia faltar alguma coisa.

Foi só terminar o estágio docente e começar a trabalhar efetivamente como professor que um novo mundo se descortinou a minha frente, rapidamente a ideia de uma aula previamente organizada e manutenção do silêncio mostrou-se ineficaz.

Quando eu trabalhava em cursos pré-vestibulares e escolas particulares de ensino fundamental II e ensino médio, acreditava que o currículo correspondia ao conjunto de assuntos que eram mais recorrentes nas provas de acordo com cada banca e sendo assim os assuntos que não correspondiam a essa classificação estavam hierarquicamente falando, em menor cota, seriam considerados menos importantes. Suponhamos que um conhecimento pregresso de um estudante esteja associado a um desses assuntos “hierarquicamente menos importantes”. Esse saber estará invisibilizado naquele currículo, uma forma de abordar o conhecimento será desconsiderada, “morta”, daí a ideia de epistemicídio, ou seja, o assassinato da episteme, a impossibilidade de abordagens que não estejam estritamente de acordo com a epistemologia vigente no mundo ocidental. O epistemicídio é a desvalorização e anulação de saberes locais em relação ao conhecimento hegemônico *alienígena*, perdendo toda a riqueza presente na heterogeneidade cultural e suas respectivas visões de mundo (MENESES; SANTOS, 2007, p.10). Essa falsa impressão “produz conhecimentos diferentes como qualitativamente diferentes e, portanto, hierarquizáveis e, conseqüentemente vitimados pela inexistência” (PARASKEVA; SUSSEKIND, 2018, p.56).



Ter tudo organizado não dava conta dos estudantes e das interações propostas. Dar espaço para as demandas deles tornava a aula mais interessante e essa situação me angustiava, pois, na maioria das vezes essas demandas não tinham relação com o planejamento para aquela aula e com o currículo, entendido por mim até esse momento como um guia dos temas a serem trabalhados, um organizador das experiências e situações de aprendizagem realizadas pela instituição de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES, MACEDO, 2011, p.19) para aquele bimestre. Um quadro cheio e o silêncio não se transformavam em bons resultados nas avaliações, os diferentes perfis de turmas e estudantes estavam constantemente propondo novos desafios, que geralmente eram resolvidos sem a utilização dos assuntos propostos no currículo.

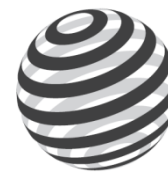
Era frustrante pensar os problemas das práticas cotidianas e perceber que não encontrava as ferramentas para resolvê-los nos livros, no currículo ou no controle disciplinar. As soluções foram aparecendo a partir da minha inventividade, das relações de empatia e parceria construídas com os estudantes. Certa vez desafiei uma turma do sexto ano, que vinha de resultados negativos no último bimestre a tirar notas acima da média na avaliação seguinte, prometendo uma surpresa caso conseguissem, isso rendeu ótimas notas na avaliação e uma aula onde trabalhei fantasiado. Propus o mesmo desafio para uma turma do segundo ano do ensino médio e o resultado também foi positivo.

Acredito que a ideia de ver o professor fantasiado, numa ação engraçada e constrangedora foi um fator mais motivador do que o estudo sobre o sistema solar, os conceitos básicos da Geografia ou a Globalização. Nessa época ainda não conhecia o conceito de conversa complicada (PINAR apud SUSSEKIND, 2014a), nem a obra de Michel de Certeau, mas, já percebia que era necessário ouvir o que os estudantes tinham a dizer já que eles são os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) que tantas vezes se afasta dos assuntos propostos pelos currículos. Comecei a perceber que a minha imagem de professor construída e concebida pelos outros (PINAR 2008) estava mais associada as minhas características físicas, homem, negro, alto, forte, voz grave, do que com as características profissionais.

Nunca me enquadrei no formato de professor especialista em Geografia e empregado da escola que leciono, aplicando o currículo de forma a quantificar o aprendizado e eliminando perguntas cruciais como: o que tem o currículo a dizer sobre a cultura, a alienação e a violência dos jovens? (PINAR, 2008). Criei o hábito de falar das minhas práticas sempre no tom de humor, contando as soluções que apresentava no cotidiano como boas histórias engraçadas, pois interpretava que o que eu fazia estava errado. Naquele momento imaginava que não usar os temas do currículo e o controle disciplinar me afastavam da prática docente e que eu fazia qualquer outra coisa, menos lecionar. Comparava a minha prática com as idealizações que eu carregava sobre o trabalho docente, com as percepções dos outros sobre o meu trabalho, e sentia-me naufragando, afundando nos papéis concebidos pelos outros, tornando-me possibilidade abortada, incapaz de ser professor na vida cotidiana (PINAR, 2008).

