



CURRÍCULO, COTIDIANO E CONVERSÇÕES

CURRICULUM, QUOTIDIAN AND CONVERSATIONS

FERRAÇO, Carlos Eduardo

Doutor em Educação
Professor associado III do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais (DETEPS) e do
Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito
Santo (PPGE-UFES)

CARVALHO, Janete Magalhães

Doutora em Educação
Professora associada IV do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-
UFES)





RESUMO

Objetiva examinar a potência das redes de conversações na constituição das relações *praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos. Discute as redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização, isto é, como modos de dizer que atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação, potencializando políticas curriculares voltadas para a instituição de comunalidades expansivas, valorizando vozes desautorizadas e estilhaçando formas lineares de pensamento. Aborda pressupostos que têm orientado a perspectivar o currículo em direção às *praticaspolíticas* de constituição do comum por meio do incremento das conversações e/ou das narratividades, a saber: a noção de políticas e práticas; a relação entre currículos “oficiais” e realizados; a valorização de saberes narrativos; as práticas cotidianas do conversar e narrar.

Palavras-chave: Currículos – *Praticaspolíticas* – Cotidianos - Redes de conversações.

ABSTRACT

It aims to examine the conversations nets' power on the constitution of practicespolicies relationships which join the ordinary constitution to curricula. It discusses the conversations nets as means of saying about our experiences, which are self-constituted both as expressions of a preindividual subjectivity such as singularity processes, that is, like means of saying which underlie the collective ways of individualization and giving utterances, by empowering curricula policies which concern the expanding communalities, by increasing the value of unauthorized voices and by splintering linear ways of thinking. This text approaches assumptions which have been leading to viewing curriculum towards practicespolicies of ordinary constitution by means of enhancing conversations and/or narrations, to know: the policies and practices notion; the relation between 'official' curricula and realized ones; the valuing of narrative knowledges; the quotidian practices of talking and narrating.

Keywords: Curriculum – *Practicespolicies* – Quotidian - Conversations nets.





1. INTRODUÇÃO

Esse artigo objetiva examinar a potência das redes de conversações na constituição das relações *praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos. Parte, desse modo, do pressuposto de que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização, isto é, como modos de dizer que atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação, potencializando políticas curriculares voltadas para a constituição de comunalidades expansivas.

Debatendo os processos político-socioculturais (dentre os quais, também, se situam os currículos escolares), Hardt e Negri (2005) afirmam a necessidade de superação da visão de seus usos e consumos como passivos e, tomando como base pressupostos espinosanos, opõem o conceito de multidão ativa ao de massa somente reativa, expondo as consequências políticas ligadas a essa diferenciação, visto que, para Espinosa, a multidão representa uma pluralidade que persiste como tal na cena pública, na ação coletiva, na atenção dos assuntos comuns, sem convergir no Uno, sem evaporar-se em um movimento centrípeto. A multidão é a forma de existência política e social dos muitos enquanto muitos.

Sendo assim, ao falar do comum no currículo escolar, duas considerações se fazem como preliminares: a primeira, referida ao fato de que comum não significa, na perspectiva aqui esposada, busca de consenso e homogeneização, padronização; na segunda, o conceito de comum perpassa a questão do necessário restabelecimento do sentido de público e privado.

Importa, portanto, considerar que privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública.

Tomemos a história de Saramago (1998), “O conto da ilha desconhecida” na qual o rei, não conseguindo livrar-se de um impetrante que lhe pedia um barco para descobrir ilhas desconhecidas, retrucou: “Para que queres um barco?”. O homem explicou que desejava ir em busca de ilhas desconhecidas, porém o rei, disfarçando o riso, retrucou que não havia mais ilhas desconhecidas, pois todas já estavam nos mapas. Mas o homem insistiu: “Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas [...]. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas”.





Afinal, o rei assentiu em lhe dar um barco, deixando bem claro, porém, que não poderia dispor de pessoal para ajudar o homem a navegar, pois necessitava de todos para o trato das ilhas conhecidas.

No pensamento liberal, tal como no reinado descrito por Saramago, os muitos estão despojados e afastados da esfera dos assuntos comuns e são guiados pelas certezas das “ilhas conhecidas”.

As possíveis implicações para o currículo são evidentes, pois se trata de considerar a potência do coletivo e da instauração de um sistema público no qual as singularidades não anulem a multiplicidade e, fundamentalmente, a potência das vozes e da inventividade, sabendo que sempre haverá ilhas desconhecidas a descobrir. Pensar que tudo “está no mapa” significa enclausurar a vida, aprisionar as aprendizagens pela instauração do ensino dogmático.

Desse modo, o currículo escolar, como multidão e/ou democracia radical, envolve modos de vida coletiva, potencializados pelas conversações e ações de seus praticantes integrados às múltiplas redes de trabalho educativo que incidem sobre o contexto escolar.

Entender a multidão como singularidades cooperantes, portanto, distinta da massa, passiva e amorfa, levanta o problema de sua constituição, de seu movimento em redes que se movem em singularidades e que se colocam nessa relação.

Ao abordar a questão do currículo no cotidiano escolar, procuramos enfatizar a dimensão relativa de como potencializar a constituição de redes de sociabilidade singulares e de cooperação para a produção curricular como constituição do comum potencializado pelo recurso da linguagem como experiência compartilhada.

2. A POTÊNCIA POLÍTICA DAS CONVERSÇÕES E/OU NARRATIVIDADES

Na direção apontada, gostaríamos de destacar a potência da concepção de currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de "potência de ação coletiva", ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas





de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009, 2011a).

Falar de currículo, cotidiano e conversações remete a falar de processos de subjetivação que são engendrados no cenário social e educacional, como meios de sujeição, no sentido de submissão a outros, pelo controle e dependência, assim como pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas discursivas em sua formação correspondente (FOUCAULT, 1979).

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção de subjetividade,ⁱ assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem na produção do currículo no cotidiano escolar.

Em recente artigo, Santos (2008) debate sobre a questão da douda ignorância em sua relação com o academicismo e, nesse sentido, cita o sírio Luciano de Samósata (ano 165 DC) e seu diálogo “A venda de filosofias” que, àquela época, já questionava o subjetivismo e a baixa conexão com a problematização e a qualidade das respostas dadas às questões *praticodiscursivas* da vida, ou seja, respostas acadêmicas para problemas acadêmicos, redutores e afastados da problemática existencial concreta. Concordando com Santos (2008, p. 19), ao falar de como concebemos as conversações e as narrativas na constituição dos territórios curriculares, para além de sua concepção como grades curriculares, pretendemos “[...] Identificar complementaridades, cumplicidades e vida onde as teorias e disciplinas isoladas vêm rivalidades [...]”.

Procuramos, enfim, buscar privilegiar as conversações e narrativas como inseridas em fluxos de movimentos e ações (CARVALHO, 2008, 2009) que, transformando a cultura da escola e a si mesmas, na perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano, reúnam dimensões pessoais e sociais, fortalecendo os laços relacionais e a criatividade coletiva e individual, para além dos “[...] modos de produção capitalísticos” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 15), um modo de produção que se define tanto pela fabricação de mercadorias e valores, quanto pela fabricação de sujeitos normalizados, serializados, em que a reprodução de modelos (individualização) opera no mesmo nível da produção de bens. Trata-se de criar





saídas a esses modos de produção capitalísticos, mediante processos de singularização e de agenciamentos.

Considerando individualidade como resultado de uma produção de massa, pois “[...] o indivíduo é serializado, registrado, modelado, [distinto de subjetividade, que] não é passível de totalização ou de centralização” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 31), estamos nos antípodas da subjetividade fechada cartesiana, de ideias claras e distintas, para apontar que a subjetividade é formada, “[...] é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (1993, p. 31).

Os processos de singularização buscam efetuar os agenciamentos coletivos de subjetividade que estão “[...] em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos; ela é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (1993, p. 33). O processo de singularização também objetiva romper com a forma serializada em que os indivíduos vivem para adotar uma subjetividade expressiva, aberta e conectada a processos de criação e em redes de subjetividades – singularização.

Nesse sentido, inscrevemos as conversações e narrativas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos (redes de conversações e ações complexas) que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos. Denominamos coletivo o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (ESCOSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

O valor das conversações e das narratividades está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo. Benjamin (1993) ressalta que aquele que se propõe a narrar o faz sem uma distinção entre grandes e pequenos fatos e lembranças, isto é, tudo aquilo que é colocado na trama narrativa, de alguma





forma, merece ser considerado. Assim sendo, importa considerar a positividade da heterologia discursiva que habita o cotidiano das escolas, e destaca-se, mais uma vez, que o currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se expressa como *praticaspolíticas* de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões.

Dessa forma, interessa conhecer as conversações dos praticantes dos currículos escolares como narradores (BENJAMIN, 1993) e protagonistas das “artes do dizer” (CERTEAU, 1994), procurando valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo.

Narrativas, como formas de dizer de nossas experiências, constituem-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização e, sendo assim, são modos de dizer que atravessam tanto a dimensão do virtual como do atual, tanto do indivíduo como dos modos coletivos de individuação e enunciação e, desse modo, potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento.

Ao focarmos as conversações no currículo como *praticaspolíticas*, estamos entendendo política como um modo de atividade humana que, ligado ao poder, coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional. Isso porque a política se faz, também, e de forma intensa, por microrrelações, como nos apontaram a micropolítica de Foucault (1979) ou as relações microbianas de Certeau (1994).

Sendo assim, o conhecimento que narramos sobre nós mesmos e do mundo expressa politicamente o que se passa ou o que se passou, já que “[...] do caso extrai-se a agitação do microcasos como microlutas nele trazidas à cena” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151). Desse modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitos casos ou intralutas que revelam a densidade





política da realidade do caso e do *espaçotempo* que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações e narrativas.

Como afirmam Passos e Barros (2009), mesmo quando vivida, enunciada, protagonizada, emitida por uma singularidade, a narrativa não conduz a um sujeito.

Assim, abrir o caso para suas intensidades e para as microlutas que o compõem constitui-se como um expressivo índice político, para que um caso (singular) não se dissocie de sua face coletiva.

De fato, nossa opção por focar, no presente texto, a problemática em questão resulta, sobretudo, da nossa vivência com os cotidianos das escolas, condição que nos tem favorecido perceber que, mesmo quando engajados em projetos curriculares que visam a combater os inúmeros processos de exclusão e/ou de discriminação presentes nas escolas, educadores e alunos continuam produzindo outras tantas formas de discriminação e/ou de exclusão.

Como questões que atravessaram essa problemática, tomamos, dentre outras, as que se seguem: como se constitui o currículo escolar fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade? Por onde deslizam as redes de conversações no cotidiano escolar? Como potencializar os “encontros” entre alunos, professores, pesquisadores, buscando capturar os modos de expressão das redes de sociabilidade que atravessam as redes de conversações? Quais as dimensões a serem consideradas no processo de formação continuada com os professores em redes de conversações? (CARVALHO, 2011b).

Tateando entre tais questões, abordaremos, a seguir, alguns pressupostos que têm orientado as nossas experiências no cotidiano escolar rumo a “ilhas desconhecidas”, ou seja, em direção às *praticaspolíticas* de constituição do comum por meio do incremento das conversações e/ou das narratividades, a saber: a noção de política; a relação entre currículos “oficiais” e realizados; a valorização de saberes narrativos; as práticas cotidianas do conversar e narrar.

Alguns pressupostos que têm balizado perspectivar o currículo em direção às *praticaspolíticas* de constituição do comum por meio do incremento das conversações e/ou das narratividades.





Uma ideia assumida ao trabalhar com os cotidianos escolares refere-se ao fato de concluirmos que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas, negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes, são, também, *políticas de currículo*. Essa atitude tem levado à busca de uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias e vice-versa (também por isso escrevemos *teoriaspráticas* ou *praticasteóricas*) é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas.

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico [...] ser um sujeito político. (VEIGA-NETO, 1996, p.170).

Entender as *praticasteóricas* curriculares cotidianas como políticas de currículo implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela Educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficar alerta para a ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais, são sempre sujeitos políticos.

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem ‘práticas e políticas’ [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta





maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. (ALVES, 2010, p. 49).

Outro pressuposto que tem conduzido a trabalhar o currículo com o cotidiano escolar em direção à constituição do comum diz respeito à inseparabilidade entre conversações e narrativas provenientes de diferentes contextos de produção das *praticasteóricas* curriculares, ou seja, as conversações e narrativas que envolvem os projetos e propostas curriculares “oficiais” e as narrativas curriculares produzidas no cotidiano, nas condições concretas de sua realização.

Nesse sentido, torna-se necessária a aproximação das redes que envolvem os sujeitos das escolas através de suas *teoriaspráticas* produtoras de conversações e narrativas agenciadoras de currículos, buscando entender quais são os principais sentidos partilhados nessas redes tecidas com outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos (FERRAÇO, 2011).

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, Alves *et al.* (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, pode-se dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

Oliveira (2003) também ajuda nessa argumentação, quando faz entender que o cotidiano escolar aparece como um *espaçotempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais. Para a autora, em termos dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, as maneiras criativas e particulares com as quais os educadores buscam o aprendizado de seus alunos avançam, isto é, ampliam





consideravelmente aquilo que é possível compreender tendo como referência apenas os textos que definem e explicam as propostas em curso.

Nesse sentido, não é possível assumir uma contraposição entre “prescrições curriculares oficiais” e “currículos realizados”. De fato, entendemos que, nos cotidianos das escolas, os currículos em realização em redes 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, 2007, 2008a, 2008b).

Um terceiro pressuposto refere-se à natureza e valorização dos saberes conversacionais e narrativos.

Como defende Alves (2005), interessa-nos desenvolver *teoriaspráticas* preocupadas em compreender os cotidianos das escolas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos que aí são tecidas pelos sujeitos praticantes com outros tantos cotidianos em que vivem, ousando, como sugere Certeau (1994), fazer uma “teoria das práticas”.

Então, problematizar os currículos realizados nas escolas, tendo em vista a elaboração de outros discursos para o campo do currículo, por meio das *imagensnarrativas* produzidas, implica, como propõe Guimarães (2006), buscar caminhos que possibilitem compreender a existência cotidiana sem exigir a renúncia diante do que ela nos oferece, mas, ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo o dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de conversações e narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, de uma narrativa à outra. Implica, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas, as quais, em referência aos marcos *teóricospráticos* assumidos, incluem tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimentos.

Contrariando o veto e a censura que a ciência dirige aos saberes narrativos, conforme fala Guimarães (2006), deve-se buscar escutar o comum, conceder atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando estar com eles em diferentes momentos e situações vividas.





Para tanto, com Guimarães (2006), tenta-se trabalhar de modo suficientemente aberto e flexível para descrever como as interações comunicativas cotidianas, as conversas, situam os sujeitos no mundo, oferecendo-lhes laços de pertencimento e domínios de sociabilidade. Como entende o autor:

Compreender a vida social, e não julgá-la (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada. Constituído por saberes implícitos e animados por sentimentos compartilhados (dedicados às pequenas coisas da vida, gestos, falas habituais, objetos e lugares conhecidos, afetos e paixões partilhados), o cotidiano, em seu burburinho incessante, sua prosa mundana (feita certamente de repetição, mas também de insistente – e muitas vezes imperceptível – invenção) foi acompanhado (à maneira de um fluxo, ora contínuo, ora interrompido) em suas diferentes manifestações significantes. (2006, p. 14).

Sendo assim, as práticas do narrar e do conversar, sendo o narrar um modo de conversar, representam o último pressuposto, aqui destacado, a orientar nossas *teoriaspraticaspolíticas*. Tal pressuposto refere-se ao uso que fazemos das práticas de conversar com educadores e alunos como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles.

Essa atitude de *pensar com o outro* remete à pista deixada por Certeau (1994, 1996), em termos do uso que ele fazia das conversas em suas pesquisas. Ao conversar com os sujeitos ordinários, Certeau buscava estabelecer uma condição de empatia fora do comum, ao mesmo tempo em que não assumia uma atenção diretiva. Sempre encorajando as pessoas a se colocarem, buscava escutá-las, atestando a riqueza das palavras ditas:

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. (CERTEAU, 1994, p. 50).

Esta busca de estabelecer uma proximidade com o outro não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros e dedica especial atenção ao que é tecido entre elas. Assim, em nossas ações no/com os cotidianos das escolas, a atenção





está voltada para as práticas realizadas nas redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo. Como entende Certeau:

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. (1994, p. 37).

As conversas e narrativas nos ajudam a entender as aproximações feitas nas *teoriaspráticas* entre cultura e currículo. Assim, nosso mergulho, com todos os sentidos, nos cotidianos das escolas, vai, então, em busca das narrativas produzidas entre as redes de conversações em suas traduções, negociações e usos feitos da proposta curricular oficial. Como já observado, essas conversações e narrativas estão impregnadas por marcas culturais, sociais e econômicas, que não são fixas nem definitivas, mas que nos ajudam a entender o que Certeau (1996) chama de “cultura ordinária” e, por consequência, nossas limitações em sua análise.

O trabalho com conversações e *narrativas associadas às imagens (narrativasimagens ou imagensnarrativas)* tem se mostrado extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de entendimento dos processos curriculares que acontecem nas escolas. Assim, mesmo considerando a força dos determinismos curriculares prescritivos que nos dias de hoje buscam conformar a vida das escolas, faz-se necessário investigar a *multiplicidade de mundos que nelas coexistem*, exigindo-se, para isso, a atitude de mergulhar nesses universos de pequenas falas, imagens e ruídos que nos dizem do movimento de uma sociedade que, ao falar, se constitui e se reinventa cotidianamente.

3. POR QUE CONCLUIR?

Sem nenhuma intencionalidade conclusiva, com Negri, Benjamin, Certeau, Alves, Oliveira, Ferração, Carvalho, entre outros, trazemos a possibilidade de pensar o currículo como





conversação complexa e como políticas da narratividade, em especial, considerando as redes de sociabilidade que atravessam a escola.

Desse modo, o currículo, como conversações em políticas da narratividade, envolve uma compreensão de currículo que potencializa o estabelecimento de “zonas de comunidade” de modo a permitir a construção do coletivo como uma comunalidade expansiva. Sendo assim, na prática, o que tende a ocorrer e o que necessitamos buscar? Ir além, não mais procurar o que no outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irreduzível, ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical.

Por fim, buscar produzir deslizamento de saberes, fazeres, afetos e poderes para a formação de outro modo de produção de políticas de compartilhamento do espaço público: de modo público – valorizando as diferentes vozes que sinfônica e caoticamente compõem o mosaico de conhecimentos, linguagens, afetos e poderes que constituem os currículos escolares.

Mas por onde deslizam as redes de conversações?

Pela constituição de processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar em redes de sociabilidade coengendradas.

O que vai caracterizar, para Guattari (1986), um processo de singularização e/ou de produção de subjetividades inventivas é a construção dos modos próprios de referências práticas e teóricas. A partir do momento em que os grupos adquirem a liberdade de vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles. Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia.

Assim, falar sobre o cotidiano escolar, currículo e trabalho cooperativo ou “comunidades compartilhadas” (CARVALHO, 2007-2010) implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, questionar os “possíveis” do coletivo inseridos no cotidiano escolar, para que se constituam nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional.

Desse modo, a conversação estabelecida no *espaçotempo* do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva, pois incide nos “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na constituição de redes de trabalho cooperativo.





Enfim, em caminhos sem fim, concordamos com o homem que queria um barco para descobrir uma ilha desconhecida do conto de Saramago (1998), ao afirmar: “Sozinho, não serei capaz de governar o barco”, pois, para que o “barco” navegue em direção às ilhas desconhecidas, porém “possíveis”, torna-se necessária a constituição do comum na multidão, a construção pública de um coletivo compartilhado, política, linguística e afetivamente, por meio de conversações e narrativas e/ou de políticas da narratividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, N. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior**: o caso do Curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCiência, agosto de 2005.

ALVES, N. et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: WALTER, Benjamin. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARVALHO, J. M. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica: entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011a. p. 103-121.

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores, In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Org.). **Diálogo e formação de professores, Universidade-Escola**. Petrópolis/RJ: FAPERJ/De Petrus et Alii, 2011b. p. 59-78.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UFF/Grupalfa, 2008.





CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada: formação de professores em suas narrativas e imagens. Relatório de pesquisa, Vitória: CNPq 2007-2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

ESCOSSIA, L. da; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro, Rovelte, 2011.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008a.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p. 101-124.

FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUIMARÃES, C. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (Org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

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

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.





SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 11-43, mar.2008.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

ⁱ Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade”. (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

