



JOSE TEIXEIRA NETO

**MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS
CURRICULARES: ETNOCURRÍCULOS INSTITUINDO
INTERAÇÕES EM CENÁRIOS DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS
DO TEMPO PRESENTE**



Salvador

2014



JOSE TEIXEIRA NETO

**MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS
CURRICULARES: ETNOCURRÍCULOS INSTITUINDO
INTERAÇÕES EM CENÁRIOS DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO
TEMPO PRESENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Teixeira Neto, José.

Mochila existenciais e insurgências curriculares :
etnocurrículos instituindo interações em cenários das
pedagogias culturais do tempo presente / José Teixeira
Neto. - 2014.

199 f.

: il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Currículos. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento na educação.

3. Experiência. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 - 22. ed.

JOSE TEIXEIRA NETO

**MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRICULARES:
ETNOCURRÍCULOS INSTITUINDO INTERAÇÕES EM CENÁRIOS
DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO TEMPO PRESENTE**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 04 de dezembro de 2014 pela seguinte banca examinadora:

Roberto Sidnei Macedo – Orientador _____
Doutorado em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII – França.
Professor Titular da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia - UFBA
Professora Associada da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Marisa Cristina Vorraber Costa _____
Doutorado em Ciências Humanas – Educação na Universidade Federal do Rio Grande
do Sul – UFRGS.
Professora Titular em Ensino e Currículo na Universidade Federal do Rio Grande do
Sul – UFRGS.

Cláudio Orlando Costa do Nascimento _____
Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade federal da Bahia -
UFBA.
Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Denise Moura de Jesus Guerra _____
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Ana Verena Magalhães Madeira _____
Doutorado em Educação pela Universidade federal da Bahia – UFBA.
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Salvador
2014

Para Alice, Zezinho, Monika e Silvana:

O amor de vocês me torna uma pessoa sempre melhorada. É um estado de perenidade por conta de nossas bonitezas, afetos, impurezas, tensões e carinho.

Grato sou pela compreensão da necessidade de eu estar só comigo durante a pesquisa.

Alice, minha filha, lindeza no devir mulher, se faz sensibilidade, me mostra a vida sendo, e

Zezinho, meu filho bem-te-vi, cria asas e ganha o mundo, na Alemanha perto/longe no espaço/tempo,

contribuíram amorosamente comigo nesta pesquisa.

Monika, minha filha circunstancial, que me desloca e provoca em mim uma paternidade itinerante.

Silvana, minha amante companheira, nosso amor movente, seu cuidado e paixão me fizeram manter o ritmo e desejo para seguir nesta empreitada.

Amor desmesurado!

Para minhas irmãs, Elvira (Nenão) e Marise:

Referências de mulheres guerreiras e artistas, de trabalho e criatividade, de sistematização/planejamento e insurgências/deixar acontecer, de acolhimento, amizade, afeto e muito amor.

Carinho sem igual!

Para a moçada bacana, alunas e alunos que me tornam professor nesta coexistência de 32 anos numa docência implicada:

Estou sendo um pouco de cada um de vocês, por isso tenho sido muito! Muito inquieto, muito implicado em tudo o que se refere à currículo/formação na heterogênese.

Paixão renovada!

AGRADECIMENTOS

Pensando formação no gerúndio existencial, num movimento compósito, manifesto aqui meus agradecimentos a uma rede afetiva e colaboradora – esteio durante o processo desta pesquisa.

Ao meu colchão de afetuosidade, minha família querida, *Alice, Zezinho e Silvana*, pela amizade, admiração, desconstruções, provocações e amores - húmus para florescer.

À minha família primordial - mãe, pai, irmãs e irmãos -, que me deu *régua, compasso* e afeto, para ter coragem de seguir interagindo no mundo.

Às alunas e alunos, professoras e professores com os quais convivo nas itinerâncias em educação no devir de afetos e aprendizagens no gerúndio existencial, em especial à 2ª série do Ensino Médio do Colégio Antônio Vieira, à 3ª série do Ensino Médio do Centro Educacional Vitória Régia, turmas 2014 e ao 6º semestre de Pedagogia da Faculdade Batista Brasileira, turma 2014; também às educadoras e educadores das formações pelo Estado e pelo município – alterações profundas.

Aos atores/formadores, professoras e professores, lastreadores desta proposição de currículo que a pesquisa apresenta - *Marli Sales, Rosilene Paraíso, Nelma Silva, Ana Lúcia Ramos, Hilda Nascimento e Antônio Barreto*. Minha admiração, respeito, carinho e gratidão pela inspiração, disponibilidade e implicação nesta empreitada acadêmico-existencial. Às educadoras que narraram para mim experiências de suas alterações e deslocamentos com currículo-vivo em suas práticas, *Ana Paula Marques, Adriana de Jesus e Isabel Cezimbra*. Sempre em aprendizagens com vocês.

A *Roberto Sidnei Macedo*, pelo cuidado ético, provocações, confiança, e solidariedade acadêmica como orientador – referência para o rigor com esse trabalho.

À *Denise Guerra, Omar Barbosa, Verena Paim, Gerusa Moura, Surama Rebouças, Leo Rangel e Michele Macedo* como menção à totalidade aberta do nosso Formacce, pelas interlocuções, interações e aprendizagens em gerúndios solidários com cada um de nós.

À *Rosilene Paraíso*, pela competência técnica, coracérebro pulsante e negociação de sentidos na cuidadosa revisão desta escrita e à *Rafaela Souza*, pelo zelo e sensibilidade no suporte com o *abstract*.

Ao Colégio Antônio Vieira, que me acolheu em Salvador e apoiou minha caminhada no campo da formação e todo meu movimento acadêmico e afetivo como pessoa/professor, em especial:

a *Pe. Domingos* sj então diretor dessa comunidade educativa, pelo incentivo, apoio e amizade.

Às companheiras e companheiros do SECOP, SOE, SEVIC, SORPA, SETED, Biblioteca e SECOM - grupo pensador/falador/fazedor de coisas bacanas e movimento coletivo cuidador do trabalho escolar dessa comunidade aprendente.

À *Mari Risério, Janeide, Lea, Vânia, Daisy, Mara Raquel, Anderson, Rosânia, e Bigu* - parceria direta para a efetivação deste empreendimento acadêmico simultaneamente às nossas atribuições no colégio. A rede amorosa e solidária com vocês é fundante.

Às professoras e professores desse colégio. No Vieirinha, por intermédio de *Renato, Alice, Mari Rosier, Gicélia, Eliana, Lívia, Nádia, Camila e Ivana*; no Vieirão, fundamental-maior, por intermédio de *Vânia e Jerusa* e na EJA, por intermédio de *Carminha e Edvânia* - onde praticamos currículos-vivos instituintes, com saberes experienciais e conhecimento nas tensões criadoras do cotidiano e nas formações inspiradoras dessa teorização. Em especial, às professoras e professores da 2ª. série do Ensino Médio do Colégio Antônio Vieira - grupo no qual me implico cada vez mais com educação pelo movimento que *refletimos/praticamos* em nossas docências: *Mônica, Paulo Reis, Ana Carmem, Helena, Karina, Alessandra, Ana Célia, Cláudio Muzzio, Marli Sales, Ricardo Behrens, Giltinho, Neylon, Isabel, Leo Santana, Flávio, Marivam, Rodriguinho, Veríssimo, Ricardinho, Joelson, José Luiz Castro, José Wilson, Álvaro*. Quantas aprendizagens em nossas criações/produções coletivas!

A *Pe. Leonel* sj pela disponibilidade de seu gabinete, e à *Carminha* do CEAP, pelo cuidado, suporte e pelo *moka* saboroso, gentilmente servido durante as entrevistas com os atores.

A *Nilson* e *Lucidark*, pela assistência e orientação na configuração e formatação desse texto.

A *Nádia, Eliene e Graça*, da secretaria da pós graduação FACED-UFBA, pelo cuidado e carinho com as demandas administrativas do processo.

Ao Centro Educacional Vitória Régia, comunidade importantíssima em minha formação, pela coragem que teve em utilizar-se das brechas no instituído, forjando aberturas em seu currículo do Ensino Médio para tratar do contemporâneo e me tornando parceiro nessa aventura planejada, fundante em minhas pesquisas. Agradeço às diretoras *Sandra Moreira* e *Débora Bove*.

À *Eline, Tita* e *Leíse*, como referência aos pais dos amigos de meus filhos, pelas caronas, e à *Cida*, pelos cafezinhos deliciosos e despertadores nos momentos em que estava mergulhado nos afazeres da pesquisa, impossibilitado de deslocamentos.

A *Alex Valadares, Caio Bastos, Rafaela Souza, Verônica Domingues, Paulinha Marques, Rodney Guimarães, Reinofi Duarte, Marcel Arriaga* - amizade, companheirismo moventes.

Agradeço ainda a *Egberto Gismonti, Hermeto Pascoal, Zimbo Trio, Marco Lobo, Naná Vasconcelos, Jaques Morelembaum, Baião de Três, Gilson Brito, Trio Madeira Brasil, Paco de Lucia, John MacLaughlin, John Coltrane, Charles Mingus, Duo Nor, Thelonious Monk, Jack DeJohnette, Pat Metheny, Trio Elf e Patax* – pela trilha sonora que me acompanha, principalmente durante a imersão nesta escrita por madrugadas adentro e afora. Tantas inspirações profundas, provocadas por sua sonoridade criativa, sofisticada e poética ...

A disponibilidade e apoio dessa rede são fundantes da realização desse trabalho.

Não sigo só, há uma assembleia movente me tornando. "...Não somos autores sozinhos de nós..."

Por tudo, meu reconhecimento e gratidão!

[...] Afinal, a ciência e a arte são como margens de um mesmo rio. A Biologia não é diurna nem noturna se não se assumir como autora de uma espantosa narração que é o relato da Evolução da Vida. Podem ter certeza que essa é história tão extraordinária que só pode ser escrita juntando o rigor da ciência ao fulgor da arte. [...] Poesia e ciência são entidades que não se podem confundir; mas elas podem e devem deitar-se na mesma cama. E quando o fizerem espero bem que dispam as velhas camisas de dormir.

Mia Couto

TEIXEIRA NETO, Jose. Mochilas existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. 199 f. il. 2014. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2014.

RESUMO

A ação movente desta pesquisa é a conceituação de *mochilas existenciais e insurgências curriculares como um etnocurrículo instituindo nas tramas existenciais*, em formação na heterogênesse e com mediações de diferentes campos da existência nos seus espaço/tempo de pertencimento. Num esforço de compreensão do contemporâneo definido como *existência líquida*, tensionei as interpelações das pedagogias culturais do tempo presente, que operam um tipo de formação para o consumismo de significados culturais e epistemologias que incluem e excluem, tentando modelar aquilo que temos sido nas contingências. Como rotas de fuga e desgoverno das totalizações da sociedade de controle, o currículo aqui forjado é articulado na produção teórica pós-crítica com a potência dos etnométodos dos *atores curriculantes* que interagiram neste processo de pesquisa com suas narrativas, instituindo epistemologia multicentrada em saberes experienciais e conhecimento. Fiz opção pela abordagem qualitativa e servi-me da etnopesquisa crítica, multirreferencial e implicada, produzindo, portanto, uma ciência implicada no social e nas novas racionalidades em multiplicidade de saberes. A pesquisa responde a como educadores refletem sobre mochilas existenciais e insurgências curriculares para interações com as pedagogias culturais do tempo presente como vibrações instituintes de etnocurrículo, por atribuírem políticas de sentido aos seus etnométodos como práticas de não-aderência e escape do consumismo de significados hegemônicos da existência líquida. Este estudo intencionou compreender/explicitar como tais educadores, implicados no segmento do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, plasmam/forjam essa forma de currículo-vivo, (des)arrumando a escola nas contingências do espaço/tempo. Problematizou subjetivações produtoras de sujeitos e efeitos de verdades forjadas nos engendramentos dessas pedagogias culturais, criando possibilidades da escola tornar-se campo de profusão de etnocurrículo. Por fim, esta pesquisa configurou as mochilas existenciais e insurgências curriculares como empoderamento de práticas significativas que provocam rizoma formativo compósito, ampliando a noção de currículo/formação.

Palavras-chave: mochilas existenciais e insurgências curriculares, etnocurrículo, saberes experienciais, etnopesquisa implicada, existência líquida, pedagogias culturais do tempo presente.

TEIXEIRA, NETO, José, Experienced knowledge amount and curricular insurgencies: ethnocurricular establishing interactions in cultural pedagogy scenarios of the present time. 199 f. il. 2014. Doctoral dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT

The action that drives this research is the concept of the experienced knowledge amount and the curricular insurgencies as an ethnocurriculum establishing in the existential plots in heterogeneous formation and with mediations of various fields of existence in their space/time of "belonging". As an effort of understanding of contemporary defined as liquid existence. I tensioned cultural pedagogy interpellation of present time that causes a kind of formation to the consumerism of cultural meanings and epistemologies that include and exclude trying to shape what we have been in the contingencies. As escape routes and misrule of the aggregation of the society of control, the curriculum when forged is articulated in theoretical production pos-critique with the power of ethnomethods from those who interacted in this research process with their narratives establishing multicentered epistemology in experiential knowledge and knowledge. I made a choice on the qualitative approach and I used the critical multireferential and involved ethno-research producing thus a social compromised science and new social rationalities in multiplicity of "knowledges". The survey answers how the educators reflect about the experienced knowledge amount and curricular insurgencies for interactions with the cultural pedagogies of the present time as ethnocurriculum former vibrations because they assign sense policies to their ethnomethods as practices of non – adherence and consumerism escape of hegemonic meanings of liquid existence. This study intended to understand/make clear as such educators involved with high school segment and education for youth and adults are forging this form of "live curriculum" disarranging education in contingencies of space/time. It rendered problematic subject producing subjectification and forged truth in engendering these cultural pedagogies creating possibilities of school becomes the ethnocurriculum profusion. Finally, this research has configured the experienced knowledge amount and curricular insurgencies as empowerment of significant practices that cause formative "composite" rhizome extending the notion of curriculum/formation

Key words: experienced knowledge amount and curricular insurgencies, ethnocurriculum, experienced knowledge, implied ethno-research, liquid existence, cultural pedagogies of the present time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Marca d'água na capa		Pastiche criado com imagens de propaganda obtidas na internet e foto de Nuno Magalhães	
Figura	1	Evolução e código de barras	51
Quadro	1	A Melhor Banda De Todos Os Tempos Da Última Semana	53
Quadro	2	Admirável Chip Novo	55
Figura	2	Protesto contra o consumismo	52
Figura	3	Conhecimento em série	56
Figura	4	G 20 e crise europeia	61
Quadro	3	Produção da não existência/ausência	62
Figura	5	Outra rede social	63
Figura	6	Avaliação individualizada	68
Figura	7	Moldagens	69
Figura	8	Aulas na floresta	76
Quadro	4	Ecologias para recuperação da existência	77
Quadro	5	Pop zen	80
Figura	9	Carnes Nobres	125
Figura	10	Benção privilegiada	131
Figura	11	Jesus te ama	133

SUMÁRIO

1	DAS TESSITURAS, TRAMAS E FORJAS	14
2	DA POROSIDADE DAS FRONTEIRAS PROVOCADA PELA TEORIZAÇÃO PÓS-ESTRUTURALISTA E POSSIBILIDADES DE PERCEPÇÃO PARA O TRABALHO COM ETNOCURRÍCULOS NA ACADEMIA	31
2.1	DIÁLOGOS SEMINAIS NA HISTORICIDADE: LENTES E FENDAS ALTERADORAS NA ITINERÂNCIA FORMATIVA.	31
3	DO ESFORÇO MULTIRREFERENCIALIZADO PARA COMPREENSÃO DO CONTEMPORÂNEO COMO EXISTÊNCIA LÍQUIDA E POSSIBILIDADES DE ESCAPE E RESISTÊNCIA	44
3.1	COM BAUMAN, FOUCAULT, BOAVENTURA SOUZA SANTOS - APESAR DELES	46
3.1.1	O quê de Bauman	49
3.1.2	O quê de Foucault	54
3.1.3	O quê de Boaventura de Souza Santos	59
3.1.4	Tensões instituintes como existência líquida	63
3.1.5	Rotas de fuga e desgovernos da existência líquida	67
4	DA OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS POR ONDE ALTERO E SOU ALTERADO NESTA PESQUISA	82
4.1	PROPOSIÇÕES SOCIOLIBIDINAIS FUNDANTES DESTA PESQUISA ACADÊMICO-EXISTENCIAL E SUA ABRANGÊNCIA POLÍTICA	84
4.2	OS <i>ATORES CURRICULANTES</i> DESTA PESQUISA	85
4.2.1	Elas por elas, ele por ele e cada qual por meus impressionismos	88
4.3	PRATICANDO POLÍTICA METODOLÓGICA	93
4.3.1	Heurística e hermenêutica como política de compreensão nas contingências da investigação	95
4.3.2	Multirreferencialidade como clínica autorizadora e propositiva para a investigação	97
4.3.3	Etnografia implicada como potência acionalista para a prática investigativa	100
4.3.4	Tensionando ontologias e epistemologia com a entrevista aberta	103
4.3.5	Curta metragens como bricolagem e dispositivo de	

	provocação	105
4.3.6	Sinopses dos curtas e as perguntas da entrevista	109
4.3.7	Narrativas como pertencimento, afirmação e autorização	112
4.3.8	Unidades de significação densificando a compreensão	114
5	DAS MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRICULARES COMO ETNOCURRÍCULO PARA INTERAÇÕES COM AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO TEMPO PRESENTE: ROTAS DE FUGA DA EXISTÊNCIA LÍQUIDA	119
5.1	CARTOGRAFANDO ETNOCURRÍCULO NA FORMAÇÃO EM GERÚNDIO EXISTENCIAL E ENUNCIANDO <i>MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRICULARES</i>	119
5.1.1	Provocações, desejo, interesse e emergência de currículo-vivo	119
5.1.2	Aprendências com a densidade do chão da escola	122
5.1.3	Paternidade - grandes aprendizagens com os pequenos	137
5.1.4	Formação em gerúndio existencial: etnométodos, insurgências, etnoformatividade	147
5.2	VONTADE DE PEDAGOGIA OPERANDO PARA ALÉM DA ESCOLA: AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO TEMPO PRESENTE	166
5.3	MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRICULARES COMO PROBLEMATIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E ROTAS DE FUGA DA EXISTÊNCIA LÍQUIDA	176
6	DO FECHABRIMENTO DESTA PESQUISA PLASMANDO/FORJANDO PROPOSIÇÕES	180
	REFERÊNCIAS	187

1 DAS TESSITURAS, TRAMAS E FORJAS

O QUE É BONITO?