Essa avaliação feita pelos “outros” me acompanha ao longo desses doze anos de magistério, e esse é um dos meus segredos profissionais, pois diferente do que a maioria das pessoas pensam, geralmente conquisto e desenvolvo a relação com os estudantes baseado na empatia e não na força.

Assim, com tantas dessas memórias e reflexões perpassando minha cabeça, dirigi-me a escola para encontrá-los. O primeiro contato foi muito curioso pois recebi duas estudantes para acompanhar a turma 2004 do 2º ano. Era o dia da entrega do trabalho



sobre urbanização. Uma proposta simples que consistia em pesquisar em jornais e revistas notícias que os estudantes pudessem relacionar com os temas debatidos em sala.

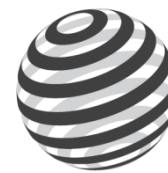
Expliquei a elas qual a dinâmica que pretendia abordar em sala, utilizando os trabalhos dos estudantes para fomentar a discussão e ouvir deles as justificativas pelas escolhas das reportagens. Elas entraram na turma e isso já causou surpresa com os estudantes que não paravam de comentar. Muitos estavam curiosos com o fato da escola ter sido escolhida para participar de um projeto como aquele, já que para a maioria deles a escola e o bairro de Cosmos não despertam atenção nas pessoas. Após a chamada, chega o momento em que os estudantes deveriam começar a falar dos trabalhos e para nossa surpresa, nenhum dos estudantes tinha feito a atividade. Eles já foram se justificando uns alegando que não moravam próximo a nenhuma banca de jornal, outros reclamando por não poderem pesquisar na internet e alguns assumindo que tinham esquecido.

Estávamos de frente a uma situação de aparente impossibilidade, pois se toda a atividade foi planejada como consequência de um trabalho e essa tarefa não foi executada, o que fazer? Talvez as residentes tenham pensado o mesmo que eu na minha época de estágio, ou seja, como seria fundamental nesse momento avançar no discurso associando a falta de comprometimento dos estudantes com a falta de perspectivas, e que professor é esse que não consegue de seus estudantes um simples trabalho, com certeza deve faltar a ele domínio de turma e respeito por parte dos discentes. Aquela situação não favorecia em nada a imagem de um professor teórico mantenedor da ordem. Pinar (2008, p. 148) alerta para o cuidado que devemos ter com as identidades concebidas pelo outro, pois se submergirmos nelas, o cultivo da inteligência é necessariamente restringido e solapado. Assim, é preciso proclamar a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não instrumentais de falar e de estar com os estudantes (PINAR, 2008, p.148).

Organizamos os estudantes em roda, começamos uma conversa baseada nas experiências que eles tinham com as partes da cidade do Rio de Janeiro que conheciam, enfrentando o redemoinho que nos fora subitamente apresentado pela ausência dos trabalhos base para o planejamento do dia. Após a aula expus as residentes que não tinha a intenção de reproduzir com elas as características do meu período de estágio, queria criar estratégias para que elas fossem inseridas em “tudo” que acontecesse nas aulas durante o período, tendo liberdade de intervenção e proposição de ideias e práticas.

Pude falar um pouco da construção dos saberes no cotidiano, de como acredito que as práticas cotidianas são procedimentos, esquemas de operações e manipulações técnicas (CERTEAU, 1994, p.109) que nos permitem transformar situações adversas a nosso favor através dos nossos conhecimentos progressos, da nossa trajetória de vida e trajetória acadêmica. Assim estaríamos mais preparados para lidar com o tempo acidentado, os imprevistos (CERTEAU, 1994, p.311) que se fazem presentes no cotidiano do professor que planeja e ao executar, não raro, vê desdobramentos e situações não determinadas nos planos, e que não há problema algum nisso. Não é possível mensurar um profissional da educação pela eficácia do seu planejamento/execução levando em consideração que os estudantes não são consumidores supostamente entregues a passividade e a disciplina (CERTEAU, 1994, p.37), afinal é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. (CERTEAU, 1994, p.19)

