

# CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS* NA ESCOLA: A EMERGÊNCIA DE *SABERES* DOCENTES NÃO-AUTORIZADOS

**Francisco Canindé da Silva**  
Universidade do Estado do  
Rio Grande do Norte (UERN)  
caninprof@hotmail.com

**Wellington Vieira Mendes**  
Universidade do Estado do  
Rio Grande do Norte (UERN)  
wvmendes@hotmail.com

## **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo perceber a partir de currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares a emergência de *saberesfazer*s docentes enquanto práticas não-autorizadas, fugidas das lógicas prescritivas de conhecimento institucionalizadas. A análise resulta de reflexões realizadas no contexto do paradigma emergente de conhecimento, que entende as produções locais, residuais e indiciárias enquanto conhecimento prudente, possível de reconhecimento e valoração social. As práticas curriculares em estudo, capturadas por meio de procedimentos metodológicos dialógicos – narrativas docentes, entrevistas compreensivas, rodas de conversas, escuta sensível e outros, traduzem a realidade em sua multiplicidade. À maneira complexa – sistêmica e multirreferenciada, os currículos *praticadospensados* na escola tem possibilitado articulações permanentes de finas redes de *saberesfazer*s, produtoras de justiça cognitiva e emancipação social de professores, estudantes e envolvidos nestas relações de aprendizagens educativas e sociais.

**Palavras-chave:** Currículos *praticadospensados*; Cotidianos escolares; Paradigma emergente; Saberes não-autorizados.

# PRACTICED-THOUGHT CURRICULA AT SCHOOL: THE EMERGENCY OF TEACHERS' NON-AUTHORIZED KNOWLEDGE

**Francisco Canindé da Silva**  
Universidade do Estado do  
Rio Grande do Norte (UERN)  
caninprof@hotmail.com

**Wellington Vieira Mendes**  
Universidade do Estado do  
Rio Grande do Norte (UERN)  
wvmendes@hotmail.com

## **Abstract:**

The article aims to perceive from practiced-thought curricula in the school daily life the emergence of teachers' knowledge as unauthorized practices, fugitives from the prescriptive logics of institutionalized knowledge. The analysis results from reflections carried out in the context of the emerging paradigm of knowledge, which understands local, residual and indiciary productions as prudent knowledge, possible of recognition and social valuation. The curricular practices under study, captured by means of dialogical methodological procedures - teacher narratives, comprehensive interviews, rounds of conversation, sensitive listening and others - translate reality into its multiplicity. By the complex way - systemic and multifaceted way, the practiced-thought curricula at school have enabled permanent articulations of fine knowledge-practice networks, which produce cognitive justice and social emancipation of teachers, students and involved in these relations of educational and social learning.

**Keywords:** practiced-thought curricula; School daily; Emergent paradigm; Unauthorized knowledge.

## INTRODUÇÃO

A discussão que envolve a produção do conhecimento na escola articula dois polos antagônicos e complementares de discursos epistemológicos: o paradigma dominante e o paradigma emergente (SANTOS, 2010). No primeiro, observam-se questões de permanência, tradição, reprodução, prescrição e dicotomização do conhecimento histórico social; no segundo, estão presentes temáticas mais relacionadas a produção de conhecimento marginalizado, periférico, não-autorizado (CERTEAU, 2011) que grupos populares vêm tecendo nas múltiplas interações cotidianas.

Os currículos *praticadospensados* nesta perspectiva consideram as imprevisibilidades, circunstâncias e complexidades dos indivíduos em processos de aprendizagem escolar. São reconhecidos como práticas emergentes emancipatórias, em função da desconstrução e desnaturalização que fazem, transgressivamente, dos currículos hegemônicos e prescritivos presentificados nos contextos da escola, seja por meio dos conteúdos, disciplinas curriculares e livros didáticos, seja pelas regras de silenciamento impostas ideológica, moral e ocultamente na organização espacial e didática da escola.

A captura de currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares não se constitui tarefa simples para pesquisadores adeptos desta concepção emergente de conhecimento, e supõe rupturas permanentes com modelos e práticas do paradigma dominante ainda muito presentes no contexto das pesquisas sociais e educacionais. A preferência pela mensuração e objetividade de dados produzidos cartesianamente cerceiam até mesmo aquelas pesquisas e pesquisadores envolvidos epistemologicamente com práticas de pesquisas democratizantes.