O que é bonito?
 É o que persegue o infinito
 Mas eu não sou
 Eu gosto do inacabado
 Do imperfeito, o estragado
 O que dançou
 Eu quero mais erosão
 Menos granito
 Namorar o zero e o não
 Escrever o que desprezo
 E desprezar o que acredito
 Eu não quero a gravação
 Eu quero o grito
 É que a gente vai
 E fica a obra
 Mas eu persigo o que falta
 Não o que sobra
 Eu quero tudo que dá e passa
 Quero tudo que se despe
 Se despede e despedaça

Bráulio Tavares / Lenine

Início esta introdução com a canção-poema em epígrafe inspirando-me provocando-me, para versar sobre a poética das intencionalidades desta pesquisa. Propositamente sirvo-me desse artefato cultural como um dispositivo poético para tensionar saberes experienciais e conhecimento científico através de diálogos possíveis, propondo epistemologias em rota de fuga dos enquadramentos estanques e em desgovernos dos currículos oficiais.

Ouvi essa canção pela primeira vez há vinte anos. Nessa época iniciava minhas incursões pelas teorias sobre “pós-modernidade”. Estava, portanto, tomado pelos estranhamentos com as rupturas paradigmáticas descentrando o sujeito forjado pelo racionalismo iluminista. Fui interpelado por ela! De alguma forma essa canção-poema parecia traduzir poeticamente a argumentação acadêmica daqueles teóricos. Era provocado ainda sobre minhas intencionalidades formativas em Educação trilhando caminhos, praticando ações que criavam possibilidades de currículos outros, desviados do trilho oficial. Voltei à canção - melhor, ela já estava encarnada em mim! - no contexto da pesquisa para esta

tese de doutoramento como insurgência provocadora de minha mochila existencial, acionando meus etnométodos para articular saberes e conhecimento, fazendo explodir questões sobre currículo significativo para introduzir esta proposta.

Considero essa canção um manancial de provocações sobre a vida acontecendo, sobre conhecimento e saberes múltiplos, sobre outros olhares, de contrapontos, para a proposição de currículo como a que aqui apresento. A canção-poema de Lenine e Bráulio Tavares empodera-me de uma poética para tratar daquilo que venho *pensandopraticando* na Vida e em Educação. Ela me remete à multirreferencialidade do epistemólogo francês Jacques Ardoino - perspectiva e opção epistemológica com a qual interajo e produzo conhecimento. A exigência desse saber não é um encantamento ao qual se recorre para estudar determinado campo. Mas uma reivindicação do inacabamento e da insatisfação do saber num diálogo entre a perda e a falta e, “na resposta a essa falta, é necessário saber, mas não saber tudo, quer dizer, na reparação da falta, [deve haver] a aceitação da falta e não sua negação” (BERGER, 2012, p. 30). E é o que trago nesta tese, muito mais do que um trabalho técnico-acadêmico, é provocação na academia, nesta academia, de possibilidades de diálogos seminais e alteradores de teorizações de práticas de educadoras(es) implicadas com a diferença, com a historicidade, com a afetuosidade, nas contingências do espaço/tempo para a produção de saberes e conhecimento. Vamos então ao diálogo com *O que é bonito?*

O que me inquieta e me mobiliza para uma pesquisa acadêmica em Educação é o que não se encerra numa boniteza *infinita*, senão naquilo que falta, no inacabamento, na finitude dos contextos, dos sentidos e dos significados das *bacias semânticas*, aquilo que não pode valer como metanarrativa. Inquietam-me as *desformidades*, as multiformas da *imperfeição*, aquilo que tem *dançado*, a exclusão, tudo isso podendo tornar-se estratégias contra-hegemônicas aos desdobramentos de políticas oficiais *umbigóides*, etnocêntricas, universalizantes que têm tentado uniformizar a formação educacional brasileira. Isso implica interações na *erosão*, e não no *granito*, nos anversos e versos, nas ranhuras e impurezas, sendo em desenhos de fronteiras, e não apenas em caminhadas

confortáveis na brunidura do granito, mas considerando operações de estriamento (DELEUZE & GUATARRI, 1997, p.179) como aprendizagens cotidianas.

Gritar possibilidades de currículo/formação (MACEDO, 2010, p.28) nas contingências cotidianas é flertar e *namorar o zero e o não* para problematizar os zeraamentos de possibilidades negadas, quando se desconsidera o que cada um traz como saberes experienciais, e as negações daquilo que explode em *acontecimentos* (DELEUZE, 2006, p. 203), subjetivando os indivíduos, tornando-os sujeitos de determinados discursos. Entretecer aquilo que estamos sendo com aquilo que surge nas interações *é não querer a gravação* das edições viciadas em estúdios suspeitos, em práticas monocultoras de subjetivação para consumo de verdades hegemônicas sobre 'o que é ensinar bem', 'como tornar seus alunos felizes', 'ser bom aluno é', 'ser mau aluno é', 'o que é bom para as agências de investimentos internacionais é'. Interagir com o que temos *desprezado e desprezar* essas verdades subjetivadoras de um certo 'conhecimento oficial', *é gritar, ensaiar, desterritorializar, e não consolidar a imposição das gravadoras sobre o que é e o que não é, sobre o que continua dentro e o que continua fora, forjando identidades e marcando a diferença.*

Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares é possibilidade de etnocurrículo por acontecerem nas teias existenciais, sendo na heterogênesse, sendo a trama que nos torna assembleia (OLIVEIRA, 2007), que nos torna povoados pelos outros *perseguindo aquilo que falta*, e não assentados nas *sobras*, nos excessos conteudistas pouco significativos para os atores em formação.

A pesquisa acadêmica que ora introduzo está implicada com os movimentos etnoformativos (MACEDO, 2010, 192-193, apud TEIXEIRA NETO, J., 2013), mediações de diferentes campos com reflexões autônomas e profundas sobre

formação, compreendendo o gerúndio da existência em seus espaço/tempo de pertencimento, *despindo, despedindo e despedaçando* os essencialismos e naturalizações redutores da Educação à configurações apriorísticas e prescritivas que insistem, como se possível fosse, em escamotear a heterogênesa e a multiplicidade dos *atores curriculantes*¹ em suas ações moventes.

Esta proposta intenciona *e quer tudo que dá e passa* garantida, esboçada e definida na multirreferencialidade como epistemologia que valida meus saberes experienciais na heterogeneidade, pois ela constantemente reenvia algo da ordem do vivido, do existencial, que não reduz temporalidades (BERGER, 2012, p. 28) para dialogar com o conhecimento científico, constituindo, como quer Boaventura de Sousa Santos (2000 e 2001), pontos de interconexão para um saber polissêmico, complexo, aberto às diferenças, provocador de um senso comum rizomático constituído por saberes distintos que estão em toda parte, emergidos da experiência diversa e direta da vida e da comunicação entre os atores para uma ciência múltipla, como espaços abertos de solidariedade e participação.

A articulação dessa teorização é plasmada e forjada nas interações com atores e autores de múltiplas paragens, principalmente do campo educacional. É também um diálogo intenso com teóricos do Social, da Educação, do Currículo, da Cultura e da Filosofia.

¹ Esse conceito de Roberto Sidnei Macedo é um desdobramento e uma atualização do que denomina *atos de currículo*, explicitado, nesta tese, no capítulo 4. Tratando do conceito, de sua lapidação, *atos de currículo* faz referência à atribuição de políticas de sentido como atitude fundante dos atores em educação: “[...] é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica uma política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como ‘idiotas culturais’ ou epifenômenos”. Macedo os denomina *atores curriculantes*. E é dessa forma que me refiro aos produtores de currículo neste trabalho, para essa atualização interagir com o artigo *Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares*, onde o pesquisador aborda instituintes culturais do currículo que emergem como analisadores do campo curricular (2013).

Para apresentar os fundantes da problematização e de minhas implicações como pesquisador com a temática, de partida, afirmo que meu movimento intelectual-acadêmico se dá no policentramento de minhas itinerâncias e implicação com Educação, com os caminhos de diferentes formas de expressão de sensibilidades artísticas e na reflexão dessa prática. Para que eu pudesse me lançar nessa aventura planejada, impliquei-me, com muito rigor, na atribuição de política de sentidos a elas refletindo a respeito de paradigmas epistemológicos e ontológicos sobre conhecimento e saberes, a fim de tratar das tensões dos significados culturais que produzimos/nos interpelam no cotidiano.

Aqui defendo a tese *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das Pedagogias Culturais do Tempo Presente* - uma proposição para tratarmos de currículo vivo, pulsante, contingente, que não pode ser formatado, enquadrado, nem repetido ou reproduzido, por ocorrerem em Acontecimentos deleuzianos e nos Momentos hessianos. Entretanto, pode ser sempre provocado e acionado por nossas mochilas existenciais ou/e pelas insurgências, mobilizando/mobilizado, sendo teia, sendo assembleia que nos tornamos no gerúndio da existência, promovendo aberturas nas fendas e brechas de um conhecimento oficial que não se interessa pela heterogênesse e, o que é mais nefasto, opera subjetivando os indivíduos para tornarem-se sujeitos de determinados discursos para o consumismo de engendramentos que tentam suprimir a multiplicidade. Logo, proponho um currículo Rota de Fuga da oficialidade homogeneizadora e totalizadora.

A reflexão a respeito de saberes experienciais como possibilidade de teorização das práticas docentes e currículo é uma questão que me toma desde o início de minhas interações em Educação. Intuí que vivências, se refletidas e problematizadas, poderiam tornar-se caminhos interessantes e significativos para o trabalho em sala de aula e para a formação de maneira geral. Inicialmente em Educação e depois com a paternidade, apropriei-me dessa

práxis como possibilidade de refletir e problematizar os engendramentos cotidianos através dos artefatos culturais com os quais interagia (propaganda, cinema, literatura, tevê, internet, histórias familiares e de grupos com os quais convivia e convivi), discutindo significados hegemônicos sobre maneiras de estar-sendo-no-mundo e os poderes daí advindos. Lançava-me para leituras da cidade com olhar aguçado, para identificar essas relações de poder, esses embates de significados culturais produzidos politicamente no social. A profusão de possibilidades de aprendizagens era muito mobilizadora, pois fazia aparecer a vida para além dos planejamentos, programas e currículo, pulsando, acontecendo, vibrando, deslocando saberes instituídos como “verdades a serem ensinadas”. Apropriava-me desse processo como um currículo vivo, produzido, inventado nas minhas interações, sem o descarte da oficialidade, mas problematizando-a, alterando-a através de insurgências que esse movimento propiciava, provocando atribuição de políticas de sentido, instituindo historicidade às interações cotidianas e produzindo saberes e conhecimento significativos.

Essa forma de criar e praticar currículo instituindo o cotidiano, considerando os acontecimentos e os momentos como provocações daquilo que estamos sendo, interpelados por pedagogias subjetivadoras e produtoras de sujeitos de determinados discursos que operam para além da escola, problematizando-a com nossos saberes e conhecimento, configurava-se possibilidades de etnocurrículo e de formação seminiais. Essa rede de significados é o campo onde passo a nocionar *Mochilas existenciais e Insurgências Curriculares* como um currículo escape, como um currículo rota de fuga de significados hegemônicos, que grita como estamos sendo e nos entendendo na historicidade das contingências – criadores de possibilidades de ser e estar no mundo de outras tantas maneiras, na heterogênese.

Para tratar de mochilas existenciais e insurgências curriculares como etnocurrículos, argumento desta pesquisa, opero com cinco fundantes que a movimentam: o *gerúndio da existência*, para pensar currículo/formação

(etnoformatividade, com Roberto Sidnei Macedo; nomadismo compósito, com Jacqueline Mombahou-Houriet; saberes experienciais, com Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Vera Lúcia Bueno Fartes); as *pedagogias culturais do tempo presente* (com Mariza Vorraber Costa e Viviane Camozzato), a fim de refletir subjetivações de sujeitos de determinados tipos para o controle de si e engendramentos na lógica consumista; o *acontecimento* (com Deleuze e Guatarri), para trazer o devir nas contingências do espaço/tempo e o momento (com Remi Hess), pensando hibridizações que mobilizam conhecimentos em uma determinada época; a *existência líquida*, (com Zigmund Bauman, Boaventura de Souza Santos e Foucault), provocando reflexão sobre o tempo presente e suas lógicas de não-continuidade, de endividamento, do descarte, do consumismo, do biopoder microfísico e de um conhecimento hegemônico blindado aos saberes múltiplos que não se assentam nas academias; e o *saber de minhas itinerâncias*, apresentando-me como teórico de minha própria prática – em permanente diálogo, e não colonizado pela teorização educacional.

Sigo interagindo com atores que praticam currículo nessa direção. Eles me inspiram, contribuem e, seminalmente, subsidiam este empenho investigativo e propositivo de currículo.

Quando de minha pesquisa no mestrado, interagia com os *atores curriculantes*, provocando-os para as suas narrativas a respeito do que pensavam sobre questões da cultura. Tocou-me a recorrência a situações de suas práticas cotidianas em que etnométodos plasmavam e forjavam as interações e conteúdos, tanto por eles mesmos quanto por seus alunos. Era instigante notar que, ao serem provocados, recorriam a seus saberes que traziam conteúdos existenciais, às suas maneiras de lidar com as insurgências cotidianas, e como, por meio desses saberes, também forjavam e plasmavam outras provocações, para acessar vivências e narrá-las.

Esse movimento passou a me tomar intensamente. Discussões no grupo de pesquisa do qual faço parte e provocações do meu então orientador

contribuíram para que eu constituísse acervo para um futuro doutoramento, ampliando minhas proposições a respeito de possibilidades de currículo vivo.

O *gerúndio da existência* me captura na minha implicação em etnocenários escolares de distintas frentes, bem como nas minhas inquietações com questões contemporâneas sobre conhecimento e saberes, com formas de subjetivação e controle para lógicas de consumo, em minha atuação como docente de história, mobilizando-me para o tempo presente, para as contingências do espaço/tempo e para a compreensão de como nos tornamos o que estamos sendo na sucessão dos dias. Intuíva que esse processo ampliava a formação de maneira multirreferencializada, descofiguradora dos currículos prescritivos.

O FORMACCE, na FACED/UFBA, acolheu minhas intencionalidades e muitas alterações foram provocadas pela densidade das interações plasmadas na diferença - uma compreensão profunda de indexicalizações enraizadas às bacias semânticas/culturais de cada ator/investigador implicado nessas sistêmicas. Dois conceitos tornaram-se seminais para minhas investigações acadêmicas: *etnocurrículo* e *etnoformatividade* - paradigmas instituintes que lastreiam a minha abordagem de currículo/formação e cultura.

O segundo fundante refere-se a poderes que são consolidados na microfísica do social pelo que tem sido nomeado de *pedagogias culturais do tempo presente*, práticas subjetivantes e forjadoras de sujeitos de determinados discursos. Essas pedagogias são praticadas o tempo todo no espaço/tempo, definindo padrões, estabelecendo o que se deve e o que não se deve; o que é e o que não é; o que é mais e o que é menos, subjetivando indivíduos e assujeitando-os para o consumo de artefatos culturais e seus significados hegemônicos.

Este trabalho adquiriu densidade teórica também nos embates e nas negociações de significados no FORMACCE, em se tratando do campo teórico dos Estudos Culturais e, principalmente, no diálogo com a seminal produção

teórica, que trata da emergência das pedagogias culturais do tempo presente, no NECCSO, integrado à linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e nas pesquisas da linha de Estudos Culturais e Educação, na ULBRA, Canoas, no mesmo estado.

Marisa Vorraber Costa, eminente pesquisadora e articuladora dos campos da educação e dos Estudos Culturais nesses dois grupos, elucida-nos sobre o conceito de *pedagogia cultural* ou *pedagogias do tempo presente*. Cito a autora:

[...] Embora este seja um conceito tautológico, uma vez que todas as pedagogias são indiscutivelmente culturais, ele tem sido uma designação útil para distinguir as pedagogias praticadas para além da escola. Shirley Steinberg, Joe Kincheloe e Henry Giroux são autores associados ao uso do conceito e que consideram áreas pedagógicas todos os locais onde o poder é organizado e difundido [...] (COSTA, 2010, p. 19 e 20)

Camozzato (2012, p. 109), também pesquisadora desse grupo, aponta-nos para os infidáveis usos do conceito de pedagogia como operacionalização de determinados discursos através de artefatos culturais constituídos como dispositivos de educação e produção de determinados sujeitos. As *pedagogias* estão implicadas na produção de pessoas vinculadas aos temas que emergem como importantes para serem refletidos no presente, colocam em circulação discursos forjadores de certas identidades e regulam suas vidas. É irrigado por essa teorização que entendo a necessidade de currículos vivos para problematizar, e não demonizar, os currículos subjetivadores centrados na lógica consumista do capital. Essa teorização é potência para a compreensão e desvelamento desses engendramentos.

Sobre as pedagogias do presente (supra, p. 110-111), a pesquisadora da UFRGS enuncia que elas estão articuladas às práticas sobre si, pela necessidade de ação sobre si mesmas, para que os discursos sejam implementados. Nesse processo, ocorre uma dupla articulação: por um lado, há convocações para que os indivíduos tomem determinadas posições-de-sujeito, atuando sobre si e, por outro lado, que deem respostas a esse processo, adotando práticas associativas

aos saberes. As pedagogias do presente atuam no cotidiano, como parte de seus usos, produzindo-nos, desde os saberes e práticas dos quais nos apropriamos, para tornarmos-nos sujeitos inscritos em determinados discursos.

Se tivermos compromisso com educação, currículo e formação problematizadora, devemos desvelar e desnaturalizar essas pedagogias vinculadas à subjetivação de posições-de-sujeito para o consumismo. Inspiro-me em Rippol, Pooli, Bonim (2008, p. 46), do PPGE-ULBRA, quando tratam da problematização da cultura midiática para discutir as pedagogias culturais e currículo/formação: devemos questionar as convocações das pedagogias culturais abarcando inúmeros grupos, analisando as estratégias empregadas, a maneira como os produtos são ofertados, como os sujeitos respondem a essa forja e como se posicionam no social, servindo-se das variedades pedagógicas que inter cruzam suas vidas. Devemos questionar também “quais papéis são atribuídos aos professores, aos alunos, à escola, através dos meios de comunicação, e quais as possíveis consequências disso para a Educação” (ibidem).

O terceiro fundante é o *acontecimento deleuziano* e o *momento hessiano*. *Acontecimento* entendido aqui como tudo aquilo que insurge desconstruindo a previsibilidade das pedagogias e que traz saberes experienciais criadores de pensamento. É compreendido como produção do novo que articula multiplicidade de pensamentos outros que provocam a elaboração de outros novos pensamentos. Isso se dá num plano de imanência e em algo que está fora do pensador que o provoque e mobilize seus saberes para esse pensamento, para a multiplicidade e a diferença (DELEUZE, 2006, p. 203). Já o *momento* são instituintes, experiência do vivido, fundantes das itinerâncias em nascimentos e mortes, em ambivalências e derivas (HESS, 2006, p.99).

O quarto fundante desta proposta é a *existência líquida*, conceito que convida Zygmund Bauman (2001, 2008, 2008-a, 2010, 2011,), Boaventura de Souza Santos (2000, 2001, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013) e Michel Foucault

(2004, 2005, 2006, 2008, 2008-a, 2008-b) para ajudar a pensar o social contemporâneo, tensionando suas proposições e provocando diálogos possíveis para argumentos de compreensão daquilo que concebo como existência líquida e como currículo/formação e pedagogias culturais do tempo presente aí emergem.