A partir desse encontro e diálogo com os residentes, firmou-se uma parceria frutífera em muitos aspectos onde nós não nos esquivamos de propor e arriscar por medo de erros ou de avaliações negativas das partes envolvidas no processo. Deste modo, depois de muitas aulas, testes e provas durante o segundo semestre de 2018, todo o trabalho



desenvolvido foi coroado com uma aula de campo pelas ruas do bairro de Cosmos, onde conseguimos discutir além dos processos de formação histórica e transformações geográficas, a construção de uma identidade com o bairro e a Zona Oeste, além do debate sobre a construção e modificação da história pessoal de cada um dos professores e estudantes envolvidos na aula de campo. Esse trabalho só foi possível graças à residente C, que conhecia a guia turística e já tinha realizado trabalho semelhante em outras circunstâncias.

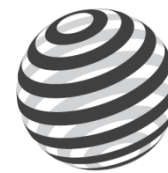
Não sei o quanto dos objetivos da residência pedagógica foram alcançados com os residentes que estavam sob minha responsabilidade, não pude dar continuidade ao programa, fui convocado para um novo concurso e exonerei minha matrícula do estado que estava vinculada ao programa. Espero que nossa experiência possa ter contribuído para a formação de profissionais questionadores que não tenham embaraço em assumir que não detém todo o conhecimento e as ferramentas necessárias para lidar com as situações cotidianas. Abrir mão da ideia de controlar “tudo” o que ocorre em sala de aula nos auxilia a valorizar a heterogeneidade presente nos espaços escolares, dando mais espaço aos estudantes, esses produtores desconhecidos, que produzem por suas práticas significantes (CERTEAU 1994, p.45) atribuindo sentido ao que é exposto em sala de aula de acordo com seus conhecimentos pregressos, sua leitura de mundo e não de acordo com a ótica do professor.

Acredito que isso possa ser uma forma de “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura” que “induz a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura” inserindo cada vez mais uma abordagem ordinária, pautada na imprevisibilidade do cotidiano e na produção de saberes da prática docente. Mais importante do que “estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”, é respeitar os professores em suas maneiras de fazer, que correspondem a um número finito de procedimentos que supõe o conhecimento sobre o tema abordado e que implica uma lógica de ação relativa ao tipo de circunstância apresentada na ocasião, tendo relação com a não-autonomia do campo de ação (CERTEAU, 1994, p. 83). Essa não-autonomia cotidiana é um combustível para a inventividade e criação de saberes presente na relação professor-estudantes.

Quanto à possibilidade de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas as orientações da Base Nacional Comum Curricular”, acredito que tenha contribuído bem pouco, dado os inúmeros diálogos onde problematizei a ideia de uma base comum curricular, primeiro porque

os cotidianos da formação docente são repletos de complexidades e dicotomias, entre a indissociabilidade e a subalternização das práticas às teorias, nas constantes indagações ontológicas, em inconformismos, dissensos, e, às vezes, de suposta repetição. Narrativas de formação por vezes assumem essa postura de suposta passividade enunciando uma formação pela transmissão de conhecimento, a favor da noção que alia professor à autoridade, como detentor de um conhecimento único ou superior, neutro, isolado, objetivo e racional. Outras vezes assumem impotência, conformismo, culpabilização (LIMA; SUSSEKIND, 2014).

Considerando os aspectos geográficos o Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e também o quinto mais populoso. Sua grande extensão longitudinal (leste-oeste) garante a presença de 4 fusos horários oficiais e sua extensão latitudinal



(norte-sul) garante uma diversidade de biomas, fauna, flora, climas. Essas características garantem ao território brasileiro intensa heterogeneidade que implica diretamente no cotidiano da população.

Além disso, o conhecimento não é um objeto a ser transmitido, não apresenta neutralidade, *o conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado* (PINAR apud LOPES, MACEDO 2011, p.36). Não acredito na possibilidade de um documento ser capaz de moldar o conhecimento dos estudantes e professores. Mesmo que muitos acreditem no currículo como arma social, capaz de homogeneizar os conhecimentos, (SUSSEKIND, 2014b) eu prefiro acreditar que o conhecimento é deslocamento, fluxo, movimento, viagem, troca constante, logo incapaz de ser quantificado e aprisionado num texto escrito.

Veja bem, analisar o currículo de forma crítica e pós-abissal, esclarece que o currículo tem um significado muito mais amplo do que um simples documento é capaz de abarcar. Segundo Santos (2007, p. 85 e 86),

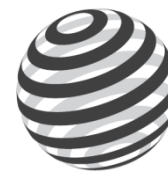
o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia a inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critério sobre o eu conta como conhecimento. No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unicidade, provavelmente precisamos (...) de uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral.

Assim discutir currículo como documento oficial ou criação cotidiana não cabe como base do debate. É algo além de simples definições. As demandas cotidianas são incomensuráveis e os processos de negociação estão sempre acontecendo entre os sujeitos *praticantes/pensantes* do currículo. Essas negociações não encerram o significado do currículo, elas demonstram a “fluidez” de poder “dentro” dos espaços escolares. Para que essa discussão atinja o objetivo de fomentar debates é preciso que sua escala local seja ressaltada e acredito que o cotidiano docente exacerbe essa escala.

Considerações Finais

Comumente profissionais da educação transitam em vários espaços escolares. No meu caso, após ingressar na SEEDUC/RJ, isso se intensificou bastante, e ocasionando num mesmo dia trabalhar o mesmo conteúdo em diversas turmas do mesmo período letivo, seja em uma única escola ou em várias. Passar o dia abordando a mesma temática e perceber como o desenrolar durante a prática aponta para tantos desfechos variados, resultantes dos diálogos que estudantes e professor estabelecem entre si demonstra que a noção de controle e poder tão popularmente associada à qualidade e rigidez no processo de ensino-aprendizagem é frágil. Por isso falo sobre a perda de poder por parte das secretarias de educação, diretorias etc.

Pensar na aplicabilidade de uma noção de currículo tornou-se uma prática a partir das demandas distintas que os estudantes apresentavam em relação aos diversos temas abordados, mostrando muitas contradições presentes nas escolas, e que o entendimento de



currículo vai muito além de uma lista de assuntos fundamentais que não dão conta da complexidade das relações naquele espaço.

Nos espaços escolares professores e estudantes são os principais sujeitos na produção de saberes e falam pouco, quase não são ouvidos. Aponto, sem medo, que o silêncio das práticas se dá por seu desenvolvimento comumente diferente do que está previamente estabelecido nos currículos já que *não há consumo passivo* e os usos das normas impostas comprovam criatividade e pluralidade com efeitos imprevisíveis que permitem driblar a *máquina celibatária* que decreta a homogeneização das ações e o controle dos resultados (CERTEAU 1994, p.92 a p.94). Conhecer a abordagem ceriteuniana sobre o cotidiano fez com que eu valorizasse cada passo, reconhecendo a necessidade de fluidez dos planos de aula e definindo a minha escolha de atribuir importância aos cacos cotidianos que compõem minha história (GINZBURG, 1989 apud SUSSEKIND, 2014b).

Analisar os acontecimentos das aulas pautado simplesmente no que está determinado nos currículos, pode não dar certo. Afinal, como explicar que uma aula sobre geopolítica mundial se transforme em um debate sobre preconceito, drogas e violência? E uma simples chamada de turma que conta com a intervenção de uma estudante questionando ao professor se na semana que vem a aula será importante, pois ela fará um aborto, precisará ficar ausente e não quer perder matéria importante. E o primeiro passo ao constatar que nada dá certo é buscar os culpados e comumente a culpa recai sobre os estudantes e professores. Muitas das vezes com trocas de acusação diretas entre professores e estudantes, que se acusam e, conseqüentemente se enfraquecem, sem reconhecer a força, ou sem valorizar, a força resultante do potencial dos nossos encontros. Escolher valorizar os cacos (GINZBURG, 1989 apud SUSSEKIND, 2014b) exige que eu responda as demandas que surgem sem me balizar apenas na ideia de controle, mas atuando como mediador do conhecimento e propondo diálogos entre o conhecimento progresso dos estudantes e os temas debatidos em sala.

Assim reconheci um conjunto de conhecimentos que são vulneráveis e perambulantes, não estão encerrados em documentos, e que são para Certeau (1994, p.41 e 42), as artes de fazer. As artes de fazer se manifestam em sala de aula com os professores e estudantes atuando no cotidiano praticando e se “reapropriando do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, com consumos combinatórios e utilitários. Estudantes que enredam o professor em um conjunto de perguntas sucessivas aparentemente demonstrando interesse pela temática abordada em sala, mas também evitando que a escrita e cópia no quadro aumentem muito. Professor que ao invés de acionar a direção, gerar uma advertência, pôr o estudante para fora de sala, articula as falas dos próprios estudantes em momentos de indisciplina para introduzir temas de debate como discutir xenofobia após um estudante afirmar que os nordestinos vêm para o Rio de Janeiro roubar o seu emprego, discutir injúria e racismo a partir do comentário de um estudante afirmando que o professor parecia um gorilão, discutir homofobia depois de perceber o desespero dos estudantes ao ver que alguém colou um papel na parede escrito “viado” com uma seta apontando para a cadeira do professor, ou com os diálogos com Dona L.* e Dona X.*, duas senhoras de 70 anos, estudantes do 6º ano noturno do EJA que estavam decididas a abandonar a escola julgando que ali não era o “seu” lugar, pois não conseguiam aprender nada. Uma foi cozinheira e outra doméstica desde muito jovens. Passaram a vida produzindo saberes, desenvolvendo táticas e artes de fazer. Como assim não têm mais capacidade de aprender? As artes de fazer quebram padrões impostos, subvertem lógicas



abrindo leques de possibilidades que permitem valorizar a heterogeneidade dentro e fora das salas de aula.

Certeau (1994, p.19) acreditava na liberdade gazeteira das práticas, percebendo micro diferenças “onde tantos outros só veem obediência e uniformização”, assim utilizar as regras estabelecidas criando espaços para aplicar operações baseados na pluralidade e criatividade gera efeitos surpreendentes e torna professores e estudantes alheios a certas práticas de controle, o que resulta em repressão, suspeita, silêncio e penalização. Refuto por completo a possibilidade de controlar *o que acontece em sala de aula* (SUSSEKIND, 2017), na verdade me arrisco a dizer que não controlo quase nada, pois dificilmente as práticas se dão de acordo com o planejamento, no geral os planejamentos são para mim uma fonte de decepção. Sentia-me solitário nessa percepção, silenciando essa opinião dos pares, até conhecer a abordagem de Pinar (apud SUSSEKIND, 2014a, p.37 a 39) afirmando que a falta de um planejamento rígido permite enxergar os comportamentos dos estudantes por outro prisma que não o da infração à ordem ou interrupção. Não defendo a ausência de um planejamento, mas questiono sua rigidez, procurando trabalhar com as falas dos estudantes, com os cacôs do cotidiano, e construindo conjuntamente elos com os assuntos a serem debatidos.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL de PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA em EDUCAÇÃO - ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro, 2018.

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

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

LIMA, A.; SUSSEKIND, M. L. **Bordados de sombras e silêncios pensando a diferença em camadas de vozes nas narrativas de formação e currículo**. In EdUECE Livro 01 – Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola. 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

MASSEY, D. **Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações**. In GEOgraphia – Ano 6 – nº12 – 2004. Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói/RJ, UFF/EGG.

MASSEY, D. **Pelo Espaço. Uma Nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENESES, M.P.; SANTOS, B.S. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2007

PARASKEVA, J; SUSSEKIND, M. L. **Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante**. In Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n.39. 2018.

PELLEGRINI, R.; SUSSEKIND, M. L. **Não existe pecado do lado de baixo do Equador: Políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas**. In Cadernos de Pesquisa, São Luís, v..23, nº. Especial, set./dez.



PINAR, W. F. **A equivocada educação do público nos Estados Unidos.** In Garcia, R. L.; MOREIRA, A. F. Currículo na contemporaneidade: incerteza e desafios. 3ª ed. São Paulo. Editora Cortez. 2008.

ROCHA, A.A. **O que Doreen diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança.** In GEOgraphia, v.19, n.40, 2017, mai./ago. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, B.S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002, p.237-280.

SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.71-94.

SIMMIE, G. M. **Is teaching nearer to poetry than physics?** Key Note Adress to Asti Convention. 95° Asti Convention Inec Convention Centre Killarney. April 2017.

SUSSEKIND, M. L. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis, Rio de Janeiro. De Petrus et Alli, 2014a.

SUSSEKIND, M. L. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional.** Revista e Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014b.

SUSSEKIND, M. L. **O que acontece na sala de aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública.** In Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. 134.