No domínio do paradigma emergente, práticas curriculares cotidianas são passíveis de reconhecimento, para sua desinvizibilização, por meio de processos de autoconhecimento como se apresentam os procedimentos metodológicos das narrativas autobiográficas (SOUZA, 2008), entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), entrevistas recursivas (SILVA, 2016) bem como pela abordagem dos estudos sistêmicos/complexos (MENDES, 2016).

As finas redes de *saberesfazeres*, tecidas marginalmente nos cotidianos das escolas, configurar-se-ão como conhecimento emancipatório se seus produtores e pesquisadores realizarem, a propósito do que sugere Alves (2008), um *mergulho*

*profundo* na realidade objetiva e subjetiva de seus *praticantespensantes*. Sentir a vida pulsante nos cotidianos escolares – resistências, linhas-de-fuga, ecologias aprendentes, zonas de contato etc. faz com que pesquisadores cotidianistas e sistêmicos lancem mão da cultura comum e se insinuem (CERTEAU, 1995) nos diferentes e inusitados espaços-tempos da escola, articulando práticas, sentidos e possibilidades curriculares não credíveis.

A proposta deste ensaio revela um pouco destas insinuações que estamos realizando enquanto pesquisadores sistêmicos no campo da educação e da linguagem. Embora distintas, acreditamos que as diferentes experiências produzem a seu turno, como nos impulsiona Barthes (2013), nenhum poder, talvez um pouco de saber, alguma sabedoria, mas acima de tudo tem nos conduzido a sentidos diversos de escrita.

Esse movimento de insinuar-se, reconhecer, desinvisibilizar, potencializar e valorizar práticas curriculares cotidianas tem nos permitido compreender a realidade educativa como experiência social emergente, que se reinventa, exigindo metodologias e formas de abordagens mais coerentes, dinâmicas e multirreferenciadas, assim como é a vida e a sociedade.

## **2. CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS EM DEBATE**

Reconhecendo que a realidade social é complexa e multiculturalizada pelas raízes e opções dos cotidianos, entendendo também o papel que a escola e os professores historicamente estão assumindo com base nas narrativas de suas práticas pedagógicas, articulado aos contextos metodológicos em que a temática deste trabalho se articula, entendemos ser necessário demonstrar a ideia de currículo que sustenta a reflexão.

Como ponto de partida, o currículo é compreendido enquanto rede de *saberesfazer*s produzidos *noscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2003) escolares de maneira contínua e emergente. Significa, portanto parte do processo de construção de identidade (SILVA, 2007) dos sujeitos em formação.

Concebendo-o nessas perspectivas, reconhecemos que as situações que organizam as experiências dos alunos, professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar articulam o currículo, subtraindo a ideia da prescrição explícita nos materiais de ensino e nas propostas de cunho linearizante,

classificatório e academicista. Todavia, não é possível negar a existência real e enfática de modelos curriculares fechados, herdeiros das formas racionalistas do pensamento pedagógico tradicional. Com isso, não estamos por propor a exclusão de sua natureza organizativa, ao contrário, compreende-se que este modelo em alguns casos, especialmente, quando se refere ao mercado competitivo e à especialização profissional, tem demonstrado sua eficiência e eficácia para determinados grupos.

Numa sociedade complexa, é preciso estar atento às regulações presentes nos cotidianos e pensá-los a partir de suas características fundamentais: “a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). No lastro dessas características, é possível pensar currículos que atendam a diversidade sem sucumbir às identidades em construção.

Os currículos *praticadospensados*, entendidos como processo, complexidade, construção de identidades e emancipação social não se prendem a uma única regularidade, sequenciação lógica, racional, cientificista, mas interagem permanentemente com os acontecimentos e a efervescência dos cotidianos. Assim, os saberes experienciais, tecidos cotidianamente na escola, referenciam mudanças e adequações sociais, considerando os tempos e espaços em que se inserem os seus *praticantespensantes*.

Para compreender os acontecimentos e práticas educativas não-autorizadas produzidas na escola e que escapam aos modelos didático-pedagógicos regulados, é *mister* incluir como possível todas aquelas maneiras de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo dos *praticantespensantes* válidas. “Tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os demais” (OLIVEIRA, 2008, p. 167) saberes pode articular-se a concepção de currículos *praticadospensados*.

Nas pesquisas realizadas acerca dessa temática, temos percebido que algumas escolas e professores desenvolvem práticas curriculares não-autorizadas, mas infelizmente, em sua maioria, não conseguem reconhecer e valorizar sua produção cotidiana. A relação prática-teoria é vista de uma outra maneira – o feito não se configura no dito. Entretanto, é preciso compreender que a escola e seus professores têm uma trajetória histórica muito restrita aos modelos pedagógicos tradicionais e não

conseguem, de imediato, fazer a passagem desse estágio rígido para outro dinâmico e emancipatório em que suas práticas fugidias sejam, por eles próprios, reconhecidas.

A compreensão de currículos *praticadospensados*, complexos e processuais poderá ocorrer de forma lenta, talvez, porque a instituição e seus agentes sejam levados a adotar ritmos burocratizantes e anti-dialógicos, e porque também carregam de sua formação inicial rastros de modelos pedagógicos reguladores que vão sendo reproduzidos em suas atuais práticas.

No comenos desse entendimento, é possível derivar que a relação com os diversos aspectos do mundo social externo a escola e sua teia de conectividades infinitas, diferentes e plurais, é muitas vezes realizada de forma estanque e provisória, por meio de pequenos projetos temáticos não continuados, e quando de seu término, voltam-se as práticas corriqueiras de uma matriz curricular academicista.

As concepções de currículos *praticadospensados* estão em simbiose com o trabalho da sociologia das ausências e a sociologia das emergências (SANTOS, 2002) para o qual existem um conjunto infinito de práticas e saberes a serem desperdiçados pelas monoculturas do conhecimento cientificista, inscrito no lastro do paradigma moderno dominante.

Santos (2002) compreende que a experiência social em curso no mundo é bem maior e diversificada do que as tradições científicas e filosóficas reconhecidas. Acredita que a riqueza da diversidade está sendo desperdiçada, e que o combate a esse desperdício de experiências exige ir além das convencionalidades da ciência social.

A esse respeito, estabelece ele a crítica ao modelo de racionalidade indolente que caracteriza os saberes em válidos e não válidos, propondo um outro tipo de racionalidade denominada razão cosmopolita que se funda em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Esses procedimentos vinculam-se ao confronto que o autor faz à razão indolente, nas formas de razão *metonímica* e de razão *proléptica*.

A razão metonímica é uma forma de racionalidade que opera egoisticamente, tomando o todo como referência absoluta sobre as partes. Não existem forças individuais, locais, residuais que não estejam ligadas ao todo e que sejam dele dependentes; não há saber fora da hegemonia de seu registro; tudo que é produzido como existente está necessariamente inscrito nas formas de governo da totalidade. Essa

racionalidade se efetiva, concretamente, por exemplo, pela dicotomia e hierarquização das relações: tudo/nada; teoria/prática; branco/negro; científico/não científico; escolar/não escolar etc., e muito bem ilustra a proposição de categorias vagas em si mesmas, típicas de um universo não construído, como intenta Givón (1979), em *On understanding grammar*.<sup>12</sup>

Pode-se conceber a razão metonímica como produtora de não existências, o que, de acordo com Boaventura Santos (2002, p. 12), significa que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.

A produção social das não existências, por meio das monoculturas em que se assenta a razão indolente, resulta na subtração do mundo, na contração do presente e, por conseguinte, no desperdício da experiência. Neste sentido, a sociologia das ausências irá atuar contra esses desperdícios, desinvisibilizando tudo aquilo que a razão indolente invisibilizou, porque não permite considerar que exista com suas monoculturas.

A *sociologia das ausências* visa, assim, a criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. [...] cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. (SANTOS, 2002, p. 15)

A *sociologia das ausências* contrapõe-se a esta razão, legitimando a produção das não existências como conhecimentos válidos, tornando presentes as ausências. Esse trabalho será realizado tomando por base a ideia de ecologias, visto que para são saberes diferentes produzidos nas interações subjetivas entre os sujeitos, e que serão úteis em determinadas circunstâncias e desnecessárias em outras.

A razão proléptica manifesta sua indolência quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear, e sob a qual produz a não existência residual, tradicional, atrasada ou subdesenvolvida, como aponta Oliveira (2008). Essa monocultura se efetiva pela ideia de progresso e desenvolvimento, contraindo o presente e dilatando infinitamente o futuro, porque para ela “a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito” (SANTOS, 2002, p. 21).

---

<sup>12</sup> A compreensão da gramática.

A crítica feita à razão indolente sob a face de razão proléptica é, sobretudo, por esta desconsiderar a pluralidade de tempos, cíclicos, individuais e circunstanciais existentes, em nome de um tempo linear definido antecipadamente, como se a ele pudessem ser reduzidas as múltiplas incertezas do tempo futuro.

Contrair o futuro passa a ser o procedimento utilizado para superar a lógica dessa totalidade do tempo linear; contrair esse tempo futuro será papel da sociologia das emergências. O trabalho da sociologia das emergências presidido pelo conceito de Ainda-Não (o que existe em forma de tendência) proposto por Ernest Bloch (1995 *apud* SANTOS, 2002) se efetiva quando são reconhecidas, no presente dilatado, capacidades e possibilidades de um futuro contraído porque vinculado às possibilidades efetivas. Percebê-las é uma tarefa complexa, dada a inscrição de componentes de escuridão e incertezas em suas origens, ou seja, tudo aquilo que é reconhecido como potência e potencialidade o é parcialmente, visto que o futuro é incerto e, portanto, imprevisível.

Neste sentido, Santos (2002) irá alertar para o não desperdício de oportunidades, percebidas por meio de potências e potencialidades inscritas na realidade do tempo presente como *Ainda-Não*.

### **3. OS SABERES DOCENTES NA RELAÇÃO COM OS CURRÍCULOS PRATICADOS**

A discussão acerca dos currículos *praticados* pensados como campo de aventura do conhecimento complexo e multicultural, implica necessariamente, trazer à tona os *saberes-fazer* dos professores, entendendo-se por *saber-fazer* todas as práticas pedagógicas, que compreendem o pensar, dizer e experienciar nos cotidianos.

São os professores, a partir de sua formação inicial e contínua, que desenvolvem proposições, projetos e intenções a uma prática educativa. Essas práticas são reveladoras de posições, crenças e concepções de ser humano, mundo e educação. Todavia, é preciso articular a essas práticas saberes implicados socialmente, percebendo como de fato estão relacionados a um projeto educativo *complexus* e transformador.

No percurso adotado neste trabalho, da complexidade dos cotidianos enquanto referência de construção curricular, compreendemos que o *saber-fazer* das professoras não pode estar divorciado da emergência dos fatores culturais, das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de formação, tendo em vista que, se as práticas

pedagógicas são contrárias a essa realidade, as incertezas não serão percebidas e trabalhadas na sua totalidade e, mais uma vez, poderão desenvolver práticas ditas tradicionais.

Em uma sociedade que se produz permanentemente complexa, os modelos educacionais vinculados ao paradigma dominante parecem não mais se adequar, “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2010, p. 34). Transmitir saberes e conhecimentos numa posição hierarquizada e determinista, como fazem as professoras orientadas pelo paradigma dominante elimina a possibilidade de confronto de ideias e de práticas, inibe a capacidade interpessoal docente.

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 72)

Práticas curriculares produzidas a partir do paradigma emergente – mutável e complexo articula dialogicamente diversas formas de conhecimento, pois considera que este conhecimento, aparentemente separado, de fato não está desligado, como propõem os paradigmas tradicionais. Logo, os professores buscarão em suas práticas pedagógicas cotidianas espaços-tempos de reflexão e reorganização dos *saberes-fazeres* sob o risco de não se perceberem articulados as demandas da sociedade complexa e, por conseguinte, disseminar por suas ações mecanismos de conformismo e subordinação.

Nos currículos praticados nos cotidianos escolares, são patentes as diversas e diferentes artes de fazer (CERTEAU, 2011), apreendidas das experiências dos sujeitos envolvidos, mas que são inferiorizadas na relação pedagógica, talvez porque esses *saberes-fazeres* não são reconhecidos e legitimados pelo caráter cientificista dado ao conhecimento pela escola.

Na perspectiva do paradigma emergente, a produção de conhecimento não-autorizado nos currículos *praticados-pensados* é perceptível pela capacidade subversiva dos praticantes em suas ações cotidianas. Desde as opções de reorganização espacial da escola (das carteiras, salas de aula e de professores, etc.) até as alterações feitas nas

sequências de conteúdos disciplinares, são muitas as caças não-autorizadas (CERTEAU, 2011) produzidas pelos professores, alunos e demais aprendentes na escola.

Reconhecer e valorizar práticas subversivas docentes na relação curricular significa promover a horizontalização entre saberes existentes e possíveis nos cotidianos escolares – os dominantes e emergentes. Assumir esse processo democratizante implica pensar a realidade em sistemas abertos e interdependentes – em *rede* como vem nos ensinando Alves (2008). A noção de tessitura de conhecimento em rede, como princípio epistemológico, possibilita que os saberes docentes produzidos nas diversas zonas de contato, inevitavelmente sejam conectados ou vistos em *rede*.

A epistemologia da *rede* captura o existente-possível (SILVA, 2016) e não somente o real, visto que o primeiro é sempre mais amplo do que o segundo. Os usos, operações e práticas cotidianas agregam a *rede* uma constelação de experiências dos sujeitos em seus aspectos de criatividade e pluralidade, transgredindo regras e relações dominantes as quais os sujeitos são submetidos supostamente.

Narrativas docentes e autobiográficas se constituem, nesse contexto, procedimento de desinvizibilização e potencialização de currículos *praticadospensados*. Experiências pessoais e de trabalho relatadas por seus autores produzem sentidos e significação diferenciados, tanto para aqueles que assumem a voz quanto para aqueles que fazem a tradução.

Para este contexto, foram selecionados alguns trechos de narrativas docentes, nas quais as práticas curriculares são compreendidas no contexto da sociologia das ausências (SANTOS, 2002) e das caças não-autorizadas (CERTEAU, 2011) como produtora de justiça cognitiva e emancipação social.

### **Narrativa 01.**

[...] percebia que os estudantes não se sentiam à vontade para participarem de atividades, tais como: dinâmicas, jogos, técnicas e outras propostas planejadas com o apoio pedagógico. A gente aplica essa metodologia, mas não vê resultados... eles querem aprender a ler e escrever somente pelo modo mais tradicional. Quantas e quantas vezes cheguei com o plano de aula para repassar, mas quando começava, logo diziam: "– professora, a gente não está entendendo!" Então, largava o que estava fazendo e passava a desenvolver atividades que mais lhes interessavam. Aliás, nunca nestas turmas dei aula somente pelo livro didático, eu dava aula pelo que eu via,

planejava em casa pelo que eu sentia da necessidade dos alunos. Quando chegava e dizia, por exemplo: vou dar uma aula de fonética, o aluno respondia "– professora, não sei!" Eu perguntava: "não sabe nem uma sílaba, nem separá-las?" Você acredita, muitos deles não conhecem K, W, Y que foram incluídos no alfabeto! Então, você já viu! São coisas que a gente tem que replanejar, refazer para que eles possam aprender. Nunca fui muito apegada às normas, mas tentava me orientar pelo projeto político pedagógico (PPP) da escola, mas sempre achei difícil. (Professora Esperança, 2015)

As práticas curriculares cotidianas, atravessadas por leituras de mundo diferenciadas, constituem renovadas redes de *saberes-fazer*es que poderiam ser, no debate construtivo, compreendidas como complexidades possíveis de emancipação social. O conjunto de inacabamentos sentidos pela professora, ao se defrontar cotidianamente com a realidade, tendo que reinventá-la; as dúvidas e incertezas sobre o quê e o como fazê-lo; a subversão ao "programa" instituído *a priori* e o enfrentamento de regulações impostas pelo imaginário social e acadêmico do ser professor traduzem, à visão do pensamento cotidiano ou ainda na perspectiva da sociologia das emergências (SANTOS, 2002), indícios emancipatórios que ajudam na reflexão e reconstrução do fazer docente cotidiano.

Do relato da professora, destacamos, também, para enlaçar como indício emancipatório, o ato de replanejar e a relação de confiança construída com os estudantes, numa realidade em que a insegurança e as incertezas da nova profissão eram intensas. A coragem de rever, visitar e redimensionar o pensado em detrimento do praticado, entendendo o vivido como gerador de recursividade significa, à compreensão que está sendo assumida neste trabalho, potencial de aprendizagem.

### **Narrativa 02.**

[...] trabalhar na modalidade de ensino EJA, turno noturno de 2010 a 2012 como professora de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal foi um grande desafio: me proporcionou crescimento profissional e pessoal. Uma lição de perseverança dada pelos educandos, apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas, especificamente por eles. Percebia que estavam em busca de uma melhor oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho. Lógico, esse era um desejo da maioria, mas não de todos. Muitos estavam por lá, por não terem conseguido realizar os estudos no tempo regular, e sem o domínio da leitura e escrita ficava muito difícil “fichar” nas

firmas e ter um lugar ao sol! Alguns, em conversas informais, diziam ter abandonado ou nem começado processos de escolarização, por terem sido praticamente obrigados a trabalhar desde cedo. As pessoas com quem trabalhei têm muitas histórias, algumas engraçadas, outras bem dramáticas, mas cada uma delas cheia de novidades, especialmente para mim que não havia ainda trabalhado com esse público da EJA. Sempre trabalhei com alunos de sexto ao nono ano e ensino médio. Confesso que com eles aprendi muito, mesmo! (Professora Poesia, 2015)

Relacionar diferentes saberes sociais, a partir do componente curricular Língua Portuguesa, demonstra para esse entendimento uma primeira ausência, ou um primeiro mergulho que a professora faz no cotidiano escolar e social dos alunos jovens e adultos, visto que comumente as regras estabelecidas para o processo ensino aprendizagem escolar, como socialmente foi instituído, consideram simplesmente a aquisição do conteúdo da matéria, tornando irrelevante táticas que atravessam esse mecanismo.

A Professora, ao convocar outros segmentos sociais para colaborar com a educação dos jovens e adultos, não somente dribla a hierarquia instituída, mas também enlaça diferentes *saberes-fazeres* da vida cotidiana a saberes escolares. Desse contexto político pedagógico, a Professora fornece como alternativa credível a um possível trabalho de formação continuada docente, a coragem epistemológica de ampliar o currículo prescritivo; alterar rotinas sedimentadas; aumentar o campo das experiências pela valorização de diferentes saberes; criar justiça cognitiva evitando desperdício de experiências.

Perceber sua condição de inacabamento nas relações de aprendizagens com os adultos é, nessa tentativa de traduzir ausências em emergências, um segundo ponto que destacamos a partir do relato da Professora. Não é praxe ouvirmos professores admitirem suas inconclusões. Não que esse fato os impeça de desenvolverem práticas pedagógicas cotidianas criativas, mas em função da tradição como vem sendo constituída a atividade profissional, e até mesmo pelo medo da perda de status intelectual e social na escola, dificilmente professores confessam suas inseguranças e incertezas, especialmente na posição de sujeito participante da pesquisa.

Ao ouvir essas narrativas e sobre elas refletir, percebemos que múltiplas práticas curriculares são produzidas diariamente para além de currículos hegemônicos e

prescritivos, revelando-se como alternativas credíveis de aprendizagem docente e discente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar currículos *praticadospensados*, a partir de epistemologias alternativas do paradigma emergente, implica aos sujeitos o compromisso com a emancipação social e com a construção de processos democráticos educativos e sociais. Saberes docentes não-autorizados e práticas cotidianas complexas se constituem, nesses contextos, principais dispositivos de análise e de reinvenção das práticas curriculares.

As pesquisas com práticas cotidianas, por meio de pressupostos sistêmicos, têm enredado com muita frequência e continuamente inúmeros processos de criação curricular, especificamente aqueles taticamente cindidos nas circunstâncias problematizadoras e dialógicas existentes-possíveis.

Concebendo os currículos como rede de *saberesfazeres* é possível pensar em outras agendas de discussão para as práticas educativas escolares. O foco será o de perceber o trabalho educativo desde/por dentro das ações praticadas e pensadas pelos praticantes cotidianos, aproximando e potencializando-as como *ainda-não*.

Portanto, as narrativas docentes revelam não somente os inusitamentos e situações adversas dos currículos praticados, mas também põem em discussão outras ecologias, processos auto formativos e metodologias multirreferenciadas de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobrãnsky. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIVON, Talmy. **On understanding grammar**. Orlando/Florida: Academic Press, 1979.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

MENDES, Wellington Vieira. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade do Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interface com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: [www.boaventuradesousasantos.pt](http://www.boaventuradesousasantos.pt). Acesso em: 23 mar. 2014.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.