Com Bauman, trato sobre sua análise das sociedades ocidentais, notando que, nelas, onde antes se formavam produtores, hoje, se moldam consumidores que, simultaneamente, são também mercadorias. Nessas sociedades, passamos de consumidores a consumistas - agora centrados não no consumo como ocupação do indivíduo, mas no consumismo como atributo da sociedade. Um tipo de sociedade em que o descarte chega a ser quase uma política de atuação, buscando incessantemente novas experiências materiais e afetivas imediatas.

Com Boaventura de Souza Santos converso sobre dois apontamentos: sua crítica à hegemonia do conhecimento acadêmico e científico, que sustenta formas de produção da não-existência/ausência, e a força da história, das culturas e da experiência como nova prática da atividade do pensamento científico em direção à humanização de teor político contra-hegemônico para uma ecologia de recuperação da existência.

Com Michel Foucault, interessa-me interagir com três instrumentos de sua "caixa de ferramentas": a microfísica do poder e suas manifestações capilares; o biopoder, operando controle na sociedade como um corpo coletivo, produzindo efeitos de verdade; e o controle de si.

Não pretendo analisar a produção desses teóricos, mas forjar perspectivas para compreender as operações de saber/poder, considerando alguns de seus conceitos articulados a outras perspectivas. Assim, dou lugar a uma análise multirreferencializada do social, dos etnocenários, onde os significados culturais são tensionados e negociados.

Como quinto e último fundante desta proposta de navegação, reitero a potência de minhas práticas e de *atores curriculantes* indexicalizadas e implicadas como vertedoras de profusões inspiradoras - por serem plasmadas/forjadas numa pluralidade vivida e existindo na heterogeneidade (BERGER, 2012, p. 28) - para ressignificações, recontextualizações e hibridizações teórico-metodológicas, produzindo saberes experienciais e conhecimento a serem validados. A multirreferencialidade possibilita essa forma de teorização, uma vez que permanece em diálogo constante, e não colonizado por metateorizações universalistas, generalistas, com os processos educacionais.

A mobilização para este projeto ocorre no movimento de nossas práticas educacionais refletidas. São inquietações e ressignificações emergidas nesse movimento compósito, etnoformativo, mediante nossos atos de currículo, nos embates e negociações da cultura como um campo de vibrações de políticas de sentido instituintes, na complexidade da existência. Ocorre, enfim, de uma profunda inquietação sobre como a educação, as escolas, os currículos, as práticas educativas podem (des)formatar subjetivações de si e do mundo - que tem criado determinados corpos para determinados discursos - e sobre como estamos sendo o que somos - sujeitos de uma determinada forma - nesses quadros de tempos líquidos, de descartabilidade, de incertezas, inseguranças, desejos de consumo e pertença a significados hegemônicos de bem-estar e felicidade nas contingências do espaço/tempo contemporâneo.

Proponho com Roberto Sidnei Macedo (2011), no entretecimento currículo/formação, poderoso portal instiuinte em interações nas/com/através das pedagogias culturais (COSTA, p.18, 2010) para tratar sobre como temos nos educado e nos tornado determinados sujeitos, instigados por essa teia de textos culturais "que falam de nós e das coisas do mundo [...], sobre como somos convocados por eles a nos embrenhar em suas pedagogias" no devir do que temos sido, e assim tornar legítima a concepção de *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* como currículo não-aderência às subjetivações desse

tipo de sociedade contemporânea, que tem nos formado e nos educado numa lógica midiática e consumista e onde, como nos provoca Bauman², nos *liquefazemos* na frouxidão das redes e na ausência de laços.

Para investigar a mobilização de Mochilas Existências e Insurgências Curriculares, provocando educadores para serem teóricos de suas práticas, narradores de si e de suas itinerâncias, opto pela abordagem qualitativa e trilho os caminhos da etnopesquisa multirreferencial crítica e etnopesquisa-implicação (MACEDO, 2004 e 2012-a), autorizando-me, portanto, a insubmissões aos cânones científicos, produzindo uma ciência implicada no social e nas novas racionalidades em multiplicidade de saberes humanos em diálogo com ciência, desnaturalizando prescrições redentoristas do social. Esse intento exige rigor metodológico e implicação epistemológica. Estou tratando aqui de Ciências Sociais e tenho as narrativas de etnométodos como fundantes indexicalizados por serem plasmados/forjados em suas “bacias semânticas” como saberes e conhecimento, inteligências para suas interações nas práticas cotidianas. Lido com e a partir da “inteligibilidade, descritibilidade e analisabilidade” desses *atores curriculantes* (MACEDO, 2012-a, p.114).

A questão que a pesquisa responde é a seguinte:

Que reflexão fazem educadores sobre insurgências curriculares e mobilização de mochilas existenciais, nas pedagogias culturais do tempo presente, como vibrações de políticas de sentido, instituindo etnocurrículo como práticas de não-aderência aos significados hegemônicos da lógica da existência líquida, em contextos do Ensino Médio?

² Zigmund Bauman, sociólogo polonês, adjetiva o período “pós-modernidade” como sendo *líquido*, pela fluidez das relações, dos padrões, das balizas que demarcam a modernidade. Em entrevista para o *Fronteiras do Pensamento* (supra), apresenta-nos e contrasta os conceitos de *rede* e de *laços* para tratar das interações no que ele aponta como *tempos líquidos*: no primeiro conceito, o que chama a atenção é a facilidade de estabelecermos relações através de conexões e desconexões (“enter” e “control+alt+del”) sem grandes dilemas; no segundo, isso não é possível, pois as interações ocorrem através de bençãos e traições, nas emergências, nas impurezas. O sociólogo assevera que estamos vivendo em redes e deixando os laços, ampliando o quadro de incertezas e estranhamentos, aprendendo na lógica da descartabilidade promovida pela pedagogia do consumismo (2011).

A pesquisa também pretendeu compreender/explicitar como educadores plasmam/forjam mochilas existenciais e insurgências curriculares praticando [...] currículo-vivo no acontecimento e no momento em formação, (des)arrumando a escola nas contingências do espaço/tempo como não-aderência à ordem hegemônica da lógica da existência líquida.

Problematizou subjetivações produtoras de sujeitos e efeitos de verdades forjadas nos engendramentos dessas pedagogias culturais, criando possibilidades da escola tornar-se campo de profusão de etnocurrículo.

Por fim, esta pesquisa configurou as mochilas existenciais e insurgências curriculares como empoderamento de práticas significativas que provocam rizoma formativo compósito, ampliando a noção de currículo/formação.

Sobre os *atores curriculantes* que instituem redes de significados contra-hegemônicos e coautorizam esta tese, declaro que a presença do gênero feminino é majoritária. Dos seis atores entrevistados, cinco são mulheres. Isso não foi um critério predefinido, mas, sim, insurgências que me interpelaram na construção cotidiana das docências. São educadores que provocam/são provocados por currículos insurgentes, mais ou menos conscientes dessa ação, interagindo nas tensões das pedagogias culturais do tempo presente, nos engendramentos da existência líquida. Tais atores atuam em espaços instituintes diversos. Eu já interagi no mestrado com as três educadoras e também com o educador; há duas educadoras com as quais interajo pela primeira vez. Todos estão implicados em instituições públicas e privadas.

Selecionei dez curtas-metragens como dispositivos de provocação para tratarmos de formação, saberes experienciais, significados e sentidos que atribuímos às nossas itinerâncias e itinerários, para expor as maneiras como resolviam, ou não, dilemas e situações que criam o cotidiano, para falar de

consumo, mídia, consumismo, entre outros assuntos. Provocados pela pedagogia do olhar, desenvolviam suas narrativas para discorrer sobre as questões propostas na entrevista aberta. Esse movimento[?] de seus etnométodos promovia profusão de sentidos atribuídos às interações nesse processo. Posteriormente articulei unidades de significação a essas narrativas, o que se configura como um esforço de compreensão e análise das narrativas, empreendido com teorizações de autores e pesquisadores consagrados e com as minhas, educador implicado no segmento do Ensino Médio e pesquisador do campo do currículo/formação e cultura.

A densidade do corpus desta proposição apresenta-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, traço cartografia semântica de minhas enunciações e dos diálogos que proponho nesta investigação, tratando do redesenho e da porosidade das fronteiras, contribuições trazidas pela teorização pós-estruturalista de currículo, discutindo as itinerâncias teórico-práticas da perspectiva de currículo que apresento. Assim, narro meus atos de currículo na perspectiva multirreferencial como possibilidade de percepção – o que me autoriza a trabalhar, na academia, com os conceitos insurgências curriculares, mochilas existenciais e etnocurrículos.

O capítulo segundo apresenta teorização do social contemporâneo, para analisar demandas de currículo/formação como práticas de não-aderência às lógicas do que qualifico como existência líquida. Convido Bauman, Foucault e Boaventura de Sousa Santos, entre outros teóricos do social, para me ajudarem a cartografar os engendramentos de subjetivação para o consumismo e descartabilidade, operados pela governamentalidade e pelo biopoder, e a quase impossibilidade de ações contra-hegemônicas pelas comunidades, para buscarem autonomia com produção de conhecimento aberto, inspirada numa epistemologia heterogênea, que considera suas demandas para gozo de dignidade existencial e política. Reitero a proposição de outros currículos que

provoquem aprendizagens significativas e mobilizadoras das comunidades para articulação e ação nessa direção.

No terceiro capítulo, trato de minhas opções epistemológicas e dos caminhos metodológicos por onde altero e sou alterado nesta pesquisa. Lanço a pergunta que a tese procurou responder, as intencionalidades e objetivos em mapas de grande e pequena escala, aponto as questões de trabalho e os teóricos desta perspectiva. Explicito, especificamente, a etnopesquisa implicada como opção metodológica desta investigação de inspiração etnográfica, a hermenêutica crítica, a fenomenologia como método e, mais uma vez, a multirreferencialidade como opção epistemológica. Apresento os *atores curriculantes* da pesquisa e continuo apontando minhas bricolagens para as interações com eles, narradores de suas práticas. O rigor cuidadoso com essas narrativas, analisando seus conteúdos, praticando triangulação ampliada, evidencia o meu esforço profundo para fazer aparecer a política de sentidos que os atores atribuem às suas práticas, firmando a minha proposição neste doutoramento.

Na escrita do capítulo quatro, nocioo mochilas existenciais e insurgências curriculares como explosões de etnocurrículo para interações com as pedagogias culturais do tempo presente. Artigo multirreferencialmente os fundantes da tese para demonstrar como tem se plasmado e sido forjada essa proposição de currículo-vivo*. Explicito que essa cartografia interconecta pontos que não são substratos e que se opõe aos essencialismos (GAUTHIER, 2002, p. 146) em agenciamentos contingenciais do espaço /tempo e em ressignificações de saberes em nosso gerúndio existencial. Reafirmo a inserção desta proposição na perspectiva pós-colonialista, pós-estruturalista e no campo teórico dos estudos culturais. A escrita deste capítulo é entremeada pelas narrativas docentes implicadas e indexicalizadas - as minhas, as dos docentes com os quais convivo e as dos participantes desta pesquisa. Esta costura faz aparecer as unidades de significação e empoderamento dos docentes participantes desta pesquisa por meio dos seus saberes experienciais, lastreando a teorização que desenvolvo nesta tese, que é a de mochilas

existenciais e insurgências curriculares para interações nas pedagogias culturais do tempo presente. Autorizo-me, portanto, neste empreendimento existencial-acadêmico, a reconhecer e articular esses saberes e conhecimento como um currículo-vivo, um etnocurrículo nas contingências do espaço/tempo, como subversões, desgovernos e rotas de fuga da existência líquida.

No quinto e último capítulo, opero o *fechamento* desta pesquisa, tecendo e forjando proposições sobre o que foi provocado, narrado, analisado e densificado durante este intenso e rigoroso movimento de buscas, que aponta para novas aberturas e reaberturas - estas provocadoras de currículos problematizadores das lógicas consumistas de significados hegemônicos sobre o mundo, a vida, sobre saberes e conhecimentos, sobre culturas. Que estes currículos-vivos resistam, enfrentem e pratiquem a não-aderência ao tecnicismo instrumentalizador e aos projetos de cunho metassalvacionista-epistemicida.

Canção de Cinema

Dou um tempo na estrada e abro a mochila
 Tantos lugares papéis fotos pessoas
 Às vezes interpreto a mim e outras também
 Tantos palcos tantas luzes tantas sombras
 Roteiro desse filme de mim
 Povoado de tantas pessoas
 Protagonista e coadjuvante de mim
 Personagens dos desejos de cada lugar de cada pessoa
 Roteiro desse filme em cartaz
 Nos melhores e piores cinemas

Zelão, outono 2012

2 DA POROSIDADE DAS FRONTEIRAS PROVOCADA PELA TEORIZAÇÃO PÓS-ESTRUTURALISTA E POSSIBILIDADES DE PERCEÇÃO PARA O TRABALHO COM ETNOCURRÍCULOS NA ACADEMIA.

2.1 DIÁLOGOS SEMINAIS NA HISTORICIDADE: LENTES E FENDAS ALTERADORAS NA ITINERÂNCIA FORMATIVA

Os modelos hegemônicos de formação escolar com os quais nos deparamos na modernidade, ainda fortemente em curso – saberes isolados, alcançados por escalas de complexificação que são herança da iluminação racionalista-, assujeitam os indivíduos numa escolarização predefinida por cânônicos que delineam o confronto apenas entre seus umbigos, tentando cercar a formação nos mourões de verdades científicas já assimiladas como 'conhecimento natural' de um determinado campo, invisibilizando possibilidades de saberes e conhecimento insurgentes de fontes diversas.

Tenho percebido, em minhas itinerâncias em Educação, fissuras e fendas sulcadoras desse paradigma hegemônico causadas por explosões contingentes de significados culturais em devir de sentidos ressignificados de partículas e vestígios de outros sentidos. Um tsunami de projetos e ações, que tencionam esse significado hegemônico de conhecimento, se estende, há tempo, com raios entre alunos-educadores, educadores-educadores, educadores-escolas, escolas-sociedade.

Contudo, penso que devemos ampliar a geração de demandas de problematização dessas ambivalências.

A lente, através da qual temos sido formados para visualizar o social, está ranhurada, e não há flanela, microfibras ou polimento que a torne translúcida para um horizonte binário de certo-errado que delimitava fronteiras em nosso campo visual. Em minhas interações com as questões da Educação, do Currículo, do Social, constato que há percepção e até consciência das contradições e ambivalências que forjam a vida a partir de diferentes significados no espaço/tempo. No entanto, concordando com Jorge Ramos do Ó (2007, p. 110), "o modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual, e os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XX".

A estabilidade do currículo racionalista-hegemônico na formação escolar pressupunha um sujeito a priori, essencializado e estabilizado. A complexidade dos jogos de linguagem tem nos mostrado o inacabamento dessa identidade pessoal (p. 114) e sua plasmação/forja em itinerâncias, errâncias, no devir do gerúndio da existência. Temos experimentado a volatilidade das coisas, a efemeridade das relações, a obsolescência tecnológica e a nossa própria, amofinando e esmorecendo muitos, favorecendo e fortalecendo poucos, e instigando e mobilizando outros tantos para desreificação dessas vontades de poder.

Essas erupções configuram paisagens disformes/multiformes, instituindo o que Bauman chama de ambivalências, "sintomas de exaustão, de cansaço, de desordem, presentes no modelo civilizatório ocidental contemporâneo que se fazem sentir em nosso contexto existencial", caracterizando-se "pela dificuldade que enfrentamos de nomear, ordenar, dar sentido ao mundo" (BAZZANELLA, 2012, p. 25-26). As ambivalências provocam vertigens principalmente nos acometidos de uma síndrome tripla: cegueira do presente, saudosismo do passado e idealização do futuro, ou seja, a recusa em interagir e compreender o que está acontecendo no presente, cativos

dos grilhões nostálgicos³ do “como era bom antes!”, “como tudo funcionava direito!”, “como todos seguiam o que estava definido!”. Dessa forma, imobilizados por uma obsessão pelo futuro⁴, talvez como idealização de um tempo em que as coisas se organizariam com eficiência para o restabelecimento da disciplina e do controle.

Escolas, professores e famílias, de maneira geral, devem permeabilizar suas maneiras de ser na contemporaneidade, reinventando-se e reinventando as maneiras de educar (Marisa Costa, na mesma entrevista com Ramos do Ó, 2007, p. 116), atentos às operações de poder que nos subjetiva para sujeitos de discursos homogeneizadores, para arautos da Verdade Devem interagir alterando/sendo alterados pela juventude, compreendendo suas demandas e suas novas formas de se tornar aquilo que estão sendo.

Aqui emergem tensões vertiginosas e mobilizadoras para a reflexão sobre currículo. Quais currículos, quais perspectivas educacionais, quais dispositivos de formação devem ser operados para que sabotemos engendramentos de formação colonizadores do pensamento, de significados, para a submissão às lógicas homogeneizadoras, que desdenham da heterogênesse? Como provocar crianças, jovens e adultos para a formação que esteja implicada com a Diferença e, ao mesmo

³ Trago a contribuição de Alice Casimiro Lopes, no artigo *Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo*, para ampliar essa reflexão sobre os lastros do pretérito, que ela chama de *presentificação do passado*, [...] tratado tal como se fosse a produção de um «filme nostalgia», para usar uma expressão de Jameson (1997): o tempo histórico é congelado e apresentado para além do tempo histórico real. Simultaneamente, esse passado é produzido de forma a projetar vivências e questões do presente, sendo assim presentificado. Em função desse passado presentificado, o presente é interpretado como uma perda daquilo que se imagina, nostálgicamente, ter existido na história. Afinal, passou a existir na nossa reconstrução do passado e produz efeitos em função dessa reconstrução (LOPES, 2013, p. 09)

⁴ Adauto Novaes, no artigo de apresentação do seminário *O Futuro Não é Mais o Que Era*, recorre ao pensador/poeta Paul Valéry, para nos provocar sobre o futuro: [...] Ao dizer que *o futuro não é mais o que era*, Valéry estava apenas reconhecendo que as imagens que tínhamos do futuro perderam sentido e que a modernidade não pode mais desdobrar seu pensamento: “ninguém mais sabe que ideias e que modos de expressão estarão inscritos na lista das perdas, que novidades serão proclamadas”. Valéry põe no centro de suas preocupações a questão do tempo e escreve que a dificuldade de reconstituir o passado, mesmo o mais recente, é comparável à dificuldade de construir o futuro: “O profeta está no mesmo saco que o historiador. Deixemos os dois aí”. Ou seja, o profeta – aquele que anuncia o futuro – e o historiador – aquele que pensa o passado – estão em baixa. Eis nosso problema: porque estamos em meio a dois mundos, temos dificuldade de ver o presente e futuro: “Os físicos nos ensinam que em um forno incandescente, caso nosso olho pudesse subsistir, nada veria... Esta formidável energia leva à invisibilidade, à igualdade insensível. Ora, uma igualdade desta espécie não é outra coisa senão a *desordem* em estado perfeito”. Não sabemos, portanto, ver a desordem do mundo atual. Vivemos a era dos fatos, o “presente” eterno, sem passado nem futuro, e isso obscurece a visão do mundo (Novais, 2013, s/nº de página).

tempo, com senso de coletividade, com perspectivas de “bem comum”, com cuidado ético, estético, erótico? Que formação pode engendrar dispositivos que promovam diálogos densos entre o conhecimento constituído e saberes outros, de grupos, de comunidades, num movimento instituinte de uma ciência implicada no social e que, por isso, desatomize os indivíduos, valorizando suas singularidades, destribalize a academia e outros grupos, respeitando suas especificidades, interesses e desejos, não inferiorizando a diferença nem se sobrepondo a um coletivo necessário e fundante da convivência?

Como propor emancipacionismo sem o estabelecimento de um locus privilegiado para determinar o que pode e o que não pode ser, sem autossubjetivação para posição de sujeitos em engendramentos de discursos salvacionistas sobre o social? Como interagir em embates na arena cotidiana sem produção de significados redentores por igualdades homogeneizadoras? Como interagir sem tensões, conflitos, em produção de significados de práticas relativizantes, que assentam o outro em modelos de diferença conhecidos? Como ser-sendo com o outro sem apará-lo para caber em nossa moldura de diferente, sem que o configuremos como outro-ameaça? Como propor epistemologia na Diferença sem perder de vista o coletivo, o comunitário, o “bem comum mínimo”, de novo, para a convivência (sempre Ela!)?

Para pensar currículo na densidade e nas tensões do contemporâneo, dentre os vários diálogos que tenho estabelecido com teóricos do social, enfatizo minha caminhada com Zigmund Bauman (1999, p.09) nas ambivalências⁵, com Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56 e 2008) na negociação de sentidos e significados de epistemologias outras⁶, com Michel Foucault (2005, 2008 e 2010) nos desvelamentos

⁵ [...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. É por causa da ansiedade que a acompanha e da consequente indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem – ou culpamos a língua pela falta de precisão ou a nós mesmos por seu emprego incorreto [...]

⁶ Esse sociólogo tensiona igualdade e diferença, propondo a perspicácia e a sensibilidade dos atores sociais para sua não-colonização à significados hegemônicos, afirmando que [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades [...] Esse jogo demanda epistemologia transversalizada por saberes múltiplos que promova um novo senso comum.

da biopolítica⁷ e com Roberto Sidnei Macedo (2013, p 429) na atribuição de políticas de sentido dos *atores curriculantes* às suas práticas como possibilidades de aprendizagens significativas para interagir neste contexto de instabilidades.

Para seguir nesta narrativa de atribuição de sentidos às minhas articulações epistemológicas, reafirmo que esta pesquisa se configura na porosidade das fronteiras pós-críticas e pós-colonialistas. Não está lastreada por uma estrutura determinante como produção do conhecimento e intenciona problematizar o “pós-moderno”, em suas topografias e cenários disformes, fluídos, líquidos em produções de significados midiáticos, étnicos, de gênero, de sexualidade, entre outros, mas sem a pretensão de ser um movimento pela superação ou negação do estruturalismo questionado.

Trabalhar neste estriamento, rotulando as teorizações - pós-moderna, pós-crítica, pós-marxista, pós-estruturalista, pós-fundacionista, pós-sujeito -, e numa mesma abordagem, é sempre desafiante. São perspectivas diversas. Esta forma de nos referirmos a elas pode ter utilidade como estratégia didática, mas, concomitantemente, pode ser uma grande limitadora de suas abrangências, reduzindo-as.

Minha formação acadêmica inicial se deu na perspectiva crítica, marxista e frankfurtiana, como historiador e, mais adiante, como educador implicado nas questões do currículo. Entretanto, ao mesmo tempo que a crítica me fazia avançar

⁷ Na analítica de Foucault, o disciplinamento do corpo e as regulações da população consistem nas duas formas de poder sobre a vida. O eixo do biopoder (por volta do séc. 18) difere-se do eixo disciplinar (durante o séc. 17). Enquanto neste último o corpo era tomado como máquina e algo a ser adestrado por maneiras de controle disciplinar, tornando-o útil e dócil; no outro, o corpo é tomado como processos biológicos desde a natalidade. As formas de viver, os riscos e garantias para esse cuidado, longevidade e morte, através de engendramentos reguladores, interventores, estatísticos e normalizadores, agem sobre a população através de mecanismos reguladores da vida, tomados como biopolítica da população. O corpo é subjetivado para não produzir poder, mas tornar-se produto dele, ajustando-se, adequando-se, tornando-se sujeito de determinados discursos de vontade de poder. Apesar do poder disciplinar atuar conjuntamente, o biopoder não tem como projeto o corpo individual, o indivíduo de direitos, mas a população como produto de subjetivações de medições, avaliações, estatísticas, previsões, enfim, como uma questão político-biológico-científica.

na análise do social para visualizar a opressão da lógica do capital, inquietavam-me a macroperspectiva, o lócus privilegiado para refletir a História e afirmar ou outorgar o que era e o que não era conhecimento, saberes e cultura. Na docência cotidiana, provocado por insurgências na interação com os aprendentes, constatava que essa teorização era insuficiente para tratar de temas e questões emergidos dessas insurgências. Deparava-me com a força de meus etnométodos, acessando repertórios em minha mochila existencial, agindo no acontecimento. Não era tirar conteúdos do armário, na estante número tal, para aquele tema emergido. Era acesso de repertório, ou seja, conexão numa rede plasmada/forjada por conhecimento acadêmico, afetos, saberes experienciais da vida micróbica cotidiana, de minha existência sendo-no-mundo-com-o-outro. Notava que esse processo ocorria com todos nós, professores e alunos, por isso passei a direcionar atenção especial às questões sobre ensino e aprendizagem, interagindo mais implicadamente com as teorizações cognitivistas, de Piaget, Vygotsky, e psicanalíticas, de Pichon Riviere, Alícia Fernandes, que me lançaram naquilo que eu ainda necessitava para a compreensão das questões da cultura na formação, plasmando/forjando aprendizagem e ensino. Nesta fase também, interações com as ideias de Reich e Jung abriram passagens para outros universos desformatados daquele enquadramento com centralidade na estabilidade conferida por verdades privilegiadas e invariáveis, sem abdicar da reflexão e ação.

Minhas itinerâncias na teorização educacional seguiu então por críticos que descortinavam horizontes para a compreensão da produção de significados culturais como geradores de diferença, para além da luta de classes, e como isso se dava no currículo, foram eles: Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Fredric Jameson, Stephen Ball, entre outros, até me implicar na teorização pós-colonialista e pós-crítica - Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said, Nestor Canclini, Beatriz Sarlo, Thomas Popkewitz; dos Estudos Culturais e Educação: Shirley Steinberg, Cary Nelson, Paula Treuchler, Laurence Grossberg, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel da Silveira, Daniele Ripoll, Tatiana Bonin (com diálogos inscritos na perspectiva de Michel Foucault). Os pensadores do construcionismo e da multirreferencialidade, Guy Berger, Jacque Ardoino, Teresinha

Froes Burnham, Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sérgio Borba, e da existência como formação, Nóvoa, Larossa, Tardiff, Freire, Josso, Dominicè, J. Mombaron-Houriet, deram-me lastros abertos, para que eu articulasse os diálogos que estou propondo nesta pesquisa. Mais recentemente, venho dialogando com a pedagogia da Diferença deleuziana, tendo como interlocutores Silvio Gallo, Marlucy Paraíso e Fabiana Marcello.

Nesse espaço/tempo presente, interagindo com a teorização daquilo que temos chamado de 'pós-modernidade', aproximei-me de Boaventura de Souza Santos, Zigmund Bauman e Michel Foucault, empreendendo diálogos para que eu pudesse, apesar deles, falar com eles. Penso que aquilo que trazem sobre o social amplia a rede onde tenho tramado os conceitos de mochilas existenciais e insurgências curriculares como etnocurrículos. São-me úteis para problematizar as pedagogias culturais do tempo presente, propulsando práticas de não-aderência à lógica consumista de artefatos culturais, que consolidam verdades hegemônicas e subjetivações mortificadoras da existência. Esta articulação é densa, tensa e pode ser uma armadilha, se abrir mão do rigor na análise e não considerar a teorização de minha prática, servindo-me de meus saberes experienciais.

Articulo essas teorizações do social e do currículo em diálogos possíveis com a multirreferencialidade como opção epistemológica (ARDOINO, 2012). Autorizo-me, fazendo de mim mesmo coautor da produção social, produzindo e atribuindo sentido a ela, dismantelando, com meus etnométodos, estratégias que querem me ter como objeto; traio, fujo e desarticulo expectativas previsíveis (BARBOSA, 2012, p. 66-67). Como um *bricoleur*, potencializo criatividade na heterogeneidade, para dialogar e redesenhar rotas que sejam importantes? nas análises, fora de purismos cientificistas e de metanarrativas para tratar dos engendramentos de poder. Não se trata de uma abordagem que cruza criticamente olhares de uma zona mista ou a interseção de campos disciplinares distintos, mas uma "invenção temporal contínua, de um questionamento múltiplo de cada uma das referências convocadas pelas outras" (MACEDO, 2012, p. 45). Esta abordagem das teorizações está implicada nos saberes do articulador, na vida do pesquisador, operando política e pedagogicamente numa

tensão dialógica inauguradora de caminhos outros para tratar da Educação e do Currículo. Aqui não percorro em busca de uma essência, de uma verdade, mas defendo múltiplas e legítimas formas de se ter razão. Com Atlan, citado por Roberto S. MACEDO (2012, p. 46), inspirador desse argumento, nesta abordagem dialógica com os teóricos apresentados, intenciono sobretudo contrastar e fazer aparecer as diferenças, ao invés de promover analogias, trabalhando com o imaginário como radicalização criativa, provocada por saberes experienciais atualizados, distintos “do que já estava lá, preexistente, disponível” (ARDOINO e BERGER, P.47).

Tratar do Social, da Educação e do Currículo é navegar com as opacidades, incompletudes e impurezas em contextos mestiços, para não cairmos nas emboscadas dos reducionismos e fragmentações de uma ordem ilusória, facilitadora de entendimentos unidimensionais e puristas. A complexidade daquilo que se pesquisa não está no objeto pesquisado, mas no argumento proposto, no olhar lançado pelo pesquisador, na problematização que provoca, nos significados produzidos/plasmados (ARDOINO apud BARBOSA, 2008, p. 244).

Para contribuir com esta narrativa, pinço um trecho do artigo de Alice Casimiro Lopes, implicada na teorização sobre currículo no Brasil, em que problematiza o impacto das teorias pós-críticas no campo de currículo:

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo [...] Noções como estereótipo, metáforas, metonímias e imaginário, orientalismo e sujeito são construídas. [...] Dada essa abrangência do pós-estruturalismo, eventualmente considerado como incorporando todas as discussões pós-coloniais, bem como dada a sua crítica tanto ao estruturalismo quanto ao empirismo-positivismo, muitas vezes este movimento é concebido como sinônimo de pós-modernidade. Todavia, ainda que temporalmente possamos associar os dois movimentos, eles referem-se a sentidos distintos [...] (LOPES, 2013, p. 13)

O pós-colonialismo coloca em questão a estrutura vertical e hierarquizada entre colonizador e colonizado e seus desdobramentos políticos no campo social, operando com a possibilidade do hibridismo, negociando significados nas traduções. Da mesma forma, a teorização pós-crítica enfrenta o cientificismo de metaepistemologias para todas as culturas. Aponta a provisoriedade dos processos de significação por meio da linguagem, sempre engendrando novos significados. O discurso assume a centralidade, a provisoriedade das contingências, suplantando universalismos e transcendências.

Essas teorizações 'pós' se entrelaçam e são conflituosas. A discussão curricular que aí se inscreve tem de considerar que um projeto não se encerra num movimento presente, que está em curso, se fazendo, para atingir uma certa identidade *a priori*, mas, sim, que "é no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. Não se trata de operar no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente" (LOPES, 2013, p. 21), mas, sim, de inventar presente e futuro do social em possibilidades decisórias, sem centralidade ou determinação de um significado hegemônico de igualdade, liberdade e "melhor para todos".

Em Educação somos *atores curriculantes* sociais produtores de politização curricular que se forja e se plasma nas contingências do espaço/tempo presente, portanto nas tensões, conflitos, embates e negociações, desdenhado do *a priori* e da estabilidade que determinem estruturas para ações 'políticas corretas'. Somos constituídos em práticas políticas, nas contingências, na imprevisibilidade, no risco. A disputa pelo poder é constante, sem que haja uma racionalidade obrigatória como fundo nos atos de poder, ampliando possibilidades de luta política, tornando o outro não o detentor da razão, mas, circunstancialmente, detentor de poder. Nossa implicação se dá nas insurgências. As pautas emergidas nesses acontecimentos são outras, alteradoras, e nos possibilitam projetar o futuro agora, descartando projetos-prescrições de futuro.

O social é uma invenção que praticamos, nós todos, constantemente nos embates e negociações cotidianas por significados, portanto a realização desse processo

inventivo não cabe apenas a um grupo, a uma classe, a uma ideologia, a uma filosofia, a uma forma de espiritualidade redentora, guardiã da liberdade e da justiça.

É ainda Alice Casimiro Lopes quem nos ajuda nessa articulação:

[...] A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível [...] (LOPES, 2013, p. 21)

Nessa perspectiva, desestabiliza-se a identidade fixada de sujeito com emancipacionismo consciente que conduza a transformação da sociedade. O sujeito, nesse discurso, é pensado como múltiplas experiências plasmadas/forjadas numa diversidade de contextos. Nas tomadas de decisão, emergem posições de sujeito - essas identidades são desdobramentos de finidades dissipadoras do lócus habitado pelo sujeito universal da modernidade.

E o que é mesmo sociedade? Quais argumentos sustentam esse conceito? Quais ideologias estão em embates nas definições que propagamos dela? Pode haver um projeto de emancipação para toda a sociedade? Como consensualizamos passado e presente para projetos de futuro? (LACLAU, 2008).

Isso potencializa a politização de nossas construções do social, ao contrário do que propaga a crítica ao pós-estruturalismo e ao pós-colonialismo, que acusa a centralidade na cultura de um relativismo desmobilizador da sociedade para lutas e conquistas coletivas. Defendo que trabalhar com as contingências, com a Diferença, promove desvelamentos de sistemas hierárquicos opressivos e colonizadores do pensamento, subjetivadores dos indivíduos. Acredito que a política tem início quando os fundamentos perdem sua estabilidade, instituindo "espaço de atuação" nas arenas cotidianas de embates e negociações de significados culturais.

As decisões políticas que tomamos são sempre contingenciais por se darem na indeterminação, constituindo-se como atos de poder de significação em disputa e negociação (LACLAU, 1990 apud LOPES, 2013).

Tomaz Tadeus da Silva (2002, p.11) nos ajuda a refletir um pouco mais sobre as práticas políticas desse sujeito. Concebidas como uma construção cultural na teorização pós-estruturalista, esse estudioso afirma que essa condição não torna o sujeito despolitizado, logo ele enfraquece a forma de fazer política centrada naquele sujeito preconcebido, constituído durante a modernidade - a política se realiza na topografia da variação, na imanência. Isso contribui para concebermos o sujeito como uma construção cultural, uma vez que é forjado no social, na historicidade. Na utilidade do pensamento de Deleuze, Silva segue nos provocando nessas fronteiras porosas, afirmando que "nada, nem ninguém, é contra-hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. O contra-hegemônico, o emancipatório, o revolucionário, não são essências" (p. 12).

Penso que precisamos assumir a positividade de posições de sujeito para implicações éticas e estratégicas contingenciais em projetos políticos que valham a pena o engajamento, desviando-nos assim das rotas de um cientificismo que parece ser naturalizado como lógica de superação das desigualdades e consequente transformação social. Esse cientificismo orienta o discurso educacional hegemônico, instituído como epistemologia que privilegia ciência e tecnologia como o caminho de emancipação social.

Não há aqui um discurso contra o conhecimento científico, contra a apropriação da tecnologia como ferramenta estratégica de pesquisa, produção e publicação de conhecimento. Questiono a centralidade nesse tipo de conhecimento que propaga uma modernização tecnológica, discute pouco e trabalha incipientemente (até desdenhando) com outras formas de conhecimento e de saberes, com outras epistemologias. Ele engendra posições de sujeito para o consumismo de significados de modernização e pertencimento assentados na aquisição de artefatos culturais tecnológicos. Portanto, é um cientificismo pouco problematizador dos

engendramentos da lógica do capital que tem nos formado para nos tornar aquilo que estamos sendo.

Tenho tramado subversões e sabotagens para desestabilizar esse cientificismo apregoado como sendo neutro e universalizante (PETERS, 2000, p. 43), que predomina na oficialidade curricular e que opera como paradigma-mestre da transformação social, com supremacia do conhecimento científico como instrumento de emancipação social. A subversão está nas provocações com os jovens em sala de aula, nas formações com os educadores e nas escritas apresentadas em eventos acadêmicos. E a sabotagem, nas pesquisas e na criação de conceitos provocados pelos acontecimentos e insurgências cotidianas, praticando e refletindo currículos que impliquem seus *atores curriculantes* em revoluções circunstanciais em mapas de pequena escala no social.

São possibilidades de etnocurrículo plasmado/forjado no jogo instiuinte/instituído em aprendizagens de comunidades sendo-no-mundo. Autorizam-se com seu ferramental, protagonizam e teorizam suas práticas e negociam significados culturais no tempo/espço em interações. Esse movimento provoca alterações que potencializam possibilidades de novas aprendizagens. O etnocurrículo é um portal, aberto em múltiplas entradas, híbrido e antirreducionista, mobilizando a diferença em interações na heterogeneidade. É produtor de novas subjetividades modeladas e consumidas, na microfísica cotidiana. Ele é tentacular por trazer a complexidade semiológica numa heterogênese que não abarca sistemas hierárquicos fixos (MATIAS, 2008, p.69-71).

O currículo que se postula aqui navega na perspectiva pós-formal, entendida não como "unidade imediata, nem certa, nem homogênea", mas como uma "unidade histórica, política, resultado de interpretações" (CORAZZA, 2001, p. 132); como um "contexto vivo, situado numa cultura mais ampla, "construído e vivido numa "bacia semântica irrigada por veias culturais advindas de diversas nascentes sociais" num

processo dialógico e reflexivo sobre as práticas formativas – atos de currículo (MACEDO, 2010, p.120). Interaço, ainda, com a proposição de *currículo e autopoiese*, de Maria Zuleide da Costa Pereira (2010), para tratar da complexidade do currículo numa perspectiva auto-organizativa de saberes contínuos, como expressão de vida dos sujeitos que se dá no interior e no exterior da escola. Nesse caminho, o currículo implica-se na vida, num processo de autoprodução, reconhecendo outras formas de conhecimento – formas estas que se constituem para além da hierarquização racional-formalista-cientificista, que apenas instrumentaliza. Essa teia multirreferencial é, ao mesmo tempo, epistemologia e prática necessárias às interações - uma polilógica desnaturalizadora daquelas que operam subjetivações para posições de sujeito de determinados discursos, potencializando a abordagem de currículo-vivo, currículo/formação.

A intencionalidade dessa abordagem de currículo revela como as interações cotidianas se dão por meio de embates e negociações de significados culturais que, se refletidos criticamente, geram políticas de sentido às vivências e às práticas de docentes implicados em sua práticas podendo vir a ser currículos potentes para aprendizagens significativas. São etnométodos dos quais me empodero para fazer emergir currículo como história de vida em formação (GOODSON, apud MACEDO, 2010, p. 181-185), provocando desvelamentos e não-aderências às lógicas consumistas de monossemia sobre conhecimento.

Não importa quantos cisnes brancos você veja ao longo da vida;
Isso nunca lhe dará certeza de que cisnes negros não existam.
Karl Popper

Não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos.
Anaïs Nin

O espírito não vai a lugar nenhum sem as pernas do corpo.
E o corpo não seria capaz de mover-se se lhe faltassem as asas do espírito.
Saramago

3. DO ESFORÇO MULTIRREFERENCIALIZADO PARA COMPREENSÃO DO CONTEMPORÂNEO COMO EXISTÊNCIA LÍQUIDA E POSSIBILIDADES DE ESCAPE E RESISTÊNCIA

Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares emerge como proposição de currículo que vislumbra possibilidades de interação com as pedagogias culturais do tempo presente. Este movimento se realiza com problematizações das interpelações dessas pedagogias, discutindo seus usos e sua utilidade nos engendramentos e subjetivações dos discursos hegemônicos sobre quem e como devemos nos tornar aquilo que estamos sendo e, ao mesmo tempo, apontando para a positividade de aprendizagens cotidianas significativas, provocadoras de alterações e deslocamentos nos jogos de verdades. Assim, fica evidente que a dinâmica deste movimento acolhe as ambivalências como plataforma de interações.

Para quê e para quem este currículo? Que tipo de formação pode provocar este etnocurrículo? Em que tipo de sociedade ele pode operar? Para tais questões, mais que respostas, penso na necessidade de explicitar o que tenho compreendido como características do social contemporâneo, lastreando mais profundamente a historicidade fundante do currículo que proponho.

No presente capítulo, meu empenho é para um esforço de compreensão da contemporaneidade, tensionando moldagens de diferentes teóricos do social e do

currículo que me mobilizam para propor rotas de fuga do que concebo como existência líquida.

Na primeira parte, identifico os engendramentos que constituem estado de existência líquida para, posteriormente, apontar possibilidades de escapes, desgovernos, rotas de fuga, desse tipo de sociedade de controle, comodificadora e produtora de não-existências. Teço a rede multirreferencializada de significados onde venho produzindo, à maneira de artesanato, *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* como possibilidade de subversão dos engendramentos epistemicidas, que será abordada no capítulo 5.

Entremeando o texto, apresento gravuras, charges e letras de canções, das quais me sirvo como provocações em minha docência no Ensino Médio e em formação de professores. São artefatos culturais que circulam pelas mídias e afetam nossas interações no presente. Utilizo tais artefatos como promovedores de debates e análises dos temas que teorizo neste capítulo e os apresento aqui para demonstrar como podem ser úteis para pensar as ambivalências das pedagogias culturais do tempo presente, pois, ao mesmo tempo que essas pedagogias engendram jogos de verdades, subjetivando e governamentalizando a vida no corpo social, nos interpelando para o consumismo, se problematizadas, podem ser trabalhadas como ferramentas para desgovernos, para governarmos a nós mesmos ética e politicamente, atribuindo políticas de sentido como rotas de fuga da moldagem hegemônica da existência líquida.

Penso que a teorização não pode ser reduzida a uma explicação do mundo. Mais que isso, pensando-a na complexidade, ela é uma explicação de nossa relação com o mundo, por ser um artefato cultural forjado na linguagem e não poder ser apartada da historicidade contingencial onde foi elaborada (KINCHELOE e BERRY, 2007, p.16). Dessa forma, insisto que a teorização do contemporâneo que desenvolvo neste capítulo é um esforço de compreensão que é engendrado na historicidade de minhas interações nestas contingências, que faz insurgir saberes e conhecimento das itinerâncias de meu ser-sendo-no-mundo.

Esta articulação foi tramada na multirreferencialidade de Jacques Ardoino, levando em conta a diversidade de teorizações empíricas e acadêmicas na perspectiva da complexidade numa epistemologia instituinte (1998) para abordagens do social, da educação e do currículo. Explicitamente assume olhar plural sobre os fenômenos em ângulos distintos e em sistemas referenciais múltiplos, sem que sejam reduzidos entre si. A multirreferencialidade aqui, mais que uma opção metodológica, é uma decisão epistemológica (ARDOINO, 1995a, p. 7, apud MARTINS, 2004). A polilógica do pensamento complexo emerge quando a lógica simplificadora e reducionista torna-se insuficiente para interagir nas planícies movediças, nas impurezas, ambivalências e contradições, já que não permite a decomposição ou redução do real (MARTINS, 2004, p. 89). Portanto, para problematizar práticas socioeducativas implicadas nos fenômenos e com engendramentos no social, tenho de decidir politicamente pelo acolhimento da complexidade e da heterogênesse, fazendo uma abordagem que dialogue de maneira multirreferencial com a teorização instituída e saberes e conhecimento instituintes de minhas práticas, como docente implicado em práticas antropossociais que sou.

3.1 COM BAUMAN, FOUCAULT, BOAVENTURA SOUZA SANTOS - APESAR DELES
Inspirado no que Bauman aponta em sua “fase mosaica”⁸ como entrada para melhor pensar a existência e a política na modernidade (ALMEIDA, GOMES E BRACHT, 2009, p. 11), por meio da metáfora da liquidez. No entanto, as escritas do segundo e terceiro domínio de Michel Foucault⁹ e os fundantes dos projetos sociais de Boaventura de Souza Santos¹⁰ também me ajudam nesta teorização, sem que haja

⁸ Na obra Bauman & a Educação, ALMEIDA, GOMES e BRACHT (2009, p. 11) fazem referência à Tester (2004), que assim nomeia essa fase da produção da escrita do sociólogo, tratando de “globalização, comunidade, identidade, fragilidade dos laços humanos, refugiados, consumo, etc.”

⁹ Veiga-Neto, em Foucault & a Educação (2007, p. 35-42), trata do que denomina *domínios foucaultianos*, para analisar a obra do filósofo *ser-saber, ser-poder e ser-consigo*. Nesta abordagem, transito entre eles, em especial nos dois últimos.

¹⁰ Utilizo a expressão *projetos sociais* do sociólogo para tratar do Projeto Alice – Espelhos e Estranhos (2012) e do conceito Epistemologias do Sul (2012), onde apresenta possibilidades de caminhos não hegemônicos para a emancipação social.

intencionalidade de ajustar harmonicamente suas ideias - isso está fora de cogitação -, mas, sim, de tencioná-las, estabelecendo diálogos possíveis para um esforço de compreensão do contemporâneo nas contingências espaço/tempo, de onde emerge *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*.

Com meus saberes experienciais, articulo cartografia para navegar pelos mares, dessas teorizações singrando minha própria rota. Para essa configuração, interagi com esses teóricos e com interlocutores de seus constructos.

Nomeio as tramas densas do contemporâneo como existência líquida.

A metáfora da liquidez me auxilia no sentido de pensar o contemporâneo fora do rótulo "pós-modernidade". Não penso que a modernidade tenha acabado. Ela está em curso e vigorosamente operando suas máquinas – subjetivadoras e produtoras de sujeitos. Segue mantendo o cientificismo e a tecnologização da vida como mais uma das estratégias renováveis de manutenção da voracidade da lógica do capital. Ao mesmo tempo que isso ocorre, inusitadas formas de produção de significados escapam desse engendramento, provocando-nos para novas maneiras de tornarmos o que temos sido no mundo em que interagimos e em nossas opções e administração do viver (COSTA, 2010, p. 19).

Inquieto-me fortemente com três estranhamentos sobre o social contemporâneo: o *deslocamento do eixo da produção para o consumo*, liquefazendo pertencimentos e o modelo de cidadania pelo qual vínhamos lutando como emancipação social, deixando de ser cidadãos e passando a ser consumidores; as *tecnologias políticas de governo e controle social*, mediante a racionalidade que vigora num outro deslocamento, a da ênfase na disciplina (no corpo do sujeito) para o controle (no corpo social); e a *produção da não-existência*, obtida por meio de um cientificismo hegemônico sobre o conhecimento, que desenvolve racionalidade que não reconhece qualquer forma de

saber e de conhecer a vida, o mundo, que não caiba em sua forma opressora do heterogêneo.

Abalos na formação moderna, que ainda persiste, fazem-na fluida, esvaindo-se por entre as fissuras e rombos, revelando as fragilidades desse paradigma que tanto se decantou como verdade para 'o progresso da humanidade'. É nítido o deslocamento do eixo da produção para o consumo nestes tempos de liquidez através da comodificação do trabalho, comodificação dos consumidores (Bauman, 2008), isto é, a transformação de pessoas em consumidores, produtos e ações em mercadorias neste tipo de sociedade como a nossa, que passa a ter como eixo central o consumismo. Há liquefação dos indicadores da racionalidade moderna. Isso tem provocado estranhamentos que nos alteram, nos instigando para compreensões mais profundas das tramas da vida, dos engendramentos para os jogos de verdade, nos lançando para muito mais além do reducionismo monossêmico e binário de certo e errado, do bem e mal, direita e esquerda, dominante e dominado, com cultura e sem cultura - epistemologia que se tornou hegemônica no Ocidente pós-iluminismo a partir do século 18.

A caixa de ferramentas foucaultiana contribui na forja dessa análise, trazendo novas formas de compreensão dessa racionalidade política por meio da ideia de *governamentalidade*, como a arte de governar condutas, os outros; da de *biopoder*, agindo sobre o corpo social; e da dos *dispositivos de segurança*, controlando a vida social através de um conjunto de saberes e tecnologia de poder, de saberes políticos, para regulação e controle populacional. Aqui o interesse não é no passado, mas no como usamos aquilo que inventamos do passado, quais os usos que fazemos das verdades que engendramos nas contingências históricas. Alfredo Veiga-Neto, em suas conferências (em especial 2013), nos alerta que a teorização de Foucault não nega a modernidade, mas se contrapõe a ela e dessacraliza a ênfase atual dada ao salvacionismo social por instituições, por políticas públicas populistas, por projetos, pela educação, pela escola, pelos currículos.

Além de Bauman e Foucault, Boaventura de Sousa Santos contribui nesta trama propondo ações contra-hegemônicas para articulação da produção da recuperação da existência em interações nos/com os paradigmas emergentes – ações estas, portanto, desconstrutoras do autoritarismo de uma ciência acadêmica enclausurada em seus cânones, sem diálogo com saberes que trazem a força da história, das culturas, da experiência. Sua contribuição para essa cartografia do social é a urgência de práticas científicas em direção à humanização, de teor político, do pensamento científico: que seja aberto, que dialogue com outras formas de saberes, que reaja contra a dicotomia ‘povo – intelectuais’, que aproxime as ciências naturais das sociais e acolha a capacidade humana de promover interconexões, constituindo um saber polissêmico e complexo por meio da heterogênese. É esta, portanto, a proposição de geração de senso comum para uma ciência múltipla, provocadora de espaços abertos de solidariedade e participação; um senso comum instituinte, provocado por diferentes expressões de saberes de comunidades que estão em toda parte, saberes forjados e plasmados nas experiências diversas e na comunicação entre seus atores.

3.1.1 O quê de Bauman

Na existência líquida a fragmentação da vida e a individualização social fazem parecer que não queremos mais desenvolver projetos a longo prazo, que vivemos episodicamente, derretendo pertencimentos à comunidade, à nação, a movimentos políticos, pertencimentos com os quais nos identificávamos, que pareciam nos fazer perceber sem grandes dificuldades onde estávamos, quem comungava das nossas ideias e quem eram os inimigos delas.

A liquidez é a volatilidade, a fluidez que caracteriza as novas formas de gerenciarmos nosso viver na contemporaneidade. A solidez da modernidade, a sua racionalidade cientificista, está em apuros com a incerteza e a insegurança da lógica do consumo, do prazer imediato, da exigência do aqui e agora, da artificialidade, dos simulacros de tudo e de nós mesmos.

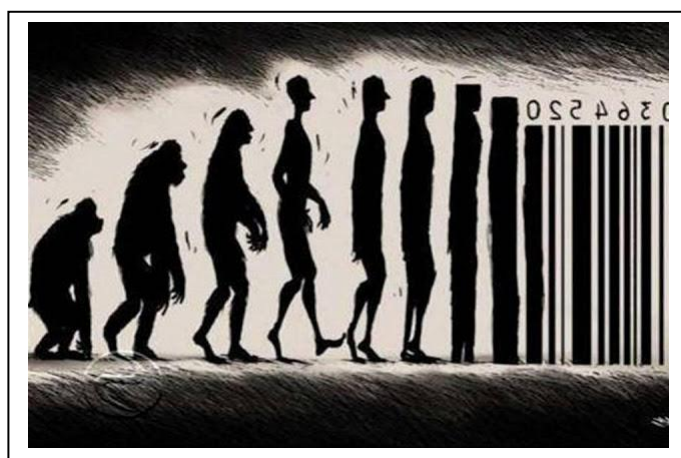
Neste contexto de existência líquida, vivemos uma transição profunda e vertiginosa. De uma lógica ordenadora que parecia garantir a estabilidade do mundo, definidora de verdades únicas, controladora dos caminhos, para práticas saneadoras da incivilidade, assentada em racionalidade filosófica e de Estado, engendrando tecnologias previamente projetadas contra o caos e a violência. Parece estarmos numa multilógica da presentificação da vida, num fluxo mutante, permanente, sem qualquer possibilidade de longo prazo. Há o descarte de tudo, do conhecimento à camiseta do mais novo ídolo do ano passado. Essa lógica não nos orienta para a acumulação, mas nos interpela para o consumo, pior, para o consumismo, fazendo-nos desejar a privatização do âmbito público como remédio para as incertezas e fragilidades dos laços existenciais e sociais, assim como a criminalização dos indesejáveis, removendo-os para reclusões nas periferias, teclando *control+alt+del* existencial.

A vida nas metrópoles globalizadas, ao mesmo tempo que nos oferece o mundo todo em serviços especializados para o consumo, nos desestabiliza com o espectro da insegurança. Nesses sítios disputam poderes, globais e locais, ditados pelo consumo, pela lógica de mercado, incluindo, excluindo, produzindo violência e insegurança.

Algumas questões apontadas por Zigmund Bauman (1998, p. 136 apud ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 27) ampliam nosso entendimento das ambivalências deste quadro líquido da contemporaneidade. Para ele, a "criatividade destrutiva da modernidade" tentou sanear o presente, limpando-o das impurezas do passado em nome do novo e ela, a modernidade sólida, não foi capaz de garantir a "utilização moral dos poderes que ela desenvolveu". Bauman (2011) expõe duas grandes ambivalências que nos alteraram profundamente. Uma é que, de certa maneira, pela primeira vez na História, o mundo parece ser um só mediante conexões que nos tornam dependentes uns dos outros, implicando pessoas, das mais distintas partes do planeta, em questões que se tornam comuns. Por meio de comunidades virtuais nos comunicamos, nos informamos, nos relacionamos com toques rápidos em telas de diferentes tamanhos e *layouts*, promovendo novas formas de aproximações e

possibilidades de ampliação de conhecimento e repertório, e, ao mesmo tempo, a perda das habilidades dos relacionamentos corpo a corpo, como se pudéssemos, num simples toque na tela ou no teclado, “dar um del” naquilo que não queremos mais, naquilo que nos cansou, nas impurezas que também constituem as interações sociais. Outra ambivalência é a gestão ambiental apontando os limites de suportabilidade do planeta, submetido à lógica da eficiência produtora que, cada vez mais ávida de ampliação, deflagra? o esgotamento de recursos, tornando a natureza obediente às necessidades humanas. Eu saliento a importância de estabelecermos criarmos um movimento reflexivo e propositivo com este tempo líquido, superando a crítica demonizadora de suas formas de operar para trafegarmos numa hipercrítica problematizadora. Há diversas maneiras de acesso à informação em curso que têm alterado significativamente nossa formação. Elas têm ocorrido no espaço/tempo em rizomas contingentes, em fragmentos e pastiches. Há muita criatividade nessas redes. Elas desestabilizam a linearidade pretendida pelo paradigma hegemônico. Temos interagido com gerações que buscam seus interesses e se organizam com as ferramentas dessa tecnologização contemporânea, no entanto, fazem isso apenas para resistir aos jogos de verdades, num embate de poderes que ameaçam constantemente as tecnologias de poder e governo. Seguirmos sem compreender essas ambivalências pouco vai contribuir com a educação neste tipo de sociedade em que vivemos.

Figura 01 – Evolução e código de barras



http://nonciclopedia.wikia.com/wiki/File:Evoluzione_codice_a_barre.jpg [Evoluzione codice a barre.jpg](#) (500 × 390 pixel, dimensione del file: 34 KB, tipo MIME:

O mesmo sociólogo citado por Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 32-35), tensionando solidez e liquidez na modernidade, afirma que, enquanto o amálgama do mundo sólido era o projeto ordenador das racionalidades filosóficas e de Estado, assentado no mundo da ética, do trabalho e do planejamento de futuro, no mundo fluido da liquidez, o trabalho quase perde esse sentido, pois do mundo da ordem passamos para as incertezas episódicas e cambiáveis. Da ética do trabalho boiamos para a estética do consumo; de trabalhadores tornamo-nos consumidores; da sociedade de produtores nos constituímos como sociedade de consumidores.

Esse deslocamento, do eixo da produção para o do consumo, define as interações pela lógica do mercado nas sociedades contemporâneas. Tudo e todos nos tornamos mercadorias para as transações nesse grande *shopping center* existencial. O arquétipo desta sociedade não é mais o produtor, o operário, mas o consumidor, e o indivíduo é subjetivado pelo potencial de consumo, classificando-os em consumidores preferenciais e consumidores falhos. Essa seleção é operada pelo mercado por meio de pedagogias que não estão na educação formal ou em seus currículos, salvando e condenando, incluindo e excluindo, consumidores sãos ou deficientes.

Figura 02 – Protesto contra o consumismo



<http://nunoguimaraes.wix.com/photographyKB>, tipo MIME: image/jpeg)

Nesta liquidez social, temos sido subjetivados por engendramentos para a “comodificação do consumidor”, a transformação do trabalho e dos consumidores em bens de consumo (BAUMAN, 2008, p. 82), nela tudo está sendo transformado em mercadoria, da natureza ao nosso inconsciente (JAMESON, 2004, p. 18). Temos

sido, ao mesmo tempo, consumidores e mercadorias formados para e pela revolução que converteu consumo em consumismo. Consumo é uma prática social desde tempos remotos e é uma ocupação do indivíduo. Consumismo é um engendramento social promovido por Estados, empresas, grupos econômicos e mídia, formatando e reformatando desejos e vontades dos indivíduos, descartando o passado (nada mais antigo que o ontem!) nos interpelando constantemente para novas experiências nos campos material e afetivo, configurando essas sociedades. A obsolescência de tudo e todos tem muito pouco a ver com posse e acumulação, diz respeito à fluidificação, ao descarte constante para o consumo em alta escala.

Quadro 1 – A Melhor Banda De Todos Os Tempos Da Última Semana

Titãs

Quinze minutos de fama
Mais um pros comerciais
Quinze minutos de fama
Depois descanse em paz.

O gênio da última hora
É o idiota do ano seguinte
O último novo-rico
É o mais novo pedinte

A melhor banda de todos os tempos da última semana
O melhor disco brasileiro de música americana
O melhor disco dos últimos anos de sucessos do passado
O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos

Não importa contradição
O que importa é televisão
Dizem que não há nada que você não se acostume
Cala a boca e aumenta o volume então

As músicas mais pedidas
Os discos que vendem mais
As novidades antigas
Nas páginas dos jornais

Um idiota em inglês
Se é um idiota, é bem menos que nós
Um idiota em inglês
É bem melhor do que eu e vocês

[...]

Não importa contradição
O que importa é televisão
Dizem que não há nada que você não se acostume
Cala a boca e aumenta o volume então

Os bons meninos de hoje
Eram os rebeldes da outra estação
O ilustre desconhecido
É o novo ídolo do próximo verão

A melhor banda de todos os tempos da última semana
O melhor disco brasileiro de música americana
O melhor disco dos últimos anos de sucessos do passado
O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos

<http://www.cifraclub.com.br/titas/a-melhor-banda-de-todos-os-tempos-da-ultima-semana/>

Problematizar as formas de operação do poder, seus usos, o conjunto de forças que o utiliza como regulamentação e ordenação também nos é útil para ampliar esse portal analítico da racionalidade contemporânea.

3.1.2 O quê de Foucault

A analítica de Foucault problematiza as tecnologias de poder como sendo algo proibitivo e negativo, mas que, entretanto, possui positividade, por ser uma instância produtiva de saberes que produzirão outras e novas relações de poder como prática social. Ele nos ajuda a colocar em questão os jogos de verdades, por serem elas construções históricas como efeito das relações de poder, criadas por uma ordenação de forças. Nesta perspectiva, o sujeito não pode ser considerado onipresente, existindo essencialmente de uma única forma, em qualquer lugar. Ele se inscreve em contingências históricas. O poder emana de uma rede de relações de poder que forjam sujeitos. O poder é concebido como uma rede, não nasce por si só, mas de relações sociais.

Penso como este filósofo, considerando o poder como a soma de dispositivos fabricantes e subjetivadores dos indivíduos. Não é uma coisa que possuímos, e sim a prática de diversas sujeições através de dispositivos em constantes operações, sem uma sede, um centro, não por intermédio de uma única classe ou modelo econômico, mas na capilaridade do social.

Foucault expõe que, ao despontar a modernidade, configura-se o *poder disciplinar*, individualizador, que opera nos corpos dos indivíduos para que ele aprenda a controlar a si mesmo. É uma forma de utilização do poder que ordena multiplicidades através da docilização dos corpos e, mais adiante, nos séculos 18 e 19, o *biopoder* passa a atuar sobre o corpo social, controlando a vida dos indivíduos. O poder disciplinar opera no nível da microfísica; já a biopolítica, na abrangência do corpo populacional, “se o propósito do poder disciplinar era a docilização do corpo, o propósito do biopoder é a maximização da vida da população” (SARAIWA, VEIGANETO e CESAR, 2013, p. 141-143).

Quadro 2 - Admirável Chip Novo*Pitty*

Pane no sistema alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluido em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão
 fazer: Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, Sim, senhor, Não, senhor, Sim, senhor

Pane no sistema alguém me desconfigurou

Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluido em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer:
 Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, Sim, senhor, Não, senhor, Sim, senhor

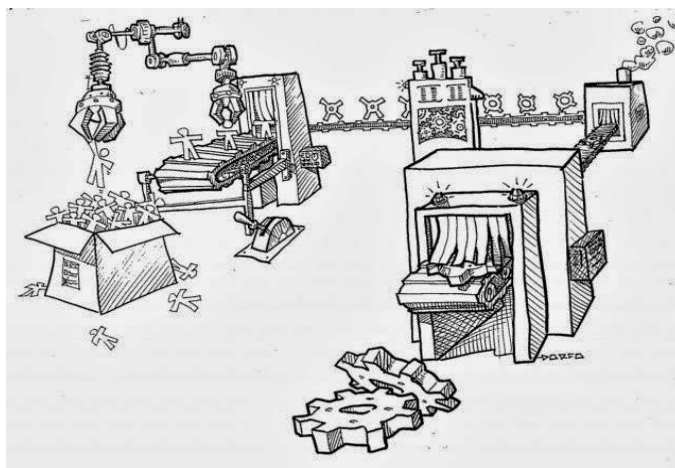
Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer:
 Reinstalar o sistema

<http://www.cifraclub.com.br/pitty/admiravel-chip-novo/>

Essas “sociedades de segurança”, controladas pela biopolítica, estão assentadas no poder sobre a vida, operando sobre os sujeitos não apenas na dimensão corpo (como na sociedade disciplinar), mas na dimensão espécie, na população. Para que esse corpo coletivo seja conhecido, passa a ser quantificado para o estabelecimento de regulamentação como tecnologia de previsão de riscos. Por exemplo, medicina sanitária, gestão da saúde, higiene, alimentação, sexualidade, natalidade, mortalidade, estatística, demografia, sistemas de avaliação e exames nacionais, oficialização de currículos por competências, entre outros, forjam tecnologias de saber e controle por tornarem-se preocupações políticas. Dessa forma, articulam-se dois grupos de mecanismos complementares em dois diferentes âmbitos: “na esfera do corpo, o poder disciplinar, atuando através de mecanismos disciplinares, e na esfera da população, o biopoder, atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores”, sem antagonismos: numa ponta, a unidade; na outra, o conjunto (VEIGA-NETO, 2007, p. 73). É importante ressaltar que não houve substituição da disciplina pelo controle, mas uma mudança de ênfase, que sai do poder disciplinar para o poder de controle. Eles se complementam.

Na análise da racionalidade moderna, o biopoder apontou caminho para aquilo que o filósofo francês declarou como a nova racionalidade governamental que assujeita os indivíduos, a governamentalidade. Como arte de governar os outros - indivíduos, instituições e, no decorrer da modernidade, populações -, dirigindo as condutas, governo é uma tecnologia de governo que opera em nome de uma verdade e legitima o poder estatal. Veiga-Neto (p. 72), citando Machado (1992), argumenta que a governamentalidade, como prática de governo ou gestão governamental, “tem na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”. Tomemos como exemplo o liberalismo: ele não é uma teoria econômica ou política, mas uma arte de governar, estabelecendo uma racionalidade pormenorizada e sistematizada mercadológica como verdade para entendimento do social (FRICHE, 2008, p. 44). É um alinhamento engendrado, em última análise, à lógica de mercado.

Figura 3 – “Conhecimento em série”



<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinst&ion=1&esqv=2&ie=UTF>

Este aspecto governamental que o Estado assume como governamentalidade é desdobramento da história da modernidade no Ocidente. Partimos

[...] da sociedade da lei – Estado de justiça, da Idade Média (passando) pela sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo, dos séculos 15 e 16, chegamos à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo, moderno, governamentalizado. Esse

processo se escorou em três dispositivos: "pastoral, novas técnicas diplomático-militares e finalmente a polícia [...] (VEIGA-NETO, 2007, p. 123)

A governamentalidade, vinculada ao biopoder e aos dispositivos de segurança, promoveu a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, onde o governo neoliberal promove uma mudança de ênfase. Karla Saraiva (informação verbal)¹¹ analisa esse processo, ressaltando que estas sociedades estão reguladas com base no mercado, maximizando a competição, interpelando todos a participar do jogo econômico. Ela nos apresenta dois triedros para melhor entendimento desse quadro: no *triedro moderno*, a sociedade disciplinar docilizava corpos para serem úteis ao capitalismo industrial, no liberalismo – governamentalidade liberal; no *triedro contemporâneo*, a sociedade de controle regulamenta a vida e engendra dispositivos de controle e segurança para o capitalismo cognitivo, no neoliberalismo – governamentalidade neoliberal.

A mudança de eixo apresenta novas maneiras de ser, de assujeitamento nos âmbitos individual, social, na família, no trabalho, articuladas às práticas sobre si, pela necessidade de ação sobre si mesmo, para que os discursos sejam implementados. Neste processo, pedagogias operam para além das escolas e implicam-se na produção de pessoas vinculadas aos temas que emergem como importantes para serem refletidos no presente, colocam em circulação discursos forjadores de certas identidades e regulam suas vidas duplamente: num âmbito, convocam os indivíduos para assumir determinadas posições-de-sujeito, atuando sobre si; noutro, concorrem para que a resposta a essa convocação se expresse em práticas associativas aos saberes desses indivíduos.

¹¹ Comunicação proferida pela pesquisadora, intitulada Novas Geometrias no Trabalho e na Educação, na mesa: Produção e Trabalho no Espaço-Tempo da Contemporaneidade. 5º SBECE e 1º SBECE. Canoas, ULBRA, 2013.

Neste contexto de controle, os novos modos de significar tomam o sujeito como quase indelével, para que produza a melhor versão de si mesmo. Num monitoramento a céu aberto, as agendas individuais o preparam para múltiplos regimes de trabalho, para mudanças, empresarias e profissionais, pautadas na flexibilidade e na conectividade. "O corpo do trabalhador é substituído pela alma do empresário de si"¹². Esta governamentalidade neoliberal subjetiva e regula a sociedade para que todos participem e se entendam no jogo econômico do mercado, maximizando a competição e fazendo com que o *homo economicus* deixe de ser da troca para ser da concorrência. Esta produção de sujeitos empresaria a vida humana, indissociando vida e carreira fora do enquadramento linear da modernidade. Neste capitalismo cognitivo, a inovação nos articula para uma economia do conhecimento, nos capturando para constantemente nos tornar a mais atualizada e melhor versão de nós mesmos.

Na atual moldagem social, a "aprendizagem ao longo da vida" é uma pedagogização para a produção de capital humano - ela captura e assujeita o indivíduo para o empresariamento, e não para a sua liberdade e estética.

Com Michael Hardt (2000, p. 357), penso que as instituições que constituíram a sociedade disciplinar estejam agonizando, sua lógica torna-se fluída em todo o campo social, pois

[...] 'o espaço estriado' das instituições da sociedade disciplinar dá lugar ao 'espaço liso' da sociedade de controle. Ou, para retomar a bela imagem de Deleuze, os túneis estruturais da toupeira estão sendo substituídos pelas ondulações infinitas da serpente. Enquanto a sociedade disciplinar forjava moldagens fixas, distintas, a sociedade de controle funciona por redes flexíveis moduláveis, 'como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro [...]

Sigo com Hardt ainda, apontando dois aspectos desse poder de controle: o enfraquecimento da sociedade civil, com o declínio das funções mediadoras das instituições sociais, e a configuração do império, não como o imperialismo

¹² Id. *ibid.*

territorialista dos Estados-nação europeus, mas, nesta “nova ordem mundial”, como articulação das megas empresas do transnacionalismo, que engendram o mercado em escala planetária - império como espectro jurídico, que controla o corpo social fazendo operar o biopoder (p. 358).

O sociólogo Ulrich Beck (2011) potencializa esta teorização, propondo o entendimento de deslocamentos ocorridos mais recentemente, portanto, posteriormente aos últimos trabalhos de Michel Foucault. Ele ressalta que o projeto da modernidade tardia requer a gestão de riscos, mais do que a gestão da vida. Tais deslocamentos apresentam como atributos a globalização, a individualização e a reflexividade. A globalização é a desterritorialização que ocorre na dimensão espaço/tempo, interconectando perto/longe, tornando as fronteiras porosas. Nelas, informação, produtos e pessoas circulam por redes ciberespaciais. A individualização, diferentemente da modernidade disciplinar, que operava a identificação do singular à massa, agora opera pela destradicionalização. Temos então a agonia da sociedade disciplinar, citada por Hardt anteriormente, que não tem mais na educação, na família, no trabalho, as suas referências formativas, instituindo a centralidade das biografias como constituição da subjetividade contemporânea (SPINK, 2001). Por fim, a reflexividade concebe a vida humana e os espaços públicos como do âmbito privado, não só afirmando particularizadamente coisas do mundo, mas afirmando-as de forma alternativa (BECK, 2011).

3.1.3 O quê de Boaventura de Sousa Santos

Outro aspecto do que estou denominando *existência líquida* neste capítulo de minha tese, e que me provoca e inquieta desde que me impliquei com educação e currículo, é o paradigma eurocêntrico de conhecimento, de civilização, de direitos humanos, enfim, a forja moderna para “maneiras corretas de existir”. Asseguro que Boaventura de Sousa Santos contribui sobremodo para este esforço de compreensão do contemporâneo, onde emerge o etnocurrículo *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*.

A modernidade vem moldando o Ocidente e todas as “outras” áreas do globo, tendo a ciência e o conhecimento como instrumentos regulatórios desse processo. Este sociólogo português vem arrolando o que considera as origens da homogeneização cognitiva e cultural do conhecimento ocidental e, longe de consensos acadêmicos, sua proposição vem provocando professores e pesquisadores para deslocamentos sobre a importância da ciência na produção/criação do cotidiano das “pessoas comuns”. Um monoculturalismo descontextualizador do conhecimento não reconheceu saberes emergentes na heterogênese do mundo, promovendo formas de epistemicídio que colonizou e solapou essas outras maneiras de estar sendo-no-mundo, fora da lógica do monopólio da ciência moderna (SANTOS e MENESES, 2010, p. 49).

O construto *Epistemologias do Sul*, cunhado por Boaventura, me ajuda a pensar as tensões do desabamento desse edifício da modernidade sólida, do controle, de hegemonia epistemológica. Ele identifica a consolidação dessa hegemonia na história por meio da dominação política, econômica e cultural, pela dominação epistemológica na hierarquização dos saberes e pela negação da diversidade. Propõe o Pensamento Abissal, para alegorizar sua tese da divisão social e ontológica entre Norte – colonialista, imperialista, opressor - e Sul – colonizado, submetido, que vive oprimido pela ação do outro. Neste pensamento não há possibilidade da copresença (p.24), mas a afirmação do antagonismo entre os dois lados, pois o direito e a ciência afirmam e consolidam o que é verdadeiro e falso e aquilo que é legal e ilegal, sobrepondo-se à multiplicidade do mundo mediante o direito internacional. Nesta segregação epistêmica e social, prevalece um significado cruel: seres humanos do Norte e ausência de humanidade no Sul.

Figura 4 – G20 e crise europeia



<http://saloaemfoco.blogspot.com.br/2012/03/01/archiv>

A lógica do capital, durante a modernidade, empreendeu a produção social da *não-existência*, recusando a multiplicidade de experiências do Sul, nutrindo o espectro da não-possibilidade, do sem-saída, da naturalização desse enquadramento. Esta razão metonímica toma a parte pelo todo, contraindo o presente para um projeto sem limites de futuro, gerando a inexistência do que não cabe em sua forma de conhecimento e regulamentação. Para enfrentamento dessa racionalidade, Boaventura propõe a *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência* (SANTOS, 2004, p. 782-783), opondo a ela a *Razão Cosmopolita*, assentada no tripé da sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Orienta-nos este pensador que a compreensão do mundo deve ser muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo, que contrai o presente, expande o futuro e ainda, sobre a legitimação do poder social ter a ver com concepções de temporalidades. Essa razão cosmopolita posiciona-se contra o desperdício da experiência engendrado pela razão indolente, procedimento sociológico que ele denomina sociologia das ausências, para identificar existências invisibilizadas pelo cientificismo monossêmico da modernidade, que negligenciou experiências e saberes que não estavam na sua racionalidade e, em seguida, propõe a promoção das ecologia para a recuperação da existência e a superação das monoculturas de produção da não-existência. Conhecer e compreender a multiplicidade do mundo demanda não uma teoria geral, universal, totalitária, e sim uma tradução que proporcione inteligibilidade, alteradora sem aniquilação de suas identidades.

Apresento abaixo a síntese sobre as formas de produção da não-existência/ausência, articulando as cinco modalidades de monocultura. Tomo como referência o quadro apresentado por Inês Barbosa de Oliveira (2008, p. 73).

Quadro 3 – Produção da não existência/ausência

FORMAS DE PRODUÇÃO DA NÃO-EXISTÊNCIA/ AUSÊNCIA
MONOCULTURA DO SABER E DO RIGOR DO SABER – considera que aquilo que não se enquadra na dimensão científica é ignorância. E a ignorância é uma das formas de produzir não-existência. Dessa forma, todos os saberes que não se provarem ou não se originarem de bases científicas é imediatamente desconsiderado e passam a não existir.
MONOCULTURA TEMPORAL – a linha do tempo ocidental é linear e as sociedades ocidentais acreditam que estão à frente de seu próprio tempo com democracia melhor, sociedade melhor... E, assim, ignoram quem vive de forma diferente. Não existe a perspectiva de que os menos desenvolvidos podem ser mais desenvolvidos em alguns aspectos. Afinal, seus saberes não existem.
MONOCULTURA DAS CLASSIFICAÇÕES SOCIAIS – É a maneira que não reconhece as diferenças como questões culturais. Forja, classifica, discrimina, exclui e naturaliza o conceito de inferioridade. Logo, quem é inferior passa a não existir.
MONOCULTURA DA ESCALA UNIVERSAL – São concepções e práticas de universalização e globalização que atuam em detrimento do comunitário e do local. Experiências particulares e locais passam a ser ignoradas em detrimento das primeiras e, assim, passam a não existir mais.
MONOCULTURA DA PRODUTIVIDADE – Referências da lógica de mercado capitalista são usadas para mensuração de riquezas, modos de produzir. Essa lente considera quem não pratica esses modelos como preguiçoso, ineficaz, improdutivo e descartável. Logo, passa a não existir.

Fonte: Oliveira (2008, p. 73)

São, portanto, cinco as formas de produção da não-existência produzidas e mantidas pela racionalidade hegemônica: ignorância, residualidade, inferioridade, localidade e improdutividade. Entretanto, na sociologia das ausências, a não-aceitação dessa descredibilidade impede o conformismo com esse quadro, lutando pela liberdade transgressiva – o que se desenha como práticas para um conhecimento transformador, que supera as monoculturas, exercitante das ecologias. Tratarei destas mais adiante, quando abordar as rotas de fuga da existência líquida.

Figura 5 – Outra rede social



<http://www.ivancabral.com/>

3.1.4 Tensões instituintes como existência líquida

Antes de prosseguir para a finalização desta perspectiva de análise do contemporâneo, mostro algumas tensões sobrevividas da articulação que promovo entre esses pensadores e como tais tensões me impulsionam para pensar/propor currículos outros como enfrentamentos, fugas, problematizações, desgovernos, dessas subjetivações.

Ressalto que a proposição de Boaventura de Souza Santos é potente e perceptível nas tramas cotidianas. Entretanto, essa moldagem pode ser problematizada por Michel Foucault e os pós-colonialistas quando tratam respectivamente do fim do sujeito, do poder/saber e do hibridismo como fenômeno de fronteiras. Vejamos.

Foucault entende o sujeito como resultado de práticas discursivas, em outras palavras, não *existindo a priori*, como o Iluminismo e a Modernidade definiram. Para ele, os indivíduos são instituídos como sujeitos nos campo dos saberes, nas práticas de poder e quando atuam refletindo sobre si mesmos, ou seja, sujeito como assujeitamento pelo controle de outrem e por sua própria identidade, pela consciência. Essa problematização nos impele a refletir como se forja isso que denominamos sujeito e a procedência da concepção que trata do indivíduo como sujeito livre e autônomo, desvelando as diferentes camadas, as diferentes práticas

discursivas e os diferentes saberes que podem nos mostrar a historicidade desse sujeito (VEIGA-NETO, 2007, p. 111-113). Essa maneira de pensar o indivíduo - assujeitado, subjetivado - desconstrói a concepção de sujeito epistêmico, sujeito do conhecimento, sempre existindo, aguardando o momento de seu afloramento. Nessa mesma trilha, nos põe a problematizar o poder e o saber. O poder não é uma ação só dos dominantes, dominados também o exercem, pois ambos não existem a priori, constituem-se efetivamente em relações de poder nas contingências históricas. O saber também é um engendramento histórico que produz seus regimes de verdades em práticas discursivas e não discursivas, afirmando sua historicidade e derrubando seu caráter epistemológico tradicional (p. 129), “[...] saber e poder se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num abstrato [...]” (p. 130). Considerando a historicidade da linguagem, Foucault afirma que nenhum discurso é essencialmente libertador ou opressor - ele pode libertar ou subverter, oprimir, motivar, instigar -, e não está assentado “na” verdade de um único grupo ou classe social de direita ou esquerda, dominante ou dominado (BERTICCELI, 2010, p. 71). Para este filósofo, não existem verdades fora do poder - elas se dão na contingência, na finitude, são do mundo.

Nestor Canclini e Homi Bhabha trazem o hibridismo como potencialização dos tensionamentos da existência líquida. Para Canclini, hibridização é a maneira por meio da qual modos culturais ou células deles se apartam dos contextos de origem em um processo de recombinação com outros modos e células, instituindo novas práticas híbridas que estão implicadas, ao mesmo tempo, com a cognição e afetividade, como o biótipo e significação, com a patente e latente (COELHO, 2004, p. 125-126), como zonas de escape, onde poderes verticalizados tornam-se oblíquos, descentrando o poder. É um conceito que tem utilidade para as pesquisas que tratam de contatos interculturais para além do sincretismo, mais centrado no campo religioso (MATOS e PAIVA, 2007).

Bhabha politiza mais o conceito, afirmando que ele ocorre no interior dos discursos entre dominador e dominado, sem ser apenas um facilitador e harmonizador entre as

diferenças, ou existindo apenas para propiciar o surgimento de algo novo. O hibridismo ocorre no entretempo, no intervalar das prescrições, é ambivalente, perturbador e alterador, pois os saberes negados e suprimidos do colonizado atravessam os poros da rigidez do discurso subjetivador, desmobilizando sua ordem (BHABHA, 1998). Mais do que estético, o hibridismo é político e estratégico, visto que ocorre em meio a disputas, tensões e conflitos entre seus protagonistas, posicionados desarmonicamente em direção ao poder. Este pensador anglo-indiano reitera que o agente tem consciência desse traço de permeabilidade no discurso do colonizador, já que é praticado propositalmente pelo colonizado como uma estratégia de resistência e instabilidade, confundindo e perturbando o colonizador

A analítica foucaultiana propõe uma rebelião contra o presente em topografias de contingências, onde as interpretações desnaturalizam e desessencializam enunciados que são propalados como descobertas, e não como invenção ou como forja nos jogos de verdades. Sua abordagem não promove uma análise histórica que coloca o presente na origem para julgar o passado, não intenciona encontrar no passado aquilo que é próprio do presente, mas possibilita análise histórica das condições políticas dos discursos que engendraram tal objeto. Mais do que analisar sua origem, considera produtivo fazer uma genealogia para entender como, em que ponto e de que maneira ele surge, e que usos fazemos disso hoje, agora, no presente.

O hibridismo pensa as tensões colonizador-colonizado como alterações mútuas e, principalmente, como ação política de enfrentamento nos jogos de poderes que se estabelecem entre hegemonia e submissão, refletindo sobre o que pode haver de positividade neste processo.

O hibridismo pensa as tensões colonizador-colonizado como alterações mútuas e, principalmente, como ação política de enfrentamento nos jogos de poderes que se estabelecem entre hegemonia e submissão, refletindo sobre o que pode haver de positividade neste processo.

Tanto o hibridismo quanto a analítica foucaultiana desestabilizam a oposição binária dominante-dominado, saberes do colonizador - saberes do colonizado, significados culturais de elite - significados culturais de massa, problematizando projetos estatais, acadêmicos ou privados, locais, nacionais ou internacionais, salvacionistas ou redentores, e mesmo emancipacionistas, por mais bem-intencionados que sejam.

Outro tensionamento potente e necessário para esse empreendimento de compreensão do contemporâneo é o que Henri Giroux e Peter MacLaren propõem como *Teoria Crítica de Resistência e Transformação* (1997), teorizando a importância da crítica relacional global, articulando história e materialidade ao discurso pedagógico atual, apontando para os riscos de uma recusa completa da totalidade. O estado de crise da racionalidade moderna tratado aqui é a crise da totalidade, de uma filosofia da consciência que vem promovendo generalizações, exclusões, explorações, segregacionismos, disciplinamento, controle em nome da razão. Giroux e MacLaren argumentam que as metanarrativas obscurecem e oprimem a multiplicidade com seu universalismo e, no entanto, preocupam-se com o que pode se transformar em metanarrativa da desconstrução, para suplantar as metanarrativas da modernidade. MacLaren (p. 81) defende que nem todas as formas de totalidade são impeditivas e opressoras do pluralismo, por isso a necessidade de se considerar a totalidade que não obscureça as interações da vida real, banalizando experiências, desdenhando de ações e ideias humanas acumuladas. Giroux e MacLaren advertem que considerar a totalidade, mesmo que contingente e provisória, pode ser um cuidado para não cairmos na armadilha da "ditadura do fragmento". A necessidade de libertação, por exemplo, é uma totalidade responsável, e não uma metanarrativa, uma homogeneização discursiva fascista. A totalidade que deve ser rejeitada é aquela opressora, prescritiva, que suprime a pluralidade (p. 83). Giroux (apud SILVA, 1993 p.79) argumenta que a totalidade, considerada como um dispositivo heurístico, e não como uma categoria ontológica, pode ser uma totalidade que privilegia formas de análise em que há a possibilidade de visibilidade de mediações, inter-relações, interdependências que configuram poder e sistemas políticos e sociais de maior amplitude.

3.1.5 Rotas de fuga e desgovernos da existência líquida

A complexidade das configurações dessas teorizações do social contemporâneo é profunda e produtiva. Não podemos nos apartar de suas impurezas e ambivalências, borraduras e contaminações, principalmente na discussão e implementação de políticas públicas para a Educação, proposição de currículos e formação. Estamos atravessados por elas, ora mais pragmáticos, ora mais idealistas, ora nômades, ora buscando estabilidade. No campo da educação escolar e universitária (não no sentido totalizador e unificador, pois cada uma dessas instituições tem suas especificidades e seus contextos, mas aqui como instituições que partilham do paradigma racionalista moderno), nos vemos formandos e formadores numa configuração verticalizada que atendeu muito bem à modernidade, mas que não serve às *multinterdemandas* do tempo presente. As pedagogias culturais do tempo presente têm nos formado muito mais intensamente em nossas tessituras do/no cotidiano, porém, muito mais para o consumo de artefatos culturais e significados hegemônicos que nos tornam quem temos sido.

Penso na urgência de nossa reflexão/ação em projetos e ações que estejam implicadas com a heterogênese, com a multiplicidade cultural. Para isso, além de pautas formativas e simultaneamente a suas elaborações, necessitamos destacar autorias docentes que percebem demandas de suas bacias semânticas e da interconexão global, onde interagem em diferentes dimensões (psíquica, cognitiva, social, afetiva, erótica, cidadã), com diferentes pertencimentos (tribal e global), celebrando mobilidades identitária ou tentando fixar identidades. Nos últimos trinta anos, percebo, em minhas interações como docente em diferentes frentes do campo educacional na educação básica, em especial no Ensino Médio, uma descrença nos conteúdos dos programas (entendidos como currículo) como questões significativas para a qualidade de vida dos jovens, e mesmo de muitos docentes. A escolarização básica que temos no Brasil não é mais “garantia” de ascensão social. Uma racionalidade educacional opera atualmente no país com centralidade na preparação para concursos públicos – patrocinadores de “estabilidade social” ao “cidadão-concurseiro”, que ocupará cargos públicos, livrando-se da insegurança e dos riscos da existência líquida. São várias as modalidades para quem pode consumi-la: bancas

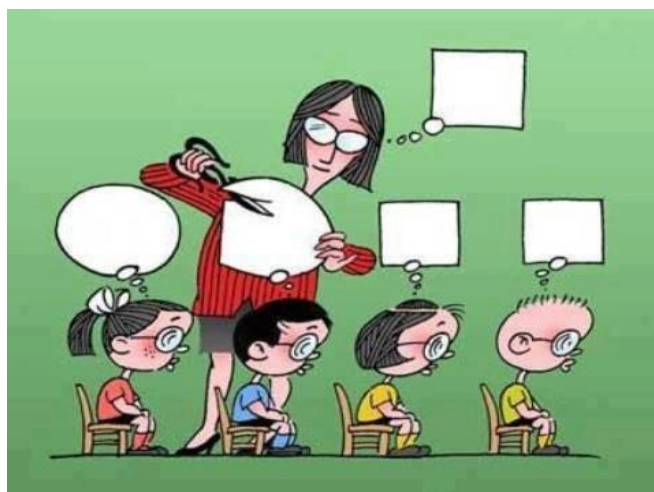
para acompanhamento das aulas do ensino básico regular; cursinhos pré-vestibulares (em estado de falência) ou, agora, preparatórios para o ENEM, atestando que a educação básica não consegue formar para tal, daí sua existência e necessidade; cursos preparatórios para residência médica e para exame da OAB, outra vez significando, agora no segmento universitário, que as graduações não têm validade para aprovações futuras, o que reafirma a desautorização da formação acadêmica oficial, instituindo uma educação para o sucesso conduzida por *expertizes*¹³ à frente do processo de comodificação da educação nestes e em uma infinidade de outros cursos preparatórios. Parece caminharmos para a República dos Cursos Preparatórios Para Tudo!

Figura 6 – Avaliação individualizada



<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinst&ion=1&esdv=2&ie=UTF>

¹³ Expertise como perícia, especialização, destaque pela destreza e habilidade de um indivíduo para lidar com determinada área e aplicar esse conhecimento com precisão, eficiência e eficácia. É o expert parecerista que atua na tecnocracia instituída e validado como “aquele que realmente conhece” o assunto, o tema.

Figura 7 - Moldagens

<http://octopedia.blogspot.com.br/2014/04/a-escola-e-castradora.html>

Clarice Traversini (comunicação verbal)¹⁴ ao tratar do desencaixe (em Giddens) na escola contemporânea, refere-se às “listas” propostas por Umberto Eco para analisar as racionalidades modernas ordenadoras, que se atuam contra o perigo iminente e do caos, afirmando que a escola foi e continua sendo fabricante e produtora delas, controlando a vida dos estudantes e professores, desde frequência, passando por notas e conteúdos, até avaliações e *ranking* em escala nacional. A pesquisadora segue com Bauman para indicar que, na sociedade líquida, grande parte das escolas continua como multiplicadora dessas listas, pois a liquefação não substituiu a solidez da modernidade, mas selecionou o que lhe interessava para manter-se disforme, eliminando os entraves, mantendo fluxo ágil e intenso.

Como a teorização curricular e a produção de currículos vêm refletindo sobre sua implicação nesta complexidade do social contemporâneo como produtoras e produtos dela? Como as comunidades educativas têm interagido nesta

¹⁴ Texto elaborado pela pesquisadora do NECCSO-FACED-UFRGS, intitulado O Desencaixe como Forma de Existência da Escola Contemporânea que embasou sua comunicação, na mesa: Desafios da Educação no século 21. 4º SBECE e 1º SBECE. Canoas, 2011.

complexidade? Quais projetos políticos-pedagógicos, quais didáticas, quais currículos necessários? Servirão a quem, para quê? É urgente que as escolas tratem de demandas cruzadas para muito além da formação que vem promovendo até então como resposta à oficialidade curricular - esta assentada numa cognição que pouco leva em conta desejos e necessidades dos atores que pouco pensa seus coletivos, mas que subjetiva e molda os indivíduos como sujeitos de determinados discursos de estabilidade, segurança e garantia de futuro. Felizmente temos produzido e nos deparado com uma diversidade de produções desterritorializadoras dessa moldagem em pesquisa nas academias, projetos escolares e, principalmente, com docências de professoras e professores inquietos com a existência líquida em diferentes regiões do país, tratando de currículo/formação, currículo/experiência, currículo/pedagogias culturais, currículo inter/transdisciplinar. Mas, há que se ampliar essas ações, discussões e interações alteradoras entre os *atores curriculantes* – que, na perspectiva radicalizadora de Roberto Sidnei Macedo, são todos os implicados em questões curriculares e que, por meio de sua posição política, atribuem sentidos às suas práticas. Há que se provocar aprendizagens significativas, pautadas no conhecimento de uma ciência mais solidária.

Temos de empreender esforço de compreensão deste tempo presente que aqui denomino existência líquida como contribuição para a educação e currículos/formação para interações em seus engendramentos, principalmente para o consumo como eixo organizador da contemporaneidade. Aqui a escola peleja com diversas outras instâncias de subjetivação, todavia ainda segue como um lócus poderoso para as práticas governamentais e estratégias biopolíticas, forjando racionalidade política para o tecido social.

Convoco Mariângela Momo e Marisa Vorraber Costa, pesquisadoras com as quais tenho interagido sobre currículo e pedagogias nas sociedades de consumo do tempo presente, para me auxiliarem na síntese que pretendo neste momento da análise:

[...] Em um contexto em que a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantis [e juvenis] são forjadas em um cenário pós-moderno - do consumo,

do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, das tecnologias, dentre outras dimensões -, pensar em como são as crianças [e jovens] que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa instigante e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. As crianças [e jovens] dos tempos pós-modernos estão sempre a nos desafiar, elas nos escapam o tempo todo e falar delas é lidar com suas ambivalências e infinitas faces [...] (2010).

Pensar Educação e propor currículo neste movimento de liquidez requer despedida das utopias para trabalhos vigorosos na heterotopia, no espaço do outro, em outros espaços (FOUCAULT, 1986)¹⁵, fora do espaço do mesmo, onde o mundo se experimenta em rede, entrecruzando sua trama. A racionalidade sólida difundiu inteligibilidade fundacionista da escola como lugar privilegiado e quase exclusivo para a educação – lugar de educação na escola como utopia. No espaço/tempo contemporâneo, educação e formação ocorrem em redes. Essa noção amplia os seus sentidos e dimensões, logo não há confinamento possível – lugares de educação na vida, nas redes, em outros espaços para além da escola como heterotopia. Essa desterritorialização da escola tem nos perturbado, por serem novas operações de poder gerando novos saberes. Os currículos centrados na ditadura do saber professoral – *Eu ensino e vocês aprendem o que eu ensino na escola, e na sala de aula, e na minha disciplina, e na minha aula* – têm sabotado a heterogênese, minado a multiplicidade, têm tentado reduzir a complexidade da vida. Assim, há que se gerar potência com saberes/poderes que operam de forma produtiva, tensionando e alterando esse modelo, ampliando o espectro de possibilidades de outras subjetivações fora de narrativas equalizadoras - ações que, ao mesmo tempo, promovem convivência, diálogo e intercristica.

Caminhando para o epílogo desta teorização sobre o campo instável, movediço, estriado, incerto, mas produtivo e instigador da contemporaneidade, de onde emerge o etnocurrículo *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*, con Spiro com os

¹⁵ Este texto foi traduzido com base no texto publicado em *Diacritics*, 16.1, Primavera de 1986, por Pedro Moura. É de domínio público e essa tradução está acessível na Virose: http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html - acessado em maio/2014.

pensadores com quem tramo esta interlocução, *rotas de fuga* para a multiplicidade de ações na heterogênese.

Penso em rotas de fuga não no sentido de atingirmos um estado social harmônico, de igualdade, mas como insurgências às subjetivações e homogeneização opressoras das diferenças. Elas mesmas, as rotas, são subjetivações, entretanto, desejanter da heterogeneidade e da fuga dos hegemonias epistemológicas

Retorno ao pensador polonês, Zigmund Bauman. Ele propõe a criação de espaços públicos que não aparte o público do privado, nem que esteja controlado por esse último, mas que possa "garantir um tráfego contínuo entre eles"; propõe ainda, políticas de Estado transnacionais como agenda pública de emancipação em tempo de liquidez (BAUMAN, 2000 E 2001) operada por uma sabedoria pós-moderna útil à desconstrução da solidez segregadora, que considere ao mesmo tempo, o desafio de vivermos em sociedades que não tem e não querem projetos de longa duração (GOMES, BRACHT E ALMEIDA, 2009, P. 45).

Pensar currículo nessa perspectiva demanda a heterogeneidade como fundante da educação e requer humildade dos professores como tradutores e bons interpretes das múltiplas tradições (e significados culturais), que apontam as regras em que se deu sua leitura e que validam sua interpretação indicando os jogos de verdades que estão sendo praticados naquele momento, discutindo as diferentes formas de ser no mundo (p.55). Bauman vislumbra uma "universalidade" que se institua na mutualidade do conhecimento sabendo como seguir com os outros que também prosseguem por caminhos diferentes. E então nos provoca: como alcançar a unidade na diferença e como cuidar da diferença na unidade (BAUMAN, 2005). Penso com ele e com seus interlocutores, Gomes, Bracht e Almeida, inspirados em Goodson sobre os saberes docentes como fundantes nos diálogos com a produção teórica, em interpretações e traduções entre si. Humildade epistemológica e não prescrições obstinadas em nome "Da Verdade", mais análise do cotidiano, situado e pragmático

(acrescento, nas redes do espaço/tempo), desvelamento/mostra de como nossas vidas o produzem/são produzidas nele e por ele instituem uma formação na liquidez moderna que escapa da modelação legisladora da modernidade sólida. É importante notarmos que a infidelidade e a contingência desse cotidiano não podem caber na regularidade mantenedora da solidez. São possibilidades de rupturas dessa moldagem alterando práticas para a reorganização rápida de experiências episódicas, não como adaptação ao consumismo, nem ao descarte e produção da ignorância em escala planetária. Mas, nas ambivalências e nas incertezas, tornar o mundo mais hospitaleiro à humanidade, problematizando os embates de poder que instituem verdades e que tem nos tornado aquilo que temos sido.

Veiga-Neto, ao problematizar currículo e educação a partir de Foucault e Bauman, tensiona a sociedade da vigilância na modernidade e o controle na pós-modernidade. Ao definir a crise do currículo moderno, indica que, na sociedade de controle, estamos submetidos a técnicas de controle e informação como forma de subjetivação. Nesse caso os bancos de dados funcionam como a grande "máquina arquitetural de controle" na pós-modernidade. A mudança de ênfase nos objetivos da vigilância, não mais para disciplinar, mas para controlar as vidas, faz proliferar, na educação, metodologias, ranques, avaliações, discursos sobre ensino e aprendizagem, tudo em uma rede estruturada que não poupa quem quer que seja. Entretanto, chama a nossa atenção Veiga-Neto, enquanto a vigilância da modernidade era duradoura, o controle da modernidade líquida exige flexibilidade. Este pesquisador entende que a flexibilidade institui estratégia de escape, práticas pragmáticas, táticas de adaptações, que provoca o sujeito para estado de alterações de rota para enfrentamento da liquefação pós-moderna (2008, p. 147).

Silvio Gallo (2010) nos lembra de que não fazia sentido para Foucault pensarmos em uma educação libertária e emancipacionista para um sujeito epistêmico. Para ele o sujeito é o resultado de subjetivações forjadas nas relações de poder que o moldam. Mas, tratando do terceiro domínio do filósofo, o do governo de si, este propõe a possibilidade de pensarmos educação como prática de liberdade, pois nessa

proposição o sujeito cultiva a si mesmo, formando-se, fazendo-se, construindo-se através de práticas curriculares fora das prescrições que ocorrem nas relações de poder do cotidiano, provocando as práticas de si, de seu corpo e sua mente, cultivando a ideia de liberdade, de autonomia, cuidando de si mesmo, problematizando as armadilhas narcísicas e consumistas centradas na ideia do sujeito de si para si mesmo. Há que se cuidar, portanto, da necessidade de nos entendermos como sujeitos, sim, construídos nas contingências e parte de um coletivo. Mas um cuidar de si articulado ao cuidar do outro, para que aprimoremos uma ética como ação refletida do sujeito sobre si mesmo, resistindo aos assujeitamentos sofisticados de homogeneização; um cuidar de si, cultivar a si mesmo, na dimensão coletiva. Nesta direção, Gallo afirma que Foucault propunha a “ética como uma estética da existência” - cuidando de si e do outro como uma bela obra de arte. Diferente de foucaultianos que não veem mais sentido na escola e na educação como caminho libertário, Gallo reflete sobre as escolas, os currículos e a ação de professores como brechas que podem provocar escapes do biopoder.

Outra possibilidade de escape da ordem do controle dos tempos líquidos é a contraconduta propalada por Michel Foucault (2008 e 2008a). Guilherme Castelo Branco atualiza esse conceito como *lutas de resistência* (2014), movimentos de resistência que se diferem das lutas econômicas e políticas tradicionais por se darem no campo da insubordinação mediante as subjetivações dos comportamentos e subjetividade dos indivíduos. Exemplos trazidos pelo pensador francês em suas últimas obras são as recusas ao que ele denominava poder pastoral - participação em convocações para guerras, para práticas médicas, como vacinação e transfusão, para práticas saneadoras, dissidências políticas, entre outras. Castelo Branco alerta para o fato dessas formas de resistência não desmerecerem outras maneiras mais conhecidas de lutas contra a opressão, mas acredita que sejam mais incisivas, neste tempo presente, contra as formas de assujeitamento, contra a submissão à subjetividade, a tecnologias de poder para gestão de racionalidades individualizantes (2014, p. 31-33) São possibilidades de reinvenções da vida, de relações consigo e com a heterogenidade, superando limitações subjetivas que nos aprisionam. Clarice

Traversini¹⁶ emprega *contraconduta* não como oposição, sublevação, motim “contra a conduta”, mas contra ações para conduzir os outros. Para tratar das práticas escolares a pesquisadora afirma “[...] que as *contracondutas* podem ser significadas como formas de ação coletivas que respondem de outras maneiras aos procedimentos homogeneizantes que caracterizam a escola [...]”. Segue afirmando que pesquisar com e não sobre a escola possibilita novas maneiras de docência, como *contracondutas* que vão produzir novas subjetivações.

Em Souza Santos (2007, p. 17-50 e 2004, p14-27) há outra proposta de escapes para ampliar e tensionar essas possibilidades de rota de fuga da existência líquida. Quando tratava anteriormente nesse texto sobre as diferentes leituras do social, fiz referência à razão cosmopolita como enfrentamento ao que esse sociólogo chama de *crítica à razão indolente: contra o desperdício da experiência* que também intitula uma de suas principais obras, em 2002. Afirma ele que a razão cosmopolita se assenta nos três *procedimentos sociológicos*: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*. Já tratei da primeira parte deste procedimento sociologia das ausências e como ela provoca um epistemicídio, suprimindo todas as formas de conhecimento que não se moldam na ditadura epistemológica cientificista ocidental, através das formas de produção da não existência, que são a ignorância, a residualidade, a inferioridade, a localidade e a improdutividade. O procedimento *sociologia das emergências*, critica a razão proléptica, que concebe o futuro partindo do tempo linear, dilatado, rumo a um progresso sem limitações, para sempre. Ela pode produzir possibilidades de experiências que estão em latência em razão da ausência de condições concretas para sua efetivação, sem abstração de futuro por haver sinais e pistas no presente, ainda invisíveis, mas como emergências. Deve-se trabalhar para a ampliação da visão simbólica para vislumbrarmos o futuro, ou seja, ampliar o presente e contrair o futuro. Essa incorformação com o quadro da produção das ausências, altera e desloca ações de luta por liberdade transgredindo práticas totalizadoras para um conhecimento transformador não ausente, suplantando as monoculturas pelas ecologias como práticas de articulação da diversidade, identificando e promovendo

¹⁶ Id. *ibidem*, citação de pé de página n. 7, p.25, nesse capítulo.

interações sustentáveis entre entidades heterogêneas como forma de recuperação da existência. As ecologias para recuperação da existência suplantam as monoculturas de produção da não-existência/ausência.

Figura 8 - Aulas na floresta



<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinst&ion=1&espv=2&ie=UTF>

Elas não devem ser aceitas como alternativas ao conhecimento científico e nem como o relativismo, mas como uma pragmática de ação social para o emancipacionismo que desconstrói o sentido de inferioridade desses saberes. Essa ecologia de saberes institui novas interações com o conhecimento científico para oportunidades iguais à pluralidade de saberes. Não propõe isonomia de validade a todos os saberes, mas uma discussão pragmática de critérios sem desqualificação de partida àquilo que não cabe na forma canônica hegemônica de conhecimento da modernidade.

O quadro abaixo resume o conceito das ecologias para recuperação a existência que suplantam as monoculturas de produção da não existência proposto por Boaventura de Souza Santos (2004):

Quadro 4 - Ecologias para recuperação da existência

ECOLOGIAS PARA A RECUPERAÇÃO DA EXISTÊNCIA
ECOLOGIA DO SABER – Estabelecimento de novos diálogos de conhecimentos com o estabelecimento de uma nova epistemologia do saber, que valorize o apanhado de culturas “distantes”, pois não há nem ignorância nem conhecimento em geral.
ECOLOGIA DAS TEMPORALIDADES – Articulação do tempo linear com outras formas de temporalidade (sazonais, circulares), não laicas, que são maneiras menos restritivas de medir o tempo.
ECOLOGIA DOS RECONHECIMENTOS – As dicotomias têm fundo de verdade e mentira. Quando se separam da ideia de hierarquia e superioridade, resultam nas diferenças a serem respeitadas. “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos padroniza”.
ECOLOGIA TRANS-ESCALAS – “Reglobalização” pela globalização solidária e inclusiva, valorizando o âmbito local ignorado pela globalização neoliberal.
ECOLOGIA DAS PRODUTIVIDADES – Reconhecimento de novas experiências de produção e racionalidade produtiva, incluindo conceitos como as cooperativas e outras formas de mobilização comunitária.

Fonte: (Santos, 2004):

A sociologia das ausências nessas cinco ecologias intenciona revelar e credibilizar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais em detrimento do exclusivismo das práticas hegemônicas da ciência acadêmica tendo em vista que a realidade não pode ser reduzida somente às suas classificações e definições. Esse Procedimento sociológico tensiona fortemente o senso comum científico convencional exigindo *imaginação epistemológica*, reconhecendo diferentes saberes e escalas de identificação e *imaginação democrática*, reconhecendo diferentes práticas e a multiplicidade de atores. Nessas duas formas de imaginação há as dimensões *desconstrutiva* da racionalidade hegemônica, num movimento de “despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir”, e a dimensão *reconstrutiva* assente nas cinco ecologias. Para isso é fundante a tradução de sentidos e significados cuidando para que não sejam colocados todos os conhecimentos no mesmo nível, tanto aqueles que ditam a verdade quanto aqueles discriminados e marginalizados evitando epistemicídios.

Ainda com o sociólogo lusitano, o terceiro procedimento sociológico da razão cosmopolita contra a razão indolente e o desperdício da experiência é o *procedimento da tradução intercultural*. Tradução aqui não é entendida como tradução gramatical, essa é imperialista, pois há um tradutor para adequar o traduzido a essa tradução. Mas, sim, como um processo intercultural com inteligibilidade entre os múltiplos saberes. Não há “cultura completa” há que se fazer traduções para interagirmos na diversidade sem cair na armadilha do relativismo esvaziador de mobilizações. Esse procedimento da tradução tem de se dar entre indivíduo e comunidade, sociedade e natureza e imanência e transcendência sem prioridade de uma delas, sem superposição de umas colonizando outras.

Este construto de Boaventura de Souza Santos são os fundantes de seu projeto Epistemologias do Sul. Explicita o sociólogo que Epistemologias do Sul existem por que há epistemologias do Norte e o Norte global é apenas uma pequena parte da economia mundial (SANTOS, 2011 e 2012). É o conceito do Sul anti-imperial e não o Sul que imita o Norte na tentativa de uma justiça cognitiva global. Elas instituem possibilidade de escape que pode partir do seguinte epígrafe do próprio sociólogo: “não há justiça global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”.

Este empenho que faz emergir conhecimentos não eurocêntricos horizontalizando as diferenças epistemológicas em outras cosmovisões, universos simbólicos, outras maneiras de ver a vida e seus reversos. Abrem-se caminhos para outros conhecimentos que possam estar em diálogo com o conhecimento científico. Boaventura apresenta a problemática das Epistemologias do Sul em três níveis: 1- *epistemológico*, o entrave que a ciência enfrenta ao fazer dura distinção entre sujeito e objeto através de uma neutralidade axiológica, isolando a “verdade científica” dos conteúdos políticos e ideológicos, bem como a lógica da disciplinaridade, isolando fenômenos que teriam de ser analisados pelas polilógicas inter e transdisciplinar; 2- *político*, a dificuldade de alteração do poder da ciência que ainda segue como a

grande verdade não considerando outros saberes no debate epistemológico. Este estudioso considera que a arrogância do colonialismo tornou Europa e Estados Unidos incapazes de aprender através de outras experiências fora de seu eixo hegemônico; 3- *cultural*, o contexto da descolonização dos últimos trinta anos que parece minar o projeto de capitalismo global das culturas eurocêntricas. Enfim, seu projeto emerge dessa problemática para uma desfamiliarização da forma hegemônica de pensarmos sobre nós e a vida como janelas para as experiências cognitivas do mundo (ver projeto Alice: <http://alice.ces.uc.pt>).

Jorge Larossa ao tratar do instigante tema educação e ganas de viver (comunicação verbal)¹⁷ nos provoca para poderoso escape. Numa poética mobilizadora nos diz que ganas de viver não tem relação com educação para o futuro, moralismo ou necessidade ser feliz mas, com o dar-se conta de estar vivo. O tempo das ganas de viver está fora do tempo linear e temos de tentar ouvi-lo, praticar o gesto de tomar posse do tempo, esse gesto é que importa. Larossa é incisivo ao afirmar que o curto espaço em que estamos no mundo é o espaço em que estamos alumbrados e que a vontade de viver só pode se dar na partilha, na convivência, no consentir nesse espaço/tempo. A sobrevivência, portanto, são os outros, a relação, a transformação pelo amor a vida. A vida só é nossa não por que a temos mas por que a damos. Só se tem o que se dá. Penso igualmente a ele, por isso me posiciono de forma radicalmente em *currículos gana de viver*, como instituinte, em aprendências-sendo-com-o-outro-no-mundo, como possibilidade de escape da lógica *gana de subjetivação*, de supressão da Diferença, lógica da *gana de totalização*.

¹⁷ Educador da Universidade de Barcelona, Espanha, proferiu conferência intitulada Educação e Ganas de Viver, no 2º SENFEP – Seminário de Formação de Professores em Exercício na FACED –UFBA, setembro de 2012.

QUADRO 5 - Pop Zen*Alexandre Leão*

Tudo que você tem não é seu
 Tudo que você guardar
 Não lhe pertence nem nunca lhe pertencerá
 Tudo que você tem não é seu
 Tudo que você guardar
 Pertence ao tempo que tudo transformará
 Só é seu aquilo que você dá
 Só é seu aquilo que você dá
 Tudo aquilo que você não percebeu
 Tudo que não quis olhar

É como o tempo que você deixou passar
 Tudo aquilo que você escondeu
 Tudo que não quis mostrar
 Deixe que o tempo com tempo vai revelar
 Só é seu aquilo que você dá
 Só é seu aquilo que você dá
 E o beijo que você deu é seu
 E o beijo que você deu é seu

<http://www.cifraclub.com.br/familia-caymmi/pop-zen/>

Trilhando ainda na noção de escapes, de rotas de fugas da inteligibilidade do controle, da comodificação do social, de um cientificismo epistemológico ditatorial da racionalidade geradora de ausências/invisibilidades, das totalizações assujeitadoras e supressoras da heterogênesse, penso que nos cabe refletir e assumir posições em cada momento da existência, entretanto sem prescrições, cartilhas ou manuais que moldem condutas para todas as nossas experiências. Apresentamos-nos em diversidade de maneiras em nossa fragmentação e pertencimentos múltiplos. Não creio na mudança da sociedade e do mundo por inteiro, acreditando e desejando, no entanto, transgressões aos assujeitamentos, às totalizações fascistas da homogeneização, ocupando e tomando áreas e sítios, praticando os jogos de poder, operando resistências com a hiper crítica de forma agonística. O poder não reside no paço, na alcaçaria, na corte, ocorre em nossas interações, nas forjas do cotidiano, em nossos desejos e pensamentos. Resisto pensando e praticando através de brechas pontuais em microcoletivos, sem perder de vista o mundo não a sua totalidade mas, a sua heterogeneidade que nos torna iguais e diferentes. Com Marton (2012) penso em ações pontuais, “[...] curto-circuito, guerrilhas culturais, intelectuais que fabrique ferramentas para abrir portas [e brechas]”; entendo a ação política não como revolução, mas como transgressões constantes, multiplicadoras de alterações. Não creio em poder a ser tomado, nem em uma única classe capaz de

mudar a ordem líquida que se instaura na existência, mas em mudanças de si e resistências e engajamentos em lutas fracionárias para enfrentamentos da maquinaria do poder (SOUZA, 2005). Penso que paradoxalmente ao governo da vida humana (biopoder), há sempre a possibilidade de resistência, de uma recusa a governamentalidade. São escapes através de desgoverno dessas práticas de controle que, no entanto, se consistirão em outras formas de governo (CANDIOTTO, 2010). Nesse caso, é o governo de si resistindo ao governo dos outros, de “investimento político da vida natural” (assujeitamento dos indivíduos, comodificação da vida humana) para uma revalorização da “vida qualificada”, sob novas maneiras de viver. O desgoverno biopolítico como subjetivação ética despotencializa o biopoder em embates agonísticos constantes entre as forças do desejo e as potências da liberdade descolonizando a vida interior das modulações do governo da vida.

É nessa existência líquida como teia de significados que configura o contemporâneo, de onde emerge essa proposição de currículo-vivo como rota de fuga de seus engendramentos.

Lançada a trama para compreensão do contemporâneo, como existência líquida, de onde emergem novas questões que demandam pautas formativas, apresento nos próximos capítulos o rigor etnometodológico praticado nesta pesquisa por meio da *etnopesquisa crítica multirreferencial* e *etnopesquisa implicação* para articulação multirreferencial tratando do currículo proposto neste trabalho. Entreteço a teorização sobre currículo nessa linha com as narrativas dos atores/formadores indexicalizados autorizando-se e empoderando-se de suas práticas docentes como currículo-vivo que lastreia seminalmente o etnocurrículo Mochilas Existenciais.

Os rios recebem no seu percurso, pedaços de pau,
 folhas secas, pernas de urubu
 E demais trambolhos.
 Seria como o percurso de uma palavra antes de
 chegar ao poema.
 As palavras, na viagem para o poema, recebem
 nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades.
 E demais escorralhas.
 As palavras se sujam de nós na viagem.
 Mas desembarcam no poema escorreitas: como que
 filtradas.
 E livres das tripas do nosso espírito.

Manoel de Barros, *Comparamento*.

4 DA OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS POR ONDE ALTERO E SOU ALTERADO NESTA PESQUISA

Como se faz currículo? É a indagação que passou a me inquietar à medida que eu me implicava nas questões do currículo na trilha pós-estruturalista. Essa pergunta me ajudava a problematizar minhas práticas como docente de História, dando vigor às discussões sobre os engendramentos e os jogos de poder, aos estatutos de verdade, às questões da identidade e Diferença, enfim, às questões da cultura - lugar onde se plasmam/forjam as leituras semânticas do social. Ampliei vigorosamente minha percepção e reflexão sobre as formas, as intencionalidades e os artefatos que empreendemos para trabalhar com pautas formativas eleitas como conhecimento. Qual conhecimento? Para quem? Para quê? Como essas pautas são elaboradas? Quem as elabora? Tais indagações transpassavam minha prática e minhas interações nos etnocenários de formação, em especial nas escolas. Interessavam-me as pautas formativas dessas instituições, bem como das áreas e disciplinas oferecidas, principalmente as pautas formativas elaboradas pelos docentes. Daí assomavam mais inquirições: como tais pautas eram praticadas nesse espaço/tempo? Como suas abordagens, mesmo em consonância com os projetos político-pedagógicos dessas instituições, traziam suas maneiras de estar sendo no mundo? Passei a ser interpelado por práticas acadêmicas que dialogavam com saberes múltiplos; percebi que essa trama se fazia fortemente em sala de aula por tratar da vida acontecendo para além das prescrições dos programas e dos planejamentos. Era evidente que, no planejamento de alguns desses docentes,

havia espaço para as emergências, consideradas pelos mesmos como pauta formativa.

Como docente de História e Temas contemporâneos, coordenador pedagógico no Ensino Médio e professor/formador em cursos diversos, implicava-me profