
“COMO E ATÉ ONDE É POSSÍVEL PENSAR DIFERENTE?”*

Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas

Nilda Alves^(**)
Aristóteles Berino
Conceição Soares

RESUMO

Este texto problematiza a ideia que políticas curriculares são apenas as políticas de Estado e aponta para as redes de micropolíticas que engendram e são engendradas em meio a uma multiplicidade de *prácticasteorias* educativas e que constituem as políticas cotidianas de currículo. Defendemos que, para “enxergar” os sinais emitidos por esses movimentos, precisamos criar novas sensibilidades e investir nossas abordagens nas práticas curriculares, necessariamente coletivas, que problematizam os modos de existência hegemônicos e instauram outros possíveis. Assim, e considerando que os currículos fazem parte da “arte de governar”, afirmamos a importância de verificar como as pessoas recepcionam o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, com suas expectativas e reações, os currículos.

Palavras-chave: Cotidianos escolares; práticas teorias educativas; micropolíticas de currículos; criação permanente de possíveis.

A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo.
(RANCIÈRE, 2009, p. 16-17)

A suposição de que as políticas curriculares são, antes de tudo, as políticas do Estado, ignora que “políticas” são também práticas comuns e que é na variedade de ações cotidianas, escolhidas entre as capacidades e as possibilidades dispostas, que o poder se dispõe em redes microbianas e nas quais é também contestado. Ou seja, pensar as políticas de currículos exige sua pluralização e a

* Pergunta “pinçada” em texto de Certeau (1987) sobre Foucault e a este atribuída como tendo sido pronunciada em uma palestra feita em Belo Horizonte. Texto escrito especialmente para o Trabalho encomendado do GT Currículo/ 34ª Reunião da ANPEd, Natal, de 02 a 05/10/2011 e retomado para publicação em Dossiê da TEIAS.

^(**) **Nilda Alves.** Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), na linha de pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais”, onde dirige o Laboratório Educação e Imagem. Líder do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”. É pesquisadora 1-A no CNPq; e Cientista do nosso Estado, na FAPERJ.

Aristóteles Berino. Professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde coordena o Programa de Pós-graduação em “Educação, contextos contemporâneos e demandas populares”. Participante dos grupos de pesquisas “Currículos, redes educativas e imagens” e “Estudos Culturais em Educação e Arte”.

Conceição Soares. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, atuando na graduação e na pós-graduação, no ProPEd na linha de pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e no Laboratório Educação e Imagem, como participante do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”.

compreensão dos múltiplos *espaçostempos*¹ nos quais “se realiza”. Sendo assim, quando se pretende, como neste texto, discutir como os currículos acontecem, o melhor é considerar todos os seus “praticantes” (CERTEAU, 1994), para além da análise de imagem fixada da “grande política”, a política dita “oficial”.

Considerar que os currículos fazem parte da “arte de governar”, observando que se trata de um campo para formulações e práticas educativas que podem articular interesses de variados grupos na sociedade (grupos econômicos, ativismo social, pertencimentos identitários, etc.), torna importante verificar como as pessoas recebem o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, com suas expectativas e reações, o currículo “adotado”, ou melhor dizendo, “escrito”, fazendo-o “realizado”. Apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas curriculares, é na vida das escolas que são tecidos seus conteúdos mais substantivos, porque *praticadospensados* nos processos pedagógicos cotidianos.

Não se trata apenas de problematizar como as políticas públicas para o currículo são concretamente ‘recriadas’ nas escolas. Os currículos tecidos nas/com as escolas não são apenas reativos ao Estado, seus projetos e determinações oficiais, eles são, ainda, o resultado de disputas e negociações que acontecem localmente, em cada escola, *dentrofora* das escolas, considerando as múltiplas redes educativas que cada um de seus *praticantespensantes*² formam e nas quais se formam. Portanto, os currículos são, também, uma realização que decorre das situações mais próximas dos indivíduos que vivem os cotidianos escolares, em seus *dentrofora*, embora, inevitavelmente, sempre relacionais às redes que compõem o conjunto do social.

Consideramos, assim, importante enfatizar que, conforme entendemos, para além da “grande política” do Estado e dos partidos – mas sem as desconsiderar como elemento constituinte das práticas cotidianas – as políticas de educação, e entre elas as de currículos, estão/são feitas nas/com as escolas, por criações próprias e por influência de múltiplas forças sociais. A partir de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, vamos compreendendo que posicionamentos, atitudes, decisões, performances e ações políticas emergem com as práticas do dia a dia em meio às redes de conhecimentos, significações, poderes, relações e subjetividades que vão sendo, permanentemente, tecidas pelos praticantes da educação nos múltiplos contextos em que vivem e trabalham. Nesse

¹ Nos grupos em que desenvolvemos nossas pesquisas, o uso de termos articulados como esse – e outros que aparecerão no texto – aparecem assim grafados na tentativa de indicar os limites que as dicotomias do pensamento da modernidade criou/cria ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos.

² Estamos, a partir desse texto, mudando o modo de dizer que tínhamos aprendido com Certeau (1994) e para ser coerente com seu próprio pensamento. A primeira vez em que este termo foi usado – por Inês Barbosa de Oliveira – o foi no I Seminário de Currículo, realizado na UFES, em agosto/2011.

sentido, defendemos que fazer pesquisa também é uma intervenção política e que, assim sendo, precisamos criar outros regimes (não hegemônicos) de visibilidade e de compreensão para o que se produz nessas ‘operações de *praticantespensantes*’ dentrofora das escolas e nas múltiplas redes educativas nas quais circulamos, criando conhecimentos e significações.

Porém, para que possamos “enxergar” os sinais emitidos por esses movimentos, precisamos afinar o “olhar” e nossos múltiplos sentidos. Em outras palavras, precisamos criar novas sensibilidades que nos permitam investir nossas abordagens em diversos aspectos da constituição do social, incluindo-se aí, obviamente, as redes educativas. Nossa aposta, no que diz respeito aos estudos de currículos, vem sendo no entendimento de políticas como *prácticasteorias*, necessariamente, coletivas que problematizam os modos de existência hegemônicos e instauram outros possíveis, levando em conta a complexidade e a variedade de contextos em que essas ações e pensamentos se dão.

Optamos pela noção de micropolítica (GUATTARI; ROLNIK, 1986) para expressar esses movimentos minúsculos, microbianos, invisíveis, clandestinos, forjados em meio às práticas cotidianas, levando a que nelas se pense saídas, propostas, outras ações, conhecimentos e significações. Nessa apropriação, valemo-nos de dois modos, às vezes complementares, às vezes antagônicos, de uso do conceito nas pesquisas em ciências sociais e humanas – como as políticas instituintes produzidas em movimentos sociais locais e como criação de outros modos de subjetivação. O uso dessa noção neste texto emergiu com a necessidade que sentimos em não restringir a localização do exercício do poder e da política ao Estado e aos partidos, mas em estendê-la a todo o tecido social. Dessa maneira, buscamos ultrapassar a ideia de que a política – compreendida como decisões, ações e significações na contingência de viver com outros – se realiza apenas pela disputa de poder e/ou da resistência a ele, levadas a cabo entre grandes conjuntos bipolares, homogêneos, mutuamente excludentes, coerentemente constituídos e constantemente em total oposição, tais como Estado e sociedade civil, homens e mulheres, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais, professores e estudantes, velhos e jovens, etc.

Em nossas pesquisas, preferimos dirigir nossa atenção e preocupação para os cruzamentos de diversas dinâmicas de processos criativos cotidianos e para a heterogeneidade e a ambiguidade, resultantes de processos de significação, classificação e produção de diferenças reconhecíveis e administráveis. Preferimos, assim, indicar as táticas, as linhas de fuga, as multiplicidades, as hibridizações, os atravessamentos e as diferenciações como processos vitais que criam outros modos de existência que não se limitam a reproduzir as formas de subjetividade dominantes. Para nós, os currículos, em práticas produzidas localmente, e os pensamentos que sobre eles são

produzidos, aparecem a partir do embate entre as múltiplas micropolíticas engendradas em práticas cotidianas que envolvem, sob diferentes aspectos e em diferentes contextos, as atividades de *aprenderensinar*, pesquisar e narrar, *fazerpensar*.

Podemos trabalhar com esta ideia, já que não é algo que se dá somente no local, uma vez que com Foucault (1995) partilhamos que a subjetividade³ não é uma interioridade e não está localizada no indivíduo, ao contrário, os processos de subjetivação se engendram numa conjuntura histórica, cultural e política. Entender como se produzem essas subjetividades em meio a processos nos quais as relações de poder se imbricam intensamente com as relações de comunicação, processos educativos diversos e múltiplos e com as capacidades que nos são exigidas para existir socialmente, nos possibilita não só saber quem somos e como vivemos aqui e agora, mas, acima de tudo, nos permite recusar o que somos para, assim, imaginar e produzir o que queremos ser.

Para empreender sua análise sobre a objetivação do sujeito, Foucault investigou as relações entre racionalidades específicas e o poder. Avançando na busca de uma metodologia de investigação para o estudo do momento contemporâneo à sua teorização, ele sugeriu uma forma mais empírica de abordagem, que consiste em *usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como ponto de partida* (1995, p. 234). O que ele propunha, então, é que, mais do que analisar o poder a partir de sua racionalidade interna, poderíamos analisar as relações de poder através dos antagonismos das estratégias, nos modos como se realiza nas redes microbianas cotidianas.

Para compreender essa inversão na perspectiva de abordagem precisamos entender o poder como um exercício, uma relação de forças, uma luta cotidianamente travada por indivíduos e grupos sociais, permanentemente, em todos os contextos e redes educativas nas quais os seres humanos se encontram e se relacionam. Ao explicar as especificidades das relações de poder Foucault adverte que é preciso distingui-las das capacidades objetivas (ação sobre as coisas) e das relações de comunicação (ação sobre o outro). O que caracteriza as relações de poder é a ação sobre a ação do outro, tendo em vista a condução de uma situação. Nas palavras de Foucault, o poder

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo da possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou

³ Pensamos subjetividade, conforme Leila D. Machado (1999) a partir de Foucault, Deleuze e Guattari, como uma série de dobras (abertas) do tecido social que configuram uma pessoa. Dobras que misturam um dentro e um fora, mas que se desdobram e redobram em outras combinações. Nesse contexto, “formas-subjetividade” referem-se aos contornos assumidos pelas composições subjetivas em determinados momentos e “modos de subjetivação” referem-se ao contínuo processo de composição e decomposição das formas subjetivas.

impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (1995, p. 243).

Apesar das especificidades de cada um desses três tipos de relação, Foucault explica que eles *estão sempre imbricados uns nos outros, apoiando-se reciprocamente e servindo-se mutuamente de instrumento* (p. 241). As relações de poder estão fortemente enredadas com as relações de comunicação e com as capacidades objetivas que nos são exigidas nos diversos usos de artefatos culturais, em processos educativos sempre variados, mesmo quando aparentemente repetitivos.

Valendo-se da instituição escolar como exemplo, Foucault (1995) explica que a sua organização espacial, o regulamento que rege sua vida interior, as atividades organizadas e os diversos personagens que lá vivem com suas funções, lugares e rostos bem definidos constituem um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. Desse modo, as atividades de *aprendizagem* e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento se desenvolvem na escola através de um conjunto de comunicações reguladas e de uma série de procedimentos de poder.

Podemos pensar que as escolas, a partir desse sistema capacidade-comunicação-poder produzem formas de subjetividade hegemônicas? Podemos imaginar que as resistências (como outras formas de significar e de se constituir possíveis) estão colocadas ou se engendram nesses processos criando *espaçotempos* de liberdade em que se inventam outras maneiras de viver? Como capturar essas práticas e invenções? Ao traçar um campo de visibilidade para essas maneiras de fazer e inventar, tentamos buscá-las, também, nas relações de força travadas em meio às práticas cotidianas.

Reconhecer que as relações de poder são inerentes à vida em sociedade não significa reconhecer que as condições impostas são necessárias ou que elas constituam uma fatalidade contra a qual não se possa lutar. Ao contrário, Foucault considera que o “agonismo” entre relações de poder e a intransitividade da liberdade é a tarefa política incessante inerente a toda existência social (1995, p. 246).

Segundo Foucault, ainda, as relações de poder se exercem por meio de ações estratégicas, que constituem modos de ação possíveis sobre a ação dos outros. As ações estratégicas estão presentes tanto nos mecanismos de controle e governamentalidade como nos mecanismos de enfrentamento. Se o poder é exercido como uma relação de forças isso implica em estratégias de luta. E o *espaçotempo* onde são travadas incessantemente essas lutas é a vida cotidiana.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos que desenvolvemos são tributárias, inicialmente, da obra de Michel de Certeau. Contudo, bem ao modo deleuziano, fazendo um filho pelas costas nos dois – Certeau e Foucault –, nos arriscamos, aqui, a buscar uma aproximação entre eles, considerando neste momento apenas o volume um de *A invenção do cotidiano* (1994), escrito pelo primeiro, e o texto *O sujeito e o poder* (1995), do segundo, na medida em que consideramos essa aproximação operativa para o pensamento que estamos desenvolvendo. Não pretendemos, com isso, eliminar ou minimizar as diferenças entre eles.

CERTEAU, FOUCAULT, POLÍTICAS E COTIDIANOS

Podemos começar essa aproximação sugerindo que Certeau e Foucault tiveram mais coisas em comum do que o nome “Michel”, do que ter nascido na França, do que terem vivido e produzido boa parte de seus pensamentos, ou pelos menos suas obras mais conhecidas, mais ou menos no mesmo *espaçotempo* – Paris pós-maio de 68 – em meio a um acontecimento, experiência ou devir que, de uma maneira ou de outra, os afetou.

O que nos impulsionou a aproximar Certeau e Foucault, e a nos aproximar dos dois nos caminhos que vamos traçando com esse texto, foi a percepção de uma atitude *prácticoteórica*, comum aos dois, em favor da valorização da vida, da criação, da invenção, da liberdade, da imaginação e da instauração de outros modos de existir que se desviem dos modos hegemônicos e das ações que tentam interrompê-los⁴. Ambos, por caminhos diversos, nos cutucam com a mesma provocação: “é possível fazer de outro jeito”?, fazendo a mesma pergunta: “como e até onde é possível pensar diferente?” Buscamos, então, esta aproximação mesmo sabendo que Certeau no primeiro volume de *A invenção do cotidiano* serviu-se (*operação de usuário?*) de Foucault, a partir de *Vigiar e Punir*, como figura teórica de oposição – um *personagem conceito*, como nos ensinou Deleuze (1992) – no desenvolvimento de seu pensamento (e ao lado de Bourdieu!).

Assim, se Foucault nos convocou a imaginar e instituir outros modos de existir possíveis no interior e na ambiguidade das relações de poder inerentes à vida social, Certeau nos mostrou com suas teorias das práticas cotidianas maneiras de fazer que não só escapam ao controle como podem reorganizar a ordenação sociopolítica, já que

⁴ Entendemos ser importante explicitar, também, que esta aproximação se fez necessária para que nossos pensamentos – dos três autores deste texto – melhor se articulassem, como vamos tentando fazer, todas as terças-feiras, nas reuniões do grupo de pesquisa, há alguns anos.

se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos (...) [usuários], dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1994, p. 41).

O cotidiano é o *espaçotempo* onde as coisas acontecem e nos afetam. É também, e por isso mesmo, o *espaçotempo* da intervenção e da pesquisa, que conforme propõe Certeau, foca-se nas práticas ou nas maneiras de fazer a partir das quais os seres humanos comuns, em suas ações comuns, fabrica e inventa outras coisas a partir daquilo que lhe é imposto, buscando perceber como, nesses processos, são criados conhecimentos e significações, outras *práticas-pensamentos*. Trata-se de um modo de análise da atividade social que possibilita o questionamento do postulado histórico do atomismo social. Nas palavras de Certeau (1994):

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 o seu autor ou seu veículo. Ela visa uma lógica operatória cujos modelos remontam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados, e que, em todo o caso, é ocultada por uma racionalidade hoje dominante no Ocidente. Este trabalho tem, portanto, por objetivo, explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. (p. 38).

Constitui-se, então, como nosso desafio nas pesquisas que realizamos trazer à tona as *combinações de operações* de praticantes dos currículos, *dentrofora* das escolas, nas múltiplas e diferentes redes educativas que formam e nas quais se formam, atentando para as diferenciações e multiplicidades de modos de *fazersaber* e de constituir que elas produzem e entendendo-as como políticas produzidas para atuar com um grupo social. Trata-se, como disse Certeau, *de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano* (1994, p. 41).

De acordo com Certeau, numa perspectiva que ele considera ao mesmo tempo análoga e contrária à de Foucault (em *Vigiar e Punir*) esses modos de proceder e essas astúcias compõem, no

limite, uma rede de antidisciplina. A nosso ver, a perspectiva defendida por Certeau pode ser considerada análoga, uma vez que ambos reconhecem a existência dessas estruturas, mas não tão contrária assim à defendida por Foucault mais tarde (em o *Sujeito e o Poder*), na medida em que uma “rede de antidisciplina” (CERTEAU, 1994) pode, no limite, traduzir-se na “intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 1995).

Foucault nos ensinou que o poder se exerce numa luta, por meio de relações de força travadas entre indivíduos ou grupos que se valem de ações estratégicas. As estratégias são, para ele, os dispositivos ou os mecanismos racionalmente empregados para que o objetivo seja alcançado. Mas o que acontece quando a partir dessas relações de poder e, portanto, de força, um grupo que se torna circunstancialmente vitorioso (ou cria e difunde essa ilusão) tenta empregar ações estratégicas para manter-se e perpetuar-se nessa posição, tentando fixá-la em um lugar que ocupa (ou constrói para ocupar) e que considera próprio, fazendo do outro (que, neste caso, são *todos* os outros) um permanente adversário?

Certeau utiliza-se da ideia de “tática” para dar conta de um tipo de “estratégia”, se é que se pode dizer assim – já que ele opõe estratégias e táticas em seus escritos – engendrada nas práticas desse outro que só pode agir no território ocupado pelo inimigo. O conceito de tática em oposição ao de estratégia na teorização de Certeau tem, portanto, como objetivo definir modos outros de fazer, significar e viver que não são captados pelos sistemas onde se desenvolvem, produzindo assim ações possíveis⁵ em relações de forças assimétricas, que constituem as posições de “fortes” e “fracos” em determinadas relações. No entanto, essas posições não são fixas e podem se alternar conforme os embates e o ambiente, como explica Certeau:

chamo de “estratégia” o 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”. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no

⁵ Lembrando sempre que nós, no presente, entendendo que não existem ações sem pensamentos, acrescentamos: ‘e pensares possíveis’.

voos” possibilidades de ganho. Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. (1994, p. 46-47).

Certeau defende que, de forma mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer produz vitórias do “fraco” sobre o mais “forte”, constituindo pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos. Porque explicitá-las e como capturá-las se a invisibilidade faz parte de sua lógica operatória?

Talvez por que ao explicitá-las elas já se desvaneceram, já se transformaram em outras coisas, mas deixaram sua marca em seus “praticantes”, em sua proposta de insubmissão. Talvez para que não acreditemos mais na homogeneidade nem na possibilidade de homogeneização. Talvez para nos incentivar a seguir em nossas lutas e a confiar em nossos dispositivos de batalha. Talvez para celebrar a diferenciação e a multiplicidade como características do vivo. Talvez para saudar a incessante criatividade e inventividade como característica da atividade social. Talvez, ainda, para permitir que sejam narradas em outros contextos, em outros *espaçotempos*, a outros “praticantes”, que as podem tomar como ideia para outras insubordinações, nas tantas trocas desenvolvidas nas redes educativas em que nos formamos e nas quais ajudamos a formar outros e a nós próprios.

A seguir, a título de exemplificação, narraremos uma experiência em pesquisa, na qual vislumbramos a emergência de micropolíticas cotidianas de currículo em meio às redes de conhecimentos, significações, poderes, relações e subjetividades.

A HISTÓRIA PODE SER OUTRA: IMAGINAÇÃO, FABULAÇÃO, DEVIR-IMAGÉTICO

Com a intenção acima exposta, apresentamos fragmentos do processo de produção do vídeo *João: a história pode ser outra*, realizado por alunos e professores da Escola Municipal Professor Ary Quintella, no Rio de Janeiro, em conjunto com uma equipe do Laboratório Educação e Imagem da UERJ⁶, e que dizem respeito às negociações em torno da apresentação/representação de si e dos outros e das articulações produzidas nos *usos* de conteúdos demandados pelas disciplinas e de *saberesfazeres* criados em outros contextos da vida cotidiana, como as tecnologias e as linguagens audiovisuais.

Essa produção integra o projeto “*O uso de artefatos culturais por docentes e discentes na tessitura de conhecimentos e significações nos cotidianos escolares*” que possibilitou a criação de

⁶ Projeto financiado pela Faperj no Edital Apoio à Escola Pública/2009. Além dos membros do grupo de pesquisa/ UERJ, participaram da escola três professores – um de artes e dois de história – e oito estudantes.

três vídeos no período de um ano (maio de 2010/abril de 2011) e incluiu a realização do *making of* que tem permitido a análise dos conhecimentos, significações, poderes, relações e subjetividades engendrados. O vídeo abordado tem como tema central a história de João Cândido.

A decisão de fazer um vídeo sobre a história de João Cândido e a Revolta da Chibata já estava acordada entre os membros da equipe desde o início dos trabalhos conjuntos, em maio de 2010, ainda que os motivos dessa escolha não fossem, pelo menos inicialmente, os mesmos. Pelo lado da escola, manifestado principalmente pelos professores, a escolha se deu, num primeiro momento, porque a história já tinha sido encenada em uma versão teatral. Além disso, tratava-se também de um ‘conteúdo’ demandado pela disciplina História, conforme a proposta curricular. Já pelo lado dos integrantes do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, a opção emergiu na medida em que as questões referentes às relações raciais estão entre os interesses de pesquisa do grupo; além disso, no ano de 2010 se comemorava os cem anos da Revolta da Chibata e os bolsistas do Laboratório organizavam uma série de eventos sobre a questão racial no Brasil.

A proposta, no início do projeto, era a de que esse vídeo fosse o segundo a ser realizado. O primeiro seria um musical que, de fato, foi o primeiro a ser roteirizado e filmado. A produção demandou tempo e trabalho e decidimos, no início do segundo semestre, dividir a equipe da escola em dois grupos. Enquanto um grupo se ocuparia da edição do musical, outro grupo cuidaria do argumento e do roteiro do filme sobre João Cândido. A equipe da UERJ acompanharia/participaria dos dois trabalhos e distribuiu para todos os envolvidos um livro com a história da Revolta da Chibata para servir como apoio à pesquisa. A professora de Artes envolvida com o projeto, do qual era bolsista, com alguns estudantes também bolsistas, iniciou o trabalho de criação do vídeo sobre João Cândido, mas logo toda a equipe aderiu a esse trabalho, deixando a edição do primeiro vídeo para depois. Discentes e docentes realizaram pesquisas na internet e trouxeram, além de textos, documentos históricos e muitas fotos. Começaram as conversas em torno do argumento do filme a ser criado.

Nesses e em outros movimentos desse processo de criação e execução, pudemos observar e intervir nas negociações (BHABHA, 1998), às vezes consensuais, às vezes conflituosas, engendradas em meio às discussões realizadas. Em um belo texto, intitulado “Aura e ágora”, Bhabha (2011), dialogando com Derrida e Arendt⁷, nos fala poeticamente sobre o que é, para ele, negociação, dizendo:

ela é uma forma de comércio ou tráfico, articulação ou intercâmbio, conexão com contenção, que busca equivalências no mundo cotidiano. Preocupada principalmente em estabelecer

⁷ Jacques Derrida em *The Gift of Death* (1995) e Hanna Arendt em *A condição humana* (1981).

relações, ou em “fechar o acordo”, a negociação é, acima de tudo, um discurso do desvelamento. Diferente do gozo, que é sobre a “relação absolutamente dissimétrica com o outro inteiro”, a negociação busca uma “equalização através de um denominador comum”. Se o gozo é um sublime seqüestro, uma censura, uma censura na vida cotidiana, a negociação (neg [não] + otium [ócio, repouco]) emana do ruído, da inquietude do negócio do dia. O denominador comum ao qual a negociação aspira não é mais do que a teia e a trama da vida: discursos e ação, os tributos definidores da humanidade. Ao contrário do que diz o senso comum, o desvelamento da negociação não é meramente a revelação de alguma moeda comum de circulação; a negociação desvela certo mal-estar no lance final do intercâmbio, precisamente porque está mais preocupada com a enunciação dos jogadores da partida – o autodesvelamento dos agentes e do agenciamento, já que a negociação é a própria essência da ação e da elocução humanas. (p. 96)

Concordando com ele, ocupar-nos-emos daqui em diante da criação do argumento do vídeo. Porém, as negociações continuaram em outras etapas, tais como a criação do roteiro, dos personagens, dos diálogos, das cenas, dos cenários, dos figurinos, das tomadas, dos recortes, das costuras, da sonorização e dos efeitos visuais, elementos fundamentais na construção videográfica de uma história.

Algumas dessas negociações, que trataremos a seguir, remetem aos modos pelos quais discentes e docentes estabelecem relações com os conhecimentos demandados pelas disciplinas e com os *saberes-fazeres* engendrados em meio às experiências em outros contextos de suas vidas cotidianas, como as tecnologias e as linguagens audiovisuais, bem como aqueles advindos de discussões familiares ou outros tipos de instituições (movimentos sociais organizados, igrejas, etc.), ou seja, das múltiplas redes educativas em que todos estamos envolvidos.

Num primeiro momento, com os estudantes ainda muito inibidos – nessa fase eles pouco se pronunciavam, no entanto, se soltaram e tomaram a frente dos trabalhos que demandavam *usos* dos equipamentos técnicos –, um professor de história, bolsista do projeto, propôs um filme documentário, trazendo dados históricos e algumas encenações (ficções) que reconstituíssem os fatos. Ele, a partir do modo pelo qual percebia sua disciplina, se focava na pesquisa e nos fatos históricos e nas possibilidades oferecidas pelo audiovisual para apresentá-los.

Algum tempo depois, a professora de artes, também bolsista, defendeu outra proposta que dialogava mais com o modo pelo qual ela concebia sua prática, prevendo teatro, desenho, figurinos, alegorias e cenários. O foco dela estava na plástica, na estética, na emoção.

Trazemos trechos de uma reunião realizada em primeiro de setembro, cuja observação possibilita pensar como a imaginação, a intercessão, a fabulação e o devir-imagético operam na

tessitura coletiva de nossas histórias, incluindo-se aí a intrusão, não omitida, mas admitida, dos próprios pesquisadores. No mais, vale observar, com disse Deleuze (2009), que uma ideia em audiovisual só pode ser entendida como uma ideia em audiovisual. Ela tem uma plasticidade própria que dialoga com outras ideias criadas no mesmo campo e busca produzir blocos de sensação (perceptos e afectos).

Professor 1. Seria uma conversa entre a estátua [de João Cândido, na Praça XV, Rio de Janeiro] e um mendigo. Os outros personagens entrariam de outras maneiras (fotos, memórias, etc.). Uma outra ideia, que seria mais fácil, seria desenvolver a história numa sala de aula. Uma aula chata, com um professor chato...

Professor 2. Eu posso fazer esse papel...

Professor 1. [continuando a expor sua proposta] ...e o aluno no meio da aula adormece e entra no meio da história do João Cândido. E aí, o professor (2) deu uma ideia legal, que aqueles alunos que fazem parte do grupo, e que ficavam zoando dele, chamando de dorminhoco, etc., seriam personagens dessa história. A gente não ficaria preso aos fatos, a figurinos e a essas coisas reais.

UERJ. Aí eles entram na História através de uma dramatização?

Professor 2. É. Então vamos lá. Você é uma professora chata e eu sou o aluno dorminhoco. Você está falando e eu tô quase dormindo, mas eu tô ouvindo. Tô cansado, cheguei do baile e tal. Aí uma hora eu vou fechando o olho e vou imaginando... Então, eu não tenho aquela preocupação com o figurino de marinheiro, nada disso. Eu vou imaginar. E aí, ele que estava me zoando, vai ser um marinheiro bem 'nojento'. Seria a visão do aluno, não precisa pesquisar muito, aí qualquer falha é a visão do aluno. Os alunos bacaninhas seriam os colegas dele na Revolta da Chibata.

UERJ. Então o professor chato não seria o alvo da Revolta?

Professor 2. Pode ser até um comandante, o almirante do navio, um daqueles que morreram lá.

UERJ. Isso seria legal, você trazer um contexto, uma revolta antiga, para uma condição contemporânea. Ou seja, a história de João Cândido pode ser revivida em outros contextos por pessoas que são oprimidas. Aí esse professor além de chato, seria um ditador, aquele que ameaça, que castiga?

Professor 2. Eu até imaginei, no final, quando ele tá lá dormindo, o professor dá um sermão no cara, dá logo um zero pra ele. Encerrar a história assim, pagando pra ele, dando zero nele. O que não entendeu nada foi o que mais...

UERJ. Eu acho bem legal, mas fazer ficção não é mais fácil. É difícil pra caramba. Você vai pegar uma história, uma narrativa e vai ter que construir diálogos.

Professor 2. Ele vai imaginar com base na aula do professor. Então, vai dar informação.

UERJ. E como você vai traduzir isso em imagem?

Professor 2. O cara vai narrar que o marinheiro tal levou 200 chibatadas, no contexto histórico, e o cara vai imaginar.

Professor 1. Mas a cena da revolta vai acontecer.

Professor 2. Na imaginação do aluno.

UERJ. Mas vamos ter que encontrar uma linguagem para criar a ideia de sonho. Talvez aquela imagem meio nublada, a voz da professora em *off*, ou pode ter alguma coisa escrita no quadro negro, daqui a pouco ele sonha com aquela cena... mas, depois, ele volta pra aula, senão esse sonho vai ficar longo demais. Entre esse acordar e sonhar você pode escolher as cenas que serão dramatizadas. Aí tem que ter uns marcadores, umas passagens que indiquem o contexto daquela outra cena.

Professor 2. Um vai e vem, né? Aí pode ter umas cenas mais curtas, vai poder cortar...

UERJ. Aí você pode escolher os episódios que vão ser encenados.

Professor 2. E tem uma vantagem. Eles já fizeram um teatro sobre João Cândido e já têm experiência.

Aluno 1. [Levantando o braço, fala alguma coisa bem baixinho que não conseguimos ouvir e que o microfone da câmera que registrou o 'making of' não conseguiu captar].

Professor 2. [que estava ao lado dele] Aí já é outra ideia, João Cândido bem velhinho recordando a Revolta da Chibata. Também pode ser, não sei, a ideia não é ruim. Mas quando você põe João Cândido recordando pressupõe um cenário mais real, um figurino mais fiel. Agora se você põe um aluno sonhando, aí á tem uma liberdade poética, pode imaginar.

UERJ. Eu gosto da ideia da sala de aula porque o passado não fica como uma história que não tem nada a ver com a gente. Tem uma conexão com o presente. Mesmo tendo acabado a escravidão, os negros, os pobres, e todos aqueles que estão numa posição, vamos dizer, subalterna, continuam sendo tratados da mesma maneira. E essa ideia, que eu estou achando até muito corajosa, dá conta de uma relação professor-aluno, em que, muitas vezes, os alunos, que estão numa posição subalterna, são tratados na chibata também. Trata-se de uma relação de poder. É lógico que o professor não dá uma surra, mas às vezes rola humilhação, castigos... Eu acho legal problematizar essa relação de poder.

Na ocasião, não nos demos conta, mas ao assistir a gravação da discussão percebemos que essas questões eram, pelo menos até aquele momento, somente nossas. Negritude, pobreza, autoritarismo não eram, de forma declarada ou percebida, problema para eles, ou seja, para os professores, já que os estudantes, praticamente, ainda não tinham se manifestado. Para os professores, além de aulas chatas, o problema era a preguiça e o desinteresse dos estudantes. Além disso, qualquer opressão que um deles sofresse na escola seria responsabilidade, principalmente, dos próprios colegas. Naquele dia, estavam presentes cinco discentes, dois docentes e uma equipe do Laboratório na reunião (bolsistas e pesquisadoras). As propostas foram colocadas em votação. Ganhou a ideia de contar a história a partir da sala de aula. O próximo passo foi discutir quais as cenas seriam dramatizadas. O professor 1 passou os fatos em revista e propôs algumas cenas.

Na semana seguinte, várias questões pertinentes à fabricação do argumento foram levantadas na reunião. Mais uma vez, pudemos observar nossa intervenção e agenciamento nessa

fabricação, mas pudemos observar também como o grupo se apropriava ou passava por cima disso ao construir a história. Vamos então a trechos da reunião do dia 8 de setembro de 2010.

Professor 2. Como o dorminhoco vai ser perturbado? Com ou sem um apelido?

Professor 1. Qual é a justificativa pra ele dormir e poder sonhar?

Professor 2. Para ele entrar na Revolta ele tem que ter adversários, gente que persegue ele...

Professor 1. Porque os colegas ficam zoando ele nas aulas?

UERJ. A revolta era porque os pobres e negros eram subalternizados e castigados.

Professor 2. O que vocês acham de algum detalhe no tênis ou alguma coisa assim?

UERJ. A revolta era contra os castigos. Eles se revoltam pela humilhação que era levar chibatadas. Os colegas castigavam ele? E o professor nisso?

Professor 2. Quando eu coloco os colegas é porque no sonho dele os colegas vão estar do lado dele.

UERJ. Os alunos zoam os colegas e o professor não faz nada? Como vamos resolver isso?

Professor 1. Numa situação dessas, a professora iria a favor do menino.

Professor 2. Mas aí não.

Professor 1. Mas aí o que ela faria? A única pessoa superior na sala é a professora.

UERJ. Os colegas podem zoar o aluno e podem até sair no tapa lá fora. Mas na sala de aula quem tem o poder é o professor. Não é botar o professor como malvado, mas apenas problematizar que aí tem uma relação de poder.

Professor 2. Mas a revolta não é na sala de aula, é a revolta da chibata, no sonho dele.

UERJ. E por que ele se identifica com o personagem, ele se revolta contra quem? Os almirantes seriam os colegas?

Professor 2. Poderia ser.

UERJ. E o professor como fica nessa história, ele não se manifesta?

Alunos. [Gargalhadas].

UERJ. Isso fica estranho. O professor vai constatar que tem problemas entre os alunos dentro da sala de aula, que existem conflitos, que existem alunos que discriminam outros, como a gente sabe que tem, e não faz nada? E aí, de qualquer maneira ele fica em má situação...

Professor 1. O professor vai estar presente nesse momento da zoação ou ele chega depois?

Professor 2. É, pode ser uma alternativa o professor ainda não chegou no momento da zoação.

A discussão continuou, mas por algum motivo não foi registrada em vídeo. Com a câmera desligada, os alunos decidiram que o menino não seria um dorminhoco porque passava a noite na internet ou nas baladas, como um professor havia sugerido. Ele seria um trabalhador. Sugeriram também que além da aula ser chata, o professor era autoritário, o que revoltava o aluno. Os professores argumentaram que, às vezes, o professor, não é exatamente autoritário, mas fica irritado

e se torna omissos. Nesse momento, os professores discutiram com os alunos – o que talvez não tivesse acontecido antes na escola – as condições precárias de trabalho, os baixos salários, o tempo apertado e outros fatores que afetam o trabalho e a relação com os estudantes. Durante a mesma conversa, os estudantes reconheceram que, às vezes, fazem muita bagunça e zoam, discriminam os colegas. Toda essa fabulação resultou na imaginação de uma história que já não era mais só de João Cândido, mas também de experiências vividas ou imaginadas a partir das contingências da própria escola e da sala de aula.

Uma semana depois, o professor 1 apresenta o argumento que seria aprovado pelo grupo. O vídeo se passa numa sala de aula. Um menino adormece na sala de aula, onde o assunto é João Cândido. Durante o sonho ele entra na história. Os colegas zoam o menino porque ele sempre dorme na aula. Outro motivo de zação é a situação social do menino, que fica clara na marca do seu tênis. A professora presencia toda a provocação e tem uma atitude autoritária. O dia para ela não estava bom. Havia preparado uma bela aula, mas na sala nada tinha dado certo. O vídeo não estava funcionando e os textos e as imagens haviam sumido. Ela se vê obrigada a dar uma aula expositiva. Estressada, torna-se vítima das circunstâncias e ainda tem que lidar com a bagunça da turma. Essa situação leva o menino a sonhar e se identificar com a história de João Cândido. No sonho, seus colegas se tornam oficiais e a sala de aula vira cenário.

Com o argumento aprovado, o roteiro foi esboçado, escrito, circulou pelos *e-mails* do grupo e foi sendo modificado, tanto através da internet como durante as reuniões. Aos poucos os alunos foram entrando, efetivamente, no processo, demonstrando o interesse em conectar o conhecimento histórico às suas vidas cotidianas. Assim, a história de João Cândido passou a ser imaginada, simultaneamente, em dois *espaçostempos*, o da Revolta da Chibata e o da experiência cotidiana *dentrofora* da escola. A tessitura do roteiro foi avançando paralelamente à criação dos personagens. Ao mesmo tempo, o argumento tecido com palavras precisava ser transposto para a linguagem audiovisual. A questão racial, que não aparecia no argumento, entrou para a história quando um aluno negro foi escolhido para interpretar o aluno João e o marujo João Cândido.

Esses fragmentos do processo de produção apresentados remetem à questão da apresentação/representação e a produção da autoimagem. Como os alunos se veem e querem ser vistos? Como os alunos veem os professores? Como os professores se veem e querem ser vistos? Como os professores veem os alunos? As apresentações/representações de uns e de outros tiveram que ser negociadas instaurando um devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) em que a autoimagem vai se transformando enquanto o grupo põe-se a ficcionar.

Todas as tensões engendradas com as discussões foram trazidas para o vídeo, que mostrou as condições de trabalho da professora, a fadiga do estudante-trabalhador negro e pobre, o preconceito e a zoação por parte dos colegas, a omissão da professora, a aula chata, a bagunça, o desinteresse de alguns, etc. Todos fizeram política ao criarem o vídeo.

Na gravação, a mesma equipe que criou os personagens atuou. A professora foi representada por uma professora, os estudantes representados por eles mesmos, mas já eram outros. Mudavam com suas performances, instituíam outros modos de existência e criavam outras histórias para eles mesmos. Na gravação da cena final, uma performance transbordou o roteiro. Na última ‘zoação’ que o menino João sofreu, ele resolveu dar um basta e disse: “chega, a história pode ser outra”. A frase estava prevista, mas não o gesto. A mão negra segura a mão branca com firmeza e impede o tapinha costumeiro na cabeça. A cena impactou a todos e foi regravada com close nas mãos. E a frase perdida no meio do roteiro virou o título e a mensagem do filme. Seria o começo de outra história? Teriam se engendrado nesse processo outros modos de subjetivação? Outros modos de relação? Outras possibilidades para o conhecimento? Outras ações pedagógico-políticas?

A noção de devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) nos ajuda a compreender maneiras pelas quais outros modos de vida emergem nesses processos. Nas palavras desses autores:

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 que ganha vida própria através da conjunção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do 'acaso'. (p. 29).

O conceito *devir-imagético*, no contexto dos *usos* das mídias audiovisuais nas práticas sociais, busca mostrar a possibilidade de emergência de personagens que se apresentam e representam a partir de uma relação. As imagens, nessa perspectiva, são pensadas como formas de extensão de um suposto “eu” em direção a um suposto “outro”, implicando a intersubjetividade, a multiplicidade, a performatividade e a encenação em meio as quais nos constituímos, em redes políticas cotidianas, sempre educativas. O que está em questão é a ampliação da capacidade imaginativa, o que, segundo Gonçalves e Head, possibilita outros modos pelos quais os indivíduos imaginam sobre si e sobre o outro, sempre em relação, redefinindo a ideia de representação (na perspectiva do realismo) e abrindo caminho para a fabulação. Os autores sugerem que a *função fabuladora*, ao apostar na evocação de uma potente falsidade sobre si, estaria aderida a uma formulação do devir da personagem real quando ela se põe a ficcionar, contribuindo para a

invenção de si e de seu grupo, dentro de relações políticas nos cotidianos das redes educativas múltiplas, de que todos e todas formamos.

Invenção que se abre com o artifício do sonho, ficcionado para que diversas fantasias pudessem ser apresentadas na sala e representadas no filme. “Fantástico” encontro entre pesquisadores, professores e alunos, porque desestabilizador das previsibilidades que, muitas vezes, se quer com as políticas curriculares oficiais. Conversado e discutido, imaginado e encenado, os currículos expandem suas possibilidades criadoras até o ponto de ser também uma poética. Não a poética solitária do gênio artístico, mas uma arte solidária de composições fortalecedoras da existência, nas *prácticasteorias* cotidianas, de uma vida mais digna, princípio educativo que deveria motivar os currículos como criação – e assim tem acontecido, em tantas escolas. É preciso ver e sentir nisso políticas em ação, como são todas.

Iniciamos nosso artigo com uma citação de Rancière (2009). Com ela queríamos apontar para uma concepção de política que considera a estética como uma experiência relacionada. E que também as políticas curriculares são concebidas e realizadas como estéticas. Quando perguntamos, com Foucault, sobre o modo e a fronteira admissível de pensar diferente, problematizamos no campo da política, mas da estética também. O “pensar diferente” diz respeito ao modo como em uma sociedade acontece o tomar parte no comum. O “comum” se define pelas visibilidades – o que é tornado visível e invisível. No caso do processo de produção do vídeo que foi relatado, entre docentes e discentes, da escola básica e da universidade, todos em processos de *praticarteorizar* suas múltiplas ações, mas também no *dentrofora* da escola, o “comum” é realizado no e com o próprio filme, o que entra e o que será deixado de fora, como se decide pela inclusão e a exclusão, o que será mostrado e o que não será visto.

Então, as políticas curriculares são também estéticas porque sempre referidas às ações que de algum modo na vida das escolas procuram decidir o que poderá se concretizar e será reconhecido e o que será evitado de aparecer legitimamente nas tessituras do *aprenderensinar*. E vamos chamar de poéticas não apenas as iluminuras da criação dos cotidianos escolares, mas tudo aquilo que, com os cotidianos, *dentrofora*, desenhando as fronteiras do comum como uma prática que mesmo nos seus recortes curriculares vislumbram contatos, correspondências e contágios que fazem vivido não uma cota estratificada do existir, mas uma amplificação do olhar, do *estar junto* e das fabulações, também como uma política e uma estética para os que fazem pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- _____. Aura e ágora: sobre a negociação do gozo e o falar entre... In: BHABHA, Homi K. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*: textos selecionados Organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. *Histoire et psychanalyse*: entre science et fiction. Paris: Éditions Gallimard, 1987.
- DELEUZE, Gilles. *O Ato de Criação*. Deleuze. Disponível em: <<http://cristianccss.wordpress.com/2007/09/19/o-ato-de-criacao-por-gilles-deleuze/>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- _____. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Orgs.). *Devires imagéticos*: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth B. (Org.). *Psicologia*: questões contemporâneas. Vitória, ES: EDUFES, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

Recebido em abril de 2012
Aprovado em abril de 2012

ABSTRACT

This text questions the idea that curricular policies are mere policies of the State, and instead highlights the networks of micro-policies which both engender and are engendered in the midst of a multiplicity of educational practices/theories, and which constitute quotidian curricular policies. We argue that, in order to "see" the signals being put out by these movements, we need to create new sensitivities and direct our efforts to curricular practices, which are necessarily collective and which question hegemonic forms of existence and offer alternative possibilities. Thus, and taking into account that curriculums form part of the "art of governance", we stress the importance of ascertaining how people receive what is transmitted to schools, how they share directives, norms or values, and thereby design curriculums based on their expectations and reactions.

Keywords: School quotidians; educational practices/theories; curricular micro-policies; permanent creation of possibilities.