

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese



**“ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO CURRÍCULO: as
contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros**

FLAVIANA DEMENECH

PELOTAS

2020

FLAVIANA DEMENECH

**“ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO CURRÍCULO: as
contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D376e Demenech, Flaviana

“Estudos com os cotidianos” no campo do currículo :
as contribuições produzidas pelos pesquisadores
brasileiros / Flaviana Demenech ; Álvaro Moreira Hypolito,
orientador. — Pelotas, 2020.

190 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2020.

1. Educação. 2. Conhecimento. 3. Cotidiano. 4.
Currículo. 5. Escola. I. Hypolito, Álvaro Moreira, orient. II.
Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

FLAVIANA DEMENECH

**“ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO CURRÍCULO: as
contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 10 de agosto de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (PPGE/UFPeI) – (Orientador) – Doutor em Curriculum and Instruction pela University of Wisconsin – Madison.

Prof^a Dr^a Maria Manuela Alves Garcia (PPGE/UFPeI) - Doutora em Educação pela Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Prof^a Dr^a Valdelaine da Rosa Mendes (PPGE/UFPeI) - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Prof. Dr. Pedro Alcides Robertt Niz (PPGCPOL/UFPeI) – Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Prof^a Dr^a Maria Luiza Sússekind (PPGEdu/UNIRIO) - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

RESUMO

DEMENECH, Flaviana. “Estudos com os cotidianos” no campo do currículo: as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros. 2020, p. 190. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas/RS.

A tese objetiva ouvir, documentar, discutir, conversar e problematizar a constituição dos estudos cotidianistas no campo do currículo e também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: a disputa simbólica do campo, habitus, capital e crença do campo. Tal estudo se ancora em compreender como os “estudos com os cotidianos” se estruturaram e ganharam espaço no campo do currículo. Pesquisadores autodeclarados e autorizados cotidianistas, teóricos brasileiros como Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), três gerações de cotidianistas, tendo como principais interlocutores Rockwell e Ezpeleta (1989), Heller (1982; 1987; 1992), Certeau (2005; 2013; 2014), Lefebvre (1975), Goldmann (1979), Ianni (1984), puderam inferir outras possibilidades *teóricometodológicas* de pesquisar e de pensar os cotidianos no campo do currículo na área da educação, na qual permitiu outros olhares às escolas, aos seus movimentos e às vozes silenciadas ao narrar e tecer histórias esquecidas, escondidas e silenciadas com a finalidade de pesquisarem como e o que acontece nos e com os cotidianos, ao mesmo tempo promovendo uma crítica ao pensamento estrutural e seus binarismos. O foco teórico que alimenta esta pesquisa baseia-se nas contribuições e perspectivas teóricas e conceituais de Pierre Bourdieu (2007; 2005; 2004; 2004a; 1983a; 2008; 2001; 1979; 1989; 1983b; 1983c; 2010) sobre o conceito de campo e *habitus*, conceitos relacionais dentro do campo científico, como também as definições de monopólio científico, crença, círculo da crença e subversão para compreender os processos de tentativa de quebra do ciclo da crença do campo do currículo pelos cotidianistas. Para problematizar a concepção da epistemologia dos cotidianistas no campo do currículo, o estudo fundamenta-se nos autores de Bachelard (1996; 2006), Japiassu (1992); Lopes (1996) Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2018). Buscou-se, também, compreender o que é conhecimento e racionalidade científica a partir de Santos, Capra, Certeau, Rockwell e Ezpeleta, Heller. A metodologia embasa-se, principalmente, na pesquisa qualitativa, tendo como trabalho de campo a exploração de dados, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como a conversa com sete cotidianistas, documentos e produtos científicos. Assumindo, deste modo, o método da conversa para esse processo. Os cotidianistas em suas pesquisas se posicionam e apostam na força dos currículos criados, praticados, inventados, produzidos, tecidos em redes pelos *praticantespensantes* nos cotidianos das escolas. As análises permitiram observar que a crença dos cotidianistas, ainda, não é uma crença consagrada, mas também não é apenas um método, pois está inserida em uma base epistemológica que faz a defesa dos conhecimentos subjugados, marginalizados. Portanto, a caminhada que esses pesquisadores percorreram foi reconhecer e valorizar política e epistemologicamente os diferentes saberes, fazeres, poderes e a necessidade de haver um diálogo emancipatório.

Palavras-chave: educação; conhecimento; cotidiano; currículo; escola.

ABSTRACT

DEMENECH, Flaviana. "**Studies with the everyday school life**": in the field of curriculum: the contributions produced by Brazilian researchers. 2020, p. 190. Doctorate Degree Thesis. Post-Graduate Program in Education, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

The thesis aims at listening, documenting, discussing, talking and problematizing the constitution of daily studies in the field of curriculum and discussing the epistemology that allows testing the monopoly of scientific competence: the symbolic dispute of the field, habitus, capital and belief in the field. Such study is anchored in understanding how "everyday school life studies" were structured and gained space in the field of curriculum. Self-declared and authorized everyday researchers, Brazilian theoreticians such as Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferrazo (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), three generations of day-to-day life with Rockwell and Ezpeleta (1989), Heller (1982) as their main interlocutors; 1987; 1992), Certeau (2005; 2013); 2014), Lefebvre (1975), Goldmann (1979), Ianni (1984), were able to infer other theoretical and methodological possibilities of researching and thinking about everyday school life in the field of curriculum in education, in which they allowed other glances at schools, their movements and silenced voices by narrating and weaving forgotten, hidden and silenced stories with the purpose of researching how and what happens in and with everyday school life, at the same time promoting a critique of structural thinking and its binarisms. The theoretical focus that feeds this research is based on Pierre Bourdieu's contributions and theoretical and conceptual perspectives (2007; 2005; 2004; 2004a; 1983a; 2008; 2001; 1979; 1989; 1983b; 1983c; 2010) on the concept of field and habitus, relational concepts within the scientific field, as well as the definitions of scientific monopoly, belief, circle of belief and subversion to understand the processes of attempting to break the cycle of belief of the curriculum field by everyday researchers. To problematize the conception of the epistemology of everyday school life in the field of curriculum, the study is based on the authors of Bachelard (1996; 2006), Japiassu (1992); Lopes (1996) Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2018). It was also sought to understand what knowledge is and scientific rationality is from Santos, Capra, Certeau, Rockweell and Ezpeleta, Heller. The methodology is based, mainly, qualitative research, having as fieldwork the exploration of data, using various procedures and instruments, such as the conversation with seven everyday researchers, documents and scientific products. Assuming, in this way, the conversa method for this process. The everyday researchers in their researches position themselves and bet on the strength of the curricula created, practiced, invented, produced, woven in networks by the practitioners in the everyday school life. The analyzes allowed us to observe that the belief of the researchers everyday, still, is not a consecrated belief, but it is not only a method, because it is inserted in an epistemological base that makes the defense of subjugated, marginalized knowledge. Therefore, the path these researchers have taken has been to recognize and value politically and epistemologically the different knowledges, doings, powers and the need for an emancipatory dialogue.

Keywords: education; knowledge; everyday school life; curriculum; school

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - FONTES DE PESQUISA.....	40
QUADRO 2 - PRIMEIRAS PUBLICAÇÕES DA PESQUISA DOS/COM OS COTIDIANOS DE NILDA ALVES NO CAMPO DO CURRÍCULO.....	87
QUADRO 3 - PUBLICAÇÕES NOS PERIÓDICOS INSCRITAS NA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS.....	88
QUADRO 4 - PUBLICAÇÕES DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS NO GT 12 DO CURRÍCULO NA ANPED (2007-2017).....	89

SUMÁRIO

PARA COMEÇARMOS A CONVERSAR: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	9
1 TECENDO OS FIOS: PASSOS DA PESQUISA.....	13
1.1 Os (des)caminhos da pesquisa que nos destecem, tecem, rasgam e remendam: os aspectos teóricos e metodológicos	22
1.2 As redes que nos tecem: Situando o trabalho de campo.....	25
PARTE 1: TÁTICAS, PISTAS E PRODUÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
2 CAMPO CIENTÍFICO: O QUE É, O QUE SE ENTENDE E O QUE SE ESTUDA.....	44
2.1 Conhecendo os caminhos de Bourdieu	45
2.2 Noção de campo, capital e <i>habitus</i> para Bourdieu	47
2.2.1 Noção de Capital para Pierre Bourdieu	51
2.2.2 Noção de <i>habitus</i> para Pierre Bourdieu.....	55
2.2.3 Noção de Campo Científico para Bourdieu	59
2.2.3.1 Crença: monopólio da competência científica	63
2.2.3.2 Estrutura do campo científico	66
2.3 Campo científico no Brasil: construção do campo do currículo no Brasil.....	68
2.3.1 A entrada dos cotidianistas no campo do currículo	72
2.3.2 Tecendo e destecendo sobre a crença dos “estudos com os cotidianos”	83
3 A PESQUISA CIENTÍFICA E A LÓGICA DA CIÊNCIA: DIVERGÊNCIA DE OLHARES.....	92
3.1 História da Ciência: processos históricos de produção do conhecimento científico e de conceitos da Ciência	93
3.2 O processo de construção do conhecimento.....	97
3.3 Epistemologia na perspectiva de Gaston Bachelard	105
3.4 A busca de um novo paradigma social e epistemológico	110
PARTE 2: TECITURAS E TESSITURAS DOS “ESTUDOS COM OS COTIDIANOS”: TRANÇANDO OS FIOS.....	122
4 NARRANDO OS SABERES, PODERES E FAZERES DOS COTIDIANISTAS.....	125
4.1 Reescrevendo o mundo da ciência: movimentos enredados dos “estudos com os cotidianos” no campo do currículo.....	127
4.1.1 Novos olhares: concepções <i>teóricometodológicas</i> dos cotidianistas	139
4.1.2. Concepções <i>técnicometodológicas</i> dos cotidianistas	149
4.2 Institucionalização e consagração da crença <i>dos/nos</i> estudos com os cotidianos ...	160
4.2.1 Tecendo sobre currículos pensados pelos cotidianistas	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUNS RECOMEÇOS.....	173
REFERÊNCIAS.....	180

PARA COMEÇARMOS A CONVERSAR: PRIMEIRAS PALAVRAS...

Ao debruçar-me sobre as pesquisas de currículos no Brasil, em especial, na tendência das pesquisas e estudos com os cotidianos, no que diz respeito à relação entre currículos e cotidianos, constatei que alguns autores problematizam e chamam de currículo em ação (GERALDI, 1994), ou currículos em redes (ALVES, 2001), ou currículo praticado (OLIVEIRA, 2003), ou currículo realizado (FERRAÇO, 2003), ou ainda, currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Para esses pesquisadores dos e com os cotidianos, os currículos são produzidos/criados no dia a dia da escola, no chão dessa instituição. Os cotidianistas, nessa tendência, em consenso, pensam e consideram os currículos para além dos textos oficiais.

A presente pesquisa tem como objetivo ouvir, documentar, discutir, conversar e problematizar a constituição dos estudos cotidianistas no campo do currículo e também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: a disputa simbólica do campo, habitus, capital e crença do campo.

Tal estudo se ancora em compreender como os “estudos com os cotidianos” se estruturaram e ganharam espaço no campo do currículo. Qual o caminho traçado pelos teóricos cotidianistas brasileiros para a formulação e constituição dos “estudos com os cotidianos” no campo do currículo? Pesquisadores autodeclarados e autorizados¹ cotidianistas, teóricos brasileiros como Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), três gerações de cotidianistas, tendo como principais interlocutores Rockwell e Ezpeleta (1989), Heller (1982; 1987; 1992), Certeau (2005; 2013; 2014), Lefebvre (1975), Goldmann (1979), Ianni (1984), puderam inferir outras possibilidades *teórico-metodológicas* de pesquisar e de pensar os cotidianos no campo do currículo na área da educação, as quais permitiram novos olhares às escolas, aos seus movimentos e às vozes silenciadas ao narrar e tecer histórias esquecidas, escondidas e silenciadas com a finalidade de pesquisarem como

¹ Pesquisadores cotidianistas autorizados são aqueles que possuem suas competências e monopólios científicos reconhecidos não apenas pelos pares do campo, mas também pelos pesquisadores que estão fora do campo curricular. Cientistas que possuem suas pesquisas e metodologias vinculadas às propostas de reconhecer, assumir e compreender o que se entende por cotidiano e o que significa a ideia de pesquisar com os cotidianos.

e o que acontece nos e com os cotidianos, ao mesmo tempo promovendo uma crítica ao pensamento estrutural e seus binarismos. Para tanto, respaldou-se nas concepções *teórico-metológicas* das pesquisas com os cotidianos ao assumir as contribuições produzidas por esses pesquisadores brasileiros, suas relações de conhecimento e disputas pelo monopólio da competência científica - crença, já que os cotidianistas, a partir de seus produtos, põem à prova a crença dos curriculistas e tentam quebrar o círculo da crença que sustenta o campo do currículo. Esse objetivo envolve a investigação de processos que permeiam a história das pesquisas com os cotidianos dentro do campo do currículo ao se constituírem com outra epistemologia, bem como a identificação e a formulação de concepções teóricas e metodológicas de demarcações temporais nesse processo para produção da crença desses teóricos.

Para esta pesquisa, tomoaram-se como âncora teórica as concepções de Pierre Bourdieu (2007; 2005; 2004; 2004a; 1983a; 2008; 2001; 1979; 1989; 1983b; 1983c; 2010) e suas reflexões sobre a noção de campo, juntamente com as de *habitus* e capital, conceitos importantes para esse texto, já que há uma necessidade de entender e compreender o campo científico brasileiro, sua estrutura e o entendimento sobre a disputa pelo monopólio da competência científica, como também a entrada e permanência dos cotidianistas no campo do currículo. Tais conceitos contribuirão para compreender a constituição das pesquisas com os cotidianos no campo do currículo, porém não são suficientes para compreender a disputa do monopólio da competência científica dentro desse campo, para isso serão necessários os conceitos de crença, subversão, jogo de linguagem, já que os cotidianistas trazem uma outra abordagem epistemológica para pôr à prova a crença que sustenta o campo. Para essa discussão, também adotam-se os aprofundamentos conceituais de epistemologia. O intento é recuperar a história da epistemologia como teoria do conhecimento, fazendo uma discussão epistemológica a partir das referências ao campo histórico e filosófico. Isso para, por meio desse estudo, entender as relações, desdobramentos, diálogo e resgate de outras abordagens de conhecimento que a ciência moderna excluiu e suprimiu.

Influenciada por pressupostos cotidianistas, há uma tentativa de subverter algumas normatizações acadêmicas ao organizar o texto em “redes de tessituras”, com a intenção de escapar dos modelos hegemônicos e garantir uma leitura mais fluida. A primeira parte do texto terá como escopo construir a fundamentação teórica, a qual fundamentará as discussões posteriores. Em um primeiro momento, tratou-se

dos conceitos teóricos fundamentais para recompor a história, e isso ajudará a compreender as características, demarcações, constituições e estruturas de tal campo científico, em especial no Brasil. Pergunta-se o que é um campo científico e quais as demarcações, a institucionalização, a constituição e as estruturas de um campo, e quais são os elementos que os cotidianistas utilizam para pôr à prova a crença do campo do currículo. Para essa discussão, utilizam-se as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (2007; 2005; 2004; 2004a; 1983a; 2008; 2001; 1979; 1989; 1983b; 1983c; 2010). A epistemologia de Bourdieu ajudará a compreender a constituição dos estudos com os cotidianos no campo do currículo no Brasil. Para auxiliar nessa, pergunta-se: Qual o caminho traçado pelos teóricos cotidianistas brasileiros para a formulação e constituição dos “estudos com os cotidianos” no campo do currículo? Com isso, pretende-se recuperar o contexto histórico da constituição dos estudos dos cotidianos na área da educação e no campo do currículo no Brasil e suas contribuições.

Em segundo momento, um aprofundamento teórico sobre ciência, conhecimento e epistemologia com a intenção de compreender como a ciência moderna construiu e validou o conhecimento científico, seus desdobramentos, lacunas, fragmentos, intersubjetividades e relações sociais no processo epistemológico ao proibir e suprimir ao longo dos últimos anos outras formas de conhecimentos, a partir de Bachelard (1996; 2006), Japiassu (1992); Lopes (1996) Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2018).

Para a segunda parte do texto, a finalidade é analisar as caminhadas, as influências e as linhas teóricas, conceituais e metodológicas de que os cotidianistas lançam mão em suas pesquisas, para assim se apropriar das contribuições que esse grupo de pesquisadores tem produzido através da abordagem epistemológica das pesquisas com os cotidianos, ao compreender e identificar as influências e escolhas conceituais que auxiliaram os cotidianistas em suas pesquisas iniciais. São eles: Rockwell e Ezpeleta (1989), Heller (1982; 1987; 1992); Certeau (2005; 2013; 2014), Deleuze (1985; 1990; 1992; 1995), Lefebvre (1975), Pais (2003; 2006), Freire (1970; 1986; 1992), Goldmann (1979), Ianni (1984). Como também, as trajetórias dos sete *professorespesquisadores* protagonistas e o desenvolvimento de seus escritos e estudos no campo do currículo. A partir desses fatores, desenvolverá uma analítica para compreender a constituição das pesquisas educacionais no campo do currículo com os estudos cotidianistas e também discutir a epistemologia que permite colocar

à prova o monopólio da competência científica: as noções de campo, *habitus*, capital e crença do campo, como também a crença que os cotidianistas estabelecem na relação cotidianos e currículos. Essa análise será sustentada pelo confronto entre os dados descritos, privilegiando as conversas, pesquisas, vivências, escritos, estudos dos sete cotidianistas –, e os conceitos selecionados das abordagens teóricas expostas nos capítulos seguintes.

1

TECENDO OS FIOS: PASSOS DA PESQUISA

“No tear que tece a nossa vida, não há pontas soltas. Todos os fios estão entremeados entre si e revestidos de significado”.

Holic

Escrever é compor algo por meio das junções das palavras, ao tecer e entrelaçar conceitos, conhecimentos, significados e sentidos, juntando uma coisa à outra ou entre si. É reunir as vozes. O texto em epígrafe permite visualizar essa trama tecida pela vida cotidiana, já que nessa vida não há um único começo ou fim, mas vários inícios, meios, fins, recomeços e todos revestidos de significados. Escrever é a arte de fazer por meios dos “usos” (CERTEAU, 2014). Portanto, faz-se uso das escritas desta pesquisa para criar, transmitir intenções, sentimentos num processo de conversa com os cotidianistas e seus escritos, no qual estamos entremeados em uma “rede” de significados e significantes para pensar sobre as contribuições desses pesquisadores ao campo, no processo de constituição e valorização dos conhecimentos produzidos nos cotidianos e com um outro olhar para a concepção de currículo.

Por muito tempo, as pesquisas voltadas às escolas e seus cotidianos atrelaram-se a um olhar apenas para as suas deficiências, carências, para os problemas voltados à aprendizagem, ao atendimento dos estudantes, aos conhecimentos dos professores, enfim, para os fatores do insucesso escolar, tanto dos alunos como dos professores. Desse modo, os pesquisadores autodeclarados e autorizados² cotidianistas, teóricos brasileiros como Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), três gerações de cotidianistas, a partir da influência de alguns autores como, Rockwell e Ezpeleta (1989), Heller (1982; 1987; 1992), Certeau (2005; 2013; 2014), Lefebvre (1975), Goldmann (1979), Ianni (1984), puderam inferir

² Pesquisadores cotidianistas autorizados são aqueles que possuem suas competências e monopólios científicos reconhecidos não apenas pelos pares do campo, mas também pelos pesquisadores que estão fora do campo curricular. Cientistas que possuem suas pesquisas e metodologias vinculadas às propostas de reconhecer, assumir e compreender o que se entende por cotidiano e o que significa a ideia de pesquisar com os cotidianos.

outras possibilidades teórico-metodológicas de pesquisar e de pensar os cotidianos no campo do currículo na área da educação, as quais permitiram novos olhares às escolas, aos seus movimentos e cotidianos ao pesquisarem como e o que acontecem e com os cotidianos, promovendo uma crítica ao pensamento estrutural e seus binarismos.

Pensar, pesquisar e compor os cotidianos é ir além do que está exposto nos documentos oficiais e nas críticas sobre as insuficiências da escola, é compreender a vida que pulsa dentro dela, as relações culturais, históricas, sociais, os conhecimentos, discursos, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes que se tecem, enredam-se e hibridizam-se nos cotidianos criando e recriando, inovando e renovando, construindo e reconstruindo a escola.

Pesquisar, pensar, refletir e falar sobre e com as escolas necessita, ao mesmo tempo, compreender a sua complexidade³, movimento e acontecimentos cotidianos que envolvem, concomitantemente, produção, resistência e existência, continuidade e descontinuidade, manutenção, saberes, fazeres, ações, tensões, cuidados e emancipações.

O movimento e a complexidade cotidiana, no interior dessa instituição, vai além dos modos da cultura escolar. Reconstruem e dão conta das tensões, imposições de um “modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença” (OLIVEIRA, 2013, p. 376). Esses sujeitos praticantes⁴ (CERTEAU, 2014) organizam a vida escolar, nos modos de fazer pedagogia dentro dos cotidianos escolares, suas ações e reações, de modo a produzir as culturas das escolas⁵ como uma das formas de produzir conhecimentos.

³ “Pensamos que, se algo é complexo por sua condição de ser *tecido junto* (MORIN, 1990), qualquer tentativa de nominar ou identificar algum termo associado à educação, como avaliação, currículo, planejamento, ensino, aprendizagem, gestão,... só nos levaria a simplificar, a reduzir a dimensão de complexidade da mesma. De fato, consideramos que na complexidade da educação praticada no cotidiano escolar acontece tudo ao mesmo tempo e com todos por meio de *traduções, performances, invenções, hibridações, mímicas,...*” (FERRAÇO, 2006, p. 5).

⁴ Noção assumida para potencializar os sujeitos nos cotidianos, dos quais são os protagonistas e autores de sua história e experiência (FERRAÇO, 2013). Conceito advindo de Certeau para expressar aquele sujeito em que se utilizava de “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio num dado operado por uma prática” (Certeau, 2014, p. 13). Esse conceito será retomado no capítulo 4.

⁵ Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar (DEMENECH, 2015).

Como a escola é uma instituição social produzida cotidianamente pelas práticas dos sujeitos que tomam parte dela, essas pessoas buscam alternativas, “práticas ordinárias”, “enfrentamentos”, “criação”, “invenção”, “estratégia” e “tática” (CERTEAU, 2014), para organizar os diferentes *espaçotempos*⁶ dos cotidianos e modificar aquilo que necessita ser modificado ou manter aquilo que necessita ser mantido.

Michel de Certeau (2014) ajuda-nos a compreender esse espaço das escolas como lugares de criação e invenção. Estratégias e táticas que organizam a vida cotidiana, “preconizadas pelas normas sociais, não controlam as ações dos sujeitos, que se desenvolvem de acordo com as possibilidades de cada situação cotidiana” (OLIVEIRA, 2008, 171). Os “praticantes” da vida cotidiana embora estejam inscritos em uma vida social regida de normas, regras e leis, agem de modo peculiar e próprio ao fazer “uso” das suas “estratégias” e “táticas” para subverter o que lhe é imposto.

Procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-la; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2014, p. 40).

A forma de gerir a complexidade dos cotidianos, organizar as escolas em movimento, as ações, tensões, produções, disposições, fazeres, poderes, dizeres e as relações entre os praticantes presentes no dia a dia da escola, imprime em cada lugar um modo próprio de operar essa complexidade. É na relação com os cotidianos, os sujeitos *praticantespensantes*⁷ e as múltiplas redes⁸ (MANHÃES, 2011) que as

⁶ Estética de escrita dos cotidianistas.

⁷ Os sujeitos nos cotidianos são protagonistas, dos quais formam e criam inúmeras redes de conhecimentos e significações. “É através dessas redes que se estabelecem os tanto *dentrofora* dos *espaçotempos* curriculares e pedagógicos e, portanto, nelas, estes precisam ser/são pensados” (CALDAS; ALVES, 2014, p. 189). Conceito que será desenvolvido posteriormente.

⁸ “Se, na construção, o conhecimento precisa de elementos particularizados, organizados no tempo e no espaço, na metáfora da rede esses elementos são assumidos nas próprias relações que os constituem. Ou seja, como numa rede de relações múltiplas e heterárquicas, nada pode ser definido, de maneira absolutamente independente, esses elementos são sempre considerados em suas relações. Assim, as propriedades e os significados do conhecimento enredado não estão nos elementos particulares, mas entre eles, isto é, nas várias possibilidades de articulá-los, nos vários caminhos e descaminhos que podem ser seguidos” (FERRAÇO, 1997, p. 6-7). Esse conceito foi elaborado por Luiz Carlos Manhães (2011, p. 27) ao discutir a “centralidade que se deu à racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento” e compreender que “ao lado dessa divisão, existem, permanentemente, trocas de conhecimentos”. Conhecimentos esses que, muitas vezes, não são valorizados. Tal conceito, como todos os outros apresentados por nota de rodapé, serão desenvolvidos no capítulo 4.

ações, reações, disposições, culturas, atuam no currículo – produzindo, tecendo e hibridizando conhecimentos, saberes, fazeres e poderes.

A noção de currículo, segundo os cotidianistas, é de que são produções cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, por meio de práticas, experiências e ações em que se hibridizam e enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções. São currículos *praticadospensados* nos diversos *espaçostempos*⁹ da instituição.

[...] os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Assim, falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Currículos que articulem as redes de saberes, fazeres e poderes curriculares dos cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos. Currículos, no plural, que se tecem, hibridizam e produzem na interação, entre professores e alunos, carregada de significação cultural, social, política, histórica e econômica que se interpenetram e se influenciam. Nessa configuração, os currículos oficiais são atravessados e hibridizados por vivências, culturas, conhecimentos dos sujeitos *praticantespensantes*, e realizam diferentes produções, experimentações de múltiplas formas, redes e processos de usos, negociações. Noção de currículos, da qual se desenvolverá o conceito posteriormente. Portanto, compreender a originalidade dessa crença, como também as concepções, a identidade das pesquisas

⁹ Devido à opção teórica epistemológica que se dá dentro da ideia de redes de conhecimentos que se formam nos cotidianos vividos. Alves (2005) compreende a multiplicidade permeada nos cotidianos. “A incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente, é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações” (ALVES, 2002, p. 12).

com os cotidianos e as contribuições que essa tendência produz no campo do currículo torna-se um desafio, o qual irá fundamentar esta investigação.

Movida pelos posicionamentos e atitudes de pesquisa dos cotidianistas, vários fatores confluem para argumentar sobre a relevância desta investigação. Um primeiro fator é a originalidade dos estudos com os cotidianos no campo do currículo, em especial, por esse pensamento ser produzido por pesquisadores brasileiros.

Mobilizada pelo livro *O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil*, de Nildo Ouriques¹⁰, no qual faz-se uma crítica ao academicismo anti-intelectual e colonizante na América Latina, interpretou-se que os cotidianistas, em suas concepções e ações, se contrapõem à ideia de que as escolas (ou mesmo a universidade) seja uma mera formadora de mão de obra ou instrumento de um colonialismo mental e científico, tal como escreve o autor (OURIQUES, 2015, p. 10).

O figurino francês é a metáfora por meio da qual Ouriques estabelece a crítica à escola de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)¹¹. Segundo ele, essa escola de pensamento elaborou um modo de pensar essencialmente eurocêntrico, colonizado e academicista que, ao promover o desenraizamento teórico, fez com que a academia brasileira evitasse o tema do nacionalismo, colocando-se de costas para a nação e, sobretudo, de forma a não reconhecer importantes contribuições teóricas latino-americanas. De acordo com o autor, desde 1964 operou-se no Brasil um bloqueio aos programas de pesquisa que visassem estudar a superação do subdesenvolvimento e da dependência da América Latina por uma via revolucionária. Esse bloqueio expressou a derrota do nacionalismo radical e banuiu do debate acadêmico importantes autores como Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos, bem como aqueles que contribuíram para desenvolver a teoria marxista da dependência, em especial, Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos e Vânia Bambirra.

Na interpretação de Ouriques, o problema central é que o figurino francês impede a discussão sobre o nacionalismo popular e, por isso, não elucida a questão nacional do ponto de vista da revolução brasileira.

¹⁰ Professor de Economia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Trabalha no laboratório latino-americano de política.

¹¹ A crítica do autor à escola de Sociologia paulista não se endereça ao sociólogo Florestan Fernandes. Uma vez que seu pensamento transformou o pensamento social no Brasil, como também estabeleceu novas formas de investigação no campo, marcado pelo rigor analítico e crítico, e um novo padrão de atuação intelectual.

Ouriques faz ver que, na América Latina, o conhecimento está ligado à conquista e à colonização. Por ser uma região dominada e colonizada pela Europa ocidental, herdaram-se instituições políticas, culturais, econômicas, sociais, como também o pensamento científico. Esses mecanismos de colonização foram utilizados como instrumento de poder, eficaz para os países europeus afirmarem, consolidarem e imporem os conhecimentos científicos e culturais.

Segundo Ouriques (2015, p. 11), as universidades francesas e estadunidenses servem para a “grandeza nacional e o poderio imperialista daqueles países”. Em consequência, as universidades latino-americanas, periferia capitalista, reproduzem “aquela imagem mítica da universidade universal e do saber desinteressado como norma da vida institucional”.

A possibilidade de superar toda a dependência e a colonização do pensamento e do conhecimento científico é produzir novos horizontes epistemológicos e propostas teóricas. Para Ouriques (2015, p. 12), o rumo da universidade necessária é “participar organicamente do esforço nacional pela superação do subdesenvolvimento e da dependência ao exibir as limitações estruturais do capitalismo dependente, tanto na versão neoliberal quanto na desenvolvimentista”.

Com a intenção anticolonialista, intelectuais e pesquisadores brasileiros autodeclarados cotidianistas como Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), em um pensamento que se move na direção descolonial, por meio de uma elaboração teórica e metodológica própria, contribuem na ampliação do horizonte epistemológico no campo científico do currículo, em especial, na Educação.

Para esses pesquisadores, as pesquisas devem pensar sempre como uma dimensão política, epistemológica e estética, constituindo esse movimento do fazer e do uso com os cotidianos. A linha de preocupação dessas pesquisas se consolida na compreensão de suas multiplicidades e possibilidades da vivência nos e com os cotidianos, o movimento diário da escola. A interpretação e a preocupação central desses teóricos é como e o que acontece nos cotidianos. Modos e caminhos diferentes de pensar, fazer, criar conhecimento nesses *espaçostempos* do dia a dia.

Segundo Oliveira (2007, p. 107), os estudos com os cotidianos vêm ganhando espaço no campo do currículo e nas pesquisas em Educação no Brasil, tanto pelo

acrescente de grupos de pesquisa e pesquisadores quanto “pela maior visibilidade que esses grupos e estudos vêm assumindo”. Apesar disso, muitos são os equívocos e confusões quando se fala em pesquisar com os cotidianos.

em virtude do modo como o próprio termo é entendido no domínio do senso comum. Curiosamente, o mesmo senso comum é percebido como a única forma de conhecimento presente no cotidiano e que sustenta as acusações, supostamente científicas, de que os trabalhos no/do e com o cotidiano não criam conhecimento, só “contam historinhas”. Apesar da força do pensamento hegemônico, que prefere se manter alheio não só aos conhecimentos produzidos no cotidiano e pelas pesquisas que sobre ele se debruçam como também aos modos específicos pelos quais esses conhecimentos são criados, o campo vem se desenvolvendo, tanto em sua especificidade no campo da Sociologia quanto nas diferentes apropriações que fazem dele pesquisadores de diferentes áreas (OLIVEIRA, 2007, p. 107).

Nesses aspectos, Oliveira (2007, p. 107-8) defende a ideia de que pesquisar com os cotidianos é defender e lutar por uma transformação do atual sistema ao criar modos diferentes de pesquisar, os quais permitam compreender a realidade histórico-empírica sem dissociar o campo político e epistemológico.

Em lugar de tentar propor à realidade o que ela deveria ser, pretende-se, com esse tipo de pesquisa, compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. Entendemos, a partir disso, que, apesar de semelhanças que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias mais conhecidas de pesquisa qualitativa, a pesquisa no/do/com o cotidiano possui um estatuto que lhe é próprio. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculados a elas, a pesquisa no/do/com o cotidiano os reinventa, cria outras possibilidades e, em virtude da especificidade de suas bases teórico-epistemológicas, e por que não dizer de sua intencionalidade política, delas se diferencia (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Estudar com os cotidianos é compreender os espaços, as pessoas e as interlocuções existentes. Valorizar, reconhecer e validar que há inúmeros saberes diferentes em seus modos de existir e criar permeados nas redes de saberes, poderes e fazeres, não apenas como meros transmissores e receptores de conhecimento, mas produtores desse. Os estudos com os cotidianos buscam desviar-se de uma reflexão sobre as ruins e as boas práticas escolares, mas refletir e compreender os efeitos das táticas e usos dos *praticantes-pensantes* no dia a dia dos espaços escolares.

Os elementos centrais das reflexões desses pesquisadores são a fuga “a padrões dicotômicos que separam uma micro de uma macro análise, ou que separam a economia política da cultura vivida e produzida”. Portanto, a proposta dos cotidianistas parte de estudos baseados em uma visão holística e sistêmica dos

cotidianos e não apenas de uma visão reducionista, como preza a ciência moderna ocidental.

Estudar o desenrolar da vida cotidiana, entendendo o cotidiano como uma permanente interlocução entre as diferentes instâncias, permite a recombinação entre norma/modelo e exceção, ignorada pelo cientificismo, e busca fazer falarem as dimensões da vida que a modernidade emudeceu. É preciso, contudo, estarmos atentos para evitar o risco de autonomizar a vida cotidiana negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da pequena escala. Mergulhar na especificidade não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que a realidade micro, só perceptível através do trabalho de mergulho na grande escala, mantém com as grandes estruturas e normas sociais (OLIVEIRA, 2008, p. 172).

Portanto, considera-se, neste texto, que os estudos com os cotidianos, nessa base teórico-epistemológica dos cotidianistas no campo do currículo, acionam uma nova possibilidade de compreender os pressupostos teóricos da vida cotidiana, sua complexidade e com seus macroelementos e microelementos, indissociando-os.

O objetivo das pesquisas com os cotidianos está em:

desvendar suas formas de ser e contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intrínsecas de a realidade se tornar mais do que já é (SANTOS, 2004). Ou seja, a questão metodológica que desafia o pesquisador do universo escolar é a de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que mobilizam e outras dimensões das suas existências (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Nas pesquisas com os cotidianos, pelo fato de os espaços escolares serem únicos, mas diversos, uma vez que são constituídos e permeados por diferentes atores sociais e pelas múltiplas redes, que dissolvem o dentro/fora da escola, os sujeitos são os protagonistas e autores coletivos da pesquisa, não são apenas objetos investigativos e de análises. Sujeitos da pesquisa, pois vivenciam, sentem e constroem aquele *tempoespaço* de várias formas, modos, jeitos, subjetividades... o que reafirma o quão biodiverso e complexo são as escolas.

O entendimento dos estudos com os cotidianos parte-se do espaço vivo, dinâmico, complexo e não estático, rígido, engessado, simplificado. Não só as escolas, mas os estudos que são elaborados, a partir dessa crença, necessitam abranger as inúmeras interações sistêmicas e complexas que formam as redes que constituem os cotidianos, bem como as multidimensões que são encontradas na vida dos sujeitos que a constituem. Para os estudos com os cotidianos, todos esses

aspectos e dimensões mencionados devem ser considerados, mas não apenas, como afirma Oliveira (2007), quando responde sobre o porquê ir pesquisar com os cotidianos, o que se aprenderia nesses espaços e quais as questões necessárias para acreditar que vale a pena pesquisar esse tipo de perspectiva. A autora problematiza que um dos pressupostos das pesquisas com os cotidianos é o:

espaço vivo, no qual sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças, de convicções e de ideias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, mas circula no *espaço-tempo* escolar. Fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais, amam e são amados, choram, riem, se divertem, sofrem, etc., imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

É desse lugar que se fala e escreve, “desses muitos ‘eus’ e ‘nós’ que somos e fazemos, nessas redes” (ALVES, 2012, p. 1), da teoria a qual se recorre, das experiências vivenciadas, dos filmes com os quais se deleita, das conversas filosóficas, sociológicas e educacionais com os pares, dos textos e livros que são lidos, do momento histórico, político e social que o Brasil passa, e no *tempo-espaço* no qual se percorre para definir o objeto desta pesquisa. Investigar a constituição desses estudos com os cotidianos é uma tarefa desafiadora, pois trata-se de estudos que compreendem e valorizam os movimentos e as interações específicas que acontecem nos e com os cotidianos das escolas a partir dos sujeitos pertencentes a esses espaços, respeitando os modos de ser, fazer e dialogar com eles, diferente das abordagens que procuram “explicar o que na escola se passa a partir dos referenciais de quem pesquisa ou meramente dos conteúdos de ensino e da aprendizagem mais ou menos eficientes” (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

É por esses aspectos que se defende e justifica a originalidade tanto desses pesquisadores, suas trajetórias e pesquisas, como também desta tese. Posto isso, pergunta-se: Quais as contribuições que os “estudos com os cotidianos” produzem no campo do currículo? Qual a crença de currículo produzida pelos cotidianistas? A crença dos cotidianistas permite colocar à prova o monopólio da competência científica do campo? As produções desses teóricos brasileiros produzem uma outra epistemologia no campo do currículo?

1.1 Os (des)caminhos da pesquisa que nos destecem, tecem, rasgam e remendam: os aspectos teóricos e metodológicos

Considera-se que o objeto de estudo é construído conforme se avança na pesquisa e a sua definição conduz a tomar posições teóricas e metodológicas. Segundo Silvio Gamboa (2007, p. 75), em todo enfoque metodológico existe implícita uma concepção de ciência. Como ciência, segundo o autor, entende-se um “saber sistematizado que expressa um conjunto de conhecimentos e de investigações que tem um grau de unidade, de generalidade e é suscetível de conduzir a conclusões concordantes que resultam de relações objetivas”.

A ciência tem como finalidade conhecer, interpretar e intervir na realidade. Em vista disso, sendo o núcleo da ciência, a pesquisa científica define-se como capaz de questionar, investigar, compreender a realidade por meio de estratégias constituídas no processo de construção inacabado de produção do conhecimento. Em outras palavras: “A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Uma das abordagens dos fenômenos que tem se mostrado fecunda na realização de tais propósitos é a pesquisa qualitativa. Essa pesquisa é utilizada com vistas a descrever, explicar, decodificar e interpretar a dinâmica dos fenômenos, das relações sociais dos indivíduos/componentes que compõem um sistema complexo de significados. A pesquisa qualitativa tem como finalidade, portanto, “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979, p. 520)

Por isso, não se poderia fugir da concepção e da abordagem dos cotidianistas, de modo que se opta por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que permite maiores condições para compreender os cotidianos e os movimentos da escola, como também viabiliza maior aproximação com os *participantes-pensantes* da pesquisa, suas concepções, memórias, histórias, escritos, trajetórias, motivações, desejos, contribuições, concepções teóricas e metodológicas, influências e escolhas conceituais.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o pesquisador, as realidades e os participantes da pesquisa. Possibilita compreender

melhor um determinado fenômeno pesquisado no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Segundo José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

A pesquisa qualitativa se preocupa com um aprofundamento das compreensões dos processos, fenômenos, significados, interrogações, investigação e significações de um fenômeno social, cultural, não com representação e validações numéricas. Mais que isso, é produzir significações aprofundadas do fenômeno investigado.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Essa abordagem é utilizada com vistas a descrever, explicar, decodificar e interpretar a dinâmica dos fenômenos, das relações históricas, sociais, políticas da concretização, fundamentação e constituição de um campo, o campo do currículo, no qual os cotidianistas estão presentes. Por isso, dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, opta-se por um estudo de caráter exploratório. Conforme Antônio Carlos Gil, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1999, p. 43).

A proposta bourdiana, de pôr em jogo as coisas teóricas, obriga o pesquisador operar com os conceitos, usá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação. Desse modo, esta pesquisa emprega como fundamentais os conceitos de campo, *habitus* e capital, já que são conceitos relacionais, bem como o conceito de campo científico a partir das contribuições teóricas e nas suas aplicações empíricas da noção de campo do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007; 2005; 2004; 2004a; 1983a; 2008; 2001; 1979; 1989; 1983b; 1983c; 2010). Para Bourdieu (1983b, p. 123), um campo existe e se constitui por um espaço que estabelece lutas e disputa pelo poder.

O funcionamento do campo produz e supõe uma forma específica de interesse. O conceito de campo também se refere “aos diferentes espaços da vida social ou da prática social que possuem objetivos próprios e apresentam uma estrutura e lógica de funcionamento que são irreduzíveis a outros campos” (GARCIA, 1994, 13), mesmo que existam traços e estruturas que os unem. Para tanto, os cotidianistas fazem parte do campo do currículo e a finalidade deles não é disputar o monopólio do campo, mas criar outra abordagem epistemológica dentro do campo do currículo para pôr à prova a crença do campo. Logo, é de suma importância compreender o conceito de crença, círculo da crença, mas também adotar o conceito de epistemologia. Para isso, é preciso fazer um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao período de transição em que vivemos, quando emerge um novo paradigma, o que permitirá um aprofundamento teórico sobre a ciência, a produção de conhecimento cotidiano e a epistemologia a partir de Gaston Bachelard, Hilton Japiassu, Boaventura de Sousa Santos, Alice Casimiro Lopes, Fritjof Capra, Michel de Certeau, Elsie Rockweell e Justa Ezpeleta, Agnes Heller.

Para validar e ressaltar a importância de trabalhar com esses conceitos para a fundamentação teórica do texto, destaca-se um dos pressupostos metodológicos que os cotidianistas utilizam em suas pesquisas com os cotidianos, as quais estariam voltadas à ideia de que é preciso mergulhar no cotidiano para compreendê-lo. Ao questionar a influência do pensamento ocidental dominante e a necessidade de subversão¹² da ideia de que a “boa’ pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio como ponto de partida e fundamento da construção de uma verdade ‘em nível superior’ (OLIVEIRA, 2007, p. 120), o que nega ou reconhece os sentidos, produções e caminhos dos cotidianos, Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2002), na contracorrente dessa ideia, entende as teorias como limites¹³, na medida “em que apenas aquilo que comporta em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases”. Assim, diz a autora,

¹² “O termo ‘virar de ponta cabeça’ (NILDA, 2002, p. 22) pode sugerir uma mera inversão do pensamento dominante, na defesa de um seu oposto, mas os fundamentos epistemológicos que utilizamos interditam-nos a defesa desse tipo de operação teórica, pois ela nos levanta de volta à dicotomia e à formulação de um par de opostos” (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

¹³ Quem sabe muito aprende pouco é a expressão que usamos para evidenciar, de outra forma, mas a partir das mesmas ideias, o significado desses limites (OLIVEIRA, 2003).

Elas servem como hipóteses, cujos limites devem ser ultrapassados sempre que a vida cotidiana pesquisada nela não couber, não como verdades nas quais tudo o que existe deve se encaixar, ou sumir¹⁴. Assim, na medida em que entendemos que uma teoria é contribuição, mas também limite, na busca de compreensão do cotidiano, vamos assumir a necessidade de trabalhar com diferentes e múltiplos referenciais, buscando em cada um sua contribuição possível para o trabalho que pretendemos fazer. À complexidade que reconhecemos no mundo precisamos relacionar modos complexos de buscar compreendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender (OLIVEIRA, 2007, p. 121).

Beber em diversas fontes se faz essencial para pesquisar com os cotidianos, pois é preciso “olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 271). Arriscar caminhos, escutar as vozes, atalhos, reorganizações desses sujeitos atuantes nos e com os cotidianos, só assim será possível compreender esses fazeres, saberes e poderes pertencentes às pesquisas, abordagem epistemológica e olhares diferenciados aos conhecimentos dos cotidianos desses pesquisadores.

1.2 As redes que nos tecem: Situando o trabalho de campo

O trabalho de campo é o coração desta pesquisa; ele caracteriza-se pela exploração de dados, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como conversa, documentos, produtos científicos. No trabalho em exposição, um dos caminhos que se apresentou pertinente para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a conversa com três gerações de pesquisadores autodeclarados cotidianistas no campo do currículo. Recuperam-se na memória os acontecimentos que proporcionaram a escolha dos *participantes-pensantes* desta pesquisa.

Na composição *Memória*¹⁵, de Carlos Drummond de Andrade, o autor descreve que “as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”, é por meio dessas lembranças que se permitiram contar, fabular e compor os acontecimentos que vivenciei à minha maneira.

¹⁴ Muitos aspectos da vida cotidiana têm sido negligenciados pelas pesquisas sociais por não serem incorporáveis aos modelos teóricos que a pretendem analisar, por não serem quantificáveis ou classificáveis (OLIVEIRA, 2003).

¹⁵ Outro conceito potente para a expressão memória é a de Marilena Chauí (1987) no texto “Os trabalhos da memória”, “no qual ela expressa a ideia de que a memória é trabalho de reconstituição de acontecimentos passados de acordo com o que somos e com o que queremos parecer sermos no presente e é, portanto, trabalho efetivo e não apenas lembrança” (OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Em outubro de 2015, o professor Jarbas Santos Vieira apresentou em aula os cotidianistas, pesquisadores do campo do currículo que se dedicam a pesquisar com os cotidianos. Estes ajudaram a pensar e rever o projeto de tese do doutorado, ao qual prestei seleção. Ao ler sobre esses teóricos, suas pesquisas, fontes literárias, perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas... pode-se constatar a visão e a perspectiva que eles tinham e têm ao olhar e pesquisar com os cotidianos, indo além de apenas pesquisar as escolas, uma vez que há um respeito e cuidado com as vivências desse ambiente.

Um ano após o primeiro contato teórico com os cotidianistas, surge a oportunidade de encontrá-los, pessoalmente, para uma conversa com a intenção de recuperar o campo do currículo no Brasil. Realizados os ajustes e as mediações com os cotidianistas, efetivou-se nosso encontro. São eles: Nilda Alves, Inês de Oliveira Barbosa, Carlos Eduardo Ferrazo, Janete Magalhães Carvalho e Maria Luiza Sússekind.

Estamos nós, à beira mar, em dias de sol na Bahia. Calor junto à brisa do mar a conversar com os cotidianistas sobre suas trajetórias no campo do currículo, nos cotidianos, realidades escolares, as contribuições que as pesquisas com os cotidianos produziram/produzem para o campo do currículo, concepções teóricas e metodológicas, influências e escolhas conceituais... Conversas que fizeram vislumbrar vários caminhos para o projeto de tese. Mas um caminho em especial, mediante tudo o que se escutou, aprendeu e conjecturou tornou-se relevante compreender e aprender mais sobre as pesquisas com os cotidianos do campo currículo.

A intenção é propiciar uma possibilidade de aproximação desses teóricos e o que eles têm vivido e produzido nas e com as escolas. E mais, uma valorização ao que esses estudiosos brasileiros praticantes da vida cotidiana têm oferecido por meio das pesquisas com os cotidianos a partir de um compromisso político, epistemológico e estético, o qual faz compreender que os conhecimentos se produzem em redes nos cotidianos e são partilhados e vividos nas relações entre os indivíduos.

Essa primeira intencionalidade proporcionou mais uma conversa com a cotidianista Corinta Maria Grisolia Geraldi, *professora-pesquisadora* da primeira geração de cotidianistas. Como também tornou possível a busca por materiais, pesquisas e conversas de outra professora, igualmente dessa geração: Regina Leite Garcia (UFF). Essas duas autoras realizaram uma entrevista apresentando suas

memórias e pesquisas com os cotidianos, que também me servirá de base para este trabalho.

Pesquisar *com o outro*, tomando-o como sujeito e colaborador desse processo, implica assumir e respeitar seus horizontes, as experiências, os desejos, os conflitos, as vozes, as conversas, as incertezas, as expectativas, em especial, a partilha de suas lembranças ricas e longas trajetórias. Relatos e conversas que se tornaram fonte desta pesquisa.

A escolha por essas pessoas se deu pelo fato de todas elas se autodeclarem cotidianistas, mas também por serem reconhecidas as competências e os monopólios científicos pelos pares e campo curricular, pelo histórico de investigação das suas pesquisas com os cotidianos, suas publicações, participações de congressos, seminários e encontros da área e por protagonizarem uma luta em defesa desse espaço e dessa estrutura.

A idade cronológica do início dos estudos com o cotidiano desses participantes vai desde os anos finais de 1970 a 2003, datas respectivas em que a primeira pessoa adentra esses estudos e a última. Estes, divididos em 3 gerações de pesquisadores cotidianistas.

Das conversas realizadas, três são representativas da primeira geração de *professoraspesquisadorescotidianistas* no campo de currículo no Brasil. São elas: Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF). No decorrer de suas vidas e trajetórias profissionais e pessoais, estiveram envolvidas com a constituição e o desenvolvimento dos estudos com os cotidianos no campo currículo. Elas foram as precursoras das pesquisas que constituíram uma nova perspectiva epistemológica dentro do campo do currículo.

Segundo Oliveira (2007, p. 129), em nota, ela descreve em uma conversa, “o uso dos nomes de batismo é bem mais apropriado do que os longos nomes completos ou os pomposos sobrenomes dos pesquisadores”, logo adoto esse método também de conversa que os cotidianistas utilizam e faço uso dos primeiros nomes para contar a história desses pesquisadores e suas memórias.

Nilda foi professora primária e secundária antes de ingressar na Universidade. Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade do Brasil (1965), como também em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1975). Ainda como professora na educação básica, foi para a França e, pela primeira vez em sua vida, fez pesquisa, já que, naquele país, se o pesquisador tivesse pelo menos cinco anos

de curso superior, poderia realizar o doutorado em Ciências da Educação pela Université de Paris V (René Descartes) (1980)¹⁶. Voltando ao Brasil, 1979, recebeu um convite para trabalhar em Campinas-SP na universidade. Começou a trabalhar em faculdades particulares e também como professora secundária ao reassumir o Estado. Posteriormente, foi chamada para trabalhar na Universidade Federal Fluminense – UFF – como professora visitante. Foi então, na UFF, que Nilda começou a estudar o cotidiano e suas relações. Hoje, professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atua na graduação e na pós-graduação em Educação, na qual “coordena o Laboratório Educação e Imagem (<http://www.lab-eduimagem.pro.br>)”¹⁷. É líder do GRPesq/CNPq intitulado “Currículos, redes educativas e imagens”. Tem livros e artigos publicados no Brasil e no exterior.

Em 2007, Inês Barbosa Oliveira, a pedido de Nilda Alves, realiza uma entrevista com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia, duas das precursoras da relação “Currículo e cotidiano” com a intenção de contar por meio das narrativas, memórias e “práticas relativas aos processos que levaram as três, e outras tantas e tantos desde então, a buscar na vida cotidiana e na permanente reinvenção do ato de pesquisar elementos de compreensão ampliada das realidades escolares” (OLIVEIRA, 2007, p. 113). Documento que me permitirá recompor, em especial, as memórias da professora Regina, falecida em 2017.

Corinta, seu primeiro curso foi de técnico-profissionalizante em Normal pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (1971)¹⁸. Aos 19 anos, iniciou a graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Ângelo (1975), e, por falta de professores qualificados, “no interior do Rio Grande do Sul, em 1972, Sto Ângelo – Região das Missões/RS”, começou a lecionar para as sextas séries do Ensino Fundamental como professora de Matemática. Também se especializou no curso de Aperfeiçoamento em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), Aperfeiçoamento em Educação pela Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (1975) e em SDB

¹⁶ Doutorado em Ciências da Educação. 1978 – 1980, Université Paris Descartes. Título da Tese: Les contradictions entre les classes dominantes et l'école - entre 1964 et 1978. Orientadora: Vivianne Isambert-Jamati.

¹⁷ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/4233172979202700>) em 08 de agosto de 2017.

¹⁸ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/2772441310565614>) em 08 de agosto de 2017.

Alfabetização pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras de São João Del Rei (1970).

Foi no mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1980)¹⁹ que, segundo a professora, “soldou” sua formação ao fazer a dissertação sobre o Ensino de Matemática. Depois, com o doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993)²⁰, dá prosseguimento aos estudos sobre o cotidiano. Hoje, professora Assistente da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e pesquisadora reconhecida nacionalmente e internacionalmente e líder do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da mesma instituição, desde 1984.

Regina, recém formada em Pedagogia pela Universidade Celso Lisboa (1977) e doutora em Educação pela UFRJ (1986)²¹ tornou-se professora primária de uma turma de primeira série no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em uma escola na zona rural em Campo Grande. Segundo as palavras da pesquisadora, foi inesquecível o primeiro momento da entrada em sala de aula. Sua caminhada inicial como professora primária a levou para as pesquisas do cotidiano/currículo/alfabetização. Em 1993, realizou o pós-doutorado no Institute of Education, London University e, no ano seguinte, o pós-doutorado na University of Wisconsin – Madison. Era professora titular em Alfabetização pela Universidade Federal Fluminense (UFF), como também professora Emérita pela mesma instituição, título concedido em 23 de fevereiro de 2011. Coordenava o GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares²².

A segunda geração dos pesquisadores cotidianistas é composta por Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES).

¹⁹ Mestrado Educação. 1976-1980, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Título da Dissertação: Subsídios para a análise de contradições presentes no ensino de Matemática – 5a. a 8a. séries do 1o.Grau. Orientadora: Profa Dra. Rosália Maria R. de Aragão.

²⁰ Doutorado em Educação. 1984-1993, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Título da Tese: A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação - Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia. Orientador: Prof Dr. Milton José de Almeida.

²¹ Doutorado em Educação, 1980-1986. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. Título da Tese: Alfabetização dos Alunos das Classes Populares – ainda um desafio. Orientador: Newton Lins Sucupira.

²² Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/4656679866687369>) em 08 de agosto de 2017.

A segunda geração inicia com Inês, em 1995, quando ela começa a trabalhar na Universidade Federal Fluminense (UFF) e “aparece” a perspectiva de pesquisar o cotidiano. **Inês**, formada em pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1982), tornou-se professora primária e ouvia nos corredores da universidade e das escolas que o problema do ensino básico estaria nos professores, já que eles não sabiam “nada”, pois pouco estudavam. Fez Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos Em Educação da FGV (1988)²³ e Doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993)²⁴. Seu encantamento inicial com as pesquisas com os cotidianos estava mais voltado à defesa que essa fazia das escolas e de seus conhecimentos produzidos. Já envolvida com as pesquisas com o cotidiano foi fazer pós-doutorado pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra (2002) com Habilitation a Diriger des Recherches (HDR) pela Université de Rouen, França (2013)²⁵.

Hoje, professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É coordenadora do grupo de pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo (CNPq) e pesquisadora 1D do CNPq, Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Carlos possui como primeiras formações a Licenciatura Plena em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1981) e graduação em Tecnólogo em Mecânica pela mesma instituição (1981). Foi fazer Mestrado em física nuclear no Rio de Janeiro em busca dos movimentos, experimentos e explosões cujo conhecimento tanto lhe chamava a atenção, mas acabou pelo curso a aplicação de uma suposta teoria, o que fez com que ele mudasse de curso e entrasse para o Mestrado em

²³ Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais, 1984 – 1988. Instituto de Altos Estudos em Educação. Título da Dissertação: Algumas premissas para a democratização da escola de 1º segmento do 1º grau. Orientador: Carlos Alberto Plastino.

²⁴ Doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation, 1989 – 1993. Université de Sciences Humaines de Strasbourg, USHS, França. Título da Tese: Pour une pédagogie de la transformation sociale. Orientador: Jean Houssaye.

²⁵ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/0323845315267858>) em 09 de agosto de 2017.

Educação pela UFF (1989)²⁶ com orientação de Nilda Alves. Segundo o pesquisador, foi o curso e as leituras que deram sentido ao que ele procurava, *“fui lendo alguns teóricos e como essas produções são em redes, não é antes ou depois, me (sic) faziam lembrar e criar sentido, que até então para mim não estava muito presente”*.

Foi no Doutorado em Educação pela USP (2000)²⁷, por indicação de Nilda Alves, que Carlos começa a se aprofundar nas pesquisas com os cotidianos e nas leituras de alguns teóricos que ajudaram a compor essas pesquisas, como Deleuze e Certeau. Posteriormente, fez Pós-Doutorados em Educação pela UERJ (2008 e 2016)²⁸.

Hoje, professor associado III pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atua nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa "Cultura, currículo e formação de educadores". Pesquisador dos Grupos de Pesquisa do CNPq "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (PPGE/UFES) e "Cotidiano Escolar e Currículo" (PROPEd/UERJ) e coordena, desde 2007, o Grupo de Pesquisa "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos". É membro da Diretoria da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo.

Janete tem como formação inicial a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1968), depois fez especialização em Tecnologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (1974) e Mestrado em Educação pela mesma instituição (1977)²⁹. Segundo a autora, *“naquela época tudo era muito tecnicista, o tecnicismo estava no auge, isso no final da década de 1970 e início de 1980, a minha escolha por didática foi por onde as portas se abriram. Eu fui assistente da Vera Maria Ferrão Candau, ela era referência no assunto de didática, a qual me ajudou a entrar na parte da didática de*

²⁶ Mestrado em Educação, 1985-1989. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. Título da Dissertação: Conhecimento Empírico X Conhecimento Sistematizado: a busca por uma unidade entre teoria e prática. Orientadoras: Nilda Guimarães Alves e Regina Leite Garcia.

²⁷ Doutorado em Educação, 1996-2000. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título da Tese: A Escola Nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas. Orientador: Prof Dr. Alberto Villani.

²⁸ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/4231564319302829>) em 09 de agosto de 2017.

²⁹ Mestrado em Educação, 1974-1977. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Título da Dissertação: Sequências instrucionais determinadas pelo professor segundo níveis de conhecimento. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau.

ensino". Depois de encerrar o mestrado, Janete vai para a Universidade Federal do Espírito Santo, 1997, na condição de professora, vínculo que possui até hoje com a universidade, mas atualmente como professora titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Depois de um tempo, em 1988, entrou para o Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992)³⁰, onde conheceu as contribuições de Certeau e se aproximou das pesquisas com os cotidianos. Em 2008, conclui o Pós-doutorado em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2008);

Hoje, é líder dos grupos de pesquisa: "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos" e "Formação de professores e práticas pedagógicas" e coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas³¹.

A escolha da sétima *participantepensante* desta pesquisa ocorreu por um encontro inesperado, mas feliz e muito produtivo. Em princípio, não havia pretensões em entrevistá-la, todavia nos corredores do V (IN)FORMACCE - Colóquio de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Bahia - UFBA, Salvador – Bahia, em 7 de novembro de 2016, ao encontrá-la e conhecendo a sua tese de doutorado, em que faz uma arqueologia dos cotidianos, e seus escritos voltados às pesquisas com os cotidianos, achou-se pertinente envolvê-la como uma das participantes da pesquisa.

Maria Luiza, graduada em licenciatura plena em História pela PUC-Rio (1990) e Especialização em História e Cultura contemporânea pela Faculdades Integradas Bennett Rio de Janeiro, FIB (1988), trabalhou por 12 anos como professora de História no ensino fundamental e médio. Ainda no final de sua formação inicial, houve o surgimento e desenvolvimento do pensamento no Brasil sobre a 'história das

³⁰ Doutorado em Educação, 1987-1992. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. Título da Tese: A formação do professor pesquisador, em nível superior, no Brasil: análise histórica do discurso do Governo Federal e da Comunidade Acadêmico-Científica. Orientadora: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero.

³¹ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>) em 09 de agosto de 2017.

mentalidades³², ao mesmo tempo em que na Europa foi lançado o livro ‘O queijo e os vermes’ de Carlo Ginzburg³³. Isso fez com que houvesse, segundo a pesquisadora, *“um derramamento na minha vida de Jacques Le Goff e Certeau. É nesse ponto que eu chego a Certeau, porém como historiadora”*. Posteriormente, fez Magister Scientiae pela UFRJ (2002)³⁴, o que a inspirou a fazer Doutorado em Educação pelo PROPED UERJ (2007)³⁵ com orientação de Inês Barbosa de Oliveira, cronologias destacadas em suas falas *“já que eu era professora da formação de professores da mesma instituição, pela minha pesquisa em etnografia e o contato que eu tive com outra professora a Carmem Lúcia Guimarães de Mattos”*.

“Começo a estudar os cotidianos e o primeiro conceito a ser pensado e discutido é o campo, pois a ideia de campo que eles trabalham é completamente diferente e, se for discutir a ideia de campo, eu não preciso ir fazer cotidiano no campo, porque eu sei fazer isso, eu sou etnógrafa, mas eu preciso saber como os cotidianos fazem isso. Por ser um experimentalismo metodológico, é um desafio. A partir disso, eu começo a fazer conexões com autores que são de fora da área. Eu vou procurar na história da Ciência e da Antropologia autores que já falam sobre isso. Como o “Howard S. Becker de que lado nós estamos^{36”}. Esse foi meu papel no campo do cotidiano e do currículo: o olhar para fora. E assim eu chego ao William Pinar, olhar o currículo no cotidiano da escola, formatar o campo do currículo”. Assim, inicia um Estágio Pós-doutoral sobre "Curriculum Studies in Brazil" junto ao Professor Emérito

³² É uma modalidade historiográfica que privilegia os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de uma mesma época.

³³ O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição é um livro do historiador judeu-italiano Carlo Ginzburg publicado em 1976.

³⁴ Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, 2000-2002. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil. Título da Dissertação: A Construção da Carreira Acadêmica e das Perspectivas Profissionais entre Licenciandos em Ciências Agrícolas: Um Estudo Etnográfico sobre as Estratégias Metacognitivas, UFRRJ. Orientadora: Silvana Gonçalves de Paula.

³⁵ Doutorado em Educação, 2004-2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. Título da Tese: Teatro de ações: arqueologia dos estudos nos cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.

³⁶ BECKER, Howard S. De que lado nós estamos. In: Uma Teoria da Ação Coletiva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

William Pinar, na Universidade da Columbia Britânica, Vancouver, Canadá (2011-2013)³⁷.

Hoje, professora do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e líder do Grupo de Pesquisa “Práticas educativas e Formação de Professores/GPPF” da UNIRIO. Esteve também na coordenação do GT Currículo 2013-2017 e foi Segunda Secretária Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 2017-2019.

Maria Luiza é da terceira geração dos cotidianistas brasileiros. Uma de suas contribuições para as pesquisas com os cotidianos foi a sua tese de doutorado (2007). Em seu trabalho, buscou apresentar um recorte das realizações e as perspectivas epistemológicas, fenomenológicas e metodológicas sobre a produção acadêmica na área dos estudos do cotidiano em educação. O trabalho defende que “no campo dos estudos do cotidiano em educação encontra-se um conjunto de saberes, fazeres e noções que compõem redes de conhecimentos não vinculadas, aprioristicamente, ao paradigma cientificista moderno” (SÜSSEKIND, 2007, p. 6). Essa defesa se dá por meio de 45 trabalhos que se autodeclaravam cotidianistas, sendo dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que se destacam nessa área em linhas de pesquisa autodeclaradas como cotidianistas da UFF, da UNICAMP, da UERJ e da UFES.

Vale ressaltar que as 3 gerações são determinadas por alguns aspectos, sendo um deles a relação temporal, uma vez que os pesquisadores da segunda e da terceira geração tiveram contato com as pesquisas dos cotidianos e suas concepções teóricas e metodológicas por meio de uma representante da primeira geração, ou foi como colega de grupo de pesquisa, ou como orientando. Um processo de tessitura de redes que se estabeleceu e ainda se estabelece na vida e nas pesquisas com os cotidianos desses participantes. Outra aspecto é a fundamentação, aperfeiçoamento e aproximação teórica. A primeira geração foi a pioneira desse pensamento, a qual abriu caminho para as subseqüentes gerações. A segunda geração contribuiu para esse processo, mas em consonâncias com as posições teóricas dos primeiros representantes que desenvolvem pesquisas dentro da corrente que se identifica como pesquisas com os cotidianos.

³⁷ Informações coletadas do currículo lattes da pesquisadora, no site da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/3054907039826552>) em 09 de agosto de 2017.

Os caminhos para produção deste texto foram muitos, assim como os cotidianistas relatam e descrevem que os cotidianos, pesquisas, conversas... não são feitos de começos, mas muitos meios, incertezas, acontecimentos, fragmentos, falas, desabafos, ... A escrita dessa pesquisa já é um ato de caminhar por trajetos labirínticos, tecendo acontecimentos, vivências, conversas e vozes dos cotidianistas. Vozes que dizem constantemente para evitar as regras estabelecidas a partir do paradigma hegemônico da ciência, fazendo uso de narrativas e conversas como potencializadores de “expressões dos enredamentos, dos fluxos, das redes, do que, de fato, como descrição e/ou identificação do fato acontecido tal e qual aconteceu” (FERRAÇO, 2007b, p. 86).

Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. Uma metodologia do que é feito e do como é feito. Nesse enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com uma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2001, p. 103)

Um dos caminhos percorridos foram as conversas com esses sujeitos, os cotidianistas. Considerou-se que as conversas, relatos, acontecimentos, memórias, experiências destes são as fontes privilegiadas para uma aproximação dos processos, das lutas e dos impasses com que os estudos do cotidiano no campo do currículo têm se defrontado e na constituição de sua história como uma nova perspectiva de epistemologia que está dentro do campo do currículo.

A conversa como metodologia vai além de uma entrevista que toma a fala como objeto, mas se produz “com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível”. Uma conversa de *reflexãoação* *reflexão* que vem sendo utilizada nas pesquisas com os cotidianos, a qual busca possibilitar um “lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada” (SERPA, 2010, p. 2).

Nas pesquisas com os cotidianos, as conversas são:

muito mais uma postura de ouvir, respeitando os percursos de pensamento e as demandas daquele(a) que buscamos para desenvolver o nosso processo de pensamento, do que um passo a passo de perguntas e respostas que buscam direcionar o(a) interlocutor(a) para um dado resultado. Uma conversa

se permite não saber qual será o seu fim. Aliás, conversa boa nunca tem fim (SOUZA; GURGEL; ANDRADE, 2019, p. 2).

A conversa é uma prática cotidiana, “conversa é o fio que nos conecta aos outros seres humanos de uma forma mais íntima, pessoal e significativa. Falamos com muita gente, mas precisamos ter com quem conversar”. No entanto, “nem toda interação humana, mediada pela palavra, é compreendida como uma conversa”. (SERPA, 2010, p. 13). Assim a conversa, em seus múltiplos sentidos, é a conversa que os cotidianistas privilegiam e é o que me interessa defender como metodologia potencializadora desta pesquisa.

Aceitar o desafio de conversar com os cotidianistas é respeitar e reconhecer que eles já possuem “vozes”, não será a minha tese que dará isso a eles, como muitas vezes escrevemos em nossos textos de que a pesquisa qualitativa “dará voz ao sujeito pesquisado”. Isso não significa que eu abandonei os meus questionamentos, pois, para as conversas, utilizei algumas questões³⁸ que me pareciam portadoras de potencial para que as narrativas³⁹ com os entrevistados pudessem reverberar as trajetórias, experiências⁴⁰, formações e relações desses, como também identificar a importância de cada uma para a ação coletiva e constituição de um, possível, novo campo epistemológico. No entanto, a própria dinâmica da conversa permitiu adentrar em aspectos que remontavam a observações feitas nas pesquisas e estudos dos sujeitos, assim quando necessário ou possível, as questões previamente definidas deram lugar a outras, conforme a necessidade e o direcionamento da conversa. Isso

³⁸ O primeiro grupo de questões buscou compreender as trajetórias pessoais e de pesquisa de cada um. O segundo bloco baseou-se nas questões conceituais.

³⁹ “A importância dos sujeitos das escolas, das pessoas reais, e de suas narrativas é um dos fundamentos desse ‘nosso’ – hoje sou uma dessas tantas – modo de pesquisar (Alves, 2001 e 2004)” (OLIVEIRA, 2007, p. 113).

⁴⁰ As experiências às quais nos referimos, portanto, são aquelas que não são esquecidas, não são embotadas pelo tempo, ao contrário, são aquelas que, quanto mais narramos, quanto mais revisitamos, mais se expandem em nós, mais nos produzem como sujeitos. São aquelas que quanto mais compartilhamos, mais significados encontramos, mais crescem em nosso peito e mais fundo nos marcam a alma. São aqueles nossos alunos que nos ensinam a ser professoras, com quem sempre aprendemos algo, quando invadem nossas lembranças nos provocando um meio sorriso, uma meia tristeza... Estas experiências, ao serem narradas, compartilhadas com outros sujeitos, às vezes são envoltas por uma aura de cumplicidade e respeito, onde mesmo ideias contrárias se permitem ouvir com atenção. A experiência dota a narrativa de certa legitimidade e profundidade que a informação fortuita raramente possui. O narrado talvez não seja compatível ou mesmo simpático a minha “verdade”, mas ao ser narrado com verdade, ao ser ouvido com verdade, permite que eu perceba quantas verdades existem mundo afora, permite que eu repense, que eu reflita sobre as minhas “verdades”. Um encontro nem sempre possível, encontro, tantas vezes, raro. Por isso um momento importante quando acontece (SERPA, 2010, p. 7).

porque eu estava ouvindo o que esses pesquisadores queriam contar, compartilhar e reverberar sobre sua vida e obras.

Em uma conversa, nada é previsível, caminhos são abertos, trajetórias, experiências e reflexões são compartilhadas, questionadas, produzidas com o outro que também se torna narrador e parceiro. Conversas que produzem significados e conhecimentos, marcas e motivações, que necessitam de tempo para serem absorvidas, digeridas e maturadas, pois seguem vivas dentro dos que as compartilham. Conversas boas e significativas em que não se delimita tempo. Uma conversa nem sempre se encerra quando nos despedimos, pois “seguimos uns nos outros, continuando mentalmente, por muito tempo, a conversa inacabada...” (SERPA, 2010, p. 24)

O sucesso da conversa é a entrega. É o encontro. [...] Uma conversa acontece realmente onde existe cumplicidade, segurança, confiança, respeito, dignidade e afeto. As pessoas que conversam afetam-se com o que é dito pelas outras, porque compreendem que o dizer das outras pessoas é importante, porque as pessoas que falam são ou tornaram-se – com o deslocar no tempo-espaço – importantes. Naturalmente isso não exclui a tensão, o conflito que às vezes adia o final de uma conversa – se é que ela termina – por muito tempo (SERPA, 2010, p. 21).

Todos se mostraram contentes com o convite e dispuseram de um imenso acervo sobre suas vidas, caminhadas, pesquisas, lutas e desafios ao trazer para as conversas “episódios, situações vivenciadas e criadas, reflexões a respeito de suas trajetórias e dos seus grupos de pesquisa, seus interlocutores privilegiados” (OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Todas as conversas realizadas foram gravadas e transcritas. Sabendo que as conversas também possuem um caráter de documento, evitou-se alterar frases e palavras para não alterar o sentido da resposta original.

Vale ressaltar que, além das conversas e das produções e sensibilizações, buscaram-se também respostas nas pesquisas desses participantes. Definiu-se para esta pesquisa a utilização de alguns documentos tais como: publicações, registros oficiais, materiais impressos e digitais que constituíram o conjunto de fontes. A intenção de investigação desses produtos científicos e acadêmicos é compreender as realizações e as perspectivas conceituais, *teóricometodológicas*, metodológicas e epistemológicas que os cotidianistas foram abordando dentro do campo do currículo, como também criar a crença dos estudos com os cotidianos.

Ao investigar as pesquisas com os cotidianos, parte-se do princípio de que não há meramente respostas prévias às perguntas de pesquisa. Nesse aspecto, o objeto de estudo constitui-se em algo dinâmico, o qual se lapidou no decorrer do processo de pesquisa. Assim, na fase inicial do processo analítico com os cotidianistas eram delimitadas bibliografias que tratassem sobre os processos de constituição e consolidação dos cotidianistas como um campo epistemológico dentro do campo do currículo. Partiu-se das contribuições do referencial teórico, da revisão de literatura dos cotidianistas e autores que ajudassem a entender os cotidianistas no campo do currículo ao buscar inúmeras fontes que fornecessem evidências para a pesquisa.

Na pesquisa documental buscaram-se, primeiramente, pistas nas publicações dos sete cotidianistas pesquisados, em especial nos últimos 7 anos⁴¹. Esses primeiros escritos ajudaram a compreender as relações entre eles, suas parcerias de escrita e suas perspectivas teórico-metodológicas.

Foi realizado um primeiro levantamento das publicações brasileiras da área da educação que empregavam o termo “currículo e cotidiano” nos títulos, em especial dos sete pesquisadores cotidianistas, para compreender em que ano eles passaram a utilizar a relação desses termos em suas pesquisas. Para esse levantamento, utilizaram-se mecanismos de busca online por meio de consulta aos acervos digitais entre os anos de 2012 a 2016⁴². Foram encontrados 34 artigos, os quais passaram a ser os primeiros estudos e interação com os escritos desses autores, suas referências, conceitos, teorias e metodologias empregadas.

Para um segundo levantamento bibliográfico, envolveu-se a consulta de publicações brasileiras no acervo online no banco de dados de teses e dissertações da Capes utilizando o termo “cotidianos e currículo”. Como resultado do primeiro momento, foram encontrados 2318 trabalhos, teses e dissertações. Para uma segunda busca, foi delimitada a data de 1985 a 2018. As datas escolhidas baseiam-se na cronologia dos cotidianistas entrarem para o campo do currículo. A busca envolveu a consulta em 436 catálogos online, abrangendo instituições públicas e privadas de cada estado brasileiro. Para delimitar as buscas, utilizou-se, além das datas, as instituições de ensino superior UFF, da UNICAMP, da UERJ e da UFES, no

⁴¹ A delimitação desses 7 anos se deu por razões práticas, uma vez que as investigações mais recentes se publicam em artigos científicos.

⁴² A delimitação temporal se deu por considerar que, naquele momento, os últimos cinco anos, estariam as investigações mais recentes dos cotidianistas.

qual os cotidianistas desta pesquisa participaram e participam. Nessa terceira busca, foram localizados 231 teses e dissertações. Em todas as produções localizadas nessa terceira etapa, foram realizadas leituras e a garimpagem dos textos, identificando aqueles que realmente estavam relacionados às pesquisas com os cotidianos.

As leituras e a identificação foram feitas a partir dos títulos, resumos e palavras-chave e, em alguns casos, foi necessário ler o texto na íntegra. Esse material forneceu valiosas evidências para a argumentação da tese sobre os processos de institucionalização das pesquisas com os cotidianos, uma vez que por meio desses escritos eu pude compreender o que estão considerando das produções científicas desses autores. Nas ampliações e ramificações do campo do currículo, as pesquisas com os cotidianos foi ganhando corpo e começou-se a produzir teses, dissertações na abordagem epistemológica *teóricometodológica* nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Essas teses e dissertações encontradas foram sistematicamente organizadas em um banco de dados e a partir dele organizou-se uma lista de teses e dissertações cujos textos tratavam e estavam ligados às pesquisas com os cotidianos.

Ainda com intuito de identificar a constituição e a instituição das pesquisas com os cotidianos como campo epistemológico no campo do currículo, buscaram-se as publicações nos periódicos brasileiros de Educação no campo do currículo. Elencaram-se como fonte revistas como: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação em questão, Educação & Sociedade, Revista Teias. Na busca e análise das publicações das revistas, foram considerados os textos publicados pelos cotidianistas dessa investigação desde a primeira edição publicada em 1944 até 2018. Buscou-se identificar em que medida apareciam as publicações com relação à pesquisa com os cotidianos. Essas fontes são de grande valor, porque as publicações da revista fortalecem o debate entre os pesquisadores da área, o diálogo entre pares e o reconhecimento dos concorrentes.

Outro levantamento de documentos foi realizado no site da ANPEd, por considerar que as associações científicas configuram-se como agentes importantes no processo de instituição e constituição de um campo e tendo em vista que alguns dos cotidianistas da primeira geração passam a fazer parte do campo do currículo, em especial do GT 12, a partir da data da criação do grupo de trabalho, em 1987, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, logo selecionaram-se também como fonte os boletins e anais da ANPEd (1979 -2018), bem como as publicações realizadas no âmbito da ANPEd por meio dos sumários. Os

boletins da ANPEd foram fontes relevantes pois apresentaram o momento em que os cotidianistas passam a fazer parte do grupo de trabalho – currículo. Foi possível também verificar que antes deles estarem no GT 12, as publicações estavam dissipadas em outros GTs.

Como mencionado anteriormente, este estudo envolve dados empíricos muito extensos que foram cuidadosamente, rigorosamente compilados, sistematizados e analisados. A investigação de cada fonte, especialmente das pesquisas com os cotidianistas, fornece pistas para a construção de objetos e argumentos de pesquisa. O Quadro 1 apresenta uma síntese das fontes e documentos mencionados.

Quadro 1 - Fontes de Pesquisa

Fontes	Período
Publicações de artigos científicos em periódicos e eventos dos pesquisadores cotidianistas	2012-2016
Teses e dissertações do banco de dados de teses e dissertações da Capes	1985-2018
Publicações em periódicos da Educação	1944-2018
Publicações na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	1979-2018

Fonte: Organizado pela autora

Esses materiais foram analisados para traçar a demarcação atual no campo da pesquisa curricular, para caracterizar seus principais conceitos e métodos de pesquisa, e para questionar sua contribuição para a compreensão do currículo anti-hegemônico a partir da crítica epistemológica da ciência moderna e da epistemologia.

É importante reiterar que, no âmbito da tese, o referencial teórico forneceu elementos para entender aquilo que caracteriza e constitui um campo, uma nova perspectiva epistemológica, uma crença e pistas para definir as fontes de pesquisa. A argumentação da primeira parte foi construída com base naquilo que estrutura os campos, as instituições, os agentes, as disputas, a crença, a subversão, o círculo da crença... Já as contribuições sobre epistemologia permitiram compreender os alicerces e os cernes de uma epistemologia e os embates para a construção do conhecimento, institucionalização e concretização de uma nova epistemologia como ciência. A partir dos dados empíricos, foi possível fazer uma interpretação daquilo que se pode considerar como demarcações temporais de constituição de uma outra epistemologia dentro do campo do currículo, mas para isso foi necessário fazer

recortes nas narrativas, por reconhecer que algumas passagens continham elementos pertinentes ao objetivo proposto dessa pesquisa.

Reconhecendo que nenhum método atende suficientemente à necessidade de captar o fenômeno em todas as dimensões, utilizaram-se as conversas como fonte importante dos sentidos atribuídos aos fenômenos observados (ZAGO, 2003). Mas também foi importante utilizar documentos como as publicações, documentos institucionais e oficiais sejam eles o currículo lattes, participação e organização de congressos e encontros, registros de palestras, participação da comissão da Capes, entre outros, com a intenção de registrar as interações com o meio e entre os pares e maximizar a confiabilidade dos dados.

PARTE 1

TÁTICAS, PISTAS E PRODUÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas com os cotidianos buscam compreender e valorizar os movimentos e as interações específicas que acontecem nos e com os cotidianos das escolas a partir dos sujeitos pertencentes a esses espaços, respeitando os modos de ser, fazer e dialogando com eles, diferente das abordagens que procuram “explicar o que na escola se passa a partir dos referenciais de quem pesquisa ou meramente dos conteúdos de ensino e da aprendizagem mais ou menos eficientes” (OLIVEIRA, 2007, p. 109). É por esses aspectos que se defende e se justifica a originalidade tanto desses pesquisadores, suas trajetórias e pesquisas, como também desta tese.

Além das inovações *teóricas metodológicas* que as pesquisas com os cotidianos trazem para o campo do currículo, elas agregam também um outro referencial político, estético e epistemológico na “medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre os saberes, considerados no pensamento ocidental moderno não apenas diferentes, mas, sobretudo, desiguais”, permitindo a esses pesquisadores questionar a sustentação em que a ciência se legitima e domina na contemporaneidade, quando sobrepõem um saber ao outro ou a “superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento do mundo e a conseqüente superioridade daqueles que os detêm sobre os demais sujeitos” (OLIVEIRA, 2007, p. 111). Mais do que isso,

entendida desse modo, a noção de tessitura do conhecimento em redes e do próprio enredamento entre as diferentes formas de inserção social dos sujeitos sociais pressupõe a existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, os conhecimentos são produzidos coletivamente (OLIVEIRA, 2007, p. 111).

Ao considerar que o objetivo da tese é ouvir, documentar, discutir, conversar e problematizar a constituição das pesquisas educacionais no campo do currículo com os estudos cotidianistas e também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: as noções de campo, *habitus*, capital e crença do campo e, já entendendo que os cotidianistas preconizam olhares diferenciados aos processos constitutivos com os cotidianos, exige-se uma fundamentação teórica que permita e ajude a compreender os estudos com os cotidianos como outra epistemologia dentro do campo do currículo.

Para ajudar nesse caminho, na primeira parte deste estudo, busca-se, inicialmente, apresentar um esforço em recompor os caminhos que Bourdieu protagonizou em seus escritos, em especial as suas contribuições nas Ciências Sociais e na Educação, para compreender a relação indivíduo e sociedade. Posteriormente, compreender alguns conceitos presentes em suas pesquisas como a noção de campo, *habitus* e capital, os quais são bases do pensamento desse autor sobre a relação indivíduo, estrutura e mundo social. Por fim, tecer reflexões acerca noção de campo e do campo científico no Brasil.

A intencionalidade de compreender esses processos e escritos de Bourdieu é compreender o que é um campo científico e seus pressupostos, mas em especial como se deu a entrada e permanência dos cotidianistas no campo do currículo, como também as relações de forças que existem nessas relações, como o poder das palavras para legitimar a crença do campo e mantê-la, a partir dos conceitos subversão, crença e *habitus*.

Outro aspecto importante para esta pesquisa é recuperar a história da epistemologia como teoria do conhecimento ao referenciar o campo histórico e filosófico com o objetivo de compreender o modelo de ciência dominante, da racionalidade científica e a epistemologia, teoria da ciência, ao passo de repensar as ideias hegemônicas sobre o que é conhecimento, como ele se produz, se manifesta e se legitima. Esse caminho teórico permitirá um aprofundamento e uma análise sobre as características e os processos necessários para se produzir uma nova epistemologia.

2

CAMPO CIENTÍFICO: O QUE É, O QUE SE ENTENDE E O QUE SE ESTUDA

Se posso fazer um voto, é o de que meus leitores, especialmente os mais jovens, que começam a se envolver em pesquisas, não leiam este livro como um simples instrumento de reflexão, um simples suporte da especulação teórica e da discussão abstrata, mas como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e de divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos (BOURDIEU, 1996, p. 8).

O texto em epígrafe me permite localizar vários termos que designam os sujeitos que estão na base deste trabalho. Sujeitos inconformados, criativos, atuantes, influenciadores, ativos nas múltiplas redes com os cotidianos. Sujeitos que, assim como Pierre Bourdieu, fazem fecundas críticas aos meios científicos e suas produções. Mais que isso, sujeitos pesquisadores e atores que compreendem e valorizam as produções com os cotidianos como sendo também produções científicas. Visto que na construção do conhecimento há uma simbiose entre o conhecimento científico com os saberes cotidianos, sendo que “esses conhecimentos ou saberes cotidianos são dotados de valor epistêmico e de grande importância para a própria produção de conhecimento científico” (GOMES, 2011 p. 31).

Pierre Bourdieu (2005c; 1989, p. 29) coloca em debate os interesses e valores que envolvem as produções científicas ao problematizar as relações de poder e de dominação existentes também no campo da ciência, no qual descaracteriza a existência de uma ciência neutra, com a finalidade de colocar em jogo algumas verdades científicas ao renunciar as amarras e hierarquias acadêmicas, quebrar com os vícios e padrões ostentados pela ciência moderna, mas preservar e obter uma visão mais verdadeira das conquistas mais altas da ação humana. Olhar de outras formas e modos a ciência e sua produção.

2.1 Conhecendo os caminhos de Bourdieu

A partir de 1975, o sociólogo francês Pierre Bourdieu retoma os trabalhos sobre o sistema de ensino, ampliando-os para a constituição dos campos de produção erudita, base para discussões posteriores a respeito dos bens simbólicos, como também distinção a que chamou o campo da produção em sentido estrito, espaço de produção erudita, pensamento e escritos sobre o campo artístico, o qual levou ao estudo do campo científico. Campo do qual ele descreve sendo um campo de produção restrito e particular.

Seu primeiro escrito fundador dos estudos sobre o campo científico⁴³ foi datado em 1975, *A especificidade no campo científico e as condições sociais do progresso da razão* e, posteriormente, *O campo científico*⁴⁴, no qual Bourdieu “rompe com a tradição dominante da Sociologia da Ciência e sua visão conciliadora da ‘comunidade científica’, introduzindo, especialmente, os conceitos de campo científico e de capital científico” (CHAMPAGNE, 2004, p. 12).

Em resumo: Bourdieu é um “intelectual de múltiplas facetas”, desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos no campo da Antropologia e Sociologia. Seus escritos são lidos e apropriados por variadas áreas de conhecimento, “em distintos contextos, dependendo da estrutura e do estado do campo acadêmico em diferentes contextos culturais e em diferentes tradições disciplinares” (HEY; SAES; CATANI, 2007, p. 15).

A construção de seu alicerce analítico centrou-se na elaboração de noções operacionais. Por exemplo,

o uso de conceitos abertos é um meio de romper com o positivismo, mas esta é uma frase feita. Para ser mais preciso, um lembrete permanente de que os conceitos não possuem outra definição que não sejam de tipo sistêmico e

⁴³ Bourdieu não possui uma obra específica sobre a noção de campo e os conceitos relacionais. Esses são elaborados e discutidos ao longo de seus estudos e escritos. “No campo artístico e intelectual, ver Bourdieu 1971a, 1975b, 1975c, 1983a, 1983d, 1988a; sobre o espaço de classes e estilo de vida de classe, Bourdieu 1978b, 1984a, 1987b; na propriedade cultural, Bourdieu 1980h, 1985d e Bourdieu e Delsaut 1975; no campo religioso Bourdieu 1971b, 1987h, Bourdieu e Saint Martin 1982; em científica, Bourdieu 1981d, 1987e, 1990 e campo; no campo jurídico e do campo do poder, Bourdieu 1981a, 1986a, 1987g, 1989a, e Bourdieu e Saint Martin 1978, 1982, 1987; domínio da construção de habitação privada é explorada em 1987 e Bourdieu e outros artigos que constituem os de Março de 1990 *Actes de la recherche en sciences sociales*.

⁴⁴ Bourdieu, P. La specificite du champ scientifique et les conditions sociales du progres de la raison. *Sociologie et Sociétés*, v. VIII, n. 1, p. 91-118, maio, 1975. Como também, de forma ligeiramente diferente, *Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.2-3, p.88-104, jun, 1976.

estão destinados a ser sistematicamente postos em prática de forma empírica (BOURDIEU, 2005c, p. 148, tradução nossa).

A proposta bourdiana de pôr em jogo questões teóricas obriga o pesquisador operar com os conceitos e deixá-los abertos, usá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação. Para esse autor, devido à amplitude, à abundância e à infinidade do real, as pesquisas, os resultados, as verdades e as contribuições científicas são parciais e os conceitos provisórios e mutáveis. As noções de conceitos abertos permitem a construção de objetos relacionais de análise da realidade do mundo social. “As noções de *habitus*, campo e capital podem ser definidas, mas apenas dentro do sistema teórico que eles constituem, nunca em um estado isolado” (BOURDIEU, 2005c, p. 148, tradução nossa). Técnica relacional de pensar termos e conceitos relacionados à realidade do mundo social. Segundo o autor (1989; 2004), pensar no conceito de campo é pensar de forma relacional, já que o que existe no mundo social são relacionamentos. Técnica que combate apenas uma “recolha de dados”, pois rompe com a ideia de que o objeto está ali e por meio dos instrumentos do qual o pesquisador criou irá extrair as leis daquele determinado objeto. Argumenta que o fenômeno é uma construção. O pesquisador constrói a lei no/do objeto.

A noção de campo representa um questionamento à “inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista” ou substancialista. A proposta de Pierre Bourdieu (1989, p. 27) é de o pesquisador não pensar em setores ou estruturas na possibilidade de isolar, fragmentar e dualizar a teoria e o método em relação ao contexto do objeto. Perceber e analisar o objeto relacionando-o dentro de seu contexto e o que há ao seu redor, já que o “objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades”. Para ele (1989, p. 27), a noção de campo é, em certo sentido, “uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa”. O objeto não está isolado, mas em um conjunto de relações do ato de conhecimento e da ciência que o realiza. Logo, o conceito de campo traduz a ideia de um relacionamento entre os atores, mas também a presença de estruturas que são percebidas por eles o que, no nível da ação, tende a afetar as suas condutas, a representação e a influência no campo.

A partir do contexto descrito e pensado, proponho-me a também romper com este modo de pensamento de oposição para compreender e pensar de forma

relacional o conceito de campo. Assim, pergunto-me: a partir da teoria relacional de Bourdieu o que significam os conceitos e noções de campo, *habitus* e capital? Quais as contribuições dadas por eles para compreender o campo científico do currículo? Qual a gênese, as demarcações, a institucionalização, a constitucionalização e as estruturas de um campo científico pensado por Bourdieu?

2.2 Noção de campo, capital e *habitus* para Bourdieu

Ao longo de sua obra, Pierre Bourdieu se vale extensivamente da noção de campo. As proposições feitas por Bourdieu a respeito da noção de campo tiveram como objetivo pensar de modo conceitual e relacional as “sociedades altamente diferenciadas”. Representa um dos mais notáveis esforços para articular as dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais, e compreender os campos como microcosmos relativamente autônomos.

Bourdieu constrói a teoria de campos por meio de generalizações e combinações de “propriedades pertencentes a universos teóricos diferentes, em particular, os de Durkheim e de Weber”, realizadas pouco a pouco e no qual retornou inúmeras vezes ao conceito, devido às particularidades de cada campo. Em especial, pelas “minúsculas inflexões que o conceito sofre por ocasião de cada utilização particular que Bourdieu faz dele” (LAHIRE, 2017, p. 64-65).

Em uma conferência e debate realizados pelo grupo *Sciences en Questions do Institut de la Recherche Agronomique – INRA* em Paris no ano de 1991, que resultou no livro *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (BOURDIEU, 2004), o autor retoma o conceito e apresenta a origem e o desenvolvimento da noção de campo. Para Pierre Bourdieu (2004, 2005c), ao se tratar da ciência, seus objetos e sua tradição histórica, encontram-se oposições epistemológicas entre a teoria e a metodologia, dualidade entre as interpretações dos internalistas e externalistas ou do objetivismo e o subjetivismo. De um lado, os que defendem que, ao compreender uma produção cultural, se faz necessário apenas “referir-se ao conteúdo textual dessa produção” ou tratar os fatos como coisas, a realidade existe independentemente da consciência e o ser humano tem contato direto com a realidade através dos sentidos. Do outro lado, a perspectiva de que basta apenas “referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (BOURDIEU, 2004, p. 19), ou reduzir o mundo social

às representações, essa posição defende que são as coisas do mundo externo que nos motivam, determinam significados e justificam nossas crenças. O autor acredita que essas posições e oposições possuem um fundamento social relacionado às disputas de capitais e lutas de campo, já que a constituição do campo se dá por meio de estratégias que definem e estruturam o espaço, e essas estratégias dependem da posição que o indivíduo ocupa no campo, sua percepção e capital para que ele possa existir em relação a algo.

Como alternativa para escapar dum campo com essas posições e oposições entre as estruturas e as representações e superá-las, como também do “processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 19-20), ele busca recusar em seus escritos essa divisão e dualidade, como exemplo as oposições quantitativo x qualitativo, estrutura x história, micro x macro e acredita ser “arrogância da ignorância” (BOURDIEU, 1989, p. 25).

Bourdieu pressupõe que, entre esses dois polos, internalistas e externalistas ou objetivismo e subjetivismo, há um universo intermediário. Universo que o autor chama de campo, que tanto pode ser o campo literário, o artístico, o jurídico ou o científico. “Universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

A teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, a pluralidade dos mundos, pluralidade das lógicas que correspondem aos diferentes mundos, aos diferentes campos como lugares em que se constroem sentidos comuns.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a **necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram**, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1989, p. 69, grifo nosso).

A noção de campo, para Bourdieu, evidencia um microcosmo social que possui e apresenta leis e regras próprias e específicas, porém está influenciado por um macrocosmo, que se submete a leis sociais pelo espaço social global. Esse campo específico, dos mais variados tipos, como o campo da política, literatura, moda,

religião, arte, ciência, possui autonomia “parcial mais ou menos acentuada” no interior do mundo social, já que não escapa das imposições do macrocosmo. Assim, a autonomia que os campos possuem ocorre por meio da resistência às leis que regem a sociedade como um todo, “pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos” e formulam suas próprias normas de conduta, através de “mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

Em sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído por vários desses microcosmos sociais relativamente autônomos, isto é, espaços de relações objetivas que são o local de uma lógica e necessidade específicas e irredutíveis para aqueles que regulam outros campos. Por exemplo, os campos artístico, religioso ou econômico seguem lógica específica: enquanto o campo artístico se constituiu rejeitando ou revendo a lei do lucro material (Bourdieu 1983d), o campo econômico surgiu, historicamente, através da criação de um universo dentro do qual, como costumamos dizer, "negócios são negócios", onde as relações encantadas de amizade e amor são, em princípio, excluídas (BOURDIEU, 2005c, p. 150-151, tradução nossa).

A autonomia do campo é uma característica pertinente e fundamental para compreender a noção de campo. Um campo é também um mundo social e, como tal, é dotado de mecanismos próprios, dotado de uma história própria; é caracterizado por um espaço que possui posições, demandas, forças, lutas, determinações, solicitações relativamente independentes das pressões do macrocosmo. Refratar, repelir e retraduzir as pressões externas, para o sociólogo, é uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo, já que o “grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução”, isto é, “[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tomarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Cada campo é consequência de processos de diferenciação social, da forma de ser, do conhecimento do mundo e dos interesses sociais específicos a cada campo e grupo. Providos de mecanismos particulares, os campos possuem regras, propriedades e desafios que lhes são específicos, independentes a outro campo (científico, moda, político, religioso, artístico, jurídico, intelectual, burocrático, literário) e, portanto, não se reduzem ao interesse de tipo econômico, mas a um modelo de campo.

Para Bourdieu (2005c, p. 151), um campo não é um “produto de um ato de criação deliberado”, ele segue regularidades. **Todo campo envolve um campo de forças, de lutas, crenças, as quais assumem características específicas em cada campo, relativas à forma de capital em jogo e à posição que os agentes ocupam.** São eles elementos que dão suporte às relações de força e posições entre os agentes, os quais podem ser indivíduos ou instituições, e esses agentes estabelecem e instituem espaços, relações e lutas pela hegemonia. Assim, o campo é um espaço de práticas específicas, em um sistema regido por leis próprias, ele representa um lugar, um espaço, como um universo constituído por conhecimentos e instituições, estruturado de posições e agentes, que determinam a forma de suas interações, produzem e reproduzem suas ações pela conquista e preservação da crença e os interesses do campo do qual fazem parte.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, estrutura ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela situação atual e potencial (*situs*) na estrutura de distribuição das espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena o acesso para vantagens específicas que estão em jogo no campo, bem como para o seu relacionamento objetivo com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU, 2005c, p. 150-151, tradução nossa).

A rede, estrutura ou configuração de relações objetivas entre posições do campo evidencia confronto à medida que estabelece e define as normas e regras aos agentes, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo é um campo de forças que se opõem e se agregam, em sua estrutura específica, em um lugar e momento dados no tempo. É “um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Parafraseando a analogia de Bourdieu (2005c), o campo é um constante jogo de competição e disputa entre os agentes que ocupam as diversas posições. Estes, cientes dos princípios e regras básicas estabelecidas do jogo, participam e disputam o produto que está em jogo.

Então, temos o que está em jogo (*en-jeux*), que em sua maior parte é o produto da competição entre os jogadores. Nós temos um investimento no jogo, o *ilussio* (de *ludus*, o jogo): os jogadores são admitidos no jogo, eles se opõem uns aos outros, às vezes com ferocidade, apenas na medida em que coincidem em sua crença (*doxa*) no jogo e o que é jogado, ao qual eles atribuem um reconhecimento fora de qualquer questionamento. Os jogadores concordam, pelo simples fato de jogar e não por meio de um “contrato”, que o jogo merece ser jogado, que vale a pena jogar e essa coesão é a base da sua concorrência (BOURDIEU, 2005c, p. 151, tradução nossa).

Ao descrever os campos como espaços de relações e posições sociais, Bourdieu considera que o princípio da dinâmica de um campo encontra-se na forma de sua estrutura e na “distância, nas lacunas, nas assimetrias entre as várias forças específicas que se confrontam”. Essas relações de poder ou de forças ativas no campo determinam o capital específico. Capital que constitui poder ao campo, pois, sem este, o capital não funciona. Os efeitos específicos das diferentes formas de capital dependem da estrutura do campo, da distribuição desigual de capital, fazendo com que os conceitos de capital e campo sejam indissociáveis, pois “para construir o campo, é preciso identificar as formas específicas de capital que nele operam, e para construir as formas específicas de capital, é preciso conhecer a lógica específica do campo” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 108, tradução nossa).

2.2.1 Noção de Capital para Pierre Bourdieu

O capital concede poder relativo ao campo, a esse respeito, o sociólogo compreende que o capital é validado como trunfos conforme o campo estipula, “da mesma forma que a força relativa das cartas muda segundo os jogos, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos” (WACQUANT, 2005c, p. 74). O capital consiste na acumulação e em ativos econômicos, culturais ou sociais que se reproduzem e promovem mobilidade social numa sociedade estratificada. Assim, os capitais são instrumentos de produção nos quais a “distribuição constitui a própria estrutura do campo e as regularidades e regras que definem o funcionamento ordinário do campo e, portanto, os benefícios engendrados nele” (BOURDIEU, 2005c, p. 155, tradução nossa).

A estrutura das relações de poder caracteriza-se pelo volume de capital (econômico, social, científico, simbólico e cultural) do agente e pela sua distribuição num dado momento. Cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica

de capital. Bourdieu (2005a) em vários de seus escritos, elabora uma tipologia com categorias de capital, o econômico⁴⁵, social⁴⁶, cultural⁴⁷, simbólico⁴⁸ e científico.

Dependendo do campo em que funcione, e dos custos associados às transformações mais ou menos dispendiosas que são pré-condição para sua eficácia no campo em questão, o capital pode se apresentar sob três formas fundamentais: como capital econômico, que é imediata e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de credenciais educacionais; e como capital social, construído através de obrigações sociais (“conexões”), que é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de títulos de nobreza. (Bourdieu, 1986, p. 16, tradução nossa).

Para Bourdieu (2004, p. 26), o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico que corresponde, no reconhecimento, ao conjunto de rituais “atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 26). Esse capital permite que se definam os critérios de diferenciação para as lutas nos espaços sociais, como também o reconhecimento de uma competência, de uma riqueza que varia e funciona de maneira e intensidade diferentes nos *espaçostempos* e nos efeitos da representação desse valor. Segundo Bourdieu (2004, p. 27),

para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema, que é brilhante ou ultrapassado, e o que é mais compensador publicar” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

⁴⁵ Entre as formas de capital existentes no campo, o capital econômico, para Bourdieu, é a espécie dominante. Corresponde ao comando de recursos econômicos, como dinheiro e posses. Pierre Bourdieu iguala o capital econômico a “trabalho acumulado”.

⁴⁶ É o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2011, p. 67).

⁴⁷ Compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondentes ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos.

⁴⁸ Corresponde ao capital econômico, cultural e social na medida em que são apresentados no contexto social.

Para Bourdieu (1996, p. 61), é no horizonte particular dessas relações objetivas, de força específica e de lutas, que se tem por escopo conservá-las ou transformá-las; que se constituem estratégias, percepções, apreciações, ações dos produtores, a forma de produto ou epistemologia, como no caso do campo do currículo que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas, princípios, grupos, associações científicas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que são determinados e estruturam o espaço.

Um campo é um espaço social e, portanto, espaço de posições dos agentes e das instituições que nele estão situados, as quais, a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes.

As posições desse espaço social estruturado não se equivalem, como também não são harmônicas. Cada agente compartilha interesses em comum, mas concorre a prêmios diferentes e específicos, isso dado pelas estratégias, posições e capital estruturados no campo. Por esse capital ser desigualmente distribuído no seio do campo, forma-se um espaço de disputa entre dominantes e dominados. “A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo que é definido, portanto, pelo estado de uma relação de forças histórica entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo” (LAHIRE, 2017, p. 65). Os agentes que possuem acúmulo de capital e são considerados como autoridades definem e intervêm no campo, como tendem a regular ações e estratégias de conservação das posições, capitais específicos e da crença do campo.

[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, "compensar", determinando uma concentração de esforços de pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Em oposição a esse movimento, os pretendentes organizam e articulam estratégias de subversão desses interesses e produtos. É nos momentos de crise nos campos que os agentes pretendentes ou dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos “recém-chegados” no campo) começam a questionar e buscar alterar as posições e bens simbólicos. Convém ressaltar que

subjacente a qualquer antagonismo, ou luta, existe o reconhecimento em torno do mérito da disputa. Dominantes e dominados estão de acordo sobre a importância, sobre o valor do jogo, contribuindo, por outro lado, para a sua

reprodução. Na luta pelo monopólio da autoridade, ocorrem subversões, revoluções parciais, por regras básicas que não são questionadas. Devido ao esforço e ao investimento que os pretendentes fazem para serem admitidos, torna-se difícil a ocorrência de uma revolução total que venha colocar em perigo a própria existência do campo. Os bens-alvo dos antagonismos são, na maioria das vezes, bens simbólicos, como, por exemplo: prestígio ou reconhecimento (ARAUJO; ALVES; CRUZ, 2009, p. 36-7).

De modo geral, a estrutura do campo é um espaço de forças e de luta entre os competidores e concorrentes que ocupam as diversas posições do campo, os agentes. Indivíduos os quais desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições (sua trajetória social e sua origem social). Contudo, essas lutas têm como intenção a apropriação do capital específico do campo (posições e privilégios do capital ou a redefinição desse capital).

Em cada campo, há uma constante disputa entre os diferentes agentes e instituições, que segue as regularidades e as regras que constituem esse espaço de jogo, conferindo ao campo sua historicidade. Dependendo do momento, as próprias regras podem ser objeto de disputa; assim, os limites de um campo são dinâmicos e cada um deles constitui um espaço de disputa potencialmente aberto. Todas as disputas e lutas internas no campo envolvem aqueles que pretendem assumir e aqueles que desejam manter as regras, espaços, posições, capitais. Porém, para participar desse jogo é imprescindível e determinante que se reconheçam as regras como legítimas, como dito anteriormente, que se conheça o mérito da disputa e que se tenha condições de disputá-lo, já que as ações, atitudes e tomadas de posições dos agentes dentro do campo são determinadas a partir do lugar do qual o agente ocupa na estrutura das relações objetivas e sociais, ao *habitus* (sistema de disposições incorporados) e aos capitais de que dispõe (econômico, cultural, simbólico, científico).

Ter condições de disputar o jogo, considerar que o jogo merece ser jogado, compreender o lugar em que se ocupa e suas estruturas mentais são aspectos indispensáveis e necessários para sobreviver dentro do campo. A condição de funcionamento do campo envolve também a dimensão individual, o *habitus* que o agente possui. Bourdieu (1984) acredita em uma independência, mesmo que seja relativa, do agente em relação às estruturas sociais e objetivas do campo. Independência que, para o autor, só é possível por meio do *habitus*.

2.2.2 Noção de *habitus* para Pierre Bourdieu

Segundo Maria da Graça Setton (2002, p. 61)⁴⁹, apesar de esse conceito – *habitus* – remeter a um “sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente”, ele mantém-se como um instrumento conceitual que auxilia a pensar “a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”.

Na entrevista dada a Roger Chartier, em 1988, Bourdieu afirma, numa réplica a esse entendimento inicial, que *habitus* “não é um destino”, é um “sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62). A noção de *habitus* é proposta por Bourdieu a fim de operar face à necessidade de compreender o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social. Para o autor, os sujeitos sociais são também induzidos, já que suas ações “podem ser orientadas em relação a determinados fins sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

habitus, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2007, p. 201-2).

Bourdieu (2004) recupera e retrabalha o conceito de *habitus* para dar conta desse paradoxo da dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais que interagem com a realidade social. A noção de *habitus* permite ao autor romper com a dualidade entre indivíduo/sociedade, sujeito/consciência e, sobretudo, exprimir “toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo” (BOURDIEU, 1989, p. 60). Assim, o *habitus* é um

sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do

⁴⁹ Setton (2002) recompõe a trajetória do conceito de *habitus* na história das ciências humanas, tarefa esta realizada também pelo próprio Bourdieu (1983) e por Lahire (1999).

conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

O *habitus*, então, é um conjunto de ações, práticas, condutas e reações incorporadas pelas pessoas a partir da interação social. Diz respeito aos sistemas de percepção, de apreciação, de gosto, ou como princípios de classificação incorporados pelos agentes a partir das estruturas sociais presentes em um momento dado, em um lugar dado, que vão orientá-los em suas ações. O agente conhece as regras do jogo e, apesar de internalizadas as representações da estrutura social, ele opera sobre elas, joga, improvisa, cria, articula, elabora novas estratégias que não são esperadas, ou conscientes, ou determinadas pelas estruturas, mas são orientadas por um conjunto de disposições incorporado. Essas disposições estruturam a categoria de percepção e de apreciação e orientam a ação do agente no campo. O sujeito aceita a imposição do campo e das estruturas, as lutas, o jogo, até um certo e determinado ponto, ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto através das disposições.

A palavra disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como *estrutura*; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação (BOURDIEU, 1983a, p. 73).

Por *habitus* compreendo como um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita, que integra todas as experiências passadas, mas que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias, atitudes que orientam, organizam e dão significado às ações, percepções, práticas, apreciações e representações dos agentes, mesmo que não tenham sido expressamente concebidas para esse fim. Designa uma matriz ou esquemas de percepção e apreciação das práticas, adquiridos na e pela ação, que opera sob o nível da consciência. Aptidão social que varia no tempo, no lugar e nas relações de poder.

Loïc Wacquant (2002, p.102-3) apresenta uma radicalização empírica da teoria do *habitus* como “um conjunto de desejos, vontades e habilidades, socialmente constituídas, que são ao mesmo tempo cognitivas, emotivas, estéticas e éticas, como ele é elaborado e como opera concretamente”. E continua ao apresentar uma passagem de Bourdieu que referencia que a disposição é exposição.

Por meio de um jogo de palavras heideggeriano, poder-se-ia dizer que a disposição é exposição. Justamente porque o corpo está (em graus diversos) exposto, posto em xeque, em perigo no mundo, confrontado ao risco da emoção, da ferida, do sofrimento, por vezes da morte, portanto obrigado a levar o mundo a sério (e nada é mais sério do que a emoção, que atinge o âmago dos dispositivos orgânicos), ele está apto a adquirir disposições que constituem elas mesmas aberturas ao mundo, isto é, às próprias estruturas do mundo social de que constituem a forma incorporada (BOURDIEU, 1997a, p. 168 citado por WACQUANT, 2002, p.103).

Para compreendê-los, “não basta conhecer o estímulo; existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, coisas que existem em um estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 58). O *habitus* é durável, mas também mutável devido às influências que o transformam ou se sobrepõem a ele agindo na sua estrutura estruturante e redirecionando-a. Os agentes são, portanto, produto não somente de uma história individual, mas também de uma história coletiva, cujas estruturas sociais incorporam-se por meio de categorias de pensamento, de juízo, de esquemas de percepção, de sistemas de valores, etc.

É importante destacar do exposto acima que o *habitus* é acionado pela situação, “só se revela em referência a uma situação [...] é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62). Dependendo do campo em que o *habitus* estiver, das relações estabelecidas, ele agirá.

Compreende-se, pela tese de Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2011), que o indivíduo, seu comportamento, escolhas e destino constituem-se nas circunstâncias por ele vividas, de suas relações sociais e culturais, ou seja, de seu *habitus*, que é, ao mesmo tempo, constituído e guiado pelas relações sociais e simbólicas. Essas relações denominam e regulam quem o ser humano poderá ser. Em todo caso, a incorporação do *habitus* está condicionada ao campo. Para participar de uma disputa no campo, o agente deve ser portador de um *habitus* relativamente compatível àquele requerido pelo campo. Um agente que não possua características ou *habitus* para a interação dentro do campo não participará do campo por não possuir pertencimento a esse.

Campo e *habitus* apresentam uma relação condicionante, entrelaçados e interdependentes, uma vez que o campo estrutura o *habitus*, produto incorporado às exigências e necessidades do campo. Entretanto, os agentes sociais não são

“partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo”. Eles têm disposições, *habitus*, conjunto de estratégias de ações e formas permanentes, os quais permitem resistir e opor-se às forças do campo e, em vez de “submeter suas disposições às estruturas, tentam modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 28-29).

Para ser mais preciso,

as estratégias de um "jogador" e tudo o que define seu "jogo" são dados como uma função não só do volume e estrutura de seu capital no momento considerado e das possibilidades de jogo que o garantem, mas também da evolução ao longo do tempo do volume e estrutura do referido capital, isto é, da sua trajetória social e das provisões (*habitus*) constituídas no relacionamento prolongado com uma certa distribuição de probabilidades objetivas (BOURDIEU, 2005c, p. 152-153).

Como espaço de forças potenciais e ativas, o campo também é uma arena de lutas em que os jogadores dotados de *habitus* permitem atuar, investir e decidir suas estratégias, práticas e ações em inúmeros lances e fichas desse jogo. Nesse sentido, o *habitus* colabora para constituir o campo como mundo significativo, dotado de sentido e valor, no qual vale a pena investir sua energia. Para Bourdieu (2005c, p. 159, grifo nosso), **o jogo é jogado dentro das regras, mas nada impede que tais agentes portadores de conhecimento e disposições possam “entrar para transformar, total ou parcialmente, as regras iminentes do jogo”**.

Em um campo há lutas, portanto, história. Histórias, segundo Bourdieu (2005c, p. 157), presentes na medida em que os agentes “rebelem, resistem, atuam”. Os agentes possuem certa autonomia para agir no campo, o que lhes confere margem para questionar as próprias estruturas que o modelam. Em um campo, qualquer que seja ele, agentes e instituições lutam constantemente, uma vez que o campo é objeto de luta de acordo com as “regularidades e regras que constituem esse espaço de jogo com diferentes graus de força” e, portanto, redefinem as próprias condições de jogo e as diferentes possibilidades de sucesso, ao apropriar os produtos específicos em disputa dentro do jogo, mas nesse jogo e luta há uma cumplicidade objetiva para além das lutas, o de manter o campo vivo. Todos querem e lutam para o campo existir (BOURDIEU, 2004, p. 29).

O campo é um espaço social em permanente movimento, estando suscetível a modificações provocadas pelas relações de força que se operam no seu interior pelos agentes. O campo é, antes de tudo, um produto de relações de forças, um espaço de lutas, de posições que se opõem em função de determinados interesses em jogo, os

quais podem mudar, mesmo nas suas regras e regularidades específicas de funcionamento, de acordo com os agentes interessados.

Bourdieu acreditava ter feito uma importante contribuição à especificidade dos campos e à compreensão da relação sujeito e sociedade. O autor reconhece o papel das estruturas e o lugar da posição dos agentes dentro do campo e vai contra o reducionismo econômico. Ao descrever e compreender disputas, interesses, lucros, estratégias, vantagens, monopólios, capitais, crença e formas de luta que são específicos de cada campo, ele permite a possibilidade de fazer diferenças.

Em resumo, para Bourdieu (2005c, p. 159-160), realizar um estudo de um campo envolve três momentos necessários e indispensáveis, que estão conectados e interligados uns com os outros. Primeiro, compreender e analisar a posição que determinado campo ocupa em relação ao campo de poder. Segundo, a estrutura das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que estão em disputa nesse campo. E por último, compreender o *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições que se formam “através da internalização de um determinado tipo de condições sociais e econômicas”, os quais adquirem em suas trajetórias, cotidianos, disputas e lutas dentro do campo. Aspectos descritos no próximo ponto com o intento de compreender o campo científico, em especial o campo do currículo, a disputa pelo monopólio da competência científica, a estrutura do campo e, em especial, os conceitos de crença, subversão, autoridade científica que ajudarão para desenvolver toda uma analítica.

2.2.3 Noção de Campo Científico para Bourdieu

Embora Bourdieu (2005c p. 149-150, tradução nossa) seja um herdeiro da filosofia das ciências, ele se opõe à aplicação de determinados sistemas classificatórios e aos objetos que investiga, uma vez que a adoção desses sistemas resulta em uma ciência que estuda os tipos, a qual é cristalizada e, por apresentar uma tendência que não segue os princípios lógicos e deslocar os tipos que não se enquadram. A partir desses pressupostos, ele questiona se é “possível fazer uma ciência da ciência, uma ciência social da produção da ciência, capaz de descrever e de orientar os usos sociais da ciência?” (BOURDIEU, 2004, p.18).

A partir da década de 1970, a neutralidade e a autonomia da atividade científica passaram a ser questionadas em antagonismo ao pensamento em relação à

concepção de ciência desenvolvida por Merton⁵⁰. O conceito de campo científico, a partir de Bourdieu, foi exposto pela primeira vez em 1975. O autor, ao escrever sobre esse campo, faz duras críticas aos meios científicos e instituições universitárias.

Bourdieu mostra que a compreensão da noção de campo científico admite rescindir com a visão funcionalista da ciência e sua crença em uma utópica homogeneidade. Esse processo requer que sejam estabelecidos os limites entre as atividades científicas e as práticas sociais. Limites e demarcações são o que caracteriza os campos, sendo que estes estão subordinados aos processos constantes de demarcação dos limites pelos seus agentes principais.

O campo científico, para Bourdieu, é um espaço aparentemente puro e desinteressado, mas é concorrencial e, ao mesmo tempo, de integração social. À vista disso, na ciência há um jogo de forças que é estabelecido pela estrutura do campo. Isso significa que o campo tem uma estrutura que determina as estratégias essenciais para a conduta dos agentes. Logo, o espaço da ciência não é um local de voluntarismos, muito menos isento de disputa.

O universo 'puro' da ciência mais 'pura' é um campo social como qualquer outro, com suas relações de forças e seus monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e suas vantagens, mas no qual todas essas invariantes revestem formas específicas (BOURDIEU, 1975, p. 89, tradução nossa).

É um campo como qualquer outro campo, enquanto espaço estruturado e hierarquizado, com suas relações de poder, lutas, estratégias, ações, tensões, práticas, monopólios, posições, percepções, dominação, interesses, crenças, lucros, capital e agentes. O que distingue esse campo dos outros é a forma de interesse específico, seu capital científico e a luta e subversão pelo monopólio da autoridade científica (lutas travadas pelo reconhecimento de seus produtos, crenças, prestígio, celebridade, competência), porquanto nele os dominantes e dominados ou agentes com autoridade e os pretendentes disputam por essa mesma autoridade e pelo capital científico. Jogo este que cada participante conhece, respeita e aceita entrar pela sua importância intrínseca. É a luta e a disputa em que cada um dos agentes se empenha para impor o valor de seus produtos, como também o poder de impor a definição de ciência de acordo com seus interesses particulares.

⁵⁰ RK, Merton, *The Sociology of Science*, Chicago e Londres, 1973.

Segundo Bourdieu (1975, p. 96), o poder de impor a definição de ciência, que envolve a demarcação do campo de problemas, métodos, teorias e disciplinas⁵¹, que podem ser consideradas científicas, se dá pelas lutas travadas entre agentes, os valores estabelecidos de seus produtos e de sua autoridade e legitimidade científica a partir de um interesse específico e de uma “crença”. Aqui os adversários são os concorrentes diretos, que são, portanto, “menos propensos a dar valor científico aos produtos oferecidos sem discussão ou exame” (BOURDIEU, 1975, p. 89, tradução nossa).

O campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem, expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1975, p. 95, tradução nossa).

A posição que um cientista ou pesquisador⁵² ocupa dentro do campo científico é de grande importância para definir o poder de seus produtos, já que as hierarquias dos valores e práticas científicas se dão a partir dos princípios de disposição e interesse científico. **A luta científica gira em torno da imposição dominante do que é ciência.** Para Bourdieu (1975, p. 96, tradução nossa), a ciência estabelece um mundo particular, por ser produzida no âmbito de um campo social específico, mas também por estabelecer um modo de conhecimento objetivo da realidade com norma epistemológica própria. Assim, “a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica”, os dominantes são os agentes que impõem uma

⁵¹ “Existe assim, a cada momento, uma hierarquia social dos campos científicos – as disciplinas – que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as “escolhas” de “vocações”. No interior de cada um deles há uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento” (BOURDIEU, 1975, p. 96, tradução nossa).

⁵² Segundo os escritos de Bourdieu, em especial no livro *Homo academicus*, a obra em que ele aborda o campo universitário francês, o pesquisador estaria ligado à figura do professor universitário, aquele profissional que faz a pesquisa, cuida do método, cumpre o planejado, e que a partir de uma pergunta elabora uma resposta. Já o cientista, segundo os escritos do autor sobre campo científico, como produtores de ciência, geram novos conhecimentos a partir de um corpo teórico, procurando avançar em um determinado campo do conhecimento. Esses produtos gerados pelo cientista são submetidos a análise criteriosa do campo científico, dos pares e seus concorrentes. Vale salientar que essa distinção no campo acadêmico do Brasil, em especial nas universidades, não acontece. O professor universitário faz esses dois papéis.

definição de ciência segundo a “realização mais perfeita da ciência consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são ou fazem”.

[...]o interesse dos dominantes (de um campo determinado, ou a classe dominante no campo da luta de classes) em perpetuar um sistema que esteja em conformidade com seus interesses (ou a função que o sistema preenche para essa classe particular de agentes), basta silenciar sobre os interesses (as funções diferenciais), fazendo da comunidade científica o sujeito das práticas, para cair no funcionalismo (BOURDIEU, 1975, p. 97, tradução nossa).

O autor, ao considerar a ciência como um campo específico, compreende e defende a ideia de ser um universo no qual as instituições produzem, reproduzem e difundem o que é ciência, ou como relembra a tese de Bachelard “o fato é conquistado, construído, constatado”. Logo, descaracteriza essa ciência como pura e neutra, pois há disputas constantes para legitimar seus produtos mediante um consenso racional e universal de resultados, “enquadrado socialmente pela existência de normas que são os produtos da história do campo científico e arbitrado igualmente pelo real, cuja existência é postulada tacitamente pelos pesquisadores” (RAGOUET, 2017, p. 118).

A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. Isto, em nome da convicção, que é em si o resultado de uma história, que é na história que devemos buscar o motivo do progresso paradoxal de uma razão do ponto de vista histórico para irreduzível, história (BOURDIEU, 1975, p. 89, tradução nossa)

Bourdieu defende que a construção científica se dá pelo contínuo diálogo entre os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais externos e suas leis internas e autônomas, leis que estão ligadas às lutas e disputas do campo. Um campo científico autorregulado e autorregulatório. O autor acredita que, para progredir a cientificidade, é preciso fazer progredir a autonomia do campo científico, mecanismos que constituem um campo científico autorregulado e auto regulatório e, mais preciso, as condições práticas da autonomia, “criando barreiras na entrada, excluindo a introdução e a utilização de armas não específicas, favorecendo formas reguladas de competição, somente submetidas às imposições da coerência lógica e da verificação experimental” (BOURDIEU, 2004, p. 42-3). Quanto mais o campo científico for heterônomo, maior será a defasagem entre a estrutura de distribuição dos poderes e capitais no campo.

2.2.3.1 Crença: monopólio da competência científica

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas, é um espaço de concorrência e jogo em que pesquisadores ou agentes disputam o monopólio da competência científica. Competência:

Que tem como interesse específico o monopólio de uma autoridade científica que é inseparavelmente definida como uma capacidade técnica e como um poder social ou, se preferir, o monopólio da competência científica, entendido no sentido de poder falar e agir legitimamente (com autoridade) na ciência, que é socialmente reconhecido⁵³ a um agente particular (BOURDIEU, 1975, p. 91-2, tradução nossa).

Campo de lutas, disputas e competições pela conquista da autoridade⁵⁴ de se falar e agir⁵⁵ legitimamente (autorizado e com autoridade) dentro do campo científico, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, no qual os princípios do funcionamento são conhecidos por seus jogadores e se estruturam em torno de desafios e de interesses específicos, em especial o interesse científico. Essa é uma das principais características do campo, a competência científica. Assim, num campo científico autônomo, um agente só obterá reconhecimento⁵⁶ do seu papel como pesquisador e também do seu produto (pesquisas, artigos e resultados) por meio do prestígio, da reputação e da autoridade que o próprio campo legitima, mas também dos outros campos.

⁵³ Para Bourdieu (1975, p. 92) um pesquisador socialmente reconhecido é quando não só o grupo reconhece este, mas também outros cientistas, seus concorrentes, "à medida que crescem os recursos científicos acumulados e, correlativamente, a autonomia do campo". Assim, as pesquisas desenvolvidas são aquelas que se tornam importantes e interessantes ao campo e aos outros, sejam parceiros do campo ou concorrentes.

⁵⁴ A autoridade científica constitui o campo e pode se converter em outras espécies de capital, o qual lhe concede poder. Bourdieu (1975, p. 95), aponta três formas de obter essa autoridade. Primeira, ser reconhecido pelos seus pares. Segunda, em um campo de ciência autônomo, um cientista não espera somente pelo reconhecimento do valor de seus bens ofertados (competência, prestígio, reputação, nome). Assim, o agente que faz parte do mesmo jogo e que possui capital, autoridade e estratégia adequa simbolicamente seu trabalho e autoavalia seus méritos e produtos. E por última, a terceira forma de obter essa autoridade é recorrer a autoridades externas ao campo, mas isso na maioria dos casos atrai descréditos.

⁵⁵ Os agentes sociais orientam suas estratégias de acordo com as características e exigências de cada campo no intuito de adquirir as condições e ascensão, permanência e movimentação no interior dos campos que compõem a sociedade e traçam estratégias.

⁵⁶ O reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um de seus membros, é função do valor distintivo de seus produtos e da originalidade (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados (BOURDIEU, 1975, p. 99, tradução nossa).

O interesse científico e a competência científica (ou autoridade) caminham lado a lado e sempre juntos. Logo, as atribuições dos agentes e suas capacidades científicas correspondem à posição que este ocupa.

Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição da autoridade e competência científica (prestígio, reconhecimento), o que chamamos de "interesse" para uma atividade científica (uma disciplina, um setor desta disciplina, um método, etc.) é sempre de dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que garantem assegurar a satisfação deste interesse (BOURDIEU, 1975, p. 93, tradução nossa).

É nesse sentido que Bourdieu descreve o “puro” interesse, desinteressado. Os conflitos no campo não são disputas isoladas de caráter político ou intelectual ou epistemológico. Os conflitos epistemológicos são conflitos políticos e vice-versa, são conflitos inseparáveis. Nessa linha de pensamento, assume-se o campo científico como um espaço objetivo de um jogo em que as participações científicas estão envolvidas, sendo “inútil distinguir entre determinações estritamente científicas e determinações estritamente sociais de práticas essencialmente supereficientes”. (BOURDIEU, 1975, p. 94, tradução nossa).

A pesquisa científica deve ter esse caráter dialético, operar pela legitimidade da disputa pelo monopólio da competência, mas também a favor da acumulação científica. Os investimentos realizados pelos cientistas não são feitos às cegas; segundo Bourdieu, eles são organizados por um modelo de caráter antecipatório, sendo consciente ou não, as probabilidades de lucro. Nessa disputa, a possibilidade de maiores lucros simbólicos (lucros adquiridos em pesquisas consideradas mais importantes) atrai maior concentração de pesquisadores, o que ocasiona uma redução dos valores dos lucros simbólicos e vice-versa. Lei da oferta e da demanda.

Na luta pela legitimidade científica, os indivíduos em posição dominante no campo adotam estratégias de conservação, visando a perpetuar a ordem científica estabelecida. Uma das estratégias utilizadas é a preservação das instituições, seus produtos científicos e a “crença” do campo.

Desse modo, esse texto tem como pressuposto fazer uma exposição crítica sobre outra abordagem epistemológica que os cotidianistas fazem dentro do campo do currículo. Não fazer uma reflexão emitindo juízo de valor, no sentido de “certo e errado”, “melhor ou pior”, mas uma prática científica rigorosa, na qual tanto insiste Bourdieu (1989). Trata-se do exercício de uma crítica científica pautada no argumento de que na última década se produziu e se fortaleceu uma “nova crença” (BOURDIEU,

2004b) no campo do currículo no Brasil. Essa crença se baseia fundamentalmente na relação dos conceitos de currículo e cotidiano, por meio da qual os currículos são produzidos/criados no dia a dia da escola, no chão dessa instituição. Os cotidianistas, nessa tendência, em maior parte, pensam e consideram o currículo para além dos textos oficiais. A “crença” dos cotidianistas “põe à prova” a “crença” construída dos curriculistas na estruturação do campo do currículo. Contudo, pergunta-se, primeiramente, quais bens simbólicos geram o campo do currículo? Qual a crença que sustenta esse campo científico? Qual o jogo de linguagens que se produz para manter o campo e seus agentes?

Nesse sentido, Bourdieu (2004b, p. 25) põe em discussão a crença. Para o sociólogo francês, seria o resultado de relações de forças imbricadas e alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade. Ele faz uso da noção de crença para retratar os mecanismos dialéticos de reforço entre estruturas sociais e mentais difíceis de se identificar.

A construção da crença se dá coletivamente, pelos agentes ou grupos sociais. Procedem da produção, conhecimento e reconhecimento de uma “verdade” social e individual. As crenças se constituem no pano de fundo que orienta as condutas, os pensamentos: um conjunto de disposições, éticas e estéticas, que promove o sentido prático das ações individuais e se concretiza em símbolos oficialmente reconhecidos e garantidos, signos de distinção e índices de consagração.

Considera-se que a crença se produz e se reproduz na própria estrutura do campo, já que o poder simbólico é sustentado e reproduzido por meio dos sistemas simbólicos estruturados:

[...] como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...] (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Ainda nas palavras de Bourdieu (1989, p. 15), “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15). Assim, para o andamento de um campo se faz necessário considerar o poder e a crença nas palavras.

Desse modo, é imprescindível compreender a estrutura e o funcionamento do campo científico, mecanismos e conceitos gerais, para discutir as estratégias de conservação ou subversão da “crença” do campo.

2.2.3.2 Estrutura do campo científico

Na disputa pelo monopólio da competência científica, como dito anteriormente, a forma de interesse específico no campo científico consiste na determinação de uma concepção particular de ciência. Nas lutas e disputas internas do campo científico, nas hierarquias entre os cientistas e as diferentes instituições, e no domínio de um prestígio e reconhecimento que orientem para a conquista e a concentração de uma crença, de um jogo de linguagem, mas não de uma redução ou destruição dos atos dos produtores e das obras produzidas.

A estrutura do campo científico é delineada em cada momento pelo estado harmônico de forças entre os atores dessa disputa: pesquisadores ou instituições. Logo,

[...] as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo. (BOURDIEU, 1975, p. 100, tradução nossa).

Bourdieu reforça a existência de duas estratégias dentro do campo científico para manter ou mudar a estrutura do campo: Conservação e subversão. Estratégias que comportam dimensões políticas e científicas. A estratégia conservacionista desenvolvida pelos pesquisadores que monopolizam a autoridade ou competência científica do campo tendem a organizar estratégias de conservação, com objetivo de tornar a estrutura do campo imutável. Em oposição, encontram-se os pretendentes que articulam estratégia para subverter a dominação e assim alterar as posições de poder.

A noção de subversão não estaria ligada apenas às estratégias de subverter o poder de comandar o campo ou dos poderes que estruturam o campo, mas subverter os pensamentos e princípios científicos, a crença na qual o campo se sustentará. A exemplo do que os cotidianistas fazem dentro do campo do currículo ao tentar quebrar o círculo da crença. Os cotidianistas não questionam a forma de entrar no jogo ou a forma em que eles foram submetidos a entrar no campo do currículo, mas a crença

que lhes serve como fundamento do campo. Crença de que o currículo, segundo Moreira (1999), constitui-se em um significativo instrumento, utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, quanto para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Desse modo, os cotidianistas investem no campo científico a partir da posição que ocupam, da sua autoridade científica, do peso de seu atual e potencial capital (suas pesquisas) e pelos seus interesses e aspirações (ambições científicas) ao utilizar estratégias na tentativa de sucessão ou subversão da crença. Segundo Ragouet (2017, p. 69), as estratégias de conservação reforçam a “ciência oficial em seu funcionamento e em sua estrutura epistêmica”; já as estratégias de subversão norteiam a fundação de uma ordem científica herética e, ao mesmo tempo, dão a partida a um processo de acúmulo mediante uma ação impositiva.

Em resumo, o campo científico é um espaço simbólico, um lugar de disputa e de dominação científica, é um campo de forças e conflitos entre os agentes, que estruturam o campo e a ciência. A filiação e o direito de entrada ao campo científico impõem aos agentes ou pesquisadores o respeito aos princípios, o reconhecimento dos seus valores fundamentais, a história do campo, a submissão e a obediência voluntária às leis e regras e a participação de cada um no jogo da concorrência científica pela disputa do monopólio da competência científica.

Para além disso, nas últimas décadas, o campo científico do currículo no Brasil, ao se estruturar, produziu alguns processos históricos ao fortalecer uma concepção particular de currículo; mas, à entrada dos cotidianistas nesse campo, algumas disputas e discordâncias ocorreram, quais sejam:

- 1) a construção do campo do currículo no Brasil;
- 2) a entrada dos cotidianistas no campo do currículo;
- 3) o questionamento da crença dos curriculistas;
- 4) a proposta de uma outra epistemologia no campo do currículo;
- 5) uma espécie de negação das pesquisas dos cotidianistas;
- 6) a constituição da crença dos cotidianistas.

Cada um desses aspectos - pela sua importância, dinamicidade, pluralidade e diferenças - mereceria uma longa incursão histórica e teórica. Nos limites deste texto, contudo, e considerando seu objetivo, apenas três aspectos serão aqui problematizados e discutidos na direção de argumentar acerca da produção de uma

nova crença no campo do currículo, em especial uma outra abordagem epistemológica: a dos cotidianistas.

2.3 Campo científico no Brasil: breve ilustração do campo do currículo no Brasil

Diferente dos países europeus, como a França, a ciência no Brasil sempre esteve ligada às instituições de ensino, em especial às do ensino superior. Com a chegada da família real portuguesa ao país, no século XIX, criou-se um aparelho institucional diversificado para as ciências. Foram criadas as primeiras escolas de ensino superior⁵⁷, como escolas de Engenharia, Medicina, museus de História Natural, Academia Real Militar, Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura. A criação dessas instituições foi fundamental para o estabelecimento de tradições científicas no Brasil, pois elas atuavam no Império⁵⁸ e vice-versa, já que estavam, em maior parte, centralizadas no Rio de Janeiro e, pelo Império ser o grande financiador⁵⁹ das práticas científicas.

Efetivamente, a produção científica no Brasil começou após 1841, com a posse ao trono de D. Pedro II, já que o monarca incentiva o desenvolvimento da literatura, das artes, da ciência e da tecnologia. “O suporte principal da ciência brasileira e do assento de seus primeiros laboratórios de pesquisa era o Museu Nacional do Brasil, no Rio de Janeiro, que existe até hoje” (DANTES, 2005, p. 28). A expansão da ciência fica evidente com consolidação de alguns centros científicos, além do Museu Nacional, também deu-se a constituição da Comissão Imperial Geológica e o

⁵⁷ Em 1808, o Colégio Médico da Bahia (a partir de 1832, Faculdade de Medicina da Bahia); no mesmo ano, a Escola Médica do Rio de Janeiro (também Faculdade de Medicina, em 1832); ainda em 1808, o Horto, depois Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1810, a Academia Militar do Rio de Janeiro, que durante o século XIX daria origem, em 1855, à Escola Central e, em 1874, à Escola Politécnica. Por fim, em 1818, o Museu Real, depois Museu Nacional de História Natural. [...] Um observatório astronômico criado, oficialmente, em 1827, mas que teve seu período mais ativo a partir de 1871; o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de 1838, que atuou na área das ciências naturais, também (DANTES, 2005, p. 27).

⁵⁸ Já que tratamos do poder público, é bom não esquecer que, no segundo Império, D. Pedro II muitas vezes interferiu diretamente na criação e no cotidiano de instituições científicas como a Escola de Minas de Ouro Preto e o Observatório do Rio de Janeiro, o que foi apenas uma das dimensões de seu apreço pelas ciências. Não há dúvidas, assim, de que as instituições científicas desenvolviam atividades de interesse estatal. As escolas formando quadros; os institutos de pesquisa, como o Museu Nacional, funcionando como assessores, além de desenvolverem atividades de produção de conhecimento, que acompanhavam razoavelmente os temas e debates que aconteciam na Europa (DANTES, 2005, p. 28).

⁵⁹ A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política (MARTINS, 2002, p. 1).

Observatório Nacional. Contudo, o país ainda não possuía universidades e organizações científicas, o que só se deu em 1912, com a fundação da Universidade Federal do Paraná, primeira universidade do país, com a concepção de universidade e com o que defendia um estabelecimento que propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior⁶⁰ (MARTINS, 2002, p. 1). Depois também tivemos a universidade do Rio de Janeiro.

Logo em seguida, para fundamentar a pesquisa, criou-se, em 1916, a Sociedade de Ciência Brasileira. No ano seguinte, 1917, começam as publicações científicas nos Anais da Academia Brasileira de Ciências. Por fim, na República, com o federalismo, deu-se início a uma diversificação regional no desenvolvimento científico e técnico, que se ampliou durante o século 20 até hoje. Portanto, a perspectiva de ciência no Brasil se deu e dá por produção acadêmica ligada às instituições de ensino superior, em especial às Universidades.

Segundo Bourdieu (2004b), os campos não são estruturas fixas, assim se dá com o campo científico e o desenvolvimento da ciência. São produtos do contexto histórico (político, econômico e social), dos agentes, seus *habitus*, das posições constituídas e ocupadas, dos capitais. O que determina, delimita e demarca a existência de um campo são os interesses específicos, científicos. Esses interesses estão ligados à existência e à sobrevivência do campo. O que determina a participação de um agente ao campo são as suas ações, individuais e de grupo, constituídas de relações de força, tempo, trabalho, produto, crença, cujo retorno se dá pela competência científica. Posto isso, tenho como objetivo compreender o campo do currículo, seus efeitos e as disputas simbólicas, mas com o intuito de ilustrar uma reconstrução histórica dessa tendência dos cotidianistas no campo do currículo.

O campo do currículo no Brasil assume debate e ganha corpo teórico a partir dos anos de 1980. Campo de discussão desde 1970, em especial nos Estados Unidos e França, levou numerosos pesquisadores a se engajarem e rejeitarem, segundo Moreira (2002, p. 82):

- a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) à ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores; c) à excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) à persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) à

⁶⁰ As funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado (MARTINS, 2002, p. 1).

indefinição referente ao objeto de estudo do campo e às suas relações com outros campos.

Com esses objetivos em comum, o campo foi tomando força até chegar ao Brasil pelos autores Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira, autores pioneiros e os que mais se inseriram com afinco nesse campo.

Durante mais de dez anos, esses autores destacaram-se com uma produção no campo curricular que nos atualizava em relação ao que se vinha produzindo no exterior, ao mesmo tempo em que buscavam dialogar com as especificidades da nossa educação (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 9).

A estruturação de um campo acadêmico científico no Brasil se constitui pelas associações profissionais por meio de periódicos, revistas, reuniões, eventos técnicos e científicos. O campo busca reconhecimento público e político pelos seus produtos (teorias, artigos, pesquisas), sobretudo visibilidade diante da comunidade acadêmica e da sociedade. Tendo em vista que a conquista da autonomia do campo se dá ao passo da estrutura desse ser construída, o campo do currículo ampliou-se e diversificou-se com o crescer das pesquisas e debates nas universidades e com a diversificação das influências e tendências teóricas, ao criar autonomia e legitimidade por meio de processos de institucionalização.

O campo do Currículo se consolida, a partir dessa ampliação do espaço de debates, como campo específico de debates em educação não necessariamente vinculado apenas à seleção e organização dos conhecimentos e sua distribuição pelas disciplinas e séries de escolarização ou aos modos de transmiti-los ou mesmo de avaliar sua *aquisição*. A politização dos debates sociais e educacionais dá a tônica daquilo que, a partir desse período, constituirá o campo no Brasil: as perspectivas sob o questionamento a respeito de quais bases suportam as estruturas do poder e produzem a manutenção das desigualdades sociais. Autores com Michael Apple, Michael Young, William Pinar, Henry Giroux e Peter McLaren emergem como referências importantes nesse cenário, mesmo que inicialmente pelas mãos de educadores e intelectuais brasileiros. São autores que se associam às teorias críticas, mas que superam amplamente as perspectivas reprodutivistas dos anos 1970 (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 10).

Logo, a estrutura e o monopólio do campo científico acadêmico no Brasil foram sendo constituídos com a criação das associações científicas como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em diversas áreas, Associação Nacional de Pós-graduandos; a expansão da produção acadêmica científica, a institucionalização da pós-graduação, a criação de linhas e grupos de pesquisa, os periódicos, os eventos e as reuniões científicas. Um fator importante a destacar foi a criação, em 1985, do

Grupo de Trabalho (GT) de Currículo na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd⁶¹).

A decisão de organizar o Grupo de Trabalho de Currículo foi tomada na oitava Reunião Anual da ANPEd. O primeiro encontro de seus membros ocorreu em dezembro de 1985, no 1º Seminário Nacional de Currículo, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Algumas questões básicas orientaram as discussões no seminário e vieram a configurar, posteriormente, os eixos dos trabalhos do GT que se formava: a reconceptualização do campo do currículo; o ensino de currículo na universidade brasileira; e a pesquisa em currículo no país. Procurou-se também, durante o seminário, estabelecer os pontos a serem debatidos sobre o tema central da 9ª Reunião Educação e Constituinte, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1986. Nessa oportunidade, o GT reuniu-se pela primeira vez, coordenado por Ana Maria Saul. Decidiu-se, então, desenvolver, em âmbito nacional, a pesquisa O Currículo do Ensino de Primeiro Grau, sob a responsabilidade de José Luiz Domingues, Iracema Lima Pires Ferreira, Ana Maria Saul e Nilda Alves (Moreira, 2002, p. 82).

A criação de associações científicas como a ANPEd (1976) e o GT de currículo (1985) foi um dos aspectos que marcou a história dos curriculistas, mas também dos cotidianistas. A criação de instituições dentro do campo é uma estratégia para garantir o processo de autonomia e de legitimação do campo, pois as instituições são agentes que exercem forte influência sob o capital específico do campo, uma vez que detêm o poder simbólico. Por isso, os agentes se destacam como relevantes e definem quais posições e recursos irão ocupar e controlar dentro da ordem institucional do campo por meio das pesquisas científicas desenvolvidas, das publicações e das participações nas institucionalizações.

No que tange especificamente ao currículo, é possível evidenciar, nos anos de 1990, a consolidação de Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira como interlocutores dos estudos do campo do currículo no Brasil, o qual passa a apresentar um aspecto dialógico entre cultura, poder e política. Nesse momento, há uma grande disputa entre o pensamento do pesquisador Antônio Flávio Moreira sobre a definição de currículo, o que hoje é considerado como currículo oficial ou documentos oficiais. A produção de artigos e produtos científicos revela um monopólio da autoridade científica compreendida como a conexão da capacidade técnica e do poder social outorgado a ele.

⁶¹ “Instituição que promove, anualmente, o mais importante encontro de pesquisadores da área, limitando-me a examinar o funcionamento do GT e os trabalhos apresentados de 1996 a 2000” (MOREIRA, 2002, p. 83).

2.3.1 A entrada dos cotidianistas no campo do currículo

Ao mesmo tempo em que o campo do currículo se materializava no Brasil, os pesquisadores cotidianistas também se consolidavam, produziam e criavam relações no Brasil e no exterior. Acredita-se que Corinta Geraldi tenha sido umas das primeiras autoras, no Brasil, a trabalhar a relação e associação do cotidiano e currículo. Com o intento de compreender o que acontecia na escola, e por constatar que havia uma defasagem na literatura do campo, da teoria pedagógica e da teoria sobre escola para pesquisar sobre esses processos, a autora passou a estudar esses conceitos relacionais nos finais dos anos de 1970 e início dos anos 80. Segundo a autora, *“quando chegava nas didáticas e práticas, aquilo que se aproximaria do cotidiano das escolas estava especialmente vinculado a uma perspectiva americana e behaviorista e tecnicista, muito ligada à psicologia. A sociologia e a filosofia da educação estavam mais ligadas à fenomenologia ou já alguma coisa ao marxismo, mas no final dos anos de 1970, o cotidiano nas minhas pesquisas entrou como conceito de currículo, como conceito de currículo em ação”*.

Dentro da Unicamp, como professora, 1981, Corinta também passou a ocupar esses espaços da institucionalização, começou a trabalhar o cotidiano como currículo em ação no curso de Pedagogia com a disciplina ‘Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo de primeiro grau’. Segundo a participante, *“a nossa perspectiva dentro dessa ideia não tecnicista era fazer isso já dentro da escola, faríamos sobre o currículo em ação e o que era o currículo em ação. Para explicar esse conceito pegamos os escritos de Maria Nilde Mascelani⁶², ela dizia que o currículo era o conjunto de todas as vivências e experiências que os alunos têm na escola⁶³. Com isso, eu levei meus alunos para dentro da escola para ver qual era o conjunto das vivências e experiências que as crianças tinham na escola e para discutir o currículo em ação. Esse conceito (currículo em ação) depois eu encontrei no Goldmann⁶⁴. Esses textos me ajudaram nessa primeira fase de construir essa disciplina”*.

⁶² Pesquisadora brasileira. Foi coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, um projeto educacional da Secretaria de Educação de São Paulo, o qual privilegiava a vocação do aluno e de sua comunidade.

⁶³ MASCELANI, M. N. (1980). *Currículo: a distorção de um conceito*. S. Paulo, mimeo. S. Carlos, UFSCar, Tese de Mestrado.

⁶⁴ GOLDMANN, L. *O todo e as partes. Dialética e cultura*. Rio: Paz e Terra, 1979.

Outro autor que ajudou Corinta a construir seu arcabouço teórico foi José Luiz Domingues com o livro “O cotidiano da escola de primeiro grau: sonho e a realidade. Depois da construção desse conceito, ela leva seus alunos para pesquisas com os cotidianos das escolas e acaba por se surpreender, pois encontra um cotidiano hostil. *“Era um cotidiano muito hostil contra a criança, o único espaço de liberdade que elas tinham eram os espaços fora da sala de aula, o recreio, especialmente em uma escola perto da Unicamp, pois de um lado havia uma escola de ponta e de outro uma escola básica tão ruim, tão longe de tudo aquilo que nós ensinávamos ao lado”*.

Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2011) descreve que o indivíduo e suas escolhas se constituem através de circunstâncias vividas pelo sujeito, suas relações sociais, culturais e simbólicas. Relações que designam e regulam as escolhas epistemológicas e conceituais que o sujeito trará para o campo. Como ocorre com Corinta, a partir desse episódio, Corinta redireciona suas pesquisas com os cotidianos. *“Precisávamos compreender outras possibilidades de entrar naquela realidade para tentar dar conta da complexidade, das nuances, do aparato que tinha lá, e que aquele material inicial que nós tínhamos era extremamente estruturador. Ele punha um óculos pronto, de tal forma que só via aquilo que estava pronto para ver, você não via as pessoas, crianças e movimento. A partir daí, comecei a compreender que era melhor ter as vozes das crianças, das professoras nas pesquisas e passei a registrar o que estava acontecendo nos espaços e com os cotidianos”*. Para ajudá-la a compreender o que estava acontecendo nas escolas e seus cotidianos, Corinta passou a utilizar autores como, Bourdieu e Passeron; Establet e Baubelot, autores que, para a pesquisadora, se enquadravam perfeitamente nas pesquisas com os cotidianos.

Professora Nilda, nesse momento, já estava na Universidade Federal Fluminense (UFF) e algumas questões a impressionavam, em especial, como fazer pesquisa sem um grupo de pessoas? Vale salientar que um dos processos de institucionalização de um campo e dos agentes são as associações científicas, os periódicos especializados, os cursos universitários e as disciplinas, instituições de pós-graduação, linhas e grupos de pesquisa, eventos e redes de pesquisa especializados. Então, fazer parte desses processos e relações é de extrema importância para o agente solidificar uma posição dentro do campo, como também produzir seus produtos para alcançar reconhecimento científico. Foi o que aconteceu com Nilda, decorrido um ano após sua entrada na universidade, passa a ser

coordenadora do programa de pós-graduação em Educação. Nesse tempo, recebe um convite para fazer parte da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como uma avaliadora dos programas. Nessa total improvisação dos espaços e a ocupação dos mesmos, Nilda passou a perceber e reconhecer o que estavam pesquisando. Uma das constatações foi de que pouco se pesquisava a escola e a valorização dessa. *“E isso eu conhecia, era um lugar que eu gostava e achava que dava para chegar, eu posso ir pisando para ver como se pesquisa isso, foi muito nessa direção que eu fui para estudar o cotidiano da escola, no momento em que tudo era improvisado. E quando você começa a estudar o cotidiano, você começa a ver que não tem nada e que você tem que começar a pensar. Como é que se faz isso? Pode ser igual outra coisa?”*

Percebe-se que, nesse momento, começa a produzir, então, não apenas dois conceitos (cotidiano e currículo), mas uma outra dimensão do que se poderia considerar como currículo e que, ao mesmo tempo, estaria alinhada com o campo político e científico, contudo pleno de interesse, concorrência e sem neutralidade nas ações (BOURDIEU, 1994) e “mesmo no campo do conhecimento científico, no qual muitas vezes se pretende fazer uma ciência pura, tais interesses se manifestam, muito embora sejam frequentemente encobertos por um discurso desinteressado acerca do progresso do saber” (ORTIZ, 1994, p. 22).

As pesquisas de Nilda também estavam voltadas para as escolas, em especial para os cotidianos, quando foi convidada para participar da pesquisa o “Currículo do Ensino de Primeiro Grau” em 1986, já que o cotidiano, naquele momento, era considerado uma temática transversal e que poderia estar no GT de currículo. Como destaca-se na fala de Nilda:

“Eu fui de dois grupos antes de eu ser do GT de currículo, eu fui do GT ensino médio e depois eu fui de outro que se chamava ‘Pesquisa e América Latina’, o qual foi fundado pela Marília Vater, Célia Linhares e por mim, achávamos importante estudar América Latina e que acabou na presidência do Alceu, ele nos chamou e disse que aquilo ali era uma temática transversal que deveria estar em todos os GT, portanto nós aceitásemos dissolver e ficar em todos os GTs. E na verdade, nunca ficou em GT nenhum, e só foi recuperado quando eu fui para presidência. Eu fui pensar esse cotidiano e nesse meio tempo surge a disciplina Currículo na universidade, que foi o concurso que fiz, porque eu entrei como visitante contratado, no qual virei professora de Currículo que também não tinha muita gente. A Ana Maria

Saul que era de um programa chamado Supervisão de Currículo propôs que formássemos um grupo na ANPed e começamos a reunir pessoas, assim se deu a minha ida ao currículo”.

Bourdieu (1986) considera que o ingresso e a adesão de um agente ao campo é garantido àqueles que possuam uma configuração determinada de propriedades de poder. Nesse caso, estou me referindo ao capital científico que é atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico. Nilda e Corinta naquele momento já possuíam tal capital, mas eram recém-chegadas ao campo. Suas pesquisas eram iniciais, e ainda não haviam formado grupos de pesquisa e estudo, porém estavam rompendo uma série de coisas para compreender esse fenômeno da escola e os cotidianos.

Concomitante a esse movimento, a cotidianista Regina, 1986, quando entra na UFF, tendo acabado de defender a tese de doutorado, conquista a primeira bolsa de pesquisadora do CNPq, tem suas primeiras bolsistas de iniciação científica e cria seu primeiro grupo de Pesquisa o GRUPALFA *“E lá vamos nós, ligadas por um forte compromisso com a escola pública, solidárias com a luta das professoras e das classes populares, engajadas na conquista de um mundo melhor. Participando dos Fóruns Sociais Mundiais assumimos o mote – um outro mundo é possível”* (OLIVEIRA, 2007, p. 127).

Corinta em Campinas, 1984, também cria o GEPEC, Grupo de Pesquisa em Educação Continuada, que se institucionalizou como grupo de pesquisa, em 1996. Vale salientar que nessa época não era tão comum existirem grupos de pesquisa ou reuniões para estudo com estudantes e professores de escolas. Segundo a pesquisadora Corinta, o grupo de pesquisa buscou *“se constituir num espaço acadêmico de produção coletiva do nosso saber-fazer de professoras, no qual os lugares não estão ritualizados, hierarquizados, diferenciando o valor do trabalho das professoras da pré-escola em relação ao da Universidade ou da pós-graduação. O que nos une, nos liga, é sermos professoras e estarmos trabalhando na e com a escola, nos seus diferentes espaços, não necessariamente na sala de aula. [...] No GEPEC a gente construiu uma cumplicidade de modos de se compreender e de se fazer professora, tal que não era necessário estarmos provando o tempo todo que éramos capazes de aprender, de pesquisar. O que precisávamos era mostrar essa produção e com isso legitimarmos externamente a nós mesmos”* (OLIVEIRA, 2007, p. 121).

Corinta quis ser antagônica ao que o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é e se constitui. Lugar, espaço de jogo, de uma luta concorrencial entre os agentes (professores, pesquisadores, coordenadores de grupo de pesquisa, grupos de trabalho em associações, editores de periódicos, meios de publicação das pesquisas, ...), mas para fazer parte e adentrar na disputa pelo monopólio da competência científica (legitimidade de falar e agir) é necessário aceitar as regras desse jogo. Além do agente ser portador de um *habitus* relativamente compatível àquele requerido pelo campo.

Segundo Oliveira e Sússekind (2017), nesse período, emergíamos, após tantas lutas sociais, das garras de uma ditadura militar, que cerceou direitos, pensamentos e ideias, especialmente dos grupos que estavam aliados a movimentos sociais e culturais, bem como das camadas mais pobres. A redemocratização proporciona o ressurgimento do pensamento de Paulo Freire, das discussões acerca das escolas e do campo do currículo, que começa a ser consolidado.

Nessa direção, o campo surge no diálogo, trazendo diversos conceitos como protagonistas dessas discussões e produções como “ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, poder, reprodução, resistência, transformação social, emancipação, classe, gênero e raça, entre outros”, segundo Oliveira e Sússekind (2017, p. 6). Deste modo,

a noção de currículo oculto, que evidenciava pedagogicamente a presença nas salas de aula de questões levantadas pelos teóricos críticos, e o movimento de reconceitualização curricular foram de suma importância para a própria constituição do campo dos estudos curriculares no Brasil a partir da década de 1980, na medida em que contribuíram para que pudesse escapar dos debates meramente formalistas das perspectivas tradicionais ou dos metodologismos ligados ao escolanovismo e outras perspectivas pedagógicas não diretivas, ou ainda aquelas fundamentadas em análises e propostas advindas da psicologia, como as escolas piagetianas, em voga no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2017, p. 10).

Essas alterações geraram no país significativas e acirradas discussões e disputas, tensionando tanto o campo do currículo quanto o campo educacional (especialmente na escola), revelando posições adversas entre pesquisadores. É preciso considerar, como já citado anteriormente, que o campo da ciência é constituído por “suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1994, p. 122)

No final dos anos de 1980, é publicado no Brasil o livro “Pesquisa Participante” de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, o qual traz toda uma reflexão sobre a Educação e, em especial, sobre o currículo e os cotidianos. Essa obra pode ser considerada como a pedra fundamental ou o alicerce dos estudos dos cotidianos no campo do currículo. Professora Corinta Geraldi foi uma das primeiras pesquisadoras a introduzir essas autoras. Segundo a pesquisadora, *“Essas autoras trouxeram uma tranquilidade para nós, pois era o que poderíamos ver dentro da escola. E elas vão explicar o conceito de historicidade mais claro do que o Gramsci, vão explicar muito melhor os produtivistas, o conceito de sociedade civil. Na verdade, elas pegam os conceitos que nós estávamos estudando da Heller, do Gramsci e dos marxistas historicistas como o Goldmann, Lev, Certeau, autor que eu não estudei e não trabalhei, mas o pessoal do Rio, principalmente Nilda, sim”*.

Nilda, nesse meio tempo, também conhece as autoras em uma palestra em São Paulo e as convida para irem ao Rio de Janeiro falar sobre a pesquisa que elas estavam desenvolvendo. Ezpeleta e Rockwell estavam estudando cotidiano no México, estudo publicado pela editora Cortez, com o nome “Pesquisa participante⁶⁵”. Os escritos dessas pesquisadoras contribuíram e tiveram muita importância para as cotidianistas darem um novo direcionamento de como pesquisar os cotidianos, como destaca-se na fala de Nilda: *“Os textos delas, especialmente os dois que elas escrevem juntas, me ajudaram muito quando eu comecei a escrever [...] porque elas diziam umas coisas muito interessantes, diziam você vai à escola pesquisar”*.

Porém, havia outras pessoas, como Ana Maria Saul, que estudava avaliação com ligação ao cotidiano e Regina Leite, que apoiava a ideia de que dentro do conceito de currículo caberiam mais coisas. Com base nas ideias de Bourdieu, essas disputas são formas de interesse específico pelo capital científico e da luta e subversão pelo monopólio da autoridade científica (lutas travadas pelo reconhecimento de seus produtos, prestígio, celebridade, competência). Portanto a relação cotidiano e currículo assumiu um papel importante para questionar a “crença” do campo do currículo.

As três pesquisadoras, Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Corinta Geraldi, foram qualificando, a partir dos anos de 1990, novos olhares para a relação cotidianos

65 EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante / Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell. __. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

e currículos, em especial “foram assumindo, crescentemente, o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa”.

O aprofundamento desses estudos, bem como o crescimento das pesquisas realizadas com base neles foram favorecendo o desenvolvimento do campo e deram origem ao que se faz hoje em diversos grupos espalhados pelo Brasil, dentre os quais se destacam, além dos já citados grupos da UFF e da UNICAMP, grupos da UFES e da UERJ, dos quais fazem parte inúmeros pesquisadores, entre muitos outros, e ainda alguns que, sem se definirem como cotidianistas, incorporam e utilizam muito do conhecimento que vimos ajudando a produzir e a divulgar (OLIVEIRA, 2007, p. 119).

Em 1995, Inês, que já desenvolvia pesquisas na área da Educação com o objetivo de compreender como a escola e o seu trabalho pedagógico contribuía para a democracia, vai trabalhar junto com Nilda na UFF, onde passa a ter contato com os escritos de Certeau, um dos autores influenciadores da pesquisa com os cotidianos. A partir desse momento, Inês passa a se interessar pelas pesquisas com os cotidianos. Para ela, *“Chegar nesse campo, para mim, era chegar em um campo em que a realidade a ser trabalhada é pensada a partir do que ela é e não do que ela deveria ser. Eu vou me juntar com Nilda e Regina tanto pelo que para mim era importante de conhecimento que tem dentro da escola, como pelo fato de que, portanto, a possibilidade de contribuição da escola para a democratização da sociedade estaria numa ação pedagógica que permitisse e levasse a uma acumulação endógena de saber prático, moral e democrático”*.

No ano seguinte, 1996, Inês envia um trabalho para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no GT de Currículo e o artigo é aceito. Inês, pela primeira vez, participa desse grupo de trabalho, como descreve em seu relato:

“Nilda na coordenação, Antônio Flávio me fazia medo, Sandra Corazza apresentando o trabalho que debochava das professoras, da primeira e a última palavra do seu trabalho. Foi uma coisa que me fez mal, ela mostrava as falas das professoras em transparência e caía na gargalhada, e o público todo ria sobre as professoras. Silvio Gallo também estava no GT currículo e outras pessoas, as quais não recordo. As perguntas do GT eram todas capciosas. Ao sair olhei para Nilda e lhe disse que nunca mais colocaria os pés nesse Grupo de Trabalho. Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes me responderam que eu haveria de ter calma e que me acostumaria. E acabei por me acostumar. Na verdade, não adiantava fugir muito daquele Grupo de Trabalho, pois eu estava indelevelmente ligada a Nilda, já fazia três anos que eu trabalhava com ela”.

Inês, recém-chegada ao campo, já compreendia as condições de funcionamento do campo do currículo, em especial as condições para disputar o jogo, ao considerar que o jogo merecia ser jogado, ela aceitou participar do GT de currículo mesmo não estando à vontade, como também compreendeu o lugar que ocupava, aspectos indispensáveis e necessários para sobreviver dentro do campo.

Bourdieu (2004, p. 22-24; 2005c, p. 155-156) ressalta que a estrutura de relações objetivas entre posições de força do campo orientam as estratégias, percepções, apreciações, ações e posições pelas quais os agentes em concorrência pelos trunfos e vitórias diligenciam “princípios hierárquicos mais favoráveis para seus próprios produtos”. Estratégias que definem e estruturam o espaço, pois depende da posição que o indivíduo ocupa no campo, sua percepção e capital para que o mesmo possa existir em relação a alguma coisa. Estratégias das quais Ferraço utilizou-se como “recém-chegado” ao campo, como destaca-se em sua fala:

“Eu me recordo que, em 1998, de todos os trabalhos do grupo, só o meu foi aceito. Isso afirma um lugar de poder, é importantíssimo ter um trabalho aceito no GT de currículo no início do doutorado. Naquela época era guilhotina! E eu me vi em um GT que tinha Antônio Moreira, Tomás Tadeu, Sandra Corazza, Alfredo Veiga Neto, Nilda Alves, Ana Maria Saul que havia toda uma referência de poder. Então você vai também se constituindo nesse lugar de poder, você vai se enturmando e também tomando partido, vai se afiliando em alguns grupos. As pessoas vão se constituindo muito nessa produção de sentidos, nessas redes, porque a visibilidade também lhe dá uma referência, você vai se constituindo também como um processo de identificação”.

Entretanto, os agentes sociais não são “partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 28), as posições não são harmônicas. Os indivíduos possuem disposições, *habitus*, estratégias, ações que permitem resistir e opor-se às forças do campo e questionar a “crença” desse campo. Como se destaca na fala de Ferraço um “recém-chegado” ao campo.

“Eu me lembro que a minha primeira apresentação tinha Nereide Saviani, da teoria do caos, no currículo, eu apresentei uma ideia de que o currículo não se implanta, isso em 1996, eu estava pensando um currículo que acontece. Antonio Flávio Moreira pegou a palavra e falou: como que o currículo não se implanta? Você vê também como as pessoas estão pensando o que é currículo. Você tem um movimento de delimitar o campo que se constitui um lugar de poder. Moreira falou que

esse currículo não é nada. Então há também esse lado político de produzir uma coisa que se constitua como lugar de poder, porque caso contrário ele perde essa diferença de que alguma maneira é importante até para poder desconstruir”.

Os agentes que possuem autoridade científica, como no caso de Antônio Flavio Moreira, um dos precursores no campo do currículo no Brasil, definem, intervêm e empregam estratégias que objetivam a permanência de suas posições e da crença do campo. Nesse jogo de luta concorrencial, a produção da crença e a ocupação de posições legítimas ocorrem pela reiteração do jogo de palavras, pelos conceitos considerados como legítimos, no caso do currículo que aparece e se estabelece nos produtos científicos (teorias, abordagens, epistemologias), nos materiais do MEC (Base Nacional Comum Curricular, livros didáticos, políticas educacionais, etc.). Além disso, a fala “esse currículo não é nada” reafirma a autoridade científica e a produção da crença.

Nessas condições, reverbera-se que o campo do currículo, em especial os curriculistas, traz consigo e em seus produtos científicos esse modelo de paradigma dominante, que nega as pesquisas com os cotidianos, nessa relação com o currículo, como um conhecimento científico, crença não válida para pensar sobre o que é currículo. Os curriculistas admitem variedade interna no campo, mas se distinguem dos cotidianistas ostensivamente, isso caracteriza aquilo que Bourdieu (2004) alude como “ciclo de consagração da crença”. Para o autor,

o poder de consagração de uma crença se dá nas e pelas relações objetivas entre agentes, instituições e espaços das lutas pelo monopólio e, nesse caso, o prestígio e a autoridade são fundamentais para essa consagração. Esse é um esforço necessário para que a crença se estabeleça como coletiva, velando sua arbitrariedade. O prestígio e a autoridade são adquiridos e se fortalecem na medida em que grupos (agentes), via de regra ligados às maiores Universidades brasileiras (instituições tradicionalmente de prestígio), produzem pesquisas (quanto maior o financiamento da pesquisa maior prestígio e legitimidades são adquiridos), divulgam e publicam os resultados em reconhecidos e legitimados (pelos próprios agentes e instituições) periódicos e livros e, assim, ganham visibilidade e reconhecimento e são chamados para produzir políticas públicas e materiais didáticos (PERES, 2016, p. 8).

Além de consagrar a crença, os curriculistas criam mecanismos que tendem a mantê-la, a exemplo: questionar ou reverberar que os cotidianistas produzem apenas historinhas, ou que suas pesquisas não se validam de conhecimentos científicos, ou que suas pesquisas são isentas da discussão do poder, ou desconsiderar a produção da outra epistemologia dentro do campo do currículo.

Como resposta a esses questionamentos, os cotidianistas defendem em seus escritos que *“estamos na crítica da ciência, mas o que fazemos é válido e rigoroso. O problema é que o campo do cotidiano desloca a classe do centro da reflexão e do entendimento do mundo, e quando se faz isso, se muda toda a relação de entendimento, então o que ocorre é duas epistemologias que se chocam”*.

A frase destacada na fala da Maria Luiza faz a defesa desta tese. O que se percebe nas disputas, dentro do campo do currículo, não é uma disputa de um novo campo de conhecimento, mas as pesquisas com os cotidianos como uma outra epistemologia dentro do campo do currículo. Epistemologias que se chocam. Que disputam. Que produzem ciência. Desse modo, é preciso considerar que há um “círculo da crença” (BOURDIEU, 2004), no qual é preciso desconsagrar e pôr à prova a crença dos curriculistas para criar uma nova.

Nessa linha de discussão, Nilda, em uma de suas falas, reverbera a possibilidade da subversão da crença, a partir do uso das palavras como legítimas ideias para contestar a crença: *“Depois vem outra geração, que seria a Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Inês de Oliveira, dizendo que as possibilidades são muitas, meio que explode um pouco com a perspectiva da questão do currículo. [...] A possibilidade de estudo do currículo vai muito além disso. Nós formamos uma linha de preocupação que tem a ver com aquela coisa de como se vive o cotidiano, as multiplicidades e possibilidades, e nós nunca quisemos fechar por acreditar que esse campo dá muito mais estudo, não só nos cotidianos”*.

Nessa perspectiva é que os cotidianistas contribuem para a pesquisa em Educação no campo do currículo com o pressuposto e objetivo de produzir e ampliar sentidos e significações da produção de uma nova crença. Os cotidianistas querem converter o capital simbólico para legitimar o outro entendimento do que é currículo ao “revalorizar os saberes cotidianos e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades” e “promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes” (OLIVEIRA, 2007, p. 111). No sentido de repensar ideias hegemônicas sobre o que é conhecimento, diante da indissociabilidade entre o político e o epistemológico. “A democratização das relações entre conhecimentos e modos de estar no mundo está, assim, também, indissociavelmente ligada à democratização social” (OLIVEIRA, 2007, p. 111). Mas também romper com as amarras epistemológicas do pensamento abissal. Segundo Nilda Alves: *“hoje nós estamos presenciando isso, essa divisão de dois campos que*

se odeiam especialmente um que odeia o outro. Hoje não dá mais pra dizer que não existe cotidiano”.

Foi, então, a partir da perspectiva de valorizar os conhecimentos produzidos pelos cotidianos, sem negar outros conhecimentos, no campo do currículo e o incômodo com:

a desconsideração dos saberes em circulação nas escolas já então pesquisadas, com os saberes criados nelas ou apenas percebidos como presenças e a preocupação com a criação de possibilidades de não apenas explicar os problemas da escola, suas fraquezas e impossibilidades, mas compreendê-los nos seus fazeres e naquilo que os tornava possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis (OLIVEIRA, 2007, p. 119-20).

Que as três cotidianistas da primeira geração, Nilda, Regina e Corinta, começaram a pensar abordagens diferenciadas sobre essas produções e reflexões sobre e com os cotidianos. Também ressalta-se,

que não vai aqui o reconhecimento de nenhum ato inaugural – o que trairia a própria ideia da tessitura do conhecimento em rede sempre de acordo com as possibilidades inscritas nas redes já existentes e que pode levar a crença de que os saberes podem ser gestados a partir de ideias isoladas, de sujeitos *melhorpensantes*. Até porque a Sociologia do cotidiano era uma realidade bastante antiga e o uso dela, como fundamento de metodologias de pesquisa, também não constituiria novidade (OLIVEIRA, 2007, p. 119).

O que é original do Brasil, dos cotidianistas, é essa pesquisa no campo da Educação. Trata-se, portanto, de buscar aprender com os cotidianistas e seus autores de base a repensar e desenvolver novas reflexões e ideias a respeito de como pesquisar com os cotidianos, como também quebrar o “círculo da crença”, ao mesmo tempo em que rompe com um modelo epistemológico de pensamento abissal que descontextualiza o conhecimento produzido por esses espaços e pessoas.

Em lugar de tentar propor à realidade o que ela deveria ser, pretende-se, com esse tipo de pesquisa, compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. Entende-se, a partir disso, que, apesar de semelhanças que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias, a pesquisa com os cotidianos possui um estudo que lhe é próprio. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculadas a ela, a pesquisa com os cotidianos reinventa, cria outras possibilidades e, em virtude da especificidade de suas bases teóricas-epistemológicas, e por que não dizer de sua intencionalidade política, delas se diferencia (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Deste modo, compreender como os cotidianistas do campo do currículo tecem sua crença é de suma importância.

2.3.2 Tecendo e destecendo sobre a crença dos “estudos com os cotidianos”

A escola, os cotidianos, suas relações e situações não podem ser isoladas ao serem estudadas, pois são e estão interdependentes e interligados, são tecidos juntos. Tudo acontece ao mesmo tempo e não há como prever esses acontecimentos. Logo as pesquisas com os cotidianos

vêm elaborando um conhecimento específico *nas das coisas sobre as* escolas. As pesquisas são feitas por pessoas que têm como objetivo e cuidam para que seu *olhar ou vir* *se sentir* crie uma forma inédita de contar/narrar/relatar o que se vive na escola todo dia (SÜSSEKIND, 2007, p. 133).

Para Pierre Bourdieu (1974; 2004), o que faz a cumplicidade de um campo é a produção de bens simbólicos, sagrados. Bens que na ciência são constituídos pela crença científica do campo. Contudo, essa crença é consagrada por meio das relações objetivas dos agentes, instituições, monopólio e autoridade científica. Como dito anteriormente, para a crença ser validada e legitimada, ela precisa estar presente e institucionalizada em alguns papéis sociais, acadêmicos e científicos, nas produções científicas que privilegiam as abordagens teóricas e metodológicas (artigos publicados em congressos e eventos, publicação de livros, participação de comissões), nas produções acadêmicas (teses, dissertações, TCC), nas instituições como nas disciplinas, nos grupos de pesquisa e estar concebido em políticas públicas, documentos oficiais ou materiais didáticos.

É por meio das lutas e disputas internas do campo científico, hierarquias entre os cientistas e as diferentes instituições e domínio de um prestígio e reconhecimento que se deve orientar para conquista e concentração de uma crença, de um jogo de linguagem, mas não de uma redução ou destruição dos atos dos produtores e as obras produzidas. Empenho necessário para estabelecer a crença como coletiva, válida, institucionalidade e autoridade do campo.

Nesse sentido, o sociólogo francês defende que um campo como sistema de relações objetivas entre os agentes ou instituições e espaço das lutas pela consagração é que engendra o valor das obras e a crença. Uma vez que, quanto mais longo e complexo for o “ciclo da consagração”, mais potente, eficaz e reconhecida a crença se torna, já que a circulação dessa crença é o que a faz se legitimar (BOURDIEU, 2004b, p. 26).

A partir dessa interpretação, é pertinente ressaltar e compreender que a consolidação da crença dos cotidianistas no campo do currículo se deu a partir do marco da evolução do pensamento do que é currículo e da institucionalização de uma nova perspectiva epistemológica a partir das pesquisas com os cotidianos. A primeira publicação que podemos destacar para esse marco é o livro “Criar currículo no cotidiano” de Nilda Alves; Elizabeth Macedo; Inês Barbosa de Oliveira; Luiz Carlos Manhães, em 2002, o qual rompe as amarras das estruturas até então encontradas e confecciona a estrutura de uma nova crença.

O esforço das pioneiras Alves, Garcia e Geraldi em aprofundar os estudos relacionados aos cotidianos, bem como as inúmeras pesquisas que emergiram, culminaram e institucionalizaram no desenvolvimento da crença dos cotidianistas em diversos grupos de trabalhos espalhados em todo território nacional, como na Universidade Federal Fluminense, Unicamp, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituições que estão entre as principais fontes de pesquisa e conhecimento com os cotidianos.

Um outro aspecto pertinente para institucionalizar e consolidar a crença dos cotidianistas é a criação, formação e participação de/em grupos de pesquisa, como destacou-se no capítulo 1 e 2, sendo estes os primeiros: GEPEC e GRUPALFA. As três gerações de pesquisadores cotidianistas possuem histórias, caminhadas e grupos de pesquisas e universidades distintas, mas com um propósito de pensar os cotidianos e currículos. Alves (UERJ) é líder do GRPesq/CNPq intitulado "Currículos, redes educativas e imagens". Geraldi (UNICAMP) é líder do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada. Garcia também participou por anos do GEPEC, como também coordenadora do GRUPALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares. Oliveira (UERJ) é coordenadora do grupo de pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo (CNPq). Ferraço (UFES) participa dos Grupos de Pesquisa do CNPq "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (PPGE/UFES) e "Cotidiano Escolar e Currículo" (PROPEd/UERJ) e coordena o Grupo de Pesquisa "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos". Carvalho (UFES) é líder dos grupos de pesquisa: "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos" e "Formação de professores e práticas pedagógicas". Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas. E Sussekind (UNIRIO) líder do Grupo de Pesquisa Práticas educativas e Formação de Professores/GPPF.

Nilda Alves trabalha com currículo, avaliação e formação de professores, com ênfase, hoje, em Educação e Imagem. Corinta Geraldi trabalha com ênfase em Ensino, Formação de Professores e Currículo em ação. As investigações de Regina estiveram voltadas à alfabetização das classes populares e à formação de professores. Inês Barbosa de Oliveira tem seus estudos nas temáticas do cotidiano escolar, pesquisa nos/dos com os cotidianos, currículos *pensadospraticados* e emancipação social na perspectiva da justiça cognitiva e da cidadania horizontal, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Carlos Eduardo Ferraço desenvolve pesquisas em Currículo, cotidiano escolar, conhecimento em redes e Filosofia da diferença. Janete Carvalho desenvolve suas pesquisas com destaque em Currículos, Cotidianos e Culturas. Maria Luiza Sússekid dá ênfase em suas pesquisas em Epistemologia, Metodologia, Currículo, Formação de Professores e Estudos do Cotidiano.

A expansão da produção acadêmica científica, a institucionalização da pós-graduação, a criação de linhas e grupos de pesquisa, periódicos, eventos e as reuniões científicas são fundamentais e importantes para os agentes solidificarem uma posição dentro do campo, como também produzirem seus produtos para alcançarem reconhecimento científico e validação da crença.

A partir desses postulados, novas relações conceituais e parcerias foram se consolidando e as publicações foram aumentando, assim os cotidianistas e as pesquisas com os cotidianos passaram a legitimar-se no campo do currículo, como relata Ferraço:

O movimento, ele se esquematiza na primeira publicação do livro “Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes⁶⁶” e, fechando um texto que vai para publicação da UERJ, esse momento é o qual sistematiza uma produção do campo, em que até então, havia uma inspiração e uma amostra de pesquisa, mas se constitui como um determinado campo discursivo nas publicações. Esse livro marca bem essa situação, depois ele foi registrado, em 2008, já incluindo com os cotidianos, que foi um texto que eu publiquei com a Regina Leite Garcia, que deslocava um pouco a ideia do “nos/dos” para o “com”, muito inspirado em Paulo Freire, Certeau e Deleuze, para defender a ideia do “com” e não “sobre/dos/nos”. Então, o próprio movimento do

⁶⁶ OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

campo ficou “no/dos/com os cotidianos” com essa tentativa de dizer que foi “nos/dos” agora “com”.

Outro fator importante a destacar para compor essa analítica é a aproximação das pesquisas com os cotidianos, por meio das pesquisadoras Nilda e Regina, com os cotidianos das escolas. Nilda e Regina iam juntas para o curso de Angra dos Reis sentar, debater e conversar com professores. *“Levávamos à prática, aquilo que já defendíamos teoricamente. Muito teria a contar sobre o nosso curso de Angra, tão importante para tod@s nós que o concebemos, realizamos e levamos pelo Brasil afora, pelo interesse que despertava. Lá íamos, com a nossa mala de mascates, mascates pedagógicas que sempre fomos. Foi lá que começamos a nossa coleção O sentido da escola, que chegou a 30 livros, dedicados às professoras deste país”.* (OLIVEIRA, 2007, p. 127).

Esses encontros produziram uma coleção, entre 1999 e 2004 e foram publicados pela DP&A Editora, 30 livros que

versam sobre as mais diferentes temáticas, que vão muito além do que se costuma identificar como prática pedagógica ou cotidiano escolar, inspirados na ideia de que é necessário discutir temas trabalhados ou a trabalhar na escola e temas da escola, questões sobre a escola, bem como debates e reflexões que, estando aparentemente fora da escola, são fundamentais para a compreensão dos contextos que a envolvem (OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Publicações que contemplam o desejo, as convicções políticas, teóricas, estéticas, epistemológicas e as necessidades de um olhar diferenciado à escola, ponto inicial da construção e consolidação da crença dos cotidianistas. Essa aproximação das pesquisadoras com as escolas permitiu e abriu margens para pensar a multiplicidade e complexidade do ambiente escolar. Com base nesses encontros, elas puderam postular a versatilidade do conceito cotidiano em sua pluralidade, “cotidianos”, situação que revela um monopólio da autoridade científica entendida “enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgado a um agente determinado” (BOURDIEU, 1994, p. 122). Mas não só isso, como relembra Bourdieu (2004, p. 24), devemos compreender que há um “círculo da crença” no campo da produção, aqui no campo do currículo, para completar esse círculo um dos aspectos é “contar com os clientes que contribuem com seu valor, apropriando-se dela”, por isso é tão importante para os cotidianistas esse trabalho do “com”.

O uso do “com” nas pesquisas com os cotidianos é um elemento importante para discutir o valor da crença dos cotidianistas, mas também a consagração da mesma. Os cotidianistas, ao fazerem uso desse termo, compreendem as múltiplas, diversas e plurais vivências, conhecimentos, produções, ações desses *espaçostempos* dos cotidianos, de modo a assumi-lo como único e complexo.

Importante observar que, para esse caso além dos livros, Nilda, Corinta e Regina, as precursoras da crença dos cotidianistas, publicaram vários artigos que davam início às pesquisas com os cotidianos e legitimavam pensar a relação currículos e cotidianos nessa nova base epistemológica. Vale salientar que todos esses artigos foram também apresentados em associações e congressos científicos, outro elemento importante para considerar a crença válida. Como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 2 - Primeiras publicações das pesquisas com os cotidianos de Nilda Alves no campo do currículo

ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Currículo: a construção do conhecimento escolar na relação da teoria com a prática	1994
O espaço/tempo da memória dos professores na construção da escola	1996
Novas tecnologias e novas competências - um toque a partir do campo do currículo	1996
Construção de conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação	1997
Conhecimento cotidiano e o uso de novas tecnologias	1998
Questões e possibilidades de pesquisa do conhecimento cotidiano	1998
Educação no cotidiano e o cotidiano da educação	1998
Cotidiano, redes de conhecimento e valores	1999
Criar o currículo a partir do saber/fazer cotidiano	1999
Paradigmas e referenciais curriculares: A contribuição da pesquisa	2000
Falar de tempos e de espaços	2000

Fonte: dados da autora

Além das publicações em associações científicas, outro aspecto relevante para a constituição e consolidação da crença no campo é a publicação em diversos periódicos. Os periódicos se caracterizam como agentes do campo que exercem controle sobre o capital específico (ideias, discursos, teorias), como também reconhecem os produtos, interesses e os legitimam. Nessa perspectiva, a análise das produções desses periódicos é essencial para entender as discussões epistemológicas “em disputa” e o que tem sido legitimado como objeto de estudo no campo do currículo, para um possível reconhecimento da crença dos cotidianistas como base dentro do campo do currículo.

Quadro 3 - Publicações nos periódicos inscritas na abordagem epistemológica teórico-metodológica das pesquisas com os cotidianos

Autor	Título do Trabalho	Periódico
OLIVEIRA, Bruna Rafaela Evangelista de; RODRIGUES, Mayra; RIBEIRO, Fernandes	Ciberleitura na educação básica: realidade possível?	Periferia: Educação, cultura e comunicação. V. 11, N. 2, MAIO/AGO. 2019
NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; BIANCO, Vittorio Lo	Os memes e o golpe	Periferia: educação, cultura e comunicação. V. 11, N. 2, MAIO/AGO. 2019
GONÇALVES, Rafael Marques	USOS E CONSUMOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: uma conversa sobre práticas, currículos e livros didáticos	Revista Espaço do Currículo v. 12, n. 1 (2019)
MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SOUZA, Edilma de	SABERESFAZERES DO COTIDIANO: o currículo na/da escola do campo ribeirinha.	Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO. Vol.9, N.2 (2016)
OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto	Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes	Revista Educação em Questão. v. 54 n. 42 (2016): set./dez. 2016
ALVES, Nilda	Discurso de abertura na da 24a Reunião Anual da ANPEd	Rev. Bras. Educ. no. 18 Rio de Janeiro Set/Out/Nov/Dez 2001
OLIVEIRA, Ines Barbosa	Entrevista “José Paulo Serralheiro e A página da educação: diálogos de informação e formação docente em Portugal”.	Rev. Bras. Educ. no.20 Rio de Janeiro maio/ago. 2002
GARCIA, Regina Leite	Entrevista “Guadalupe Terezinha Bertussi e o Anuário da Educação do México”	Rev. Bras. Educ. n.25 Rio de Janeiro jan./abr. 2004
CARVALHO, Janete Magalhães	O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada	Rev. Bras. Educ. n.28 Rio de Janeiro jan./abr. 2005
Janete Magalhães Carvalho	Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar	Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013
ALVES, Nilda Guimarães	Formation of teachers and curriculums the beyond the resistance	Rev. Bras. Educ. vol.22 no.71 Rio de Janeiro 2017
OLIVEIRA, Inês Barbosa De; SÜSSEKIND, Maria Luiza	From critical theories to theories' criticism: evidence-based study about the framing of debates on curricula in brazil	Rev. Bras. Educ. vol.22 no.71 Rio de Janeiro 2017

Fonte: dados da autora

Tanto os periódicos quanto os eventos científicos e as redes de pesquisa especializadas são espaços que possibilitam o fortalecimento do debate entre os

pesquisadores do campo, o diálogo entre os pares e para reconhecimento também dos concorrentes, já que, segundo a concepção teórica de Bourdieu (1975, p. 92), as pesquisas desenvolvidas são aquelas que se tornam importantes e interessantes ao campo e aos outros, sejam parceiros do campo ou concorrentes, logo são fundamentais para viabilizar o processo de construção coletiva da crença na relação currículos e cotidianos.

Quadro 4 - Publicações das pesquisas com os cotidianos no GT 12 do currículo na ANPEd (2007-2017).

Autor	Título do trabalho
ROSA, Rebeca Silva Brandão (2015)	As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'o pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares
AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli (2008)	Currículo de formação docente no cotidiano escolar
CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra (2008)	Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados

Fonte: dados da autora

Portanto, é preciso considerar aquilo que é reiteradamente enfatizado por Bourdieu (2004) sobre a consolidação da crença, já que na medida em que os campos adquirem uma estrutura crescente, estes alcançam um alto grau de autonomia. Assim, uma determinada crença constrói autonomia e legitimidade por meio de processos de institucionalização. A criação dos espaços institucionais é fundamental para compreender a constituição e consolidação de uma nova epistemologia, essa epistemologia vinculada à crença dos cotidianistas. Além das associações científicas e dos periódicos especializados, a cátedra universitária e a disciplina fazem parte da estrutura do campo e ocupam uma posição importante na distribuição do capital específico. A criação de disciplinas relacionadas ao conhecimento com os cotidianos em cursos de graduação, como também linhas de pesquisas e de grupos de pesquisa, assim como eventos, integram os processos de institucionalização dessas pesquisas. Logo, a consolidação de uma nova epistemologia vinculada à crença do grupo pode ser reconhecida se for também se institucionalizando ao longo do tempo.

Nessa direção, e considerando as ampliações e ramificações do campo do currículo, as pesquisas com os cotidianos foram ganhando corpo e começaram a partir de suas perspectivas teóricas, metodológicas e conceituais, a produzir teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros inscritos na abordagem epistemológica *teóricometodológica* nas pesquisas com os cotidianos. Produções

acadêmicas que ressaltaram a expansão de ideias, pensamentos, ações... mas também estimularam à “visibilização de práticas sociais e de conhecimentos não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas” (SÜSSEKIND; OLIVEIRA, 2017, p. 10). Tanto na pluralidade de pensamentos e conhecimentos como também na pluralidade desses espaços pesquisados.

Vale salientar que o marco da institucionalização de uma crença é resultado de uma série de eventos e associações profissionais como revistas, periódicos, reuniões técnicas e científicas, que criam as condições e dão legitimidade para que uma crença inicie a sua estruturação. Porém, a efetividade dos atos de consagração e legitimação da crença está na história acumulada do campo, ajuda a politizar a competência dos bens simbólicos.

Essa percebível abstração e generalização do processo histórico tem a ver com o ciclo de consagração da crença (BOURDIEU, 2004), cujo objetivo é atribuir e arquitetar fundamentações sobre o currículo. Portanto o “círculo da crença”, conforme mostra Bourdieu (2004), age com o intuito de “retirar o sacro” das crenças antigas para assim inaugurar uma nova crença. A emergência como campo é produto de condições históricas, políticas e sociais da crença. As entrevistas, livros, artigos permitem compreender o atual círculo da crença no campo do currículo (currículo como documento) e, portanto, o movimento de dessacralização que os cotidianistas se esforçam por meio da sua epistemologia, como também da produção de uma nova crença (currículos como criação cotidiana).

Percebe-se que as pesquisas com os cotidianos se consolidam e legitimam no interior do campo do currículo nesses anos, na posição que ocupou na hierarquia e nos fatores que contribuíram para que ela fosse adquirindo uma certa respeitabilidade no interior dessas instituições com seu novo modo de sistematizar e pensar a relação currículo e cotidianos, mas também as produções de conhecimentos enredados nas tessituras. O grupo também apostou em uma linguagem que se diferencia da linguagem mais tradicional da pesquisa, com o objetivo de questionar as dicotomias herdadas da modernidade como, teoria e prática, conteúdo e forma, macro e micro, políticas e práticas. Isso foi ajudando os cotidianistas a constituírem uma produção de bens culturais, discursiva, teórica, conceitual e metodológica. Como se destaca na fala de Ferraço, exposta a seguir:

Essa coisa também está no campo do cotidiano, algumas esquematizações de um movimento que criaram esse certo lugar próprio de uma afirmação de uma

estratégia discursiva. Isso é importante porque é a referência, isso dá visibilidade do campo, é isso que dá condições de publicar, aquela coisa do sentido da escola foi toda pensada por esta demarcação política do campo, obviamente. Isso é meio que inegável.

Nesse momento, compreender como as pesquisas com os cotidianos foram se estruturando e ganhando espaço no campo do currículo para construção da sua epistemologia e, portanto, colocar à prova a crença do campo é entender as relações, disputas pelo monopólio da competência científica, mas, sobretudo, as contribuições que os cotidianistas vêm dando ao campo.

Portanto, a partir desses argumentos elencados, o desafio e o objetivo deste texto é compreender quais estratégias que os cotidianistas criam e utilizam para pôr à prova a crença do campo do currículo e propor uma outra epistemologia. Mas, antes de responder a esse questionamento, faz-se necessário entender o que é epistemologia? O que é conhecimento? E como ele se produz?

3

A PESQUISA CIENTÍFICA E A LÓGICA DA CIÊNCIA: DIVERGÊNCIA DE OLHARES

Definir o que é epistemologia não é tarefa fácil, uma vez que inúmeros autores descrevem a partir de suas perspectivas e campos de pesquisa o que consideram ser premissa para conceituar esse termo. Japiassu (1986, p. 23) considera essa dificuldade devido ao campo de pesquisa ser “[...] imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujo princípio e resultados ela deveria estar em condições de criticar”.

A epistemologia, também chamada teoria do conhecimento, é o ramo da Filosofia interessado na investigação da natureza, as fontes e a validade do conhecimento. Mas o que é o conhecimento? Como se produz? Quais são os conhecimentos validados pela ciência? Questões que fundamentam esta parte do trabalho, já que em tempos atuais estamos em uma crítica às explicações totalizantes, bem como à emergência da ciência moderna, o que permite à epistemologia ocupar um plano central na Filosofia. No entanto, para ocupar esse lugar, a epistemologia, segundo

Lopes (1999, p. 18), deve se dispor a discutir as rupturas do conhecimento, sua pluralidade e o caráter provisório das verdades científicas.

O autor Boaventura de Sousa Santos apresenta, em vários de seus escritos, uma discussão sobre ciência e crítica ao uso do paradigma dominante, o qual, segundo o autor, não responde aos interesses científicos e sociais. O objetivo desta parte do texto é compreender o que é conhecimento, a racionalidade científica e a epistemologia. Com a finalidade de repensar as ideias hegemônicas sobre o que é conhecimento, como ele se produz, se manifesta e se legitima, apresenta-se uma discussão sobre a constituição da ciência, com um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao período de transição em que vivemos, quando emerge um novo paradigma. Construção que permitirá um aprofundamento teórico sobre a ciência, produção cotidiana e epistemologia. Posteriormente, uma análise das características do conhecimento, em especial o cotidiano, o que nos permite redimensionar a discussão sobre a crítica ao senso comum e sobre a valorização das pesquisas com os cotidianos.

3.1 História da Ciência: processos históricos de produção do conhecimento científico e de conceitos da Ciência

Segundo Eva Maria Lakatos e Marina Marconi (1986, p. 17) a definição de ciência e de conhecimento apresenta significados distintos para os mais diversos autores que se debruçaram a estudá-los nos mais distintos momentos históricos. Não há um único critério para a seleção do passado e a construção da história de todas as ciências. Os acontecimentos significativos são próprios de cada ciência particular e tema momentâneo. A ciência no seu passado é entendida como a seleção criteriosa de tudo aquilo que contribui para a construção da ciência atual. Contudo, a maior parte dos que buscam definir a ciência concorda que "ao se falar em conhecimento científico, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes".

A palavra Ciência é originária da palavra latina *scientia*, que significa conhecimento, significado esse que foi mantido por toda a Idade Média, Renascença e Revolução Científica. Nos dias atuais, o que se conhece por ciência, anteriormente era conhecido como "filosofia natural" vide a obra de Isaac Newton "Os princípios matemáticos da filosofia natural".

O significado moderno de ciência refere-se a um corpo de conhecimento organizado e adquirido por meio de um método particular conhecido como método científico, maneira peculiar de buscar conhecimento a respeito de fenômenos naturais. O método científico requer, em um primeiro momento, a observação sistemática dos fenômenos estudados aliados aos registros das observações como dados científicos. Após o registro desses dados, é necessário interligá-los de maneira coerente, o que resulta em um modelo científico. Finalmente é necessário testar o modelo teórico por meio de observações suplementares ou experimentos adicionais. A consistência de um modelo teórico por meio dos resultados desses testes e a escolha de novos resultados experimentais proporcionarão a sua aceitação como teoria científica. "Processo de sujeitar ideias e modelos científicos a testes repetidos é um empreendimento coletivo da comunidade dos cientistas, e a aceitação do modelo como uma teoria é feita pelo consenso tácito ou explícito nessa comunidade" (CAPRA; LUISI, 2015, p. 24).

Em termos práticos, não há uma nítida distinção dos estágios que compreendem o método, bem como esses nem sempre seguem uma dada ordem. O

cientista poderá formular uma generalização ou hipótese com base em uma intuição ou dados empíricos iniciais. Ao passo que, caso suas observações subseqüentes contradigam a hipótese, essa poderá tentar modificá-la, e o cientista não precisa desistir dela. Porém, uma vez que as evidências empíricas continuam a contradizer a hipótese do modelo científico, é necessário descartá-la em favor de uma nova hipótese ou modelo, o qual deverá ser novamente testado. Até teorias amplamente aceitas poderão ser derrubadas quando evidências contraditórias emergem à luz da ciência (CAPRA; LUISI, 2015, p. 24).

O paradigma predominante na ciência moderna ocidental é o modelo desenvolvido por René Descartes, que substituiu a “noção de um universo orgânico, vivo e espiritual por uma noção de mundo como uma máquina” e, dessa forma, criou o método do pensamento analítico, que consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços, a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes” (CAPRA, 1996, p. 25-25). Além disso, há um estímulo e uma orientação para que os novos cientistas associem-se ao método de pensamento linear cartesiano por meio da pretensa de que esse é a única via capaz de gerar e desenvolver conhecimento.

Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico, composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e — por fim, mas não menos importante — a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda a parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza (CAPRA, 1996, p. 16).

A epistemologia moderna foi construída em pensar o mundo composto por objetos, os quais ignoram o real e criam uma realidade que, atualmente, avassala-se no excesso de objetividade, de modo a fazer com que o sujeito seja parte desse mundo coisificado. Por meio dessa compreensão científica, desvelaria o mundo a fim de nos dar um mundo controlável, o qual transcende o pensamento das sociedades tradicionais (LEFF, 2010, p. 98).

Ademais, Edgar Morin (2001) afirma que os princípios do conhecimento desenvolvidos pela ciência, até o final da primeira metade século XX, partiam do pressuposto de separar o homem da natureza, ou seja, para o conhecimento do homem era necessário eliminar tudo o que fosse natural, tudo aquilo que não pudesse ser quantificado. Logo, esse projeto epistemológico entra em crise por esses diversos

fatores de dilacerar o sentido da natureza humana, fragmentá-la e torná-la coisificada (LEFF, 2010, p. 100).

A ciência moderna rompeu com o conhecimento do senso comum, com a visão orgânica da vida, e privilegiou o mundo como uma máquina por meio da obtenção de um conhecimento verdadeiro, explicitado como a única verdade encontrada por meio de um rigoroso processo empírico. Esse modelo transformou-se em um modelo totalitário, uma vez que somente aceita as suas abordagens teóricas e metodológicas a partir de seus pressupostos epistemológicos. Perspectivas que formularam dicotomias de conhecimento científico/senso comum e natureza/humano. Portanto, a ênfase no método empírico indutivo de Francis Bacon era o pressuposto necessário para dominação da natureza. Nessa visão, os processos tais como cor, som, cheiro, sabor, eram meramente projeções mentais subjetivas que deveriam ser excluídas do domínio da ciência (CAPRA, LUISI, 2014; SANTOS, 1988).

Diversos são os sinais de que o modelo de racionalidade científica, a partir de Santos (1988; 1989), permeia uma crise profunda e irreversível. Tal crise é resultado de várias condições sociais e teóricas. As condições de caráter teórico, segundo o autor, seriam quatro: a primeira tem relação com o período de revolução científica que estamos vivendo, a qual se iniciou com Einstein, ou seja, a teoria da relatividade de Einstein, relatividade da simultaneidade de acontecimentos; a segunda é que a mecânica quântica tem como contribuição a abordagem sujeito e objeto, o sujeito ao interferir no objeto; a terceira é a crítica ao rigorismo matemático, a qual remete às investigações de Gödel que desconstrói noção de exatidão, sendo possível formular proposições indefiníveis até mesmo à ciência matemática; o último se dá pelos avanços nas áreas da microfísica, química e biologia.

A crise do paradigma é:

o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 1988, p. 59).

Diante de todo interesse e dedicação em favor da ciência, o homem, no final do século 20, passa a investir em um conhecimento de si, da cultura, o que beneficia o surgimento da ciência pós-moderna, da qual emerge novamente a valorização do

senso comum, um viés à reflexão epistemológica, que leva à insegurança na revolução científica.

Os filósofos e historiadores da ciência acreditavam que o progresso na ciência fosse um processo suave e uniforme, no qual modelos e teorias científicas eram continuamente refinados e substituídos por novas versões cada vez mais precisas, mais aperfeiçoadas. Essa visão encontrou na perspectiva paradigmática de Thomas Kuhn (1991) sua contestação. Kuhn (1997, p. 145), ao investigar sobre os momentos decisivos na história da ciência e tentar explicar como as revoluções ocorreram, mostrou que houve um progresso contínuo em longos períodos da ciência, períodos que são interrompidos por outros, denominados de “ciência revolucionária”, durante os quais não apenas uma dada teoria científica sofre uma mudança radical, mas também todo o arcabouço conceitual. Para ele, as revoluções científicas são as mudanças que ocorrem a partir da extrema reflexão sobre o velho paradigma⁶⁷, que passa a ser superado por um novo e, dessa forma, faz com que os cientistas adotem novos instrumentos e orientem seu olhar em novas direções.

Boaventura de Sousa Santos (2010) fala sobre o fim do ciclo hegemônico de uma dada ordem científica, sendo que há rupturas entre determinados tempos científicos. Com a emergência de uma nova concepção do que é ciência, ocorre a emergência de um novo paradigma, o qual desloca a visão de mundo mecanicista ou reducionista para uma visão holística, concebendo o mundo como integrado e não como uma coleção de partes dissociadas.

A ciência moderna ainda é hegemônica, no entanto emerge uma nova visão, denominada de contemporânea, que apresenta seu norte em um futuro que proporcionará uma mudança de paradigma rumo à complexidade, o que não é considerado nos postulados da ciência moderna ou no pensamento moderno ocidental. Na concepção contemporânea, a natureza deixa de ser uma máquina, cíclica e previsível e passa a ser considerada como um fenômeno complexo auto-eco-organizado que produz autonomia conforme mostra (MORIN, 2005). Nesse caso, é necessária uma abordagem holística e sistêmica para compreender a realidade e transpor os muros conceituais, disciplinares, erguidos pelo reducionismo e cartesianismo. A análise sistêmica é o novo paradigma contemporâneo, uma vez que

⁶⁷ O autor insere o conceito de paradigma como um conjunto de ideias, conceitos, valores, técnicas, compartilhados por uma dada comunidade científica, os quais determinam as ações dos atores que trabalham com a ciência.

presença um estado de inter-relação e interdependência de fenômenos e suas propriedades emergentes (MORIN, 2005).

É nesse aspecto de crise do paradigma dominante e surgimento da ciência pós-moderna que as pesquisas dos cotidianistas ganham espaço. Pesquisas que, ainda, são consideradas um conhecimento marginalizado, como descreve Inês Barbosa de Oliveira (2007, p. 107) “o mesmo senso comum que é percebido como a única forma de conhecimento presente no cotidiano é que sustenta as acusações, supostamente científicas, de que os trabalhos no/do e com o cotidiano não criam conhecimentos, só ‘contam historinhas’”.

Boaventura de Sousa Santos (2010; 1988) questiona que a ciência do passado concomitantemente é uma pré-história longínqua e também base do campo teórico da ciência atual:

se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificamos com surpresa que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planck a Poincaré e Einstein. E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. E se, em vez de no passado, centrarmos o nosso olhar no futuro, do mesmo modo duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa, libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar (SANTOS, 1988, p. 46).

O autor pondera que nesses momentos e “períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples”, pois essas questões e formulações simples são capazes de causar revoluções (SANTOS, 1988, p. 46).

3.2 O processo de construção do conhecimento

A espécie humana, desde a sua existência, constitui e tece relações com seus semelhantes e com o meio em que está inserida. Relações estas que se dão por meio da dimensão comunicacional, interações estabelecidas por códigos simbólicos que permitem a troca, a partilha, a sistematização e constituição do mundo e a

necessidade de conviver com o que o cerca. A capacidade racional e histórica do homem o distingue dos outros animais e permite a ele interpretar, enunciar, argumentar e abstrair, mas também estabelece normas e padrões comportamentais, crenças e valores partilhados constituintes do mundo.

A racionalidade e a historicidade, como características de uma ação humana, podem ser compreendidas a partir do conhecimento. Segundo Luiz Carlos Bombassaro (1992, p. 17-18), o ato de conhecer é ação em que o indivíduo produz um conjunto de enunciados para compreender o mundo e ampliar sua capacidade de sobrevivência. Contudo, esses enunciados e, portanto, o conhecimento, são dotados de sentido, de significações construídas pelo homem, é uma “atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca”, o que caracteriza o conhecimento como racional. Afinal, a racionalidade não representa, apenas, a produção de enunciados pelo homem, mas os fundamentos e razões que configuram o conhecimento.

Portanto, o conhecimento não está ligado, apenas, às formas pelas quais a espécie humana percebe a sua existência e o ambiente em que está inserida, mas em uma ação que é coletiva, sistematizada, compartilhada no âmbito da convivência desses atores.

Conhecer é atividade especificamente humana. Ultrapassa o mero 'dar-se conta de', e significa a apreensão, a interpretação. Conhecer supõe a presença de sujeitos; um objeto que suscita sua atenção compreensiva; o uso de instrumentos de apreensão; um trabalho de debruçar-se sobre. Como fruto desse trabalho, ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido - que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito. O conhecimento produz, assim, modelos de apreensão - que por sua vez vão instruir conhecimentos futuros (FRANÇA, 1994, p. 140).

Os estudiosos do conhecimento, principalmente na Filosofia, distinguem algumas formas de conhecer e tipos de conhecimento. Esses conceitos são importantes na medida em que a Educação está diretamente ligada ao conhecimento. Uma vez que os múltiplos e diversos saberes que existem nos seus diferentes modos de existência, criação, utilização nos cotidianos escolares, bem como suas validações na tessitura das redes de *saberespoderesfazeres* são pressupostos para compreender que o ato educativo não é meramente uma transmissão e aquisição de conhecimentos ou a construção individual e crescente deles. Portanto, essas produções enredadas de saberes, fazeres e poderes dos e com os cotidianos são conhecimento? O conhecimento escolar é diferente do conhecimento científico?

Quanto às formas de conhecer, salienta-se que há o conhecimento científico, o senso comum, o filosófico, entre outros. Conhecimentos essenciais para discutirmos e compreendermos a teoria do conhecimento, em especial o conhecimento de que os cotidianistas lançam mão em seus escritos. Para, então, haver uma análise das características do conhecimento cotidiano e as diferenças entre conhecimento do senso comum e científico, a partir da premissa bachelardiana de que o conhecimento científico e o “senso comum” não podem ter a mesma filosofia, pois há uma ruptura que os diferencia.

Segundo Luiz Carlos Bombassaro (1992, p. 24) o conhecimento científico se concretiza pela busca da “verdade e tem a pretensão da objetividade e da validade universal”. Emerge de uma proposta para diferenciá-lo dos demais conhecimentos.

Boaventura de Sousa Santos (1988) proporciona pensarmos sobre o modelo de racionalidade e rigor científico, que concede à ciência moderna partir da revolução científica do século XVI e se desenvolver nos anos subsequentes como paradigma dominante. A partir desse período, a ciência moderna, a qual se fundamenta na racionalidade, passa a desconsiderar o senso comum, conhecimento não científico, como um conhecimento não válido, ao considerá-lo como um saber “ordinário ou vulgar que os indivíduos e a coletividade criam e utilizam para dar sentido às práticas, que a ciência moderna considera irrelevante, ilusório e falso” (BORGES et al., 2012, p. 2615).

A partir de então, pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 1988, p. 48).

O senso comum, segundo Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 34), é um notório saber que “pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista”. Para a ciência se instituir e constituir-se como único conhecimento válido, é necessário romper com “estas evidências e com o código de leitura do real” que o conhecimento do senso comum possui e no qual se constitui. Destarte, ao recusar e contestar a ideologia do senso comum, terá que constituir “todo um sistema de novos conceitos e relações entre conceitos”.

A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. [...] Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro está bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos (SANTOS, 1988, p. 48).

Os meios pelos quais produziu-se e difundiu-se o conhecimento científico resultaram em um único modelo epistemológico que descontextualizou o conhecimento ao impedir e deslocar outras formas de saber, como os saberes cotidianos. Saberes que são holísticos ou que não se adequam ao método científico foram inferiorizados, deslocados, destruídos, desperdiçados por meio de uma espécie de epistemicídio promulgado por um colonialismo. Nesse quesito, um universo de saberes, pensares, fazeres amplamente diversos e culturalmente inseridos nas mais fartas formas de visão e compreensão do mundo e forjados nos cotidianos de muitas comunidades tradicionais através das suas necessidades de sobrevivência não foram reconhecidos como formas de produção de conhecimento.

Esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. [...] Por outro lado, é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza (SANTOS, 1988, p. 49).

Agnès Heller (1992) mostra que é praticamente impossível tecer um limite entre comportamento, conhecimento cotidiano ou não cotidiano, uma vez que a espécie humana, ao nascer, já está inserida em sua cotidianidade, pois o cotidiano é algo que forjará os atores ao longo de sua jornada. Sabe-se que cada ser humano é único; embora gêmeos univitelinos apresentem a mesma constituição genética, a maneira como seu código genético interpreta o cotidiano é única, por isso a vida cotidiana é diversa, heterogênea, fato que proporciona a cada ser humano manifestar característica que lhe é única, como espécie e como indivíduo.

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade (HELLER, 1992, p. 20).

Embora a vida cotidiana seja diversa, heterogênea, existe uma característica que mais se expressa e portanto a torna extremamente acentuada, a qual (HELLER, 1992, p. 30) mostra como espontaneidade que assume o significado de “tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana”.

A partir dessas constatações de Agnes Heller (1992) sobre a “vida cotidiana”, podemos buscar em diversos escritos autores que consideram os conhecimentos produzidos nos cotidianos como um conhecimento do senso comum. Segundo Alice Casimiro Lopes (1999, p. 123) o conhecimento do senso comum é adquirido por meio da experiência, ele lida com um “mundo dado, constituído por fenômenos”. Para Luiz Carlos Bombassaro (1992, p. 24), esse conhecimento apresenta a “forma mais elementar de o homem interpretar o mundo”, estaria ligado à praticidade real.

Já para Gressler (2003, p. 27), o senso comum é considerado como um conhecimento produzido por meio da intuição, observação causal e até mesmo um mero acidente que ocorre no cotidiano dos atores, mas também pode resultar de uma busca incansável para solucionar as mais diversas situações cotidianas. Portanto, esse conhecimento apresenta-se limitado, assistemático e com pouca eficiência, uma vez que esse conhecimento não é capaz de identificar conhecimentos complexos. Pedro Demo (1985, p. 31) acredita que esse conhecimento não problematiza a “relação sujeito/objeto. Acredita no que vê. Não distingue entre fenômeno e essência, entre o que aparece na superfície e o que existe por baixo. Ao mesmo tempo, assume informações de terceiros sem as criticar”, não reflete sobre si mesmo e, também o caracteriza como um conhecimento acrítico, uma vez que não se preocupa com a sistematização e organização das ideias. Por fim, Lakatos e Marconi (1986, p. 18-19), apresentam algumas características para o conhecimento comum, vulgar ou popular como sendo superficial, sensitivo, subjetivo, inexato, falível, valorativo e reflexivo.

Para Alice Casimiro Lopes (1999, p. 139), na vida cotidiana os seres humanos organizam suas ações e são capazes de repeti-las inúmeras vezes ao longo do tempo, ações consideradas automáticas sem processo de reflexão, uma vez que, para ela, é

impossível o indivíduo refletir acerca de cada minúscula tomada de decisão que ocorre nos cotidianos. Assim, Lopes (1999, p. 145) diferencia o senso comum do saber popular, saber pelo qual as camadas populares são capazes de conceber e interpretar o mundo. Ela descreve que esses dois conhecimentos fazem parte do conhecimento cotidiano, porém enquanto o senso comum assume um caráter mais uniforme e universal, o saber popular está extremamente associado à culinária, confecção de artesanatos, esse último dotado de reflexão.

Nesse seguimento, interpretar a ciência com os pressupostos da vida cotidiana seria incorrer em erros, pois, segundo Lopes (1999, p.157), seria impossível em cada ação do cotidiano adotar definição científica. Por outro lado,

entender como nítida essa descontinuidade não significa ver no cientista um ser acima da esfera cotidiana e, por isso mesmo, capaz de superar completamente o obstáculo do senso comum. O senso comum não é a forma das classes populares, destituídas de capital econômico e cultural, compreenderem o mundo. Quando me refiro ao senso comum, entendo sua difusão por todo o tecido social, o que torna indispensável seu questionamento, cotidianamente, por todos nós, sejamos operários ou intelectuais, artistas ou cientistas (LOPES, 1999, p.157).

Nesse sentido, faz-se necessário trazer uma pergunta a qual Michel Certeau (2014, p. 140) coloca em jogo quando propõe sua proposta teórico-metodológica-epistemológica sobre as artes de fazer; pergunta essencial para entendermos o que os cotidianistas preconizam em suas pesquisas: “existiria, então, uma ciência onde ‘tudo seja fruto da reflexão’?”. Essa pergunta nos leva a compreendermos os conhecimentos produzidos na “vida cotidiana” por meio de autores que fazem referência ao estudo dos cotidianos, são eles: Certeau; Heller; Ezpeleta e Rockwell, juntamente com as pesquisas que os cotidianistas desenvolvem dentro do campo do currículo. Reflexões e entendimentos que contribuíram para entender a nova proposta epistemológica desses atores.

Michel de Certeau (2014) em suas pesquisas, em especial no livro “A invenção do cotidiano”, procurou recuperar as experiências humanas cotidianas colocando os indivíduos em sociedade como protagonistas da história, de forma a evidenciar suas práticas diárias, seus saberes, sua linguagem. Saberes originados nas práticas dos sujeitos pertencentes à “vida cotidiana” que, aos olhos da ciência moderna, não possuem legitimidade.

Diante dessa tarefa, o intelectual, por meio de sua teoria, passou a desconstruir alguns discursos operantes que desnaturalizavam e excluíaam os conhecimentos

cotidianos, além disso também operou em prol de criar algumas concepções teórico-metodológico-epistemológicas para descrever, examinar e dar visibilidade às práticas da vida cotidiana. Ateve-se às práticas, crenças e invenções cotidianas que os seres humanos criam e os “usos” que fazem, as quais tecem as redes de *saberesfazeres*, relações de poder, crises institucionais, tensões sociais que ocorreram em dados *espaçotempos*, mas também que lhes permitem responder a normas, leis, conhecimentos e significações hegemônicas que lhes são impostos.

Michel Certeau (2014) mergulhou na árdua missão de assegurar e dar significado à vida cotidiana como um *espaçotempo* de criação permanente de conhecimentos, modos de conhecer, existir e viver com outros. Assentou sua confiança na inteligência e na capacidade criativa e adaptativa da espécie humana, em especial “homens e mulheres comuns”, que praticam cultura e são usuários de artefatos dos quais não foram os criadores, mas sim que lhes foram impostos. O autor referendado constatou que esses atores poderiam tomar uma atitude de submissão, conformismo, alienação e passividade. No entanto, o autor foi capaz de enxergar que esses atores fazem uso de mecanismos de resistência, que são tecidos a partir do uso daquilo que lhes é imposto. Portanto, há uma produção secundária que é clandestina, silenciosa, e capaz de construir microliberdades e, no limite, redes de antidisdisciplina.

No cotidiano, os sujeitos “incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28). Não distante de tudo isso, percebe-se que, nos cotidianos das escolas, os atores desse espaço fazem uso das práticas para responder a algumas demandas. Há uma ação estatal dentro da escola, como exemplo, um documento a ser chamado de currículo, ou até mesmo uma Base Nacional Comum Curricular, textos educativos, apostilas, documentos, avaliações reguladoras, conteúdo de ensino, proposta unificada de educação, prescrições que fazem com que o Estado imponha as suas características, como “a garantia de uma matriz comum a todas as escolas”, inclusive elas são condutoras de ações, produzem transgressão. Mas, nesse processo constitutivo da escola, há um “outro”: “tudo aquilo que o Estado, a partir de sua visão normativa ou categórica, costuma qualificar de ‘desvio’ das normas” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 21). Porém, esse “outro”, não é

desnaturalizado de conhecimento e ele faz uso desse conhecimento para responder a tudo isso.

Conforme Certeau (2014), a “vida cotidiana” e os sujeitos a ela pertencentes são inventivos, criativos e possuem uma capacidade de se reinventar permanentemente, além disso, a vida cotidiana não é apenas um espaço em que são instituídos os meios de repetição e reprodução, conforme apregoa o senso comum. O autor em destaque, ao descrever as “artes de fazer”, ultrapassa as barreiras e a resistência do senso comum ao defender que os atores subvertem através de suas práticas e estratégias os aspectos tecnológicos e culturais que lhes são impostos.

Essas práticas do sujeito, Certeau, em seus estudos, descreve serem as “artes de fazer” cotidianas, criações, de artefatos materiais a produtos políticos, que o indivíduo produz ao fazer uso dos artefatos culturais que estão à disposição para consumo. Práticas e ações que organizam os diversos *espaçostempos* em que vivemos. Práticas cotidianas que estão no cerne da constituição do social.

É a partir dessas ações e criações que fazemos nos cotidianos que as autoras, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989, p. 13), compreendem que nesse processo inacabado da constituição da escola, sempre há novas relações e indivíduos sociais, históricos, dentro de uma história na maioria das vezes não documentada. “Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”. Nesse sentido, como afirmam os cotidianistas em suas pesquisas, a vida cotidiana não é apenas locus de repetição e reprodução, mas sobretudo *espaçotempo* de produção de conhecimentos válidos e necessários.

Ezpeleta e Rockwell (1989) alegam que a compreensão e observação dessa história não documentada torna a história documentada parcial, por produzir “certo ocultador do movimento real. [...] A realidade escolar, sem dúvida, exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem”. Para isso, é necessário analisar que existem conhecimentos na vida cotidiana, conhecimentos heterogêneos e dotados de inventividades e criações.

Para Agnes Heller (1992, p. 20), a vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, o sujeito que participa dessa vida com aspectos de sua individualidade: “nela, colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos,

paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 1992, p. 17). O indivíduo da cotidianidade é atuante e influenciador, ativo e receptivo, e a vida cotidiana é, portanto, heterogênea.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a esses sujeitos. [...] O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para as outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

Disso provêm vários questionamentos: As pesquisas com os cotidianos rompem com a ciência moderna? Os conhecimentos cotidianos também são científicos? Os cotidianistas fazem ciência? As pesquisas com os cotidianos produzem uma nova epistemologia?

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 26-27) afirmam que os eixos principais de análise são os processos constitutivos da realidade escolar, que permitem articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico: “a reprodução e a transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social são alguns dos processos que chegamos a identificar”.

O mais importante, entretanto, é a possibilidade que o texto abre para compreendermos os saberes, fazeres, criações, tensões, experiências singulares, enfrentamentos e relações de forças que habitam na vida cotidiana, evidenciando, por meio disso, a importância de compreender os cotidianistas dentro do campo do currículo e os usos, táticas, práticas e criações que eles fazem para produzir uma epistemologia.

3.3 Epistemologia na perspectiva de Gaston Bachelard

Um dos principais temas da epistemologia é a reflexão a respeito do saber científico, tendo por objeto elucidar como as teorias científicas são elaboradas e como interferem na constituição e desenvolvimento dos mais diversos saberes. A epistemologia é atravessada por problemas diversos que tecem relações entre a ciência e sua história, e a natureza do conhecimento científico.

Segundo Hilton Japiassu (1986), a partir da epistemologia é que se pode considerar um estudo crítico dos princípios, resultados, hipóteses das diferentes ciências ao lançar um olhar crítico ao conhecimento da ciência, estudo filosófico da sua origem, sua natureza e seus limites. Seu desafio e principal característica é responder “o que é” e “como” chegamos ao conhecimento e argumentar os processos do conhecimento científico.

A epistemologia emerge no século XIX, etimologicamente quer representar discurso (logos) sobre as ciências (epistema). Ao longo da História, diversos filósofos e epistemólogos procuraram compreender como ocorre o processo de produção do conhecimento científico e sua apropriação pelos seres humanos. Assim, diversos conceitos foram criados para representar, de acordo com cada autor e sua corrente teórica, a epistemologia. Segundo Blanché (1975, p. 06) a epistemologia “significa literalmente teoria da ciência, é uma reflexão sobre a ciência”. Pêpe (1978) acreditava que a epistemologia poderia se tornar parte da teoria do conhecimento, uma vez que a primeira reflete somente sobre o conhecimento científico.

Para Bachelard, citado por Japiassu (1986, p. 65), “a epistemologia consistia, no fundo, na história da ciência como ela deveria ser feita”. Também, diferentes correntes epistemológicas foram fundamentadas, sendo elas: a epistemologia lógica, a epistemologia genética e a epistemologia histórico-crítica. Esta última busca analisar a própria história das ciências. Dentre essas correntes, surge, também, recentemente, a epistemologia crítica que, dentro do contexto de racionalização, “reflete sobre o alcance e a significação da ciência dentro da sociedade e das culturas” (JAPIASSU, 1986, p. 138).

A epistemologia histórica surge a partir das ideias de Gaston Bachelard⁶⁸ e foi continuada por Georges Canguilhem ao compreender que só seria possível refletir criticamente sobre a produção de conceitos se nos debruçássemos sobre a história das ciências. As concepções de Bachelard sobre epistemologia vão de encontro com a epistemologia positivista. Diferente da concepção epistemológica positivista em que a ciência é a razão absoluta, a qual não poderia ser julgada, a ciência na perspectiva da epistemologia histórica, segundo Bachelard (1996), é um “objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos e setoriais às diferentes ciências” (LOPES, 1996, p. 251). Segundo Hilton Japiassu (1992, p. 138), essa

⁶⁸ Bachelard desenvolveu a teoria do conhecimento, o qual compreende o ato de conhecer como um ato de negação.

perspectiva epistemológica descreve que a ciência “não se constitui mais como a verdade e que a ciência só tem sentido quando pensada em seu contexto e que está, cada vez mais, integrada num processo social, industrial e político”. Desse modo, para o epistemólogo francês, é a ciência que instrui a razão, “a razão tem de obedecer à ciência, à ciência mais evoluída, à ciência que está em evolução” (BACHELARD, 2006, p. 125).

Para Georges Canguilhem (1982) a epistemologia é historicista. O epistemólogo sempre teve interesse na História da ciência, e é na História da Ciência que se encontram novas referências que garantam maior eficácia na teoria do conhecimento, e não nas razões de ser. Desse modo, as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, logo o que se torna importante para essa perspectiva é compreender a gênese, a estrutura e o funcionamento dos conhecimentos científicos. Segundo Alice Casimiro Lopes (1999, p. 27) “trata-se de uma epistemologia que se propõe muito mais a uma análise histórica das ciências, de suas revoluções, bem como das démarches do espírito científico”. O principal objeto dessa epistemologia seria pensar de forma diferente o conhecimento científico e as noções filosóficas.

[...] compete à epistemologia fornecer à história das ciências o princípio de um juízo, pois é ela que lhe ensina a última linguagem falada por tal ciência, permitindo-lhe, assim, recuar no tempo até o momento em que esta linguagem deixa de ser inteligível. É a epistemologia que nos permite discernir a história dos conhecimentos científicos que já estão superados e a dos que permanecem atuais (ou sancionados), porque atuantes e colocando em marcha o processo científico (JAPIASSU, 1992, p. 32).

Isso posto, a construção do conhecimento científico só faz sentido na medida em que tem como referência o fazer científico do presente, “deve aprender o melhor possível a ciência cuja história se propõe escrever. E é aqui que a história das ciências, quer se queira quer não, tem uma forte ligação com a atualidade da ciência.” (BACHELARD, 2006, p. 209).

A base do trabalho de Gaston Bachelard e de seu método de reflexão é a análise da produção do conhecimento sob uma perspectiva histórica. Logo, a epistemologia é uma história da ciência, uma vez que o projeto gnosiológico de Bachelard incide em dar às ciências a filosofia que elas merecem. A proposta do filósofo é uma epistemologia que vise a produção dos conhecimentos científicos sob todos os aspectos, sendo eles: lógico, ideológico e histórico. O que importa é descobrir

a origem, a estrutura, o desenvolvimento e o funcionamento dos conhecimentos científicos.

Para ele, a construção do conhecimento se dá pelo espírito científico. O desenvolvimento do espírito científico somente ocorre quando há superação dos obstáculos que são encontrados ao longo da história da ciência. Bachelard (1996, p.17) mostra que “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”. Portanto, a ciência se desenvolve por meio de processos que são descontínuos, nos quais há ruptura⁶⁹ com um conhecimento adquirido anteriormente, olhando-se, portanto, para o passado, a fim de retificar os erros, no intuito de construir um novo conhecimento.

As contradições encontradas ao longo das fases da história do conhecimento científico impulsionaram o avanço do conhecimento. A ciência evolui traçando uma perspectiva de olhar às suas rupturas, seus fracassos e seus acertos do passado com a intenção de aprimorá-los no presente e no futuro, por meio de uma análise crítica e construtiva sobre si mesma, a fim de reformular o saber científico e reformar as noções filosóficas.

Bachelard (1996, p.11) mostra que a constituição do espírito científico é ocasionada por três estados: o estado concreto, o estado concreto-abstrato e o estado abstrato. No primeiro, há uma geração das primeiras concepções pelo espírito por meio das suas primeiras imagens apropriadas; no segundo, o espírito ainda apresenta algumas raízes em suas experiências anteriores, no entanto já há um início de um processo de generalização e acréscimo de esquemas científicos, finalmente no último estado, o espírito já é capaz de problematizar suas experiências e, com base em seus questionamentos, gerar conhecimento.

Entretanto, a formação do espírito científico está à mercê de forças, atos impeditivos, obstáculos, acomodações que estagnam ou até mesmo regridem o processo evolutivo do conhecimento e da ciência. “É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma série de imperativos funcionais, lentidões e conflitos” (BACHELARD, 1996, p.24). Conforme mostra o autor, a história da ciência

⁶⁹ A noção de ruptura epistemológica, segundo Bachelard, está ligada à noção de retificação dos erros. “Por isso, não existem verdades primeiras, apenas os primeiros erros: a verdade está em devir (...) o que sabemos é fruto da desilusão com aquilo que julgávamos saber; o que somos é fruto da desilusão com o que julgávamos ser” (LOPES, 1996, p. 254).

é uma história de superação de obstáculos⁷⁰ epistemológicos, é uma história que preza por rejuvenescer o espírito por meio de mutações que irão contradizer o passado (BACHELARD, 1996, p. 18).

Para Gaston Bachelard, um dos principais obstáculos epistemológicos que impedem acender ao novo conhecimento científico seria a “opinião”.

A ciência, tanto em sua necessidade de acabamento como em seu princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se ocorre, sobre um ponto particular, legitimá-la, será por razões diversas daquelas que a fundamentam; na verdade, a opinião despoja-se sempre da razão. A opinião pensa mal; ela não pensa; ela apenas traduz necessidades sob a forma de conhecimento. Designando os objetos por sua utilidade, ela se interdita de conhecê-los. Nada se importa fundar sobre opiniões: importa destruí-las. Ela é o primeiro obstáculo a superar (BACHELARD, 1996, p. 18).

Bachelard (1972, p. 14) afirma que na ciência tudo se constrói. “O ‘senso comum’, o ‘conhecimento vulgar’, a ‘sociologia espontânea’, a ‘experiência imediata’, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido (SANTOS, 1989, p. 33). A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum e, para isso, dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação.

Portanto, a teoria bachelardiana prevê que todo o saber científico deve ser reformulado, pois assim a ciência se mostrará viva, pois se reconstrói através de retificações. Nos momentos de acomodação do espírito, não há um questionamento, ou seja, ele prefere ratificar o que sabe, ao invés de inquirir, questionar e buscar novas formas de conhecimento. Assim, a geração de um novo conhecimento é a capacidade de gerarmos novas perguntas e respostas. Ao ter esse processo estagnado, a cultura científica entra em um estado latente, fato que não gera a ampliação do conhecimento, contrapondo seu ideal que é de estar em um “estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer, enfim, à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24).

O espírito científico é questionador, problematizador, inquieto, desconfiado e busca sempre encontrar novos dados cada vez mais precisos. O ser humano que é

⁷⁰ O conceito de obstáculo epistemológico surge do reconhecimento da existência de forças de resistência ao processo de ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Os obstáculos epistemológicos são espécies de forças antirrupturas, pontos de resistência do pensamento ao próprio pensamento, um instinto de conservação do pensamento (MONTEIRO; MUNHOZ; BERTHOLINI, 2012, p. 04).

movido por um espírito científico deseja saber cada vez mais, para questionar cada vez mais e melhor, como também reformular constantemente o conhecimento que adquire, pois tem a ampla certeza de que esse não é eterno, fato que se opõe aos obstáculos epistemológicos. Entretanto, com objetivo de superar esses obstáculos, Bachelard mostra o conceito de que atos epistemológicos “correspondem aos ímpetus do gênio científico que provocam impulsos inesperados no curso do desenvolvimento científico” (LOPES, 1996, p. 266). Portanto, é o embate entre obstáculos epistemológicos e atos epistemológicos que dita a evolução científica e evidencia o conjunto de fatores que constituem a história do conhecimento científico.

Constata-se, a partir do pensamento de Bachelard, que a ciência é descontínua, histórica e busca respostas aos seus questionamentos do momento presente por meio de processos que reformulem seus métodos, técnicas, bem como da interpretação do que já fora descoberto, conhecido e da retificação dos erros cometidos. Entretanto, quando essas novas reformulações não são mais capazes de responder aos questionamentos encontrados na ciência no momento presente, essa entra em crise e passa a questionar se seus conhecimentos são realmente válidos e verídicos, o que propicia a emergência de novas teorias e pode provocar determinadas rupturas.

3.4 A busca de um novo paradigma social e epistemológico

Os sinais da crise do paradigma dominante permitem especulações acerca de qual será o paradigma emergente, mas não o determinam. Boaventura de Sousa Santos critica o paradigma da ciência dominante e rechaça a arrogância epistemológica que ele representa, de que apenas essa ciência é conhecedora e detentora de todos os saberes válidos. Diferenciações que criam desigualdades científicas, as quais negam outras formas de conhecimento e distinguem entre ciências naturais, ciências sociais e o desprezo ao senso comum. Nesse sentido, o novo pensar científico defendido por Santos (1988, p. 60) é de que o paradigma dominante seja substituído por um novo paradigma, o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Para fundamentar o paradigma proposto, o autor salienta um conjunto de teses: primeira, todo o conhecimento científico-natural é científico-social; segunda, todo conhecimento é local e total;

terceira, todo conhecimento é autoconhecimento; e quarta e última, todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum.

Essas teses representam a nova ordem social, em que a interação, a incerteza e a insegurança são as principais características. Essa nova ciência exige um novo paradigma, uma vez que seus anseios não são mais atendidos pelos métodos conservadores, hierárquicos e ortodoxos da ciência moderna. Esse paradigma deve ser, além de científico, social, uma vez que, na pós-modernidade, os conhecimentos científicos e não científicos estão em permanente contato e servem à sociedade, a fim de torná-la menos desigual e mais democrática. A adoção do novo paradigma é urgente, pois as mudanças sociais a exigem.

Dessa forma, busca-se propor, por meio da diversidade encontrada no mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a importância dessas múltiplas formas de compreensão, a fim de contribuir com a ampliação dos horizontes, das experiências, práticas sociais e políticas alternativas que emergem desse “espaço cientificamente esquecido” ou desse “espaço que não produz ciência”. Como se destaca em uma das falas de Oliveira na entrevista:

“Os paradigmas mudam, porque a sociedade passa a aceitar o que é o diferente. Portanto toda mudança estrutural é feita no cotidiano, não existe mudança estrutural feita fora do cotidiano, porque ninguém luta contra a estrutura. Outra coisa, tem uma ideia evolutiva em relação a isso, primeiro tem que acabar com isso, depois com aquilo. Não é bem assim.

Veja bem o seguinte, o próprio processo evolutivo, a luta de classe, ela não é uma luta que exclui outras lutas contra outras formas de dominação, quando você vai pensar a superestrutura jurídica nem tanto no Marx, mas em Gramsci é muito claro, que é na superestrutura jurídica que se dá o embate, ou seja é no cotidiano e na vida das pessoas”.

Segundo Santos (1989), a proposta do novo paradigma é de um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas. Não é desconsiderar o que a ciência moderna conquistou, mas sim reconhecer que existem outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real para os quais a ciência deslocou outras formas de manifestações epistemológicas. É o caso das pesquisas com os cotidianos para o campo do currículo. Como destaca Oliveira em sua entrevista:

“Tem a questão do status quo, do paradigma, quem está na posição do paradigma hegemônico. Mas sobretudo, é um embate menos de ideias e mais político, na hora que o outro ganha terreno eu perco o terreno, então para eu não dar terreno a ele e me manter no terreno eu desqualifico o outro.

Contra um etnocentrismo epistemológico, Boaventura Sousa Santos propõe que não haja dentro das pesquisas e campos científicos uma sobreposição de umas sobre as outras, mas que os saberes consigam fazer trocas de seus conhecimentos, sem se anularem, criando uma ecologia dos saberes. O que temos de estar cientes é de que não há uma única forma de conhecimento nas sociedades modernas e nesse quesito não há conhecimento sem atores sociais e sem suas práticas, de modo que as mais diversas formas de relações são capazes de gerar diversas epistemologias. O autor, por meio de suas pesquisas realizadas no contexto do Sul global, busca resgatar e valorizar os conhecimentos, experiências, práticas, ações e saberes desses povos que habitam esse local, constatações a partir das quais o autor propõe o conceito de “epistemologias do Sul” em 1995.

Como proposta epistemológica, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009, p. 4) trazem as epistemologias do sul, ao compreender por “epistemologia do sul a metáfora do sofrimento humano, sistematicamente causado pelo capitalismo”, o qual ocasionou uma dinâmica histórica de dominação política e cultural por meio de sua visão etnocêntrica e eurocêntrica sobre o conhecimento do mundo, sentido da vida e práticas sociais.

Dessa forma, a produção de conhecimento busca alternativas contra a exclusão. Como é o exemplo das pesquisas com os cotidianos dentro do campo do currículo ao proporem uma nova forma de pensar a relação currículo e cotidiano, como podemos ver na fala de Carlos Eduardo Ferrazo: *Vamos pensar no currículo porque é conhecimento? Hoje você tem supostamente teorias curriculares que se aproximam dessa ideia de conhecimento no cotidiano. Se a pergunta foi feita, é porque o sentido está colocado, de que as pesquisas produzem teorias curriculares diferenciadas. Só que são teorias que não necessariamente se colocam na perspectiva da sistematização. São teorias que são produzidas/inventadas nos próprios usos que fazem, como nos documentos prescritivos curriculares.*

Se formos pensar o que o campo produziu em termos de teorias curriculares, currículos em rede; saberes e fazeres; currículos realizados; currículos pensados/praticados. Qual é o problema disso tudo? É que toda vez que você institui

um nome para a coisa, você deixa de fora uma série de outras coisas que não se coloca naquele nome ali. Não está materializando a rede, mas o problema é representar a rede, representar o currículo. À medida que você escreve, você representa, você cria uma constituição de um campo discursivo, aí você começa a citar aquilo, deixando escapar outra possibilidade de pensar a pesquisa. Essa é outra questão interessante. Como a citação, às vezes, impede ou engessa, limita o próprio movimento da pesquisa, pois você está tão atento às redes de saberes, fazeres e poderes que, se alguma coisa não encaixa naquilo, você deixa escapar esses fluxos, movimentos que são extremamente invisíveis e que se constitui em uma aventura involuntária do acaso.

Para os cotidianos, o currículo se produz nas múltiplas ações e práticas que tecem seus conhecimentos em seus diversos espaços. Há os aparatos jurídicos (grade curricular, legislações, políticas públicas e educacionais, programas governamentais, uma base curricular formalmente proposta) mas as pessoas com suas experiências, práticas, ações, motivações, que em certos casos não estão previstas, desenvolvem conhecimentos, os quais produzem significações. Portanto, os currículos são *praticadospensados* nos diversos *espaçostempos* da vida cotidiana.

Outras formas e modos de olhar, pesquisar e respeitar as histórias vividas com os cotidianos são propostas pelos autores. Ao passo que permitem questionar as objetividades propostas para as escolas pelos protótipos que pesquisam/olham “de fora”, por exemplo um documento a ser chamado de currículo. Mas também compreendo que uma das assunções constantes do campo do cotidiano é lembrar que nenhuma teoria é tão completa a ponto de dar conta de responder a todos os impasses do que acontece com os cotidianos, por consequência, assume-se a impossibilidade de esgotamento e/ou controle da complexidade vivida no dia a dia das escolas.

Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo do qual os *praticantespensantes* do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, fazeres e saberes das quais participam.

Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objeto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das

tensões ou contradições presentes nas experiências sociais sobretudo quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

Santos e Meneses (2009, p. 7) preconizam a entender “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?”

Para compreender essas questões, Santos e Meneses (2009) partilham de cinco ideias principais. Primeiro, a epistemologia dominante é uma epistemologia contextual que “assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo”. Nessa perspectiva, os autores compreendem que só foi possível a intervenção epistemológica “com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

A segunda ideia é que “esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia”, o que consistiu o epistemicídio, homogeneizar o mundo e o conhecimento. Com isso, “desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”. Na medida em que diversos outros conhecimentos, além do conhecimento hegemônico, sobreviveram, passaram a se submeter à norma epistemológica dominante. Esses saberes, locais e contextuais, passaram a ser considerados como saberes inferiores próprios de seres inferiores e utilizados apenas em duas ocasiões: “como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados”. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

A terceira ideia é que a ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem um mal incondicional nem um bem incondicional. Em uma avaliação histórica da ciência, sua base se constitui e institui-se. “A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes”. Com isso, o “conhecimento científico pôde ocultar o contexto sóciopolítico da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 11).

A quarta ideia que Santos e Meneses (2009, p. 11) trazem é a crítica desse regime epistemológico, algo possível hoje pelo fato de várias condições que, paradoxalmente, permitem constatar a “possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização”.

A quinta ideia é que as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio de que há uma diversidade epistemológica no mundo, a qual representa um enorme ganho para as capacidades humanas ao proporcionar inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais, o “reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade torna visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais”. O reconhecimento da pluralidade epistemológica tem espaço, “tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência)” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

A resposta a tais questionamentos significa o resgate de modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da ciência moderna. Santos e Meneses (2009) buscam responder essas questões a fim de compreender a Epistemologia do Sul a partir de outras duas questões pertinentes, a primeira está alicerçada nas razões que conduziam ao deslocamento dos contextos políticos e culturais da produção de conhecimento e suas consequências; a segunda, parte do princípio de que o mundo é um local diverso e portanto, epistemologicamente diverso, e nesse quesito é capaz de se relacionar com outras epistemologias, que são alternativas. O ilusório pressuposto da neutralidade científica deslocou as demais formas e práticas socioculturais e de conhecimento, uma vez que a epistemologia dominante apresenta determinados fundamentos que estão alicerçados em contextos

culturais e sociais bem definidos: o mundo moderno cristão ocidental, o colonialismo e o capitalismo. Nesse aspecto, a produção de conhecimento, o modo, onde e o que se faz não ocorre de modo externo aos contextos políticos e sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, uma epistemologia que julga ser universal apresenta um duplo sentido: primeiro, a redução dos conhecimentos a um único paradigma vigente, fato que resulta em ocultar, destruir, reduzir, menosprezar os saberes dos povos do Sul. Outra forma é a da descontextualização política, social e institucional do conhecimento, conferindo-lhe uma dimensão abstrata, mas passível de universalização e absolutização e que possa servir de quadro teórico legitimador de todas as formas de dominação e de exclusão.

A epistemologia do Sul emerge propor um diálogo entre saberes, valorização dos conhecimentos e reflexões que esses saberes geram, bem como mostrar como a epistemologia dominante desloca os outros saberes. A epistemologia do Sul para os autores é a diversidade epistemológica do mundo, a qual busca reparar “os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p 12).

A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistémica o mais difícil de criticar abertamente (SANTOS, 2008, p. 5).

Objetiva uma denúncia e conseqüente superação da “lógica que sustenta a soberania epistêmica da ciência moderna”, modelo de pensamento moderno ocidental, pensamento abissal, que se desenvolveu com a “exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e o colonialismo”.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

A epistemologia ocidental dominante construiu-se e constituiu-se como tal a partir das necessidades de dominação colonial. É fundamentada por uma ideia de

pensamento abissal, que apresenta suas dinâmicas por meio de linhas que separam saberes, experiências, atores, em síntese, os que são úteis, inteligíveis e os que não são úteis, perigosos, e por isso é necessário esquecê-los. Essa epistemologia do pensamento moderno ocidental dividiu o mundo e o polarizou, por meio de linhas imaginárias. De um lado os conhecimentos validados, conhecimentos científicos, do outro, o conhecimento marginalizado, que por vezes, “desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 23).

O desaparecimento ou subalternização de outros saberes e interpretações do mundo atribuiu à ciência moderna o monopólio universal de distinção entre o verdadeiro e o falso, o válido e o inválido, os conhecimentos hegemônicos e os marginalizados. Atribuição que gerou e gera profundas contradições que hoje persistem no centro dos debates epistemológicos, pois, ainda, continua a existir, vigorar, uma vez que estamos inseridos em um mundo moderno colonial. O pensamento abissal só poderá ser combatido a partir de uma nova epistemologia que seja fundamentada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13-4).

A partir desses aspectos, os autores propõem pensar para além do pensamento abissal. Algo semelhante ao que as pesquisas com os cotidianos defendem. Para os estudos com os cotidianos,

os diferentes conhecimentos e sua articulação em rede, complexa e imprevisível, envolvendo as experiências cotidianas, os conteúdos escolares e muitas outras dimensões da existência dos sujeitos sociais, precisam ser considerados nos estudos sobre a escola, lócus de transmissão de conhecimentos, sim, mas não apenas. Espaço vivo, no qual sujeitos de conhecimento, de desejos, de crenças, de convicções e de ideias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, mas circula no *tempoespaço* escolar. [...] lmersos em uma sociedade que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Mas não, somente, a forma e a abordagem diferente de pesquisar e reconhecer os conhecimentos cotidianos, também como questão metodológica e epistemológica ao reinventar o ato de pesquisar, ao incorporar as noções de tessituras do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores, crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes, ao tentar se distanciar das dicotomias da ciência moderna, já que essa ciência se estruturou na tentativa de

superar o dito “senso comum”, os conhecimentos e as significações produzidos e tecidos nos cotidianos. Portanto, as pesquisas com os cotidianos partem da necessidade de se compreenderem os modos como as significações e conhecimentos são criados e tecidos nas redes cotidianas a fim de produzir esses currículos.

Contudo, os curriculistas, a fim de defender seu espaço e sua epistemologia dentro do campo, utilizam como uma das estratégias assentar-se na capacidade de tornar invisível outras formas de conhecimento, ditas como alternativas, incomensuráveis, incompreensíveis, pois não obedecem aos critérios de verdade e, dessa forma, são relacionadas como conhecimentos populares, como por exemplo, os conhecimentos dos camponeses, indígenas, como também os conhecimentos produzidos no dia a dia da escola. Conhecimentos que, para os cotidianistas, são dotados de valores epistemológicos.

Ato de conflito e supressão de exclusão de um conhecimento sobre o outro que se reverbera no relato de Regina Garcia:

“Uma vez ouvimos numa reunião do GT de Currículo alguém alertar para o perigo de perdermos a nossa identidade de ‘curricleiros’ ou ‘curriculistas’, ou seja lá que apelido nos dava. O perigo a que se referia era por um movimento do qual eu faço parte, de abrir a concepção de Currículo. Pois para nós do Grupalfa, já a própria ideia de identidade é complicada, pelo perigo, aí sim, de cristalizarmos um papel e perdermos toda a riqueza de um vir a ser. No máximo aceitaríamos identidades mutantes. Se é mutante, está em movimento, se recriando, se transformando, procurando sintonizar com o próprio movimento da vida, da sociedade, da escola, das gentes” (OLIVEIRA, 2007, p. 128).

Os curriculistas, ao tentarem excluir e deslegitimar as pesquisas cotidianistas, robustecem e encontram segurança para constituir o saber deles sobre a crença do campo. Esses atos ocorrem a partir do que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) chamam de “duplo arbitrário da imposição simbólica”, uma “violência simbólica”. Os curriculistas detêm a crença e a autoridade do campo e impõem determinadas condições: como ele deve ser, o que pode ser compreendido como currículo. Nessa linha de pensamento, toda ação e ato para tornar invisíveis outras formas de pesquisar e conhecer seriam uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário cultural, justificados por levarem ao desenvolvimento pleno de todos os seres humanos e do campo (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 13-20).

Pode-se pensar que, devido ao avanço científico, tecnológico e econômico, os aspectos da ciência moderna poderiam ter sido superados, porém, segundo os autores Santos e Meneses (2009), ainda hoje ocorre esse sufocamento de outros conhecimentos. Foi o que a fala de Regina reverberou. Ainda se luta para desconfigurar que do outro lado da linha, para o pensamento moderno, não há conhecimento real, apenas conhecimentos considerados como crenças, opiniões, entendimentos intuitivos ou subjetivos.

É nesse aspecto que os cotidianistas colocam a prova de que um currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes de conhecimentos cotidianas.

Desse modo, o pensamento abissal caracteriza-se por ser um sufocador de epistemologias gerais, portanto fazer uso de um antídoto é mais do que necessário, o antídoto ao qual essa tese se propõe é valorizar a epistemologia das pesquisas com os cotidianos. Assim, parte-se para um pensamento pós-abissal, o qual apresenta determinadas características: Emerge por meio da concepção de inesgotabilidade das diversidades que ocorrem no mundo, as quais carecem de uma epistemologia mais apropriada; Tem a compreensão de que a exclusão social apresenta diferentes formas, e portanto, uma vez que há a ocorrência de uma exclusão abissal não será permitida qualquer alternativa pós-capitalista progressista; O pensamento pós-abissal não é derivativo, uma vez que consiste em uma ruptura dos modelos ocidentais.

Santos e Meneses (2009, p. 48-9) evidenciam o pensamento pós-abissal a partir da concepção de pluralidade de conhecimentos heterogêneos, uma diversidade epistemológica do mundo, a ecologia do saber. Essa ecologia reconhece outras formas de conhecimento, para além de apenas o conhecimento científico, e renuncia qualquer epistemologia geral. Portanto, o pensamento pós-abissal compreende e tem como ideia que a diversidade epistemológica do mundo é inesgotável.

A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Um pragmatismo epistemológico é, acima de tudo, justificado pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas (SANTOS; MENESES, 2009, p. 50-1)

Os autores propõem que a ecologia de saberes tenha como pressuposto centrar-se “nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias”. Isso consiste

na ideia de que o conhecimento é interconhecimento e visa aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Pluralidade de saberes em reconhecer e dar vozes a diversos conhecimentos que possibilite a inserção e a maior participação dos grupos sociais. “A ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber”. Consiste na busca da intersubjetividade, levando em conta que cada prática de conhecimento tem lugares:

Sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução, que, no contexto da ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção (SANTOS; MENESES, 2009, p. 51).

Em resumo, o conhecimento pós-abissal busca fazer essa ponte, bem como compreender a ecologia de saberes da modernidade, ao recuperar outras formas de conhecimento. “A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos seja ignorância nossa, não ignorância em geral”. Como também almeja firmar-se em um aspecto pragmático em derivação da intervenção no real e epistemológico, dotado de intersubjetividade, compreendendo suas epistemologias em suas especificidades e durações. “A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de autorreflexividade” (SANTOS; MENESES, 2009, p 57).

Levando em conta o que o trabalho teórico sistematizado permitiu visualizar, e resgatando os conceitos destacados durante a construção da problemática, como: campo científico, crença, vida cotidiana, currículo e epistemologia, vislumbra-se a dinâmica das pesquisas com os cotidianos, na tentativa de absorver e trabalhar com essa nova proposta. Isso porque não há uma única forma de conhecimento nas sociedades modernas, e nesse quesito não há conhecimento, sem atores sociais e sem suas práticas, bem como as mais diversas formas de relações são capazes de gerar diversas epistemologias.

Contudo, para responder ao objetivo, faz-se necessário fazer algumas questões: os cotidianistas e suas pesquisas são uma nova proposta epistemológica dentro do campo do currículo? Se a resposta for afirmativa, quais aspectos legitimam as pesquisas com os cotidianos e uma nova epistemologia? Quais as estratégias que

eles utilizam para contestar a crença do campo? A crença dos cotidianistas é consagrada? Os cotidianistas quebram o círculo da crença do campo? São essas entre outras questões que orientam a exposição no quarto capítulo.

PARTE 2
TECITURAS E TESSITURAS⁷¹ DOS “ESTUDOS COM OS COTIDIANOS”:
TRANÇANDO OS FIOS

“Os fios: fiéis. No entanto é preciso eleger os que cosem a estória, passá-los em joeira fina: a costura visível, mas de boa cerzidura, que o tapete é de pisar e guarnecer”.

(LACERDA, 1986, p. 12)

Para Gaston Bachelard (1996), na ciência não existem verdades primeiras, mas erros primeiros. Nesse aspecto, a construção do conhecimento científico parte do pressuposto de priorizar o erro e retificá-lo, caminho feito por rupturas e descontinuidade.

Fazer uso da perspectiva epistemológica histórica de Bachelard com objetivo de visualizar a produção do conhecimento científico requer dos pesquisadores uma postura e visão crítica sobre o conhecimento produzido. É essa visão que possibilitará ao cientistas romper e retificar os erros cometidos anteriormente, bem como transpor os obstáculos ocorridos no campo da ciência, em especial aos discursos e conceitos legitimados pela academia como a única verdade.

A epistemologia pode ser interpretada como um processo constante de diálogo sobre um conhecimento estar suscetível de superação. Dessa forma não há epistemologia com certezas. São as dúvidas, os questionamentos e os diálogos que permeiam os pensamentos dos epistemólogos ou dos cientistas. Não se trata apenas de ampliar as teorias curriculares, mas criar “políticas de currículo, a partir de outras possibilidades metodológicas/epistemológicas na medida em que se comprova a hipótese de que:

ao compreender os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* da escola [...], estamos supondo que as redes de conhecimentos tecidas por esses *praticantespensantes* dão origem a *teoriaspráticas* curriculares emancipatórias, relacionando-se, também, com

⁷¹ Esses dois conceitos são usados no meio acadêmico, na maioria das vezes, com o seu significado aglutinado. O dicionário de Laudelindo Freire (1957) registra dois vocábulos:

Tecitura: reunião de fios que atravessam um tear.

Tessitura: conjunto de sons que melhor convém a uma voz. Tessitura grave, aguda. Significado, ajustamento, convenção, arrumação distribuição.

Para esse texto utilizarei as duas grafias juntas, uma vez que compreendo que a **tecitura** diz respeito ao espaço tecido, tear, e a **tessitura** refere-se a voz ao tempo, as vozes. *Tessituratempo* e *tessituraespaço*. Trabalho de costurar uma palavra a outra, costurar, entrelaçar as vozes.

os embates políticos e ideológicos que habitam a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p. 49-50).

Essa parte do texto tem como objetivo entender as influências de conceitos teóricos de que os cotidianistas lançam mão em suas pesquisas a partir de Rockwell e Ezpeleta (1989), Heller (1982; 1987; 1992); Certeau (2005; 2013; 2014), Deleuze (1985; 1990; 1992; 1995), Lefebvre (1975), Pais (2003; 2006), Freire (1970; 1986; 1992), Goldmann (1979), Ianni (1984) para criarem uma linha teórica, conceitual e metodológica própria dentro do campo do currículo.

O objetivo desta seção é ilustrar – sem a expectativa de esgotar a tarefa – alguns marcos sobre como se deu o processo de constituição e trajetória das pesquisas desses sujeitos que investigam a relação currículos e cotidianos, como denominados cotidianistas e quais autores ajudaram e ajudam a compor seus escritos. Não separado desse processo, pretende-se discutir a concepção de uma outra epistemologia no campo do currículo, a dos cotidianistas, como também a criação da crença desses pesquisadores sobre e com o currículo com o objetivo de pôr à prova a crença do campo.

Para isso, pretendem-se identificar os pesquisadores brasileiros autodeclarados cotidianistas, os conceitos desenvolvidos por eles para compreender os cotidianos e as produções de conhecimento nesse *espaçotempo* e, sobretudo, com um desafio traçado pela frente. Desafio de ilustrar, pela minha voz, a complexidade dos encontros, desencontros, conflitos, processos de disputa epistemológica e *teóricametodológica* e marcas vividas que se apresentam nos estudos com os cotidianos no campo do currículo com a finalidade de investigar e compreender as concepções teóricas, metodológicas, conceituais dos estudos com os cotidianos a partir das pesquisas dos cotidianistas.

A análise será sustentada pelo confronto entre os dados descritos, sendo eles – os estudos com os cotidianos situados dentro do campo do currículo, privilegiando as conversas, pesquisas, vivências, escritos, estudos,... dos sete cotidianistas estes, Nilda Alves, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Regina Leite Garcia, Inês Barbosa de Oliveira, Carlos Eduardo Ferraço, Janete Magalhães Carvalho e Maria Luiza Sússekind, e os conceitos selecionados das abordagens teóricas expostas nos capítulos anteriores, em especial, conhecimento científico, crença, círculo da crença, produções de conhecimento, epistemologia, cotidianos e currículos.

No último momento, será apresentada a reflexão sobre os processos de institucionalização e consagração da crença dos estudos com os cotidianos a partir da sua epistemologia, de modo a privilegiar as conversas, pesquisas e estudos dos sete cotidianistas entrevistados, como também as produções do campo do currículo. Nesse processo, buscam-se, nos conceitos teóricos dos cotidianistas, pistas para as questões ressaltadas durante essa conversa a fim de problematizar o objeto de pesquisa.

4

NARRANDO OS SABERES, PODERES E FAZERES DOS COTIDIANISTAS

“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

Certeau (2013, p. 31)

Michel Certeau, ao questionar a ciência e a produção do conhecimento científico, propôs uma nova empreitada teórico-metodológica-epistemológica e construiu uma epistemologia das práticas cotidianas. Essa proposta epistemológica reconheceu e valorizou os conhecimentos produzidos no cotidiano, como também os usos e táticas dos indivíduos em relação a esses conhecimentos. A obra de Michel de Certeau, em especial “A invenção do cotidiano”, reconhece a relevância do conhecimento cotidiano e preconiza narrativizar as práticas. O reconhecimento e o entendimento dos espaços e lugares, da vida cotidiana, como constantes produções de conhecimentos pelos *praticantespensantes*, de modo astucioso, rompe e retifica os erros cometidos pelo pensamento da ciência moderna. Embasados nesses aspectos, os teóricos brasileiros cotidianistas narram e tecem olhares diferenciados aos movimentos da “vida cotidiana” das escolas.

Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989) descrevem que, por muito tempo, as pesquisas voltadas às escolas e seus cotidianos preconizavam uma abordagem que tomava a escola, apenas, como uma unidade de um sistema, o que permitia dizer mais sobre o que não havia nesse ambiente do que sobre o que existia nele. Tratavam-na com um olhar homogêneo e homogeneizante. Segundo Nilda Alves (2001), compreender os cotidianos e os conhecimentos produzidos nesses espaços e pelas pessoas pertencentes a ele necessita criar uma nova forma de olhar/sentir/pensar. Assim, pesquisar as escolas e os cotidianos se torna

imprescindível para compreender a sua complexidade e, principalmente, os movimentos rizomáticos nela inseridos.

É nesse contexto que os sete cotidianistas pesquisados, teóricos brasileiros como Nilda Guimarães Alves (UERJ), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferrazo (UFES), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO), três gerações⁷² de pesquisadores, inferem outras possibilidades teóricas, conceituais e metodológicas para os estudos com os cotidianos com o intuito de promover uma nova epistemologia dentro do campo do currículo, ao apresentar um novo pensamento sobre a produção dos currículos em uma tentativa de não engessar o estudo da vida cotidiana (CERTEAU, 2014), e fugir de teorias e metodologias insuficientes de pesquisa associadas ao cientificismo positivista. Tal modelo visa a generalização e definição do modelo, para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana, teorias as quais se utilizam de categorias, classificações e sistematizações que, inevitavelmente, caem na simplificação da diversidade e complexidade dos cotidianos. Teorias que não respeitam os movimentos das redes e dos sujeitos que vivem aquele espaço, tratando os cotidianos e as escolas como objeto singular, isolável e mensurável.

Tais aspectos destacados incentivam esses pesquisadores cotidianistas a desenvolver modos diferenciados de tecer esses múltiplos espaços produtores de conhecimentos e currículos. Para esses teóricos, as pesquisas com os cotidianos vão além dos acontecimentos corriqueiros do dia a dia, “nas salas de aulas pelos professores e alunos - os homens ordinários, comuns - que ali estão, as possibilidades de acumulação endógena de um saber prático-moral” (SÜSSEKIND, 2007, p. 134). É a atitude que o pesquisador tem diante da escola que faz a diferença para reconhecer e valorizar esses currículos e conhecimentos nos e com os cotidianos.

Para tanto, estes teóricos assumem como referencial *teóricometodológico* a tessitura do conhecimento em rede e a prática de pesquisa com os cotidianos, com a intenção de romper com práticas respaldadas no paradigma moderno de ciência e valorizar os conhecimentos tecidos por sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014). Assim,

⁷² Não há nada escrito sobre a classificação desses autores, portanto, ela foi realizada por nós mesmos, por entender e compreender os primeiros pesquisadores que foram abrindo caminhos com esses estudos no campo do currículo e subsequentemente a 2ª geração, composta por orientandos ou colegas de pesquisa.

os cotidianistas narram a “vida cotidiana” ao mesmo tempo em que reescrevem o mundo da ciência através do reconhecimento e do movimento enredados e produzidos com os cotidianos.

4.1 Reescrevendo o mundo da ciência: movimentos enredados dos “estudos com os cotidianos” no campo do currículo

O objetivo desta parte do texto é trazer uma reflexão “teórico-epistemológico-metodológico-política” para apresentar, documentar e problematizar a constituição das pesquisas educacionais no campo do currículo dos cotidianistas e também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: as disputas simbólicas do campo, *habitus* e crença do campo. Para compor essa proposta, fazem-se necessárias algumas questões: Quais são as perspectivas epistemológicas, metodológicas e teóricas dos cotidianistas? Os cotidianistas produzem um conhecimento válido para a ciência? Essas e outras questões irão orientar a construção do texto e as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros que desenvolvem estudos dentro da corrente que se identificam como pesquisas com os cotidianos no campo do currículo, bem como suas escolhas teóricas e metodológicas de pensar a relação cotidianos e currículos. Para ajudar a compor essa discussão, utilizar-se-ão as conversas com esses atores, como também as concepções teóricas de Certeau, Rockwell e Ezpeleta, Heller e Bourdieu. Apesar de estes teóricos não terem desenvolvido nenhuma teoria curricular, os cotidianistas têm feito “uso” dos seus estudos para a produção de teorias no campo do currículo.

A base dos enfoques epistemológicos desses teóricos se dá em três grupos. Um grupo está vinculado ao pensamento deleuzeano. O segundo está em uma região de fronteira, *bebe de todas as fontes* (ALVES, 2001/2008), como Boaventura, Certeau, Foucault, Pinar, Deleuze, Lefebvre. E o outro também está em uma região de fronteira, mas não se vincula a nenhum autor. Ademais, o primeiro e segundo grupo vinculam-se à ideia teórica epistemológica de redes de conhecimentos que se tecem nos cotidianos vividos, a qual seria:

mais do que adaptação de metodologias conhecidas, a tentativa que aqui se esboça, e que faz parte de uma comunidade de pesquisa mais ampla, busca apontar movimentos teóricos-metodológicos para além das explicações causais e lineares que se fazem presentes em alguns modelos consagrados de pesquisa (FERRAÇO, PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 17).

O que diferencia a proposta de estudo desses autores é de ter outras formas e modos de olhar, pesquisar e respeitar as histórias vividas com os cotidianos como fonte de produção de conhecimento e produção curricular. Ao passo que permitem questionar as objetividades propostas para as escolas através de perspectivas e modelos fixos que pesquisam/olham “de fora”. É preciso lembrar que nenhuma teoria é tão completa a ponto de dar conta de responder a todos os impasses do que acontece com os cotidianos, por consequência, assume-se a impossibilidade de esgotamento e/ou controle da complexidade vivida no dia a dia das escolas.

Na literatura desses teóricos, em especial dos grupos do Rio de Janeiro e Espírito Santo, há uma questão que se apresenta em seus escritos, a qual se problematiza compreender o que se entende por cotidianos (CERTEAU, 2014) e o que significa a ideia de pesquisar com os cotidianos (ROCKWELL; EZPELETA, 1989). Assim, esses pesquisadores se dedicam ao estudo dos/nos/com os cotidianos na tentativa de pensar os cotidianos e currículos a partir de outra possibilidade epistemológica.

Para criar uma nova epistemologia, é necessário mobilizar procedimentos metodológicos e criar conceitos para apreendê-la e analisá-la. Um dos fundamentos teóricos conceituais das pesquisas com os cotidianos, em especial dos grupos do Rio de Janeiro e Espírito Santo, é trazer a ideia conceitual da **tecitura e tessitura do conhecimento em redes**, uma vez que esses pesquisadores consideram como sendo o cotidiano o movimento de “tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão nos cotidianos” como uma característica ou propriedade desse *espaçotempo*. “Elas são os cotidianos!” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Para esses pressupostos desenvolvidos em suas pesquisas, os cotidianistas alicerçam-se em Certeau, uma vez que ele proporciona compreender o que ocorre no cotidiano, e instiga os pesquisadores a escutar, ouvir, compreender o outro como produtor de conhecimento e como o mesmo se constitui por meio da linguagem.

O cotidiano, segundo Michel Certeau (2014, p. 31) é:

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente; aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Os pesquisadores cotidianistas ressignificam o modo de dizer o que tinham aprendido com Certeau (2014) sobre os cotidianos quando utilizam o conceito de tessitura em redes.

O entendimento disso é que “os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível” (OLIVEIRA, 2008, p. 166). Essas redes integram os diferentes saberes, conhecimentos, experiências, práticas, atividades com as quais o “praticante” convive, interage, tece, navega nos diferentes *espaçotempos* estruturais, nas diferentes práticas sociais.

A noção de rede está inscrita a partir da consideração

de outro valor, o da prática social (LEFEBVRE, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e espaço/tempo de tessitura de conhecimentos que não poderiam ser tecidos da mesma maneira como são os da ciência, mas que são tão importantes para os homens e as mulheres, como os outros conhecimentos que tecem (MANHÃES, 2011, p. 32).

Tudo está em rede. Todas as produções, os sentidos, as significações e os conhecimentos estão ligados, vinculados. Os cotidianistas aceitam a ideia de Boaventura de Sousa Santos (1995) de que, a partir dos espaços sociais e dos modos de vivência e produção, os sujeitos formam as redes, como também as novas vivências são incorporadas nos fios dessas redes de modo imprevisível e diferente a cada um. Para compor essas discussões de rede e a produção dessas redes, as falas de Maria Luiza e Janete são pertinentes:

Maria Luiza: *“Rede é um desenho alternativo ao pensamento árvore, a rede é árvore e a árvore é rede. A árvore faz rede e vice-versa. Certeau fala das árvores, as palmeiras rizomáticas que ele encontrou na Califórnia. Eu acredito que as palavras e os desenhos são sempre insuficientes para explicar o que queremos pensar como “rede”. Ela é a existência de fluxos, que as estruturas não dão conta de significar, representar e controlar e, nesses fluxos, caminham experiências, conhecimentos e criam-se o tempo todo experiência e conhecimento, e não temos como localizar isso nas categorias explicáveis dentro das estruturas que conhecemos. Buscamos como explicação o rizoma, é a rede, ou talvez outro conceito posterior. Teoricamente quando Boaventura de Sousa Santos fala de redes de conhecimento e subjetividades avança-se nessa discussão”.*

Janete: *“A rede é um rizoma. Para mim existem redes e elas sempre estão conectadas. Eu diferencio as redes de poderes, saberes e fazeres. E eu diferencio as*

redes das redes virtuais. Mas essa perspectiva é sistema político das dimensões semióticas e das redes, das relações entre homem e máquina. O que a Nilda fala muito de cotidianos é a realidade nessa multiplicidade de corpos sem órgãos agindo e que fora do sujeito eu consigo criar e captar”

A partir da fala das pesquisadoras, pode-se compreender a indissocialidade entre os *espaçostempos* e *dentrofora* da escola, como também das produções de conhecimento, por compreender que, nesse processo, não há como localizar o início, meio e fim das experiências, processos, ações, criações, mas sobretudo reconhecer e considerar as múltiplas interações, crenças, valores, experiências para produção desse. Desse modo, “pensar em redes” é uma atitude política e assume particular importância nas pesquisas dos cotidianistas.

Os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Entendemos, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, que dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo o que as compõe – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-las, modificando-as. [...] Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2012, p. 68-69)

Ao assumir a radicalidade da noção de tessitura do conhecimento em rede, os cotidianistas consideram o sujeito integral. “Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos” (OLIVEIRA, 2012, p. 9). Entende-se, portanto, a tessitura em rede como um modo favorecido de pensar a formação humana e as aprendizagens ao recuperar a indissociabilidade entre os saberes, mas também autoriza indagar a legitimidade do conhecimento científico sobre os demais conhecimentos. Mais do que isso, o entendimento e a ideia da tessitura do conhecimento em redes e dos enredamentos desses processos e diferentes formas e modos de inserção social conjectura a “existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, os conhecimentos são produzidos coletivamente” (OLIVEIRA, 2007, p. 111). Portanto, cada sujeito é único no seu *tempoespaço*, modo de tecer suas redes, não há um modelo que regule essas produções e tessituras. Mais do que isso,

se os conhecimentos são o resultado de diferentes modos de articulação entre experiências diversas, fica difícil aceitar a ideia de que os conhecimentos são preexistentes ao ato de conhecer, que são dados “objetivos” a serem acessados, cumulativamente, por sujeitos deles anteriormente desprovidos. Eles seriam muito mais o fruto das permanentes negociações de sentidos operadas pelos sujeitos sociais em contato com o mundo e com os conhecimentos de outros que nele circulam do que algo congelado, pronto, determinado e estético. E, se são tecidos a partir do enredamento de novos fios, que modificam as redes anteriormente existentes, tornando-as diferentes daquilo que eram até então, as possibilidades da tessitura de conhecimentos estão vinculadas aos conhecimentos anteriores e às relações que cada sujeito consegue estabelecer entre suas redes e os novos fios com os quais entra em contato e que a elas serão conectados (OLIVEIRA, 2007, p. 112).

Portanto, os conhecimentos produzidos dentro da escola não podem ser pensados e dissociados dos contextos sociais e culturais em que foram produzidos ou em que são transmitidos e constantemente ressignificados. Do mesmo modo, na vida cotidiana, não há como identificar o elemento que mais influencia nas escolhas pessoais, afetivas, culturais e sociais realizadas pelos sujeitos que aprendem e criam conhecimentos, mas compreende-se que, em virtude de tantos enredamentos, além da imprevisibilidade, tem-se também limites. “Nem tudo é possível, exatamente porque as redes são, também, fundamentos, raízes que circunscrevem o campo de mobilidade das opções (SANTOS, 2006)” (OLIVEIRA, 2007, p. 110-1).

A incorporação da noção de redes aos processos de tecitura e tessitura de conhecimentos tem outra dimensão importante que é a da imprevisibilidade (OLIVEIRA, 2008, p. 167). Não podemos prever os acontecimentos dos cotidianos, as ações. As redes são, também, “fundamentos, raízes que circunscrevem o campo de mobilidade das opções (SANTOS, 2006)”, logo são imprevisíveis e variáveis.

Isso significa dizer que,

assumindo a noção de tessitura de conhecimento em rede como premissa epistemológica, somos compelidos a aceitar como corolário o fato de que os sentidos que podemos atribuir às experiências vivenciadas e aos demais contatos com o mundo estão sempre e inevitavelmente vinculados àquilo que sabíamos antes. As possibilidades que temos de aprender e de modificar as nossas redes de conhecimentos dependem, portanto, dos significados que podemos atribuir ao novo (OLIVEIRA, 2008, p. 168).

Esse enredamento epistemológico e político torna a “vida individual e social uma totalidade complexa e assume a dependência recíproca entre o já sabido e as aprendizagens”. Isso porque as criações futuras jamais são produzidas do nada, elas possuem referência e inspiração de um conhecimento já existente, o que leva a uma

produção do presente, como também um significado político (OLIVEIRA, 2008b, p. 169).

A criação desses modos diferentes de trabalhar e pensar com os cotidianos na perspectiva epistemológica desses pesquisadores os aproxima da constituição de processos científicos, no entanto só se sustenta quando se mostra envolvida aos processos de tecitura e tessitura das redes que estão sendo tecidas pelos sujeitos cotidianos. Assim, vale salientar que esse conceito de “tessitura em redes” é indispensável para analisar e compreender a proposta de produção de currículo dos cotidianistas.

A noção de tecitura e tessitura do conhecimento em redes assume a ideia de considerar os conhecimentos e as dimensões da vida como produções enredadas e não dissociadas, separadas ou antagônicas. Concepção que se distingue do pensamento hegemônico da modernidade, o qual dissocia os conhecimentos, valores, crenças, múltiplos saberes, experiências, atitudes e práticas, colocando-os em caixas separadas e os homogeneizando. A radicalidade dessa ideia fez com que os cotidianistas tivessem outra compreensão desses processos, o que os levou a perceber que essas dimensões estão todas interligadas através de um modo holístico e com interações complexas. Como por exemplo, não dissociar ou dividir natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido. Mas também não dissociar a dimensão política e epistemológica.

É a partir desses argumentos que os cotidianistas fazem outra proposição em suas pesquisas, **aglutinação de termos**. Estética de escrita validada por Nilda Alves (2002) e tem como pressuposto e objetivo produzir e ampliar sentidos e significações tecidos em redes, por uma junção para romper a dicotomia do saber desenvolvido na ciência moderna e da realidade.

“Nilda, muito atenta a isso, começa ajuntando palavras que daria um sentido de questionar um pouco essas dicotomias herdadas da modernidade como: teoria e prática, conteúdo e forma, macro e micro, políticas e práticas. Isso vai nos ajudando a constituir uma produção discursiva e também invenções de palavras. Originalmente você tinha essas junções com base na dicotomia, faz sentido ajuntar teoria e prática, nós ajuntamos tudo, sentimento, afeto, desejo, coisa que necessariamente não era dicotômica, mas os usos que as pessoas faziam eram mais diferenciados. Se você for para os autores, você não vai ver uma mesma aposta do ponto de vista de algumas marcações do campo.

A estética de escrita em que esse grupo forma uma só palavra e em itálico, exemplo: *espaçostempos; aprendizagensensinos; dentrofora; práticasteorias* encontra respaldo no objetivo de se diferenciar das linguagens mais tradicionais da pesquisa, propondo também o uso dos conceitos no plural como, currículos, escolas, cotidianos. “Esse modo de escrever/pensar serve para mostrar os limites que essa visão dicotomizada cria ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos” (ALVES, 2013, p. 160). É um modo de combater a ciência moderna e apresentar a pluralidade dos conhecimentos, como pode-se destacar na fala de Oliveira. À vista disso, compreende-se que o jogo de linguagens que os cotidianistas fazem é também uma desobediência aos acordos dessa, o que tem sido uma ação tática dos praticantes desse campo. A finalidade desse processo é descanonizar a ciência moderna, mas também os conceitos utilizados para expressar e definir o que é currículo e seus conhecimentos.

Outro marco importante para reverberar os estudos com os cotidianos como uma nova epistemologia é quanto ao seu referencial teórico que é, também, um referencial político e estético, com o objetivo de tornar o sujeito “protagonista” (FERRAÇO, 2003), ou seja, os “**praticantespensantes**” em redes (OLIVEIRA, 2012) que tecem e são pesquisadores de si mesmos, havendo um “diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 168).

Ferraço questiona e afirma que o referencial teórico e político deve valorizar os conhecimentos cotidianos, como também os indivíduos protagonistas desses saberes. “*A ciência diz que o conhecimento do cotidiano é senso comum. O que nós tentamos provar é que esses conhecimentos, que são também significações, eles têm sentidos profundos para quem cria. [...] Nós vamos tentando fazer uma relação com o que já existe, algo que nos antecede, e a outra coisa é efetivar esse lugar de circulação de palavras, de ideias, de opiniões entendendo que no cotidiano existe criação de conhecimento e significação*”.

O conceito de sujeito “protagonista” (FERRAÇO, 2003) e “*praticantespensantes*” (OLIVEIRA, 2012) cunhou-se do conceito de “homem ordinário” ou “homem sem qualidade” (CERTEAU, 2014, p. 61) ao divergir do pensamento de Freud e compreender que esse sujeito tem voz ao redefinir as práticas discursivas e o espaço do seu desenvolvimento, “[...] o homem ordinário conjuga o seu discurso com a multidão cujo destino comum consiste em ser ludibriada, frustrada,

forçada a trabalho cansativo, submetida à lei e ao tormento da morte”. No entanto, esse “homem ordinário” foi interpretado na ciência moderna como um consumidor passivo e sem voz nem vez, sujeito que ocupa um papel de não produtor, não criador, um sujeito reprodutor e consumidor.

Esse autor francês, como dito no capítulo 3, coloca o “sujeito ordinário” como protagonista da História, de forma a evidenciar suas práticas diárias, seus saberes, sua linguagem. A tudo isso, Certeau e, referendados por este autor, os cotidianistas proporcionam um novo olhar para esse sujeito que, a partir das “regras e produtos que são dados para consumo” (CERTEAU, 2014), recriam e fazem “usos” dos *espaçostempos* que lhes são destinados e as relações de modo a se integrar a esses ambientes não necessariamente do modo previsto. Logo, são sujeitos heterogêneos, criadores, produtores, protagonistas que integram as suas práticas e saberes na prática cotidiana. Sujeitos que “incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 28). Nele, estão presentes, portanto, várias relações culturais, históricas, sociais que influenciam e criam suas práticas e táticas de uso constantemente na vida cotidiana.

Para os estudos com os cotidianos, “os diferentes conhecimentos e sua articulação em rede, complexa e imprevisível, envolvendo as experiências cotidianas, os conteúdos escolares e muitas outras dimensões da existência dos sujeitos sociais precisam ser considerados nos estudos sobre a escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 109). Isso ao mesmo tempo em que reconhece que as escolas possuem seus espaços vivos e sujeitos imprevisíveis, portadores de conhecimentos, crenças, convicções. Corpos que estão ao mesmo tempo aprendendo e ensinando, mas também aprendendo o que não está inscrito no *script* da escola, mas “circula no *tempoespaço* escolar. [...] Imersos em uma sociedade que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente” (OLIVEIRA, 2007, p. 109). Portanto, entende-se por sujeitos *praticantespensantes*:

como criadores de currículos nos cotidianos, assume esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos

e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, dando origem, portanto, a currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012, p. 47).

Assim, as pesquisas com os cotidianistas têm como intento enfrentar o pensamento dicotômico e contrapor ao que os pressupostos reducionistas cartesianos constataram como sujeito – sem vida, antropocêntrico, carente de emoções e produções, como mero objeto de análise –, ao contrário dessa percepção dos sujeitos, os cotidianistas os consideram como protagonistas e autores coletivos desses espaços, currículos e das pesquisas com os cotidianos, “sujeitos anônimos do cotidiano. São eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novas/outras *imagens* para a educação” (FERRAÇO, 2007a, p. 91). Conseqüentemente, além da preocupação de romper com conceitos dicotômicos, os cotidianistas também querem preconizar esses *praticantespensantes* como produtores e arquitetos dos currículos.

Portanto, é importante perceber que, para o pensamento dos cotidianistas e as pesquisas com os cotidianos, em especial do grupo do Rio de Janeiro, é a partir da compreensão das redes de saberes, poderes e fazeres e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que se reverberam nesses enredamentos, que é possível pensar de “modo coerente política e epistemologicamente, mudanças que levem as escolas ao desenvolvimento de melhores práticas sociais”. Mais do que isso:

se os fundamentos epistemológicos que abraçamos incluem a superação da dicotomização e da hierarquização entre os diferentes saberes e entre os seus “possuidores”, recuperando a importância do coletivo na criação de conhecimento e na equalização dos diferentes, só podemos entrar nas escolas para pesquisar seus universos com a humildade de quem chega para dialogar (FERRAÇO, 2001); nunca com o distanciamento de quem pretende observar para julgar (OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Desse modo, entende-se o cotidiano muito além de um espaço simples, de repetição, mesmice e senso comum. “Marcando a existência de uma singularidade que não traduz a totalidade”, os cotidianos são “plurais, perecíveis, residem na incompletude”. Para Inês Barbosa de Oliveira (2007, p. 114), quando falamos de cotidianos nas pesquisas com estes, não se está referindo a “uma instância específica da realidade social”, mas

a uma arma da qual nos servimos para compreender essa mesma realidade, mesmo conscientes de que as realidades não se dão a conhecer e que a multiplicidade de redes de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais torna cada realidade um conjunto de possibilidades tão amplo quanto as leituras que delas podem ser feitas. Isso porque entendemos ser impossível reduzir a vida cotidiana aos seus elementos controláveis, organizáveis e

quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna, que inclui enredamentos de toda sorte, inclusive uma certa invisibilidade de alguns de seus aspectos, causada tanto pelos limites dos que a observam (OLIVEIRA, 2005), quanto pelo fato de que a realidade jamais se mostra como é (GINZBURG, 1989), sendo incaptável no seu âmago por meio da simples observação (OLIVEIRA, 2007, p. 114).

Como dito na introdução, a vida cotidiana e os espaços escolares são lugares de criação e invenção. Não há como controlar os processos, ações, criações e invenções dos praticantes. O que nos leva a compreender que a ruptura e a reflexão da ideia de cotidiano e rotina são a mesma coisa e que os cotidianos são *espaçotempos* de produções do senso comum ou, ainda, o próprio senso comum. Conhecimento que foi e é, ainda, considerado ausente de reflexão política e epistemológica sobre a realidade, seus condicionantes e processos. Como ficou destacado nas falas anteriores em que os curriculistas diziam que as pesquisas com os cotidianos não são produções ligadas à ciência.

A partir desses aspectos, há uma necessidade de se compreenderem os cotidianos como algo holístico e complexo em que se encontram as diversas e enredadas dimensões da “vida social e os modos como os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 2014) nela atuam” de um jeito único e singular, por meio do próprio modo de tecer, produzir e hibridizar conhecimentos, saberes, fazeres e poderes, que “traz mudanças permanentemente às redes de sujeito, de saberes e valores e, portanto, de práticas sociais” (OLIVEIRA, 2007, p. 115-6).

Nesse sentido, é fundamental compreender a indissociabilidade entre as experiências, conhecimentos, vivências, crenças e valores com a vida social e cotidiana. Vidas que são tecidas, hibridizadas e enredadas. Consideram-se os cotidianos como realizações e modos como os “praticantes” da “vida cotidiana” (CERTEAU, 2014) atuam na totalidade complexa desses espaços, “onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2008, p. 170), pois os cotidianistas não reconhecem o “*pressuposto da ciência de ter um conhecimento ou ter um conceito que pudesse ser entendido de um mesmo modo por todo mundo o tempo todo*”. Para esses pesquisadores não se pensa o conceito de totalidade, mas na complexidade dos cotidianos, tudo se entrelaça e tudo se cruza na formação. Conceito importante na epistemologia dos cotidianistas.

Portanto, considera-se outro conceito teórico pertinente que os cotidianistas exprimem em seus escritos a **complexidade nos cotidianos**: pensam-se os

cotidianos como “realização do *complexus*”, no qual tudo se interliga, entrecruza, hibridiza e se entrelaça, “sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2007, p. 116-7). Contudo, o modo de gerenciar a complexidade dos cotidianos, seus movimentos, saberes, fazeres, poderes, como também de perceber como se manifestam nos diferentes espaços sociais, “tanto esses processos de organização quanto as iniciativas pontuais de transgressão que se desenvolvem em seus interiores, os modos de fazer e de viver que os ‘praticantes ordinários da vida cotidiana’ (CERTEAU, 2014.) desenvolvem”, ainda é um desafio para as pesquisas com os cotidianos.

Essa perspectiva *teóricaepistemológica* utiliza o conceito de complexidade a partir de Edgar Morin (1990; 1994; 2005), já que “a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta, o problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade” (MORIN, 2005, p. 177). Para este autor referendado, a complexidade não traz complicadores, ao contrário, traz a possibilidade de pensar o ser em si e suas relações com o mundo. Nessa direção, Morin (2005, p. 176), a ambição da complexidade está em compreender os conhecimentos, as articulações, os movimentos, as relações que se entrecruzam e se entrelaçam para formar a unidade da complexidade.

No entanto, a unidade do “*complexus*” não extingue ou desaparece com a “variedade e diversidade das complexidades que o teceram”, assim é nos cotidianos ao se considerarem as dimensões de hibridismo das *teoriaspráticas* produzidas, inventadas pelas tessituras das redes de conhecimentos, discursos, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes nos cotidianos. Produções, traduções, performances, invenções que são resultados da condição de complexidade dos conhecimentos potencializados nesses cotidianos, pois nenhum conhecimento ou produção anula o outro.

Nas pesquisas com o cotidiano, a complexidade só pode ser apreendida por um processo de dupla captura: a complexidade horizontal da vida social deve ser reconhecida e descrita na contextualização do vivido, que está intimamente implicada na complexidade vertical da vida social e na coexistência de relações sociais datadas em diferentes momentos históricos. Em Lefebvre, no vivido, os diferentes modos de produção de significados e interações e a experiência concreta das contradições são simultâneos e coexistem, o que possibilita a emergência dos momentos de criação que transformam o impossível no possível imediato. Na vida cotidiana, o tempo é o tempo do possível, que se manifesta como impossível; é na e pela prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de (e se efetivam, muitas vezes de modo fragmentado e pontual, mas nem por isso

menos importante) transformação do impossível no possível (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 39).

Estudar, compreender e perceber o desencadeamento da vida cotidiana e entender os cotidianos como *espaçotempos* permanentes em que ocorrem interlocuções entre as mais diversas instâncias proporciona e permite compreender o que o cientificismo ignorou – recombinação entre norma/modelo e exceção, separação entre sujeito e objeto, a lógica da diferença e do controle, falar do outro a partir do outro ao mesmo tempo em que se separa desse (ALVES, 2003, p. 162) –, bem como ouvir as vozes, na maioria, emudecidas pelo pensamento moderno. Pensamento e amarras⁷³ de que os *pesquisadorescotidianistas* querem se destituir em suas pesquisas⁷⁴. Assim como Alves e Garcia (2002, p. 258) retratam que “temos tentado desatar alguns nós de tão intrincadas redes, na tentativa de retomar diálogos até então não conscientes com até então desconhecidos ou desconhecidas para nós”.

Pesquisar esses espaços cotidianos e complexos da vida cotidiana torna necessário recuperar a “importância das práticas microbianas, singulares e plurais, dos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 2014), que é importante vivenciar esse processo de (re)invenção do ato de pesquisar”. Nesse aspecto, as pesquisas com os cotidianos se “desenvolvem simultaneamente ao desenvolvimento da própria metodologia”, desse modo de pesquisar (OLIVEIRA, 2008, p. 163). Logo, é preciso

estarmos atentos para evitar o risco de autonomizar a vida cotidiana, negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da pequena escala. Mergulhar na especificidade não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que a realidade micro, só perceptível por meio do trabalho de mergulho na grande escala, mantém com as grandes estruturas e normas sociais. Estamos, portanto, considerando os estudos do cotidiano como meio de incorporar uma

⁷³ De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do fazer com, do fazer junto. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passa de previsões, como as do tempo. A identificação objetiva de categorias e/ou temas de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas sobre os cotidianos. Pesquisar sobre traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar sobre pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar sobre sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separados desse outro (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 307).

⁷⁴ Um dos aspectos que impulsionaram os novos olhares às pesquisas com os cotidianos foi procurar superar o pensamento moderno de que o conhecimento produzido nos cotidianos escolares era senso comum e que, se amparado com outros discursos, considerados científicos, poderia se tornar um conhecimento elaborado, importante e científico. “Aprendemos com os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se criam conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isso mesmo, precisa ser superado” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 259).

nova possibilidade de compreensão da complexidade inerente ao mundo, com seus macroelementos e microelementos, indissociáveis uns dos outros (OLIVEIRA, 2007, p. 118).

Portanto, o objetivo das pesquisas com os cotidianos está em “desvendar suas formas de ser e contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intrínsecas de a realidade se tomar mais do que já é” (OLIVEIRA, 2007, p. 109). Desse modo, é necessário e imprescindível viver esses espaços complexos, inundado de vidas, culturas, saberes, fazeres, poderes, Mas viver de forma pertencente a esses espaços e processos ao vivenciar as performances, negociações, traduções, opiniões, problemas, soluções, situações, ações, tensões, questões, decisões.... Interagir com a complexidade desses *espaçostempos*, já que “acontece tudo ao mesmo tempo e com todos por meio de traduções, performances, invenções, hibridações, mímicas...” (FERRAÇO, 2006, p. 5). A perspectiva metodológica das pesquisas com o cotidiano consiste em

aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas (PAIS, 2003, p. 30).

Reafirmando o argumento central dos cotidianistas, é cada vez mais fundamental ir-se à vida cotidiana. Sendo necessário desenvolver formas de pesquisar que “superem a forma historicamente dominante de fazer pesquisa”. Desse modo, a concepção dos cotidianistas em compreender a realidade dos cotidianos como *espaçostempos* complexos, tendo como centralidade (re)inventar o ato de pesquisar e recuperar a importância das práticas singulares e plurais desenvolvidas pelos praticantes da vida cotidiana, impõe a busca por novos aportes *teóricosmetodológicos*.

4.1.1 Novos olhares: concepções *teóricometodológicas* dos cotidianistas

Os cotidianistas, a partir das interlocuções e pressupostos certeunianos sobre as lógicas que presidem a “vida cotidiana”, produzem algumas premissas de como pesquisar com os cotidianos, na intenção de superar as limitações propostas pela ciência moderna e em seus modos de fazer e relatar a pesquisa ao estabelecer possibilidades e limites *teóricometodológicos* postos à produção de uma epistemologia.

A partir das posições teóricas apresentadas, os cotidianistas, em especial Nilda Alves (2001) proporciona e nos induz a decifrar o pergaminho por meio dos cinco movimentos ou aspectos fundamentais para desenvolver as pesquisas com os cotidianos em relação às concepções *teóricometodológicas* ao adotar uma outra postura epistemológica em suas pesquisas. “Do pouco que sabemos não temos dúvida de que o cotidiano, como a vida, por ser extremamente complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 259).

Primeiramente se questionou em relação à pesquisa “sobre” o cotidiano, uma vez que essa demonstrava uma singela adesão ao ideário metodológico da modernidade, o distanciamento entre pesquisador e o universo pesquisado, o que se almejava era uma aproximação da escola e do que realmente acontecia nesse *espaçotempo*. A grande questão envolta no pensamento desses pesquisadores não estava apenas relacionada à nomenclatura, como exemplo de chamar “pesquisa do cotidiano” ou “pesquisa nos cotidianos”, mas também o que essa poderia representar. Foi a partir desses aspectos que Nilda Alves (2001) pensou na ideia de “mergulho”, mergulhar no cotidiano para compreendê-lo. Após, começou-se a utilizar a expressão “do” cotidiano, mas também não era suficiente e não ressaltava e nem reverberava de que pesquisar com o cotidiano só poderia acontecer e se dar no cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2001). Mais tarde, após inúmeras reflexões, Carlos Eduardo Ferraço (2003) formulou a ideia de que,

esse tipo de pesquisa pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, deveria pressupor a integração entre ambos, ou seja, a pesquisa no/do cotidiano é feita entre parceiros. Portanto, só com o cotidiano – seus sujeitos de ação, seus modos de existir e de se manifestar – podemos fazê-la (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

Expressão que até hoje os cotidianistas utilizam. Assim, coloca-se a necessidade de compreender esses espaços mergulhando em seu cerne. O que nos leva ao primeiro movimento que esses pesquisadores tentam pensar, que é a condição da vida vivida nos cotidianos, o modo de ver a realidade e os detalhes dos cotidianos: sentimento de mundo, adotar as teorias como limites, e não como apoio na tessitura do conhecimento.

Alves e Garcia (2002) chamam esse primeiro movimento, a partir de Drummond, de sentimento de mundo. “Sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores e preconceitos”. Com

intuito de dar visibilidade aos *saberesfazerespoderes*. Ademais, mergulhar nos cotidianos com todos os sentidos. Pensar os cotidianos como redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e negociadas pelos indivíduos no cotidiano, ao invés de apenas como um sistema pronto e acabado, formal e estruturado de “categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Para tanto, “é preciso incorporar o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimento, válido e vital para os seres humanos, e isso exige do pesquisador e da pesquisadora que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo do alto ou de longe” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571). Para eles, os cotidianos são os movimentos, tessituras e partilhas dessas redes e acontecimentos. Assim, o pesquisador deve sentir os cotidianos e não apenas observar ou isolar-se desses processos. Dessa maneira,

ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 261).

Os processos de aprendizado vão além da escola, não se limitam apenas no espaço escolar. Aprende-se, cotidianamente, *dentrofora* da escola. Nesse sentido, os conhecimentos e aprendizados devem ser pautados, considerados como saberes que são tecidos por meio dos usos, fazeres e poderes que são praticados nas redes e que tecem e são tecidos nos, dos e com os cotidianos, mas também os sujeitos que compõem e tecem essas redes de *saberesfazeres*⁷⁵. Sujeitos que, como os processos de aprendizado, vão além da escola, “todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Para as pesquisas com os cotidianos, o interessante são as múltiplas relações a que os indivíduos pertencem e não na sua individualidade. Multiplicidade de

⁷⁵ Estes saberesfazeres emancipatórios são invisíveis à razão científica e estão nos conteúdos formais escolares - e numa relação menos assimétrica entre saberes cotidianos e saber científico -, nas relações pessoais mais democráticas (OLIVEIRA, I., 2003) e simétricas entre professores e alunos, nas redes que são tecidas nas escolas, sendo revelados e construídos, dialeticamente, nas práticas dos pesquisadores que pedem licença (Ferraço) para ir à sala de aula e ali *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos (SÚSSEKIND, 2007, p. 134).

encontros, significações, contextos, de uma forma que descreve, narra, capta e busca entender o movimento que acontece num espaço e num tempo, permitindo ver além do que os outros já viram.

Michel Certeau (2014) descreve que seria impossível “fazer uma reflexão teórica se estivermos distantes de seu lugar, de maneira que tenha de sair para analisá-las”. Com isso, pesquisar com os cotidianos apenas se sustenta na medida em que possibilite ser algo pertinente “algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontece com as relações entre as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308). Viver o cotidiano é conviver com suas experiências e as valorizar.

Permitir-nos tocar e sermos tocados, apreciar e utilizar todos os sentidos... cheirar, ver, escutar, tocar e experimentar o sabor desses *espaçostempos*. Mergulhar na realidade daquele espaço escolar e participar das conversas, anseios, alegrias, dificuldades... estar atento aos acontecimentos e imprevistos, estar atento “a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova ou se conserva” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 263). No entanto, trabalhar com a complexidade dos cotidianos, suas astúcias, seus usos e fazeres, bem como seu modo peculiar de viver, não é nada fácil, é preciso se desfazer desses vícios e padrões ostentados pela ciência moderna, e do fato de o pesquisador se distanciar do objeto a ser pesquisado. Os cotidianos e as pessoas que fazem parte dele não são meros objetos investigativos, são vidas que gritam,

batucadas dissonantes, longos silêncios; cores, muitas vezes berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos, ‘vistas’, sempre, como *esquisitas, cafonas*; além de se darem frequentemente toques nada agradáveis, que identificamos como *empurrões, socos e pontapés* (ALVES; GARCIA, 2002, p. 263-4, grifos das autoras).

Respeitar, representar, cuidar, problematizar, mediar o outro por meio das múltiplas redes de relações estabelecidas, das quais permitem ou viabilizam os sujeitos como ser social, histórico, cultural e, “criadores de conhecimentos necessários à vida” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 264). Respeitando aqueles que “vivem convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308), já que sentir o cotidiano é sair da comodidade para mergulhar nesse ambiente,

não por uma questão de boa vontade ou gratidão, mas por uma condição de as pesquisas com os cotidianos não se tornarem estéreis e tediosas. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos das falas desses sujeitos como ilustrações que corroboram e/ou exemplificam os nossos discursos, assim como fazemos com os teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também *autores/autoras* dos discursos produzidos nas pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Esses quatro movimentos têm como intenção compreender a complexidade dos cotidianos, além de permitir um fazer diferenciado de pesquisa. Essas posições e escolhas que os cotidianistas vão tomando em suas pesquisas são importantes para a fabricação de uma epistemologia, pois, para criar uma, faz-se necessário cunhar conceitos *teóricometodológicos*. Desse modo, pode-se inferir que esse primeiro momento descrito é importante para os cotidianistas, pois é a partir dele que os pesquisadores dessa linha teórica compreendem o que dá sentido e significado ao pesquisar nesses *espaçostempos*.

O segundo movimento está ligado a tomar por base a complexidade e os processos de tecituras e tessituras das redes cotidianas pelos indivíduos, em especial, nas escolas públicas. Compreender teorias, conceitos criados pela ciência moderna, reconhecendo os limites e dicotomias, ao passo de poder negá-los e superá-los. Conforme aponta Alves e Garcia (2002, p. 260) “virar de ponta cabeça” ao apreender novas maneiras de captar e registrar os acontecimentos.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como *limites*, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando *outra verdade as/os substituir*. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (Alves; Garcia, 2002, p. 265, grifos das autoras).

O sentido de virar de ponta cabeça está intrinsicamente ligado a questionar as teorias, conceitos, categorias de análise, classificações, métodos e fontes. Compreender que os mesmos possuem limites e que podem e devem ser questionados. Mais que isso, permitir-nos perceber e vivenciar os acontecimentos nos múltiplos cotidianos, “ser capaz de aproximar os conhecimentos criados em cada um,

traçando analogias que melhor nos permitam compreender o cotidiano que se vive nas escolas para sermos capazes de traçar melhor as redes necessárias ao entender” (Id, 2002, p. 266-7) e valorizar os conhecimentos tecidos nas múltiplas redes.

Segundo Ferraço e Alves (2015, p. 309), os objetos, temas e questões de análise “só se sustentam na perspectiva da pesquisa com os cotidianos quando se mostram como envolvidos, como inerentes aos processos de tessituras das redes que estão sendo tecidas pelos sujeitos cotidianos”. É preciso, portanto, trabalhar, pensar, fazer em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades de dialogar e buscar compreender a complexidade dessa produção nos cotidianos e não impor questões que desconsiderem a vivência e as tessituras de redes produzidas pelos sujeitos cotidianos. Por exemplo,

na lógica do bem e do mal, certo ou errado, como nos títulos: “*quais as vantagens e desvantagens...*”; “*quais os limites e possibilidades...*”; “*que mecanismos facilitam ou dificultam...*”; e outros. Há ainda, dentro dessa lógica, sintomas de busca por um procedimento padrão, normativo, ideal, como nos títulos: “*como intervir...*”; “*como avaliar...*”; “*que procedimentos são necessários...*” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 309).

Propostas que se distanciam das tessituras das redes cotidianas, seus saberes, poderes, fazeres e se limitam aos modelos teóricos que apresentam como pressupostos básicos de respostas imediatistas ou encontros e pretextos primários sobre as relações cotidianas, desconsiderando toda a complexidade daquele espaço e reforçando características consideradas naturais relacionadas à escola.

Esse segundo elemento *teóricometodológico* contribui com as pesquisas com os cotidianos, pois permite ao pesquisador compreender o conjunto de teorias herdadas da ciência moderna que o provocam a ir além desses referenciais ao entender os limites do que precisa ser tecido.

O terceiro movimento diz respeito à preocupação central das pesquisas dos cotidianos: como o cotidiano acontece e o que acontece com os cotidianos das escolas. A autoafirmação das pesquisas com os cotidianos. Segundo Alves e Garcia (2002, p. 268-9), a influência do pensamento ocidental dominante, o qual necessita “ver para crer”, acaba por negar ou não reconhecer “os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes” dos movimentos dos cotidianos das escolas.

Pelo cotidiano ser compreendido como “um nível menor de uma realidade maior, por muitos de nossos colegas, segundo eles, poderá ser feito com o emprego

das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior”, o que para os cotidianistas seria uma inverdade. As pesquisas propostas por esses teóricos têm como objetivo desvencilhar-se dessas marcas de que os cotidianos seriam uma micro realidade da macro. Para eles, os cotidianos são macro e micro, tudo simultaneamente.

Boaventura de Sousa Santos (2009) escreve que toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Dessa forma, o novo paradigma, que o autor aponta como meio para romper com o pensamento moderno de cientificismo, deve ser, além de científico, social também, uma vez que os conhecimentos estão enredados. Por isso, os cotidianistas, em especial esse terceiro movimento *teóricomotodológico*, desvencilham-se do cotidiano como, apenas, mero reflexo ou redução de uma outra realidade, é preciso assumir nas pesquisas as múltiplas e complexas relações desse ambiente, o qual possui caminhos, movimentos, traços, produções próprias. Procurar em diversas fontes, “todas as fontes, na tessitura dos novos saberes necessários”, para ir além de produzir conhecimento do pensamento herdado.

Isso significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. Para além do que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai nos interessar aquilo que é contado (pela voz que enuncia) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isso o é) a quem o conta; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito, registro de aulas, relatórios e tanto mais do que é documentado e esquecido numa escola) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque não eram importantes e sobre o qual se passa a contar uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se contam tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que faz lembrar (ALVES; GARCIA, 2002, p. 269-270).

São nessas relações de fontes e de um com o outro e pelos modos como *dentrofora* dessas redes se relacionam que se permite criar, articular valores, éticas, modos de pensar, fazer e apropriar diversas redes de conhecimento e práticas nas pesquisas, tendo como interesse a reflexão sobre os processos de reprodução, transmissão e criação de conhecimentos e significações. Os conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos que se tecem, enredam-se e misturam-se nos cotidianos, recriando, renovando e reconstruindo as escolas como espaço *novo e diferente*, já que essas redes e sujeitos participantes reterritorializam os cotidianos da escola. Assim, faz-se necessário compreender que

o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos (ALVES, 2001, p. 22).

Para isso, surge a epistemologia das pesquisas com os cotidianos, a qual emerge como uma alternativa de valorizar os conhecimentos enredados, e também ultrapassar esses limites que as teorias do pensamento moderno trataram como verdades apriorísticas, os de aceitar apenas aquilo que cabe em seu modo de entender o mundo e que pode ser percebido e formulado sobre suas bases.

Sabendo disso, esse terceiro movimento exige a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade ao reconhecer a importância da cultura narrativa e o uso de múltiplas linguagens para a criação de conhecimentos. “Beber em todas as fontes” se faz essencial para se pesquisar com os cotidianos, pois é preciso “olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações” (Id., 2001, p. 271). É arriscar caminhos, escutar as vozes, os atalhos, as reorganizações, ações, práticas e táticas desses sujeitos atuantes nos cotidianos, só assim compreenderemos os fazeres, saberes e poderes pertencentes a esses.

O quarto movimento, fundamental para as pesquisas com os cotidianos, se relaciona com a dimensão do “lugar”, já que as pesquisas com os cotidianos acontecem em meio às situações do dia a dia das escolas, em meio às tessituras, e ao que está sendo feito e vivido. É “narrar a vida e literaturizar a ciência, colocar a possibilidade de reaproximação entre ciência e arte” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 273). Novos modos, imagens e formas de escrever, já que se assume a ideia de expressar novos problemas, preocupações, ações, achados, fatos. Outras maneiras de conceber a realidade.

Há, assim, uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra *sem vergonha*, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamado de “escrita” (pois então lhe daremos outro nome!). Será aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê repostas; aquela que duvide no próprio ato de firmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES; GARCIA, 2002, p. 273, grifos das autoras).

Para Alves e Garcia, conceber uma nova escrita não é tarefa fácil, pois, nos últimos três séculos, “aprender a escrever definiu a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora” (Id., 2002, p. 273). Para essa caminhada, Certeau as ajuda a pensar em um *discurso em histórias*, uma *narrativização das práticas*, por meio das estórias, conversas, fofocas, receitas, literaturas, contos.... Literaturizar para melhor compreender as “*artes de dizer e as artes de fazer*”, como também as “*artes de viver e as artes de sobreviver*”. Narrar a vida e literaturizar a ciência é fazer a ciência com sabor.

É preciso, pois, que incorporem a ideia de que, ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico (ALVES; GARCIA, 2002, p. 275).

O desafio das pesquisas com os cotidianos é garantir que as curiosidades, as indagações, os interesses, as subjetividades, os conhecimentos, as experiências, as ações, a liberdade, ... sejam valorizados, “revelando a sala de aula como *espaçotempo* plural constituído por múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar e criar” (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2009, p. 3). Principalmente, de maneira que potencialize a vida.

Para os que desenvolvem pesquisas dentro da corrente que se identifica como pesquisas com os cotidianos, “narrar a vida e literaturizar a ciência” é considerado como ‘*locus*’ importante de desenvolvimento dos processos *teóricometodológicos*, pois, ao assumir essa nova maneira de se fazer pesquisa, é indispensável também haver uma nova maneira de escrever. Uma vez que os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o *tempoespaço*, principalmente, com os diferentes sujeitos que protagonizam os currículos.

Um último movimento e também novo que Alves (2003) inclui e o denomina de “*Ecce homo, ou Ecce femina*”, busca “trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em homenagem a Nietzsche e Foucault, tão preocupado com ele, chamar de ECCE HOMO ou talvez ECCE FEMINA, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas?” (ALVES, 2003, p. 6). Nesse movimento, a autora citada assume uma atitude de desdobrar olhares a partir de um lugar exterior aos sujeitos, colocando

os *praticantespensantes* da “vida cotidiana” como centrais ao sentir o que os mesmos sentem nos cotidianos escolares, e como Certeau (2014) os vê em atos o tempo todo.

Para esses teóricos autodeclarados como cotidianistas, pensar os cotidianos é pensar sempre como uma dimensão política, epistemológica e estética, que se constitui nesse movimento do fazer, do uso *com* os cotidianos. Mesmo tendo diferentes temáticas de preocupações, uma vez que o “*campo se constitui muito mais pela expansão do que pelo consenso, muito mais pelo que ele se diferencia nos usos do que cada um faz, do que de alguma coisa que se constitua como um lugar comum*”, como relata Nilda Alves. Por mais que os cotidianistas possuam consenso quanto à valorização das produções dos cotidianos, esses pesquisadores têm a oportunidade de discutir e consolidar, em seus grupos de pesquisa distintos⁷⁶, uma linha de construção de conhecimento dedicada a compreender como se vive os cotidianos, as multiplicidades e possibilidades da vivência e o movimento com os cotidianos, em relação à escola, aos sujeitos, aos currículos e a tudo o que pulsa e que move esse lugar complexo. Assumindo o cotidiano, referenciado em Certeau (2014), “como um lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas do novo, espaço onde as transformações realmente acontecem” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 570).

Os estudos *nosdoscum* os cotidianos em educação geram conhecimentos que deixam rotas para outros conhecimentos. São trabalhos em rede não só por costurarem vários saberes das redes dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários trabalhos de outros autores, mas também por permitirem e sugerirem outras costuras e outras buscas, novas rotas, pistas para as próximas invenções (SÜSSEKIND, 2007, p. 146).

É fundamental para as pesquisas *com* os cotidianos, em especial, os grupos de pesquisa da UERJ, UFF, UFES e UNIRIO, por seu significado político-epistemológico, pesquisar **com**. O termo “**com** deixa claro serem dois ou mais sujeitos que, em diálogo ou polílogo, constroem conhecimentos com a escola, com o que está fora da escola, com a vida e com o mundo” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9).

De fato, o que une e vincula todas as pesquisas dos cotidianistas autodeclarados, no campo do currículo, das instituições UERJ, UFF, UNICAMP, UFES e UNIRIO é a interpretação e preocupação central dos estudos com os cotidianos. O

⁷⁶ Hoje os cotidianistas estão e possuem vários grupos como: "Currículos, redes educativas e imagens" (GRPesq/CNPq), "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada" – GEPEC (PPGE/UNICAMP), "Cotidiano Escolar e Currículo" (CNPq), "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (PPGE/UFES), "Cotidiano Escolar e Currículo" (PROPEd/UERJ); "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos" (PPGE/UFES), "Formação de professores e práticas pedagógicas" (PPGE/UFES), Práticas educativas e Formação de Professores/GPPF (UNIRIO).

núcleo das pesquisas é **como e o que acontece com os cotidianos**. Essa é a defesa que se faz quando se questionase estudar os cotidianos é ciência.

Vale ressaltar que não há uma única forma de adentrar e pesquisar com os cotidianos. Isso depende de cada linha de pesquisa e de cada pesquisador, como também do que se tem e do que irá encontrar nesses *espaçostempos*. Por isso, além do movimento epistemológico, fenomenológico e conceitual de pesquisar com os cotidianos, também há outras formas e possibilidades metodológicas criadas e pensadas por esses teóricos *cotidianistascurriculistas*, ponto que será discutido a seguir.

4.1.2. Concepções técnicas metodológicas dos cotidianistas

Um aspecto metodológico relevante desse grupo de *pesquisadorescotidianistas*, em especial do Rio de Janeiro e Espírito Santo, é o **conhecimento e a sensibilidade do pesquisador**. Tudo importa! Por isso, quando se vai a campo, deve-se anotar, registrar e filmar tudo. Na conversa com Oliveira ela destaca esse aspecto metodológico.

Na medida em que tudo importa quando você vai a campo, você não vai saber o que vai ser útil ou não ao final do trabalho. Então, anota-se tudo, filma-se e registra-se tudo. Após isso, algumas coisas irão aparecer para você, as coisas gritam, o mundo grita, onde você irá conseguir os links, você vai vendo. Você anotou tudo e o que você vai usar dará sentido enquanto conjunto. O seguinte, a narrativa que você tem que fazer é uma narrativa tão completa quanto possível daquilo que você considera relevante para o aprendizado que você quer.

Não há como determinar os acontecimentos dos cotidianos, dessa forma, a partir das conversas, o pesquisador, confiando em sua sensibilidade de perceber conexões entre as coisas e confiando na relação *com o outro*, quando aparentemente estão desconexos, produz sentidos, significações e conhecimentos. É “necessário sentir o mundo”, compreender o que se passa “quando aparentemente nada se passa”. Inês Barbosa de Oliveira ainda acrescenta:

Precisamos, para pesquisar o cotidiano, primeiro de uma confiança na sensibilidade do pesquisador. Porque do caos você dá conteúdo, consistência daquilo que você seleciona, depende do quanto você pode perceber conexões entre coisas, quando aparentemente estão desconexas, sentidos que você cria e produz a partir

daquele material, porque o material me disse isso aqui agora. Então, tudo pode importar do ponto de vista da produção de dados, pois não é coleta, você não colhe alguma coisa que existe, você traz aquilo para o seu caderno, já que tudo aquilo pode ser útil, mas depois no fim vai se tecendo. Riscos dessa metodologia se dão quando o pesquisador não tem sensibilidade e de tudo aquilo nada ganha sentido e fica a fazer o que nos acusam de fazer, de contar historinhas. Aconteceu isso sim e daí, nós não podemos ficar no campo da constatação, quando vamos procurar a sociologia das ausências nós temos que, além de constatar, dar um passo à frente, na direção do que você quer modificar, da intervenção que você acha que tem que ter. Como tudo pode importar, tudo, e tudo está na rede, você tem que anotar tudo. A questão é como você depois seleciona. Eu diria que as coisas se selecionam, tem uns que falam com você e outros que não falam, agora é isso, a coisa que fala comigo sai da minha sensibilidade. É muito interessante de ver que, bem provocado, qualquer um pode ser um bom pesquisador.

Os cotidianistas se fundamentam em Michel Certeau (2014) e José Machado Pais (2013) para a conceituação metodológica de sensibilidade na pesquisa. Segundo o primeiro teórico, pensar as experiências dos cotidianos é compreender que as mesmas são experiências que possibilitam articular, flexibilizar, ampliar e complexificar o *espaçotempo* que percorrem, vivem, produzem e que tecem os emaranhados de conhecimentos, situações e aprendizados, a fim de os entrelaçar em memórias (CERTEAU, 2014). Portanto, não basta investigar esse espaço complexo sem ter a sensibilidade de compreendê-lo e valorizá-lo. Não apenas isso, mas respeitar o caminho que o leva a pensar e produzir a pesquisa, todos esses aspectos fazem parte da sensibilidade.

Para Janete Magalhães Carvalho et al. (2013, p. 366) temos que também ter e desenvolver uma sensibilidade teórica que nos “permita ver o que pode ser relevante em termos de compreendermos as realidades que desejamos compreender”, já que há um oceano de questionamentos, indagações, experiências, o qual requer do pesquisador uma atitude tanto aguçada quanto sensível, que norteará e ditará os rumos, as direções e proporcionará a emergência de muitos aspectos que até então passariam despercebidos durante o processo investigativo realizado em outros momentos. É nesse sentido que o autor acredita que as pesquisas com os cotidianos devem ser investigadas, “porque, etimologicamente, sinalizam a necessidade de explorar vestígios, investigar pequenos sinais, pequenos indícios”. E essa é,

efetivamente, uma metodologia que os cotidianistas usam com a estratégia de seguir as pistas, de respeitar o que os cotidianos e as pessoas desses *espaçostempos* produzem.

O que os cotidianistas querem buscar dessa base metodológica é não ter como base uma pesquisa positivista, que tome uma hipótese de investigação como fundamento e vá aos cotidianos escolares buscar informações para respondê-la, ao contrário, eles acreditam que, ao pesquisar com os cotidianos, deve-se sentir e ouvir o que essas tessituras de conhecimentos em rede têm a dizer a partir da pluralidade e criatividade.

Essa atitude de pesquisar *com* os cotidianos, realizada em meio à complexidade dos currículos como produções cotidianas, não se traduziria, como já dito, em um método que nos leve à descoberta de como explicar, representar ou conceituar, mas se institui de problematizar e derrubar as certezas. Logo, a arte de pesquisar com os cotidianos e a arte de tecer sentidos, significações e conhecimentos estão enredadas “com” os cotidianos e não “sobre” os cotidianos, como mostra a fala de Ferraço:

Você irá compor com aquelas pessoas. Na medida em que você estabelece uma relação com a escola de pesquisa, você irá o tempo todo nessa relação de “compor”. Usando a ideia de Certeau, está muito mais na ideia de pesquisador praticante, do que alguém que está investigando ou analisando. A própria ideia de analisar e investigar cria um pouco esse distanciamento. Se você se vê como alguém que está o tempo todo com as pessoas, essa autoria personificada da pesquisa desaparece, ela é algo que se dá nesses encontros.

Nesse aspecto, a valorização do conhecimento produzido “**com**” os cotidianos e “com o outro” permitiu aos cotidianistas construir uma outra *técnicametodologia*, as conversas. Metodologia criada a partir de algumas pistas que Certeau (2014) deixou em suas pesquisas. Para esse autor, ao conversar com o outro, faz-se importante valorizar esse sujeito, escutá-lo e encorajá-lo a falar em uma tentativa de estabelecer uma proximidade com ele.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais em que o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 2014, p. 50)

Para os grupos de pesquisadores ligados à UFF, UERJ, UFES e UNIRIO as **conversas** entre os/as pesquisadores/as e os/as *praticantespensantes* dos cotidianos são entendidas como os *locus* necessários das pesquisas. Os cotidianistas têm se valido do uso das conversas para produzir sentidos na relação com os cotidianos e os sujeitos pertencentes a esse espaço. Sendo considerado um movimento interessante e diferenciado, que permite ao pesquisador a sensação de estar nessas redes cotidianas, já que a conversa não tem proprietário. A conversa, para os cotidianistas, é uma atitude política. A ideia da conversa permite um avanço epistemológico da metodologia da pesquisa com os cotidianos e os currículos. É a defesa da interação, “defesa de que o conhecimento é conhecimento, é a defesa do outro como parceiro e não como objeto”. O pesquisador vai à escola conversar. Como se destaca nas falas dos pesquisados cotidianistas. Para Nilda Alves, a conversa é fundamental para as pesquisas com os cotidianos, já que *“Não queremos descobrir o que se passa na escola, nós queremos conversar sobre o que aquelas pessoas pensam que passa na escola, o que elas fazem, mais do que isso. É aí que o Certeau vai ser bom quando ele estuda a questão da centralidade do conhecimento, quando você fala uma frase traz uma possibilidade, então é isso, nós vamos trabalhando com isso”*.

Para Inês, a conversa, metodologicamente, é a defesa da interação: *“Quando você trabalha com a ideia de conversa, você sai um pouco da autoria individual, a autoria fica um pouco diluída, no bom sentido da expressão, porque ela sai do indivíduo, ela é mais coletiva do que a narrativa individual. A conversa abre portas epistemologicamente para o avanço da metodologia e essa metodologia nós estamos fazendo há 20 anos, escrevendo, melhorando. A conversa como procedimento não é um mero procedimento, ela tem desdobramentos epistemológicos que podem ser muito úteis*.

Outra fala que auxilia a compor o quadro a que queremos remeter é a de Carlos Eduardo Ferraço, em que provoca a conversa como sendo uma atitude política:

Eu vou para a escola conversar com as pessoas. Ela é parte de uma ideia que para nós é muito interessante, que esse é outro movimento diferenciado. Quando o Certeau traz o “sujeito praticante”, o “praticante da vida”, ele não está interessado na personificação de quem pratica. Para nós não faz nenhum sentido personificar um trabalho com narrativas identificadas de professores. Não interessa quem falou.

Esse deslocamento não importa como vai fazer, o que me interessa é muito mais o que acontece entre, ou seja, os efeitos daquela fala, do que a fala em si. Um exemplo, não me interessa o professor racista, trazer aquela narrativa dele, mostrar. O que interessa mostrar são os efeitos de um discurso racista na escola. Nós temos tentado produzir esses dados pelo uso das conversas, conversar, que esse é um movimento interessante e diferenciado. Diferente da entrevista, não que a entrevista não seja interessante, mas a conversa possibilita uma coisa.

O que se diferenciou bastante de outros processos metodológicos e dá uma sensação de que, de alguma maneira, você está entrando nessas redes e não protagonizando um movimento, que para você pesquisador seria interessante. Até mesmo a definição do que te interessa pesquisar é algo negociável. Eu, quando vou às escolas, sento e converso, falo um pouco dos meus interesses e eles falam dos deles. Já chegou o caso de acontecer, eles me dizerem que, como eu era formado em Física e Matemática, e eles tinham uma caixa de jogos que ninguém sabia usar, então me perguntaram se eu topava fazer algo com eles usando o material. É importante ressaltar, a minha pesquisa não vai ser sobre o uso daqueles jogos, mas essa negociação e esse encontro que se dá mediado/agenciado por essa oficina, eu vou usar para compor essas relações, pois se estabelecem algumas trocas e conversas nesses momentos da própria oficina.

Nas pesquisas com os cotidianos, as "conversas" têm um sentido *teóricometodológico* pertinente e indispensável, pois estão vinculadas nas tessituras das redes cotidianas, elas criam *conhecimentossignificações*, pois a atenção é voltada para a as práticas⁷⁷ (CERTEAU, 2014) que são realizadas, tecidas nas redes e compartilhadas pelos sujeitos.

O exame dessas práticas não implica um regresso aos indivíduos. O atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir do qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los. [...] De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é seu autor ou seu veículo (CERTEAU, 2014, p. 37).

⁷⁷ Para Certeau (2014, p. 151), as conversas estão vinculadas às práticas, pois "subindo, descendo, girando em torno de práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem 'ensinado', mas deve ser 'praticado'. [...] É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirmar que essa 'arte' só pode ser praticada e, fora do seu exercício, não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer".

O uso da conversa nesse sentido tem a intenção de superar uma abordagem centrada no indivíduo, uma vez que se considere necessária a troca horizontal, “em processos que se dão nos cotidianos: pela negociação de sentidos; pela tradução entre conhecimentos e significações surgidos em *espaçotempos* diferenciados” (CALDAS; ALVES, 2014, p. 214). Assim, privilegiam-se as relações do cotidiano e se dedica atenção às tessituras, por isso é uma atitude política para os pesquisadores dessa perspectiva, pois é mais do que uma técnica, é uma prática política de fazer com.

Outro aspecto a destacar diz respeito à **fabulação ou cartografar as conversas**. Segundo os estudos com os cotidianos, a pesquisa se dá em “fazer com” e nessa relação, algo se cria. Fabular ou cartografar as conversas também são atitudes metodológicas potentes nas pesquisas com os cotidianos.

Essa metodologia advém da noção de devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) nessa perspectiva, os cotidianos e as suas produções, ações e práticas se estabelecem a partir de narrativas advindas do outro por meio da experiência no mundo. As fabulações, nessa perspectiva, são pensadas como formas de extensão do eu e do outro, pois tanto *eu* quanto o *outro* vivenciamos uma relação de aproximação e transformação, implicando a “intersubjetividade, a multiplicidade, a performatividade e a encenação em meio às quais nos constituímos, em redes políticas cotidianas, sempre educativas” (ALVES, BERINO, SOARES, 2012, p. 64).

o devir-imagético – enquanto uma noção mais abrangente – aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a 'pessoalização' dos processos culturais que é capaz de efetuar. Neste sentido, a criação do devir-imagético via fabulação é justamente 'monstruosa' no sentido de que ganha vida própria através da conjunção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do 'acaso' (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 29).

O conceito *devir-imagético*, no contexto dos *usos* das fabulações ou cartografias das conversas nos cotidianos, busca mostrar as maneiras pelas quais os mais diversos modos de vida emergem nos cotidianos, como um ato de tecer coletivamente as histórias. Apresenta-se como uma possibilidade de “emergência de personagens que se apresentam e representam a partir de uma relação”. Portanto, a pesquisa ganha mais autonomia, na tentativa de refutar que o pesquisador apreende em suas investigações os reais cotidianos, as reais situações.

Desse modo, como tudo está em rede, e as redes são os cotidianos, e o pesquisador se coloca no meio dessas redes – como alguém que está produzindo sentidos também –, não se pode representar puramente o acontecido. Escreve-se, ou melhor, desenha-se isso escrevendo a partir de uma série de agenciamentos, fluxos, acontecimentos e encontros vivenciados na pesquisa. Como Carlos Ferraço destaca em sua fala:

Por isso a fabulação é mais potente que a invenção, porque dá ideia de não invenção do nada, foi algo fabulado porque você está sempre naquelas redes. Também tem a ideia de você dar esse movimento de fabular, isso é muito interessante. A Nilda vai pelos personagens conceituais de Certeau, não de Deleuze, que é uma abertura maravilhosa essa coisa do personagem conceitual, pois é o que te faz pensar. O que me fez pensar na fabulação dos dados foi uma cena que eu vivi com menino e me faz viajar, eu chego em casa e me deu vontade de escrever sobre aquilo. Essas coisas dos personagens conceituais e da fabulação compõem de uma maneira muito instigante uma pesquisa com os cotidianos. O Certeau até fala um pouco disso quando ele fala sobre a ficção na História, em que ele vai colocar a História como uma escrita sobre o morto e vai chamar isso de historiografia, que é uma ficção, ele usa muito essa ideia, então até o livro de Michel Certeau “A escrita da História”⁷⁸ lhe dá uma pista dessa aproximação de que a pesquisa se dá numa suposta aproximação de uma ficção, nunca uma representação, um espelhamento, uma decifração. O pergaminho cabe um pouco nessa ideia de que existe alguma coisa que está indecifrável e que você teria condições de entender o que se passa no mundo. Então o que está no jogo o tempo todo não é você, é a ficção o tempo todo, muito embora você singularize isso no texto, pois foi você que escreveu a partir de uma série de agenciamentos e encontros que você viveu na pesquisa, e a sensação de que nunca acaba, isso que eu acho mais maravilhoso, dessa incompletude, dessa permanente abertura, porque o fechamento da pesquisa, a conclusão é impossível de você ter essa sensação que acabou, de que você deu conta, você fica muito mais nessas aberturas, incompletude, o que não impede de

⁷⁸ CERTEAU, Michel de. A Escrita Da História. Neste livro, Michel de Certeau identifica as etapas fundamentais da historiografia e suas diferentes abordagens ao longo do tempo, estabelecendo um diálogo entre várias áreas do conhecimento. Religião, epistemologia, metodologia e semiótica convivem e convergem para o mesmo objetivo: traçar o itinerário de um historiador e o percurso das interrogações que levam ao desenvolvimento da sua narrativa. Nesse processo, o autor recorre, também, à filosofia e à psicanálise – que sustentam as observações sobre diferença, corte e descontinuidade –, sempre norteado pelo olhar da política e da ética.

esquematar, eu precisei pensar em algumas ideias para poder compor um pouco o que eu estava entendendo. Legal pensar essa questão da cultura com o currículo, mas que hoje já existe outra coisa e é tão invenção que eu vou buscar essa questão no conceito de clichê, essa composição, essa ideia me fez pensar essa coisa da abertura.

É importante destacar que a fabulação é um componente fundamental para as pesquisas com os cotidianos. A forma de descrever, apreender, gerir a complexidade dos cotidianos nos escritos não é tarefa fácil, pois, como descreve Ferrazo, produzir a partir de uma série de agenciamentos e encontros que você viveu na pesquisa dá a sensação de nunca acabar e por isso é necessária uma forma diferenciada de expressar e escrever sobre isso.

Uma última metodologia, retratada aqui neste texto, utilizada pelos cotidianistas, em especial, pelo grupo de pesquisa GEPEC da UNICAMP de Corinta Geraldi é a **narrativa de experiências e atos**, considerada também como uma atitude política. Para esse grupo, a ideia de experiência se dá pelo fato de respeitar a vivência do professor pesquisador a partir do que este viveu e vive nos cotidianos. Defesa da interação, conhecimento e experiência desse sujeito. O pesquisador é o professor, ele investiga o seu ato e sua experiência com os cotidianos.

Essa metodologia advém a partir das premissas de Walter Benjamin sobre a importância de narrar a própria experiência, já que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros... o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão” (BENJAMIN, 1985, p. 201).

O processo de pesquisar com essa metodologia teria como resultado a reflexão sobre a experiência narrada, de uma “compreensão ampla da Educação e da cosmovisão que subjaz às ações e às percepções do pesquisador das quais se deve ressaltar a sua visão do que é fazer ciência” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 36). Por meio da narrativa de experiências, nessa perspectiva, não haveria nada para se comprovar, mas muito para ser compreendido.

Outro autor que ajuda nessa composição *teóricametrológica* é Carlo Ginzburg (1989, p. 179), ao descrever que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”, uma vez que os atores que viveram a experiência apresentam uma lição completamente diferente daqueles que apenas conheceram a história.

Nesse sentido, ressalta-se a importância dessa metodologia para as pesquisas com os cotidianos, pois é por meio das narrativas e histórias vivenciadas que se fornecem sinais, índices para serem investigados e compartilhados com os grupos.

Além da importância e do movimento epistemológico dos cotidianos, a construção de conceitos teóricos, *teóricos metodológicos* e metodologias nas pesquisas com os cotidianos para compreender as produções de conhecimentos e currículos da vida cotidiana, pesquisar com os cotidianos diz respeito “à atitude dos pesquisadores em relação aos contextos pesquisados, isto é, se mostra mais fértil à medida que consegue se desenvolver e buscar compreender as redes que porventura estão sendo tecidas pelos sujeitos encarnados durante a realização” (FERRAÇO, PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 17). Isso porque as pesquisas com os cotidianos se potencializam também na dimensão política como meio de potencializar a escola pública. Para Ferração:

A pesquisa com os cotidianos aparece muito nessa coisa de potencializar a escola pública, foi uma marca muito importante. Isso é sistematicamente presente nas pesquisas, no final é uma avalanche de crítica dizendo que o professor não faz isso. Aquilo vai incomodando porque você está lá vendo que não é só assim. É uma aposta política na instituição pública, em primeiro momento, de produzir outros sentidos para a escola pública, a instituição pública, o ensino público.

Foi a partir das consolidações, realizações e das perspectivas teóricas, metodológicas, políticas e epistemológicas dos estudos com os cotidianos no campo do currículo que as pesquisas desses teóricos se consolidaram ao defender os “estudos com os cotidianos” como um campo epistemológico. Como destaca Maria Luiza Sússekind (2007, p. 6) “é possível afirmar que no campo dos estudos do cotidiano em Educação encontra-se um conjunto de saberes, fazeres e noções que compõem redes de conhecimentos não vinculadas, aprioristicamente, ao paradigma cientificista moderno”.

Os pressupostos elencados tornam-se relevantes à pesquisa, pois contribuem para compreender os estudos dos cotidianos como uma nova epistemologia dentro do campo do currículo, uma vez que esses pesquisadores rompem com as amarras das estruturas, até então encontradas, e confeccionam a estrutura de uma nova proposta epistemológica. Apesar de dialogarem com os teóricos críticos, liberais, são capazes de ultrapassar essas fronteiras através do embate ao paradigma hegemônico, ao fazer e inaugurar a crítica da crítica. Portanto, tecem novos termos,

significados, juntam palavras, e buscam uma desconstrução das velhas e a construção de novas propostas metodológicas e, então, epistemológica.

Para Regina Garcia (2003, p. 11), “[...] a ciência não é a verdade – como por um tempo acreditávamos -, mas apenas a busca permanente da verdade”. Isso nos leva a compreender o desenvolvimento da ciência e a produção do conhecimento científico não como a busca de uma verdade única e cristalizada, mas de múltiplas e provisórias verdades como Gaston Bachelard (1972) nos propõe a pensar. Para este autor, o conhecimento científico é temporal, condensado da história vivida. Logo, na ciência tudo se constrói. Para o autor retratado, a ciência constrói-se a partir de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação.

Deste modo, como descreve Garcia (2003, p. 13) os “estudos com os cotidianos” estão aprendendo, “com a literatura e a poesia, melhor dizendo, com as artes em geral, a possibilidade de tornar a escrita acadêmica mais agradável à leitura, sem perder o seu caráter científico” (GARCIA, 2003, p. 13). Por isso, na arte e nos movimentos de escrever, tem-se como finalidade “narrar a vida” e reescrever o mundo da ciência, ao anunciar os conhecimentos enredados no cotidiano da pesquisa. Nesse aspecto, o ato de escrever desses teóricos busca confeccionar a tessitura dos acontecimentos e historiar por meio de uma diáspora das normas rijas do paradigma dominante.

Em síntese, é como nos lembra Albert Einstein, “Loucura é querer resultados diferentes fazendo tudo exatamente igual”. Nesse caso, os estudos com os cotidianos emergem como uma possibilidade de transição do velho paradigma a fim de reconhecer a complexidade e pensar as redes que são tecidas nos cotidianos, questões que requerem um olhar diferenciado e não reducionista, portanto holístico, sistêmico e interessado em compreender, tecer relações e visualizar as propriedades que emergem do todo. Desse modo, emerge o segundo ato: a construção.

Nesse aspecto, os “cotidianos” (CERTEAU, 2014), através de Nilda Alves, Regina Garcia e Corinta Geraldi, que o conceituam como *locus* central de suas pesquisas, o caracterizam como “*espaçotempo* de produção/criação/invenção de conhecimentos — e de currículos” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 14). O esforço dessas pioneiras em aprofundar os estudos relacionados aos cotidianos e suas produções culminou no desenvolvimento do campo e em diversos grupos de trabalhos espalhados em todo o território nacional, que gestaram novos métodos e técnicas de pesquisas. Dentre os principais grupos de trabalhos, destacam-se: Universidade

Federal Fluminense, Unicamp, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que estão entre as principais fontes de pesquisa e conhecimento com os cotidianos.

Ações, instrumentos, conceitos teóricos, metodologias, atitudes de pesquisa, movimentos diferenciados de olhar e pesquisar os cotidianos na relação cotidianos e currículos são respostas que os cotidianistas foram dando à emergência de movimentos pela busca de validar as pesquisas dos autores dessa perspectiva como uma nova epistemologia. Isso porque os cotidianistas reconhecem que instrumentos, conceitos e conhecimentos validados pela ciência moderna são inflexíveis, rígidos, tesos, segregadores e generalizantes para darem conta da complexidade e das particularidades da vida cotidiana das mais diversas escolas.

Outro elemento pertinente a se destacar é o marco da existência de uma ruptura entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. As pesquisas desses teóricos buscam romper com o paradigma dominante e com as amarras da ciência moderna ao tentar validar os conhecimentos e produções dos cotidianos como conhecimentos científicos.

Além disso, ainda outro aspecto que firma as pesquisas com os cotidianos como uma nova epistemologia é a compreensão de que os cotidianos são complexos e, devido a essa complexidade, necessitam de uma teoria e modos de pesquisar que comportem o “olhar para além do aparente, que não descarte ruídos, mas ao contrário, incorpore-os, que dê conta de trabalhar a unidade e a multiplicidade como elementos não excludentes” (OLIVEIRA, 2012, p. 86). Reconhecer a complexidade e a epistemologia dos cotidianistas representa como fundamentais, para se estudar e pensar, a produção do conhecimento e o próprio desenvolvimento científico através de uma teoria científica, pois não reduz esse conhecimento. Característica essencial ao processo de desenvolvimento científico em si. Foi a partir dessas inferências que os cotidianistas pensaram em conceitos teóricos que pudessem compor suas concepções como o movimento das tessituras do conhecimento em redes, os *praticantespensantes*, uma forma diferenciada de escrita ao literaturizar e aglutinar termos e conhecimentos que haviam sido dicotomizados.

Além desses elementos teóricos, os cotidianistas, com suas pesquisas, potencializaram no campo dos estudos e pesquisas em currículo algumas linhas de fuga para pensar as pesquisas com esses *espaçostempos* e suas criações e produções. Linhas *teóricasmetodológicas* e metodologias que inovaram a arte de

fazer e pesquisar os cotidianos ao assumir e entender que cada escola mostra a sua singularidade e pluralidade e os sujeitos pertencentes a esses espaços com características próprias e singulares, com suas formas de agir, criar e interagir nos cotidianos.

Nessa mesma perspectiva, Michel Certeau (2014) descreve que “homens ordinários” que estão nas relações de poder hierarquicamente inferiorizados, fazem “usos” de “táticas” e “astúcias” para desvencilhar-se das amarras das redes de forças e de aspectos estabelecidas, assim fazem os cotidianistas através de seus *habitus* incorporados, de suas atitudes políticas e epistemológicas em suas pesquisas no campo do currículo. Os cotidianistas fazem “usos” das táticas e artes de *fazervivertecerpensar* com a intenção de mostrar ao mesmo tempo que um currículo pensado como um documento oficial, ao ser implantado por meio de políticas públicas, livros didáticos, BNCC nos cotidianos das escolas, se incorpora nesses *espaçostempos* e inúmeras alternativas vão sendo produzidas pelos *praticantespensantes*.

Para os cotidianistas, os currículos são criações cotidianas dos *praticantespensantes*, eles se constituem a partir dos usos, práticas e táticas como proposta, percurso e narração. Portanto, um dos aspectos importantes que precisa ser recuperado no próximo capítulo é a noção de currículos para os cotidianistas, currículos como criações, produções cotidianas, como afirmam os autores supracitados. Nessa direção, e ponderando que os cotidianistas não consideram a necessidade de ampliar a noção de currículo prescrito, mas assumir um novo sentido e significado para este que os cotidianistas, por meio da sua epistemologia, põem à prova, contestando a crença do campo do currículo.

4.2 Institucionalização e consagração da crença *dos* estudos com os cotidianos

Argumenta-se que os estudos com os cotidianos vêm se constituindo desde a década de 1980, tendo seus precedentes ligados aos estudos do currículo, mas também se fragmentou em diversos elos de conhecimento. Assim, tem-se como objetivo, nesta parte do texto, discutir os processos de institucionalização e consagração da crença dos estudos com os cotidianos a partir da sua epistemologia,

privilegiando as conversas, pesquisas e estudos dos sete cotidianistas entrevistados dentro do campo do currículo.

Para cumprir com o objetivo desta parte do texto, buscaram-se os processos e conteúdos que permitiram legitimar e consagrar a crença das pesquisas com os cotidianos a partir das concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas dos cotidianistas, como também a posição que ocuparam na hierarquia do campo e dos fatores que contribuíram para que fossem adquirindo certa respeitabilidade no interior da instituição.

Os cotidianistas, encarregados de um determinado pensar e agir, difundiram e legitimaram um conjunto de saberes sob a denominação de produzir novos conceitos, conhecimentos e formas de pensar a relação cotidianos e currículos, criando a “crença” dos cotidianistas. Crença produzida a partir das condutas, pensamentos e do conjunto de disposições que alimentam o sentido prático das ações coletivas e individuais.

Para analisar e compreender esses processos e elementos constitutivos da crença que esses atores produziram no campo do currículo, como também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: as disputas simbólicas do campo, *habitus* e crença do campo, recorre-se às memórias dos entrevistados, às produções acadêmicas e científicas, aos documentos oficiais e às políticas públicas.

4.2.1 Tecendo sobre currículos pensados pelos cotidianistas

Pierre Bourdieu (1975) relembra que o campo científico é um espaço concorrencial, um jogo de forças e disputa a partir da posição em que o agente ocupa nas hierarquias institucionais. Além do mais, é preciso considerar que “o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço do jogo de luta concorrencial” (BOURDIEU, 1994, p. 12).

Nesse espaço de luta e de relações de forças imbricadas e alicerçadas no campo, a crença se produz e se legitima, construção que se dá coletivamente e com o objetivo de ser reconhecida para orientar os documentos oficiais, produções científicas e acadêmicas, pensamentos. É nessas arenas que os agentes travam suas

batalhas com intento de ocupar seu espaço e fazer valerem as suas crenças (ideias, conceitos teóricos, metodologias).

Assim, a partir das entrevistas com os cotidianistas e documentos oficiais, artigos científicos, livros e publicações para a construção e concepção de currículo, pode-se problematizar o espaço do jogo simbólico, da reafirmação e reiteração da palavra por meio do jogo da linguagem, da autoridade científica, das produções de crenças no campo do currículo, em especial para os que desenvolvem pesquisas dentro da corrente que se identifica como “pesquisas com os cotidianos”.

Embora tenha se argumentado nesta tese, com base em produções bibliográficas e dos cotidianistas, que as escolas são um local que produz conhecimentos, muitos dos processos curriculares encontram-se na centralidade do conhecimento hegemônico.

Segundo o MEC, o currículo nacional é um conjunto de conhecimentos de aprendizagens que devem ser comuns a todos os alunos, seja porque são universais ou porque dizem respeito à nossa identidade brasileira. Esse conjunto de conhecimentos, na acepção da proposta, trata de conhecimentos necessários para a garantia de igualdade, de oportunidade aos estudantes. Contudo, algo que se diz comum e universal vai contra toda a resistência, heterogeneidade, pluralidade, diversidade e é a favor da hegemonia.

Outro documento importante a ser mencionado é a base nacional comum curricular. Documento que se associou nas discussões e princípios da Lei de Diretrizes e Base Nacional – LDBN, no Inciso IV de seu Artigo 9º, em que afirma caber “à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), com o objetivo de se estabelecer e controlar, de forma mais eficaz, a construção de identidades através do currículo.

Segundo Maria Teresa Esteban (2012, p. 125), “a epistemologia que sustenta o projeto hegemônico de escola dificulta a formulação de projetos político-pedagógicos e configurações curriculares que contemplem os diferentes conhecimentos, culturas, demandas e possibilidades forjados pelos grupos historicamente subalternizados”. Mediante isso, o currículo prescrito, formal, documento ou norma oficial se anuncia na crença de que, a partir dele, o aluno será “formado” e desenvolverá conhecimento dentro da escola e apenas lá, assim

negligenciando todos os conhecimentos que os sujeitos pertencentes a esses *espaçostempos* produzem e trazem consigo, como também a história individual e a identidade da escola como um espaço singular e plural.

Entretanto, no campo científico e da produção de pesquisa curricular, esses aspectos estão em constante reformulação e superação do currículo como apenas o texto curricular ou documento prescrito, e também do entendimento da pesquisa da política curricular como sendo a investigação de textos e/ou legislações curriculares.

Apesar disso, muitas das propostas curriculares não têm sido capazes de agregar as experiências da “vida cotidiana⁷⁹” da escola (CERTEAU, 2014), suas relações, funções, normas, ações, ao deslocarem as atividades dos atores que compõem a mesma. Por isso, faz-se necessário e imprescindível compreender a escola e seus cotidianos como produções e tessituras de conhecimento em rede, pois “existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada ‘pequeno mundo’, elementos com sentidos divergentes” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25-26). E são esses pequenos mundos que constituem os cotidianos das escolas e seus currículos.

Esses pequenos e divergentes mundos são criados na relação escolas e sujeitos, em uma relação “hibridizada⁸⁰” (BHABHA, 1998) e produtora de conhecimento em tessituras em redes. Os sujeitos heterogêneos integram as suas práticas e saberes que procedem de outros âmbitos dentro do ambiente escolar, na prática cotidiana da escola. Desse modo, embora as escolas sigam os pressupostos estabelecidos nos materiais curriculares oficiais, os professores e seus alunos, que participam dessa vida cotidiana, passam a tecer alternativas, ações e práticas por meio dos fios que são oferecidos e pelas redes que estão inseridas *dentrofora* do ambiente escolar (ALVES et al, 2002). Assim, por meio dos “usos”, “táticas” (CERTEAU, 2014) os *praticantespensantes* subvertem os meios dominantes.

Como defende Certeau (2014, p. 46-7) sobre as “táticas” serem “estratégia, cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ‘ambiente’”. Logo, as ações (táticas) nos

⁷⁹ A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza (OLIVEIRA, p. 2008, p. 50).

⁸⁰ Noção de hibridismo como espaço-tempo de fronteira em que culturas híbridas são produzidas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 285).

processos de viver permitem a tessitura de inúmeras redes nas quais se produzem, sem cessar *conhecimentossignificações*.

Para o autor citado (1994), muitas práticas cotidianas são táticas. São atitudes e ações de produzir vitória do “fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos”. As práticas cotidianas são características das ações de um “espaço que é controlado por um conjunto de operações, ‘estratégias’, fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder” (JOSGRILBERG, 2005, p. 23 citado por FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 14). À vista disso, ao mesmo tempo em que o currículo almeja padronizar e homogeneizar, há uma ocorrência de invenções que são anônimas, sorrateiras, ou seja, estratégias e táticas que passam a subverter a noção de currículo e cultura alicerçada nos textos curriculares.

Ir contra essa corrente dos textos oficiais é “inverter o eixo desse processo” conforme mostra Regina Alves (2002, p. 34). É assumir um significado de compreender que o currículo é tecido através de um processo que segue um determinado curso no qual diversas alternativas emergem e são construídas cotidianamente no ambiente escolar, dando privilégio à vida que pulsa dentro desses *espaçostempos*, e, principalmente, às relações, às ações, às produções, às tensões, às táticas, aos usos, às contradições e às estratégias produzidas e tecidas em redes pelos *praticantespensantes*.

É a partir desses aspectos e de vários outros elencados durante todo o texto que os cotidianistas propõem, por meio da epistemologia das pesquisas com os cotidianos, outras formas de pensar o currículo, ao buscarem compreender as tessituras em redes dos *saberespoderesfazeres*. Para tanto, pergunta-se: quais os sentidos e significados que a concepção de currículo a partir dos cotidianistas traz de novo para o campo? Como visto no capítulo 2, o campo do Currículo se consolida, a partir da ampliação do espaço de debates em educação, não necessariamente vinculado apenas à seleção e à organização dos conhecimentos e sua distribuição pelas disciplinas e séries de escolarização ou aos modos de transmiti-los ou mesmo de avaliar sua aquisição, mas ao compreender que, nesse processo inacabado da constituição da escola, os cotidianos são permeados por relações e tessituras das redes de saberes, fazeres e poderes, que gerir a complexidade das escolas não se dá de uma única forma, em conformidade com a visão vinculada aos cotidianistas.

Essas tensões, ações e negociações geradas nos cotidianos são próprias de cada escola e estão ligadas à história singular de cada uma delas. Compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos, muitas vezes, as escolas conseguem tão somente gerir o cotidiano, administrar o caos, amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. A ação pedagógica dirige-se frequentemente para “apagar os incêndios”, mais do que para pensar em como produzir condições de sucesso escolar às crianças e aos jovens, de dar sentido e significado aos conceitos escolares por parte dos alunos. Assim, é na gerência dos cotidianos que “as redes que tecemos vão em direções múltiplas e têm caráter imprevisível, em movimentos caóticos” (ALVES; ROSA, 2015, p. 204).

Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social, seja em geral, seja em relação às vivências da chamada juventude (OLIVEIRA, 2008, p. 165).

Complexidade que rompe com “qualquer possibilidade de análise pautada em polarizações dicotômicas e excludentes” (FERRAÇO, 2013, p. 95). É nesses aspectos que os cotidianistas, em especial o grupo do Rio de Janeiro e Espírito Santos, fogem da coisificação, substancialização e objetificação do conhecimento, não se identificam ou nominam alguns termos associados à Educação, eles pensam em conceitos abertos, por isso a noção de currículos. Para ajudar essa exposição e discussão, trago algumas falas do Eduardo Ferraço, um dos cotidianistas que propõe um novo olhar para o currículo, currículos na perspectiva de produção de sentido.

Esse deslocamento de um conhecimento, que se constitui objetificado em conceitos, em teoria, para uma ideia do conhecimento como uma coisa que se constitui na relação, para nós é fundamental, porque o currículo se dará por uma relação de conceitos, mas se dá nessa dimensão do que é possível ser discutido e quando você desmonta a lógica de que pode ser comercializado, que ele pode ser traduzido em uma atividade ou algum tipo de material de pesquisa.

Vamos pensar no currículo e por que é conhecimento. Hoje você tem supostamente teorias curriculares que se aproximam dessa ideia de conhecimento no cotidiano. Se a pergunta foi feita, é porque o sentido está colocado, de que as pesquisas produzem teorias curriculares diferenciadas. Só que são teorias que não necessariamente se colocam na perspectiva da sistematização. São teorias que são

produzidas/inventadas nos próprios usos que fazem, como nos documentos prescritivos curriculares.

Como destacado na fala de Ferraço, a ciência dicotomizou e binarizou os campos do currículo e dos cotidianos como se pudesse separá-los, mas, para os teóricos brasileiros cotidianistas, são conceitos inseparáveis e que precisam ser tratados na sua complexidade. Para esses pesquisadores destacados, os currículos não se limitam e/ou circunscrevem a *espaçotempos* precisos. Tudo deve ser levado em conta, as ações, experiências, histórias, interações, acontecimentos, modos de agir, reagir nos processos produzidos e tecidos em redes de conhecimentos ao sentir os cotidianos. Para tal fim, a finalidade também estaria em enfrentar a ordem discursiva que engendra a ideia de superioridade dos conhecimentos teóricos sobre os práticos.

A proposta de Pierre Bourdieu (2004c) sobre os conceitos permanecerem abertos, com o objetivo de utilizá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem a educação, ajuda na composição dessa discussão. Uma vez que, para esse autor, devido à amplitude, abundância e infinidade do real, as pesquisas, resultados, verdades e contribuições científicas são parciais e os conceitos provisórios e mutáveis. As noções de conceitos abertos permitem a construção de objetos relacionais de análise da realidade do mundo social. Portanto, o conceito de currículo não se assumiu como algo engessado, mas com a capacidade de moldar-se ao longo do tempo.

Essa ideia, deslocada para o campo do currículo, estimula a pensar como os cotidianistas foram produzindo suas concepções de crença para o campo, em torno do conceito de currículo. Corinta Geraldi (1994) chamou de currículo em ação. Para essa cotidianista, o conceito foi cunhado a partir dos escritos de Maria Nilde Mascelani⁸¹, que pensava o currículo como um conjunto de todas as vivências e experiências que os alunos possuíam na escola⁸². Para Geraldi, o cotidiano era o currículo, sendo o conjunto de vivências e experiências ocorridas, planejada ou não pela escola, mas vividas pelas crianças dentro ou não do espaço escolar e

⁸¹ Pesquisadora brasileira. Foi coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, um projeto educacional da Secretaria de Educação de São Paulo, o qual privilegiava a vocação do aluno e de sua comunidade.

⁸² MASCELANI, M. N. (1980). *Currículo: a distorção de um conceito*. S. Paulo, mimeo. S. Carlos, UFSCar, Tese de Mestrado.

coordenadas sob responsabilidade da escola. Ideia desenvolvida no artigo⁸³ “Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica”.

Esse conceito também foi formulado por Nilda Alves em 2001 e passou a ser chamado de currículos em redes (ALVES, 2001) com intenção de potencializar e ampliar a problematização do campo discursivo do currículo. A noção de currículo para a autora é pensar nos movimentos rizomáticos pertencentes aos cotidianos escolares, movimentos que incluem diferentes contextos e intensidades em meio às redes de conhecimento.

O currículo praticado, segundo Inês Barbosa de Oliveira (2003), “envolve as relações de poder, cultura e escolarização, representando, mesmo de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar”. Para essa noção, defendem-se as articulações realizadas pelos *praticantespensantes* nas escolas entre os diversos currículos e processos de identificação cultural. Assim, diferentes saberes e fazeres são tecidos em meio a todo um campo de significação cultural ao mesmo tempo em que há um atravessamento dos documentos oficiais. Portanto, para essa noção, as trocas e interações cotidianas são fundamentais para potencializar as ações coletivas, individuais, sociais, culturais e assim os saberes a serem ressignificados. O currículo, portanto, nesse contexto, se coloca “como espaço de aproximações e trocas do coletivo”.

No mesmo ano, Ferraço (2003) lança a noção de currículos realizados. Para o autor, os currículos pertencentes à escola não poderiam estar separados e muito menos contrapostos, como o caso dos currículos oficiais e currículos realizados. E continua, o texto deveria problematizar as práticas dos currículos realizados, tecidos em redes nos cotidianos com as *teoriaspráticas* produzidas pelos *praticantespensantes*. De fato, entende-se, a partir dessa noção, que os currículos realizados em redes nos cotidianos das escolas “se expressam como possibilidades potentes para a ampliação e/ou problematização do campo discursivo do currículo, incluindo as propostas oficiais, entre tantos outros determinantes que se enredam nessas redes” (FERRAÇO, 2013, p. 96).

E por fim, não menos importante, temos a última noção considerada pelos cotidianistas, os currículos como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Noção reformulada a partir da reflexão e entendimento dos cotidianos como *espaçostempos*

⁸³ GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Proposições*. Vol. 5, nº 3[15], novembro de 1994, p. 111-132.

“privilegiados de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 68), desenvolvida em 2003. Noção da qual, nos últimos anos, os cotidianistas têm feito “uso” em seus escritos e reflexões sobre e com as produções dos cotidianos. Para esses pesquisadores com os cotidianos, os currículos são *produzidos criados tecidos* no dia a dia da escola, no chão dessa instituição pelos *praticantes pensantes* pertencentes a esses *espaços tempos*.

A noção de “currículo como criação cotidiana” vai além dos textos oficiais, embora eles façam parte desse processo de “criação” e “uso” das regras e produtos. Falar em currículos produzidos e criados pelos *pensantes praticantes* nos cotidianos é pressupor que

[...] as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantes pensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, p. 2012, p. 90-1).

Nesse pensar, os currículos praticados emergem como alternativas pedagógicas a fim de enfrentar os desafios e construir uma Educação com mais qualidade, uma vez que a valoração bem como a discussão sobre as experiências cotidianas é parte do desafio da pesquisa em Educação que poderá reconhecer a importância desses currículos criados e tecidos. Produzir e tecer conhecimento sobre a complexidade que se emerge da vida cotidiana nas escolas requer, por parte desses pesquisadores, a atitude de questionar esses currículos, bem como a capacidade de aprender não somente sobre eles, mas também com eles. Mais do que isso, esses pesquisadores rompem as cortinas da oficialidade – que torna invisíveis, desqualificadas e invalidadas as produções cotidianas – e mostram as multiplicidades de saberes e os valores que essas trazem ao ratificar e afirmar alternativas para os problemas que a educação básica enfrenta.

Nessa corrente de pensamento, compreende-se a escola diversa, plural, heterogênea, embora possuidora de normas, modelos, pressupostos que são

implementados e que devem ser seguidos. Na contramão disso, as pessoas pertencentes a esse espaço criam, inventam, reinventam alternativas curriculares, nas quais se evidenciam, como expressa Certeau (2014, p. 13), as “artes de fazer”.

Segundo o autor, os sintetizados nos modos astuciosos, dispersos, invisíveis, reprodutores, “fracos”, os *praticantespensantes* utilizam os produtos que lhes são oferecidos ou impostos e realizam operações de uso ao recriar e produzir, por meio das suas artes, rebeldias, vivacidades, criatividade. Portanto, apesar dos mais diversos mecanismos de controle, imposição que são depositados nas escolas, mecanismos que não consideram as emergências e insurgências dos cotidianos, há um outro mecanismo de reação oposta que emerge dos atores que a constituem. Os sujeitos *praticantespensantes* não se submetem à cultura escolar e suas regras, documentos, leis, conhecimentos sem resistências. Os indivíduos que estão percorrendo os *espaçostempos* escolares possuem personalidade, criam e recriam espaços, produzem conhecimentos e currículos.

Com isso, pode-se compreender os currículos como criação cotidiana para além dos aspectos “organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que neles é repetição, é esquema, é estrutura” (OLIVEIRA, 2012, p. 92). Busca-se, nos estudos com os cotidianos, conhecer e compreender os modos, circunstâncias em que esses currículos se produzem, desafio que põs os cotidianistas a pensar, estudar, dialogar respeitando e mergulhando na complexidade da vida cotidiana e dos processos constitutivos.

Nos processos constitutivos dos cotidianos escolares – conhecimentos, ideias, valores, produções, relações, crenças, ações que lhes pertencem – enquanto entendimento para a noção de currículos *criadospensadospraticados* cotidianamente, é preciso compreender que estes são tecidos em redes por meio do que foi pensado, planejado e está contido nos documentos oficiais, mas entrelaçando-se com a realidade dos atores que a constituem, ou seja, os verdadeiros atores da vida cotidiana, com suas particularidades, desejos, limites. Nesse aspecto, valorar a produção que ocorre na vida cotidiana através da capacidade de inovar e inventar desses atores requer também uma nova perspectiva de compreender as múltiplas realidades escolares, suas relações entre práticas e políticas educacionais e que essas não se opõem, mas sim se complementam.

[...] as escolas já são, mesmo que de modo quase invisível aos discursos sobre elas, cenários de práticas curriculares nas quais a pluralidade de

conhecimentos e valores do mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, se manifestam, apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle que nela também estão presentes (OLIVEIRA, 2011, p. 93-4).

Pensar os currículos como uma criação cotidiana dos *praticantepensantes* é ir além do que está previsto e proposto nos documentos oficiais, é compreender a escola como um espaço dinâmico, diverso, pluricultural, e distinto de produção curricular, isso também para além dos cotidianistas. Em síntese, a criatividade, a “arte de fazer”, os “usos” e “táticas” dos professores, alunos “gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Portanto, compreender os cotidianos como *locus* de criação, invenção, produção de currículos é dar importância aos sujeitos *praticantepensantes* da vida cotidiana (CERTEAU, 2014), com suas redes de conhecimentos, crenças e convicções, desejos e emoções. É ver que:

[...] as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Para essa concepção, o currículo é uma arena distinta de políticas culturais, jogos de negociação, conflitos, acordos que buscam legitimar suas crenças, pois resultam de diversos embates de negociações que ocorrem intrinsecamente *dentrofora* de cada escola, e nesse aspecto considera a diversidade de redes que constitui cada *praticantepensante*, bem como as outras diversas redes que esses passarão a tecer.

Nesse quesito, tecer currículos com os cotidianos não é apenas problematizar os meios pelos quais as políticas públicas do currículo são recriadas no ambiente escolar, é mais do que isso, é ter a consciência de que os currículos são constitutivos e constituídos nas relações, situações em que os atores vivenciam, criam, e das quais fazem usos. Embasados na concepção de Certeau (2005, p. 250) “inscrevem

trajetórias, não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais".

Por meio desses modos de pensar e fazer hibridizados dos sujeitos e das múltiplas redes educativas, dão-se os movimentos, realizações e tessituras dos currículos, aproximações e distanciamentos vividos entre alunos, professores e demais personagens da escola ao compreender os processos constitutivos dos currículos produzidos, inventados, criados, realizados e em ação como processos vividos nas redes de *saberessfazerespoderes*, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes com os cotidianos. Crença que se apresenta como importante ao campo, pois compreende e valoriza os cotidianos escolares e suas produções por meio de uma visão social e complexa.

À vista disso, a produção de uma crença é resultado de um amplo esforço e colaboração em conjunto dos agentes envolvidos no campo com o objetivo de produzir uma "verdade", do seu conhecimento e reconhecimento social e individual. Trata-se, então, de provocar outro sentido para o currículo, atribuir uma nova crença ao campo, uma crença que possa favorecer e valorizar os movimentos e conhecimentos produzidos nos cotidianos, mas também caminhar em direção à "desconstrução, à rasura de conceitos enclausurados que, de tão acostumados a esse confinamento, custam a perceber a potência e a riqueza da vida direcionada para se *pensarsentiro* que é currículo" (FERRAÇO, 2011, p. 11). Uma vez que, para o processo do pensamento pós-abissal retratado por Santos e Meneses (2009) devemos caminhar em direção a uma democracia de conhecimentos ao promover e construir a diversidade epistemológica a partir da concepção de pluralidade de conhecimentos heterogêneos, já que o conhecimento é interconhecimento.

A epistemologia dos cotidianistas e sua crença sobre o currículo são mais do que um método, é uma perspectiva de dar visibilidade às produções dos cotidianos que foram por anos marginalizadas pela ciência moderna e também pelo campo. Essa dimensão esquecida dos cotidianos e suas tessituras, conhecimentos e produções precisa ser recuperada e valorizada nas políticas públicas e na produção acadêmica.

Contudo, para finalizar, vale ressaltar que os cotidianistas, por mais que inovem o campo, criam sua epistemologia, seus modos próprios de fazer pesquisa e olhar para os cotidianos e os *praticantespensantes*, criam uma crença para os currículos, eles não conseguem, até o momento, subverter a crença do campo. Uma vez que, segundo a perspectiva bourdiana, a noção de subverter uma crença está ligada a

subverter os pensamentos e princípios científicos da crença em que o campo se sustenta, mas, para que isso ocorra, ela precisa estar consagrada, situação que os cotidianistas ainda não têm. Todo conhecimento é uma forma de subversão. Assim, as transformações que as pesquisas desses atores estão propondo ao campo são de uma nova visão sistêmica e holística que vem contrapor os processos simplificadores, uniformizadores, reducionistas e dicotômicos da ciência moderna tradicional.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUNS RECOMEÇOS

O objetivo que fundamentou essa pesquisa foi ouvir, documentar, discutir, conversar e problematizar a constituição dos estudos cotidianistas no campo do currículo e também discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: a disputa simbólica do campo, o *habitus*, o capital e a crença do campo.

Durante o processo de construção deste trabalho, inúmeros foram os aprendizados para mim, como professora e pesquisadora. Investigar as pesquisas dos cotidianistas – suas histórias e defesas pessoais e profissionais, a entrada desses novos agentes dentro do campo do currículo, seus conflitos, embates e lutas para reconhecer e validar politicamente e epistemologicamente os diversos saberes, fazeres, poderes e conhecimentos tecidos em tessituras em redes nos cotidianos com o objetivo de legitimá-los e também criar uma crença que coloque à prova a crença do campo do currículo – foi essencial para meu aprendizado pessoal. Aspectos que contribuem para combater a tradição hegemônica nas Ciências Sociais e da Educação, como também suas defesas da área e as minhas, ao compreender que as ideias estão em constante movimento e enredadas. Todos esses elementos foram de grande valia para a construção do conhecimento a respeito dessas produções e da originalidade dos estudos com os cotidianos no campo do currículo, em especial, por esse pensamento ser produzido por pesquisadores brasileiros.

Pensar, estudar e compor sobre e com os cotidianos é ir além do que está exposto nos papéis e das insuficiências da escola. É compreender a vida que pulsa dentro dela, as relações culturais, históricas, sociais, os conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes que se tecem, enredam-se e hibridizam-se nos cotidianos de forma a recriar, renovar, reconstruir e construir a escola.

Essa vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, do sujeito que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade. É preciso compreender o que se passa “quando aparentemente nada se passa” (HELLER, 1992, p. 30). Buscar apreender as múltiplas redes rizomáticas dos

cotidianos e mergulhar neles é tarefa primordial para os mais diversos pesquisadores que se dedicam a estudar esse campo, bem como aos futuros também.

Os cotidianistas argumentam que a vida cotidiana é onipresente, está em todo lado, por isso vivemos e somos hibridizados pelos cotidianos. São esses cotidianos que adentram a escola: indivíduos ativos, carregando o seu lugar social, cultural e histórico, suas relações, inquietações, redes de conhecimento e cotidianos, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

Por muito tempo, as pesquisas voltadas à escola – para, sobre ou com - consideraram os praticantes desses espaços como sujeitos passivos e não produtores de saberes, poderes e fazeres, e apenas sujeitos consumidores de ideias e conhecimentos. Certeau (2014), ao contrário desses argumentos, descreveu e propôs pensar os sujeitos como ativos, que se constituem, instauram inquietações, produzem os cotidianos a partir de suas “práticas ordinárias”, “enfrentamentos”, “criação”, “invenção”, “estratégia” e “tática” para organizar os diferentes *espaçostempos* da cotidianidade. Esse autor retratado ajudou os cotidianistas a compreender os espaços das escolas como lugares de criação e invenção e constituído por *praticantespensantes* que utilizam estratégias e táticas para organizar a vida cotidiana. Portanto, é na relação com os cotidianos, com os *praticantespensantes* e com as tessituras das redes educativas que as ações, reações, disposições, cultura, atuam nesse contexto, produzindo e tecendo em redes rizomáticas e com culturas imersas nos cotidianos. Logo, compreender a origem e a identidade dos estudos com os cotidianos, as contribuições que as pesquisas dessa tendência produziram e produzem no campo do currículo foi um desafio para esta pesquisa.

Os cotidianistas, em uma tentativa de não engessar a vida cotidiana e respeitar seus movimentos e produções em redes, como também fugir de metodologias que antecedem os acontecimentos dos cotidianos, ou que utilizam de categorias, classificações, sistematizações que, inevitavelmente, caem na simplificação da diversidade e complexidade do pesquisado, elevam o sujeito a protagonista da vida cotidiana em um papel criativo, ativo e praticante. Um papel protagonista, ou melhor, de protagonistas que tecem e hibridizam as redes biodiversas, com pensares, saberes, fazeres holísticos e complexos.

Outro aspecto relevante para a discussão das pesquisas com os cotidianos ser uma outra perspectiva epistemológica dentro do campo do currículo foi compreender a forma como os cotidianistas tratam os saberes, ações e práticas dos sujeitos. As pesquisas com os cotidianos buscam compreender e valorizar os movimentos e as interações específicas que acontecem “com” os cotidianos das escolas a partir dos sujeitos pertencentes a esses espaços, respeitando os modos de ser, fazer e dialogando com eles.

O que diferencia a proposta desses autores é ter outras formas de olhar, pesquisar e respeitar as histórias vividas com os cotidianos como fonte de produção de conhecimento e produção curricular. Ao passo que permitem questionar as objetividades propostas para as escolas por meio de perspectivas e modelos fixos que pesquisam/olham de fora. Deste modo, a concepção dos cotidianistas está em compreender a realidade dos cotidianos como *espaçostempos* complexos tendo como centralidade (re)inventar o ato de pesquisar e recuperar a importância das práticas singulares e plurais desenvolvidas pelos praticantes da vida cotidiana.

Nesse sentido, os cotidianistas alegam ser fundamental compreender a indissociabilidade entre as experiências, conhecimentos, vivências, crenças e valores com a vida social e cotidiana, a qual é tecida, hibridizada e enredada. Consideram os cotidianos como realizações e modos como os “praticantes” da “vida cotidiana” atuam na totalidade complexa desses espaços, uma vez que tudo se interliga, entrecruza, hibridiza e se entrelaça sem perder a diversidade e a variedade das complexidades que o tecem. Tudo isso com a finalidade de considerar e dar voz às tessituras em redes produzidas pelos *praticantespensantes* nos cotidianos, tantas vezes desprezadas nas ciências positivistas.

Portanto, como foi discutido no capítulo quatro, além das inovações teóricas e conceituais, essa perspectiva propõe algumas *teorias metodológicas* e metodologias diferenciadas para o campo do currículo, como também um novo referencial político, estético e epistemológico na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre os saberes, considerados no pensamento ocidental moderno não apenas diferentes, mas, sobretudo, desiguais, o que permite a esses pesquisadores questionar a sustentação em que a ciência se legitima e domina na contemporaneidade, quando sobrepõem um saber ao outro ou a “superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento do

mundo e a conseqüente superioridade daqueles que os detêm sobre os demais sujeitos” (OLIVEIRA, 2007, p. 111).

Esse aspecto é impulsionador e reverbera o caráter das pesquisas com os cotidianos de procurar superar o pensamento moderno – que o conhecimento produzido nos cotidianos escolares é senso comum –, acabar com o ideário de um conhecimento ser superior ao outro, como também, se amparado com outros discursos, tornar o conhecimento produzido e tecido nos cotidianos um conhecimento elaborado, importante e científico. Em virtude de que as verdades científicas são mutáveis e discutíveis.

É a partir desses argumentos que os cotidianistas fazem outra proposição em suas pesquisas, a aglutinação de termos. Estética de escrita que tem como pressuposto e objetivo de produzir e ampliar sentidos e significações tecidos em redes, apresentar a pluralidade dos conhecimentos, pôr uma junção para romper a dicotomia do saber e da realidade desenvolvida na ciência moderna. Esse modo e essa estética de escrita servem para mostrar os limites que a visão dicotômica cria ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos. À vista disso, compreende-se que o jogo de linguagens que os cotidianistas fazem é também uma desobediência aos acordos dessa, o que tem sido uma ação tática dos praticantes dessa perspectiva. A finalidade desse processo é descanonizar a ciência moderna, mas também os conceitos utilizados para expressar e definir o que é currículo e seus conhecimentos.

Assim, as dicotomias do pensamento científico precisam ser enfrentadas para que se possa ouvir e ver o que verdadeiramente acontece nos cotidianos. Nessa mesma linha de argumentação, buscar por práticas pós-abissais exige alguns movimentos, descentramentos, reflexões e configurações sobre a cientificidade, pois a finalidade é deslocar as teorias em direção à valorização das múltiplas narrativas, saberes, fazeres e poderes interligados às redes de conhecimento.

A análise apontou ainda que, para os cotidianistas, pensar, tecer e pesquisar com os cotidianos é reconhecer as forças que emergem das camadas silenciadas pela ciência moderna ocidental. É constatar a emergência de saberes, fazeres, poderes, atitudes, ações e práticas forjadas durante os cotidianos e do encontro de diversos cotidianos que constituem os mais diferentes atores sociais, que devem ser dialogados, debatidos, contextualizados a fim de não se construir um único saber, mas pluri e diversos saberes.

Nesse aspecto, requer voltar o olhar para outros lugares, outros pensares e outras formas de manifestações de saberes, de cultura, de interações com a natureza. E, ao voltar o olhar para esses outros lugares, deve-se fazer como Joaquim Torres Garcia (autor do mapa da América do Sul, virado de cabeça para baixo) ter o Sul como um único Norte, ou seja, valorar nossa arte, nossa cultura e nossos saberes forjados ao longo dos cotidianos de nossos ancestrais e aprimorados em nossos cotidianos.

Para tanto, estes teóricos assumem como referencial *teóricometodológico* a tessitura do conhecimento em rede e a prática de pesquisa com os cotidianos, com a intenção de romper com práticas respaldadas no paradigma moderno de ciência e valorizar os conhecimentos tecidos por sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014). Assim, os cotidianistas narram a “vida cotidiana” ao mesmo tempo em que reescrevem o mundo da ciência através do reconhecimento e dos movimentos enredados e produzidos com os cotidianos.

Como mostra Boaventura Sousa Santos (2008; 2009; 2010), no capítulo três, não há uma única forma de conhecimento válido nas sociedades, existem várias outras formas de conhecimento. Contudo, a ciência moderna de alguma maneira obteve o monopólio do conhecimento, e é esse que passou a ser ensinado e valorizado. Conhecimento importante, mas que não pode ser o único conhecimento.

Em vista disso, os resultados buscaram apresentar e discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica: a crença do campo do currículo. Desse modo, os cotidianistas investem no campo científico a partir da posição que ocupam, da sua autoridade científica, do peso de seu atual e potencial capital (suas pesquisas) e pelos seus interesses e aspirações (ambições científicas) ao utilizar estratégias para pôr à prova essa crença. Para isso, eles criam uma crença por meio da epistemologia que eles vêm desenvolvendo.

Noção de crença que os cotidianistas debatem, discutem e criam a partir da relação currículos e cotidianos. Noção de que currículos são produções cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, por meio de práticas, experiências, ações em que se hibridizam e enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções. É na relação com os cotidianos, os sujeitos *praticantespensantes* e as múltiplas redes que as ações, reações, disposições, culturas, atuam no currículo ao produzir, tecer e hibridizar conhecimentos, saberes, fazeres e poderes.

São currículos *praticadospensados* nos diversos *espaçostempos* da instituição. Currículos que articulem as redes de saberes, fazeres e poderes curriculares dos

cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos. Currículos, no plural, que se tecem, hibridizam e produzem na interação, entre professores e alunos, carregada de significação cultural, social, política, histórica e econômica, que se interpenetram e se influenciam.

Os cotidianistas, em suas pesquisas, se posicionam e apostam na força dos currículos criados, praticados, inventados, produzidos, tecidos em redes pelos *praticantespensantes* nos cotidianos das escolas. No entanto, os discursos, assim como as redes de conhecimentos, são intermináveis, em síntese, ganham sempre novos sentidos, novos fios, novas conexões, hibridizações, conhecimentos, uma vez que são impregnados de vida, logo, mutáveis ao longo do tempo e do ambiente e portanto, dinâmicos, nunca estáticos. Com isso, até este momento, a crença sustentada pelos cotidianistas é essa, o que não significa que seja uma verdade absoluta ou imutável.

As análises permitiram observar que a crença dos cotidianistas ainda não é uma crença consagrada, mas também não é apenas um método, pois está inserida em uma base epistemológica que faz a defesa dos conhecimentos subjugados, marginalizados. Portanto, a caminhada que esses pesquisadores percorreram foi reconhecer e valorizar política e epistemologicamente os diferentes saberes, fazeres, poderes e a necessidade de haver um diálogo emancipatório.

Embora o estudo enfatize as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros no campo do currículo, ressalta-se que é preciso, portanto, trabalhar, pensar, fazer em prol da compreensão das tessituras em redes de conhecimentos, desejos e possibilidades, dialogando e buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas, e como forma de alternativas curriculares, de modo a valorizar os saberes, fazeres e poderes hibridizados dos cotidianos e das múltiplas redes educativas que tecem e pertencem a ele.

Espera-se que tenham sido cumpridos os objetivos da tese: a) ouvir, documentar, discutir e problematizar a constituição das pesquisas educacionais dos cotidianistas no campo do currículo, como eles entraram no campo do currículo e como foram delimitando seus espaços; b) ao discutir a epistemologia que permite colocar à prova o monopólio da competência científica do campo do currículo; c) ao apresentar a crença que a perspectiva cotidianista propõe ao campo.

Um pescador, embora necessite ir em busca dos melhores locais de pesca para o seu sustento, jamais percorrerá todos os oceanos do mundo, assim como o pesquisador, o cientista, jamais percorrerão todos os estudos nem tecerão todas as conexões possíveis. Há um determinado momento em que a aventura nos mares do saber necessita retornar aos portos, voltar aos mares já percorridos e conhecidos, ou seja, finalizar o curso percorrido, para que outros possam, a partir do caminho percorrido e conhecido, seguir viagem, ou a busca, rumo ao desconhecido e aprimorar, confeccionar, tecer, hibridizar novos conceitos, conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Imagens de escolas: *espaçotempos* de diferença no cotidiano. **Educação & Sociedade**. vol. 25, n. 86. Campinas: CEDES, 2004.

_____. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16, Campinas, 2012. Anais ENDIPE didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, UNICAMP: Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 26-38.

ALVES et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, N. G.; BERINO, A.; SOARES, Maria da Conceição Silva. Como e até onde é possível pensar diferente? micro políticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 13, p. 49-66, 2012.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 256-295.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Prefácio: continuando a conversa – apresentando o livro –. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14.

ALVES, Nilda; ROSA, Rebeca Brandão. Algumas conversas sobre os usos do conceito Deleuziano de clichê nas pesquisas com os cotidianos. **LINHA MESTRA**, N.27, AGO.DEZ., p. 198-206, 2015.

ARAÚJO F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n .1, jan-jun, 2009. p. 31-40.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

_____. **A filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

_____. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**, São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

- _____. **El compromiso racionalista**. México: Siglo Veintiuno, 1985.
- _____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- _____. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BECKER, Howard S. De que lado nós estamos. In: **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BENJAMIN, W. O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLANCHÉ, Robert. **A epistemologia**. 3. ed. Lisboa : Presença, 1983.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e história da ciência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- BORGES, Anelise Miritz et al. Um discurso sobre as ciências: Boaventura de Sousa Santos. **Revista de enfermagem - UFPE on line**. N. 10, Oct, 2012, p. 2615-6.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Zouk, 2007.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.
- _____. **A produção da crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2004b.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo, Brasiliense: 2004a.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. (Grandes cientistas sociais, 39). p. 46-81.
- _____. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Homo academicus**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.
- _____. La lógica de los campos. In.: BOURDIEU, Pierre ; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005c. p. 147-172.

_____. La specificite du champ scientifique et les conditions sociales du progres de La raison. **Sociologie et Sociétés** (Montréal), v.VII, n.1, p. 4, mai, 1975. p. 89-118.

_____. **Las estructuras sociales de la economía**. Buenos Aires: Manantial, 2001.

_____. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo, Perspectiva, 1979.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. [Tradução de Denise Barbara Catani], - São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Pierre Bourdieu: sociologia I**. Organizador [da coletânea] Renata Ortiz; [Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi], - São Paulo: Ática, 1983b.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c.

_____. **Sul concetto di campo in sociologia**. Roma: Armando, 2010.

_____. The Forms of Capital. In N. W. Biggart (Ed.), **Readings in Economic Sociology** (pp. 280–291). Malden: Blackwell, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: MEC, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: Contatos entre os *praticantespensantes* de currículos na internet. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 187-213, 2014.

CANGUILHEM, George. Gaston Bachelard et les philosophes. In: **Études d'histoire et de philosophie des sciences**. Paris: J. Vrin, 1994. p. 187-195.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Out-Dez; 15(4): 679-84, Florianópolis, 2006.

CARVALHO et al. Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 361-374, set./dez. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papiurus, 2005.

_____. **A Invenção do Cotidiano: 1**. Artes de fazer. 22ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2**. Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAMPAGNE, Patrick. Prefácio. In.: Bourdieu, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. [Tradução de Denise Barbara Catani], - São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 7-15.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In.: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. As ciências na história brasileira. **Ciência e Cultura**. São Paulo. Vol 57, nº 1, Jan./Mar, 2005, p. 26-29. Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n1/a14v57n1.pdf>>.

DELEUZE, Gilles. **A imagem - movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A imagem - tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. S. Paulo: Ed. 34, 1995. P. 10-36.

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

DEMENECH, Flaviana. **Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DOMINGUES, José. Luiz. **O cotidiano da escola de primeiro grau: sonho e a realidade**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1988.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTABLET, R.; BAUBELLOT, C. H. (1971). **La escuela capitalista**. México: Siglo XXI, 1977, 4a. ed

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez, 2012, p. 573-592.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. As *prácticasteóricas* de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, jul/dez, 2007a, p.78-92.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008, p. 23-33.

_____. Currículo e conhecimento em rede: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 20, Caxambu, 1997. Anais Caxambu: ANPED, 1997.

_____. **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

_____. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.60, jun. 2013, p.81-103.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano da escola**. Sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006 (Encontro).

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007b.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, setembro a dezembro, 2015, p. 306-316.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, agosto, p. 1-17, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os

cotidianos. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-21.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. Teoria(s) da comunicação: busca de identidade e de caminhos. **Rev. Esc. Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, 1994, p. 138-152.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1986.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Proposições**. Vol. 5, nº 3[15], novembro de 1994, p. 111-132.

_____. **Silêncio, Cópia e Ditado: análise da vivência curricular na 1a. série do 1o. Grau**. In: I Seminário de Estudos sobre Currículo por Atividades, 1987. ANAIS - UFSM. p. 23-49.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, T. S. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 2a. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia?** São Paulo: Difel, 4a. ed. Tradução de L. C. Garaude e J. A. Gianotti, 1974.

GOMES, João Carlos Costa. As bases epistemológicas da agroecologia. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira. **Princípios e perspectivas na agroecologia**. Paraná: Instituto Federal, 2011. p. 13-42.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Orgs.). **Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GRESSLER, L. A. (2003). **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 2a. ed, 1987.

HEY, Ana Paula Décio; SAES, Azevedo Marques de; CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu, o fazer sociológico e a reflexão acadêmica. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Ano 10, n 16, jul-dez, 2007, p. 15-18.

IANNI, Octávio. **Dialética e ciências sociais**. *Cadernos PUC-SP*, nº 19. São Paulo: Educ, 1984.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A revolução científica moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

_____. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

_____. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In.: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. **Desafio da pesquisa**. Franca: Unesp – FHDSS, p. 63-75, 2006.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1997.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 1986.

LAHIRE, Bernard. Campo. In.: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 1986.
- LOPES, A.R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.13, n.3, p248-273, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. S. Paulo: Ática, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. São Paulo, Cortez, 2010.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev. [online]**, vol.31, n.1, pp.17-44, 2015.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- MAANEN, Jonh Van. **Reclaiming Qualitative methods for organizational research: a preface, in administrative Science Quarterly**, Vol.24, n. 4, december, 1979, p. 520-526.
- MANHÃES, Luiz Carlos. Segundo discussão: sobre árvores e redes. In.: ALVES, Nilda (org.) **Criar Currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 24-33.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3)**, 2002, p. 1-3. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>.
- MASCELANI, M. N. (1980). **Currículo: a distorção de um conceito**. S. Paulo, mimeo. S. Carlos, UFSCar, Tese de Mestrado.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MONTEIRO, Lilian Alfaia; MUNHOZ, Daniella; BERTHOLINI, Frederico. Bachelard e a Epistemologia Histórica: uma vivência sobre a formação do espírito científico. In.: **EnANPAD**, 37, Rio de Janeiro, 2012. Anais XXXVI Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2012, p. 1-14.
- MORAIS, G. S. (1980). (org). **Pesquisa e realidade no ensino de 1o. Grau**. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, Antonio Flavio. O campo do currículo no brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, novembro/ 2002.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra: M. Martins, 1994.

_____. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO, p. 1-22, 2012.

_____. Currículo e processos de *aprendizagemensino: políticaspráticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos '*pensadospraticados*' pelos '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). _____. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

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

_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, v.9, n. esp., Campinas, p.162-184, 2008.

_____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In.: SCHWARTZ, Cleonara Maria [et al.] (orgs.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-127.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, Jul/Dez, 2007, p.112-130.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: Sobre Redes de Saberes. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017.

ORTIZ, R. A procura de uma Sociologia da Prática. ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. Editora Ática: São Paulo, 1994. p. 7-36.

OURIQUES, Nildo. **O Colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2. ed., 2015

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: Almeida, Maria Isabel Mendes de (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERES, Eliane. "A produção da crença": políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In.: **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas educacionais**, Curitiba, 2016. Anais ANPED, UFPR:Curitiba, 2016, p. 1-22.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de Aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 35-46.

PETITAT, André. **Produção da escola, Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINAR, W. F. **The character of curriculum studies: bildung, currere, and the recurring of the subject**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches; Venâncio, A. P. **Saberes e fazeres docentes: curiosidade e desejo no processo de aprender/ensinar a ler e a escrever**. In: Congresso de Leitura do Brasil (COLE) 17 Anais..., Campinas, ALB, 2009. Disponível em: alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/.../sem20/COLE_2706.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.2010.

SERPA, Andréa. Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano. **A página da Educação**, PROFEDIÇÕES - Lda, v. 189, 2010, p. 1-25.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Julia; ANDRADE, Nivea. Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. In.: **ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 15, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019. Anais UFBA: ENELCULT, 2019, p. 1-12.

RAGOUET, Pascal. Campo científico. In.: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 68-70.

_____. Ciência. In.: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 118.

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos dias com os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Dezembro, 2007.

WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de sociologia e Política**, Curitiba, nº. 19, p. 95-165, nov. 2002.

_____. Reflexividad epistémica. In.: BOURDIEU, Pierre ; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005c. p. 69-83.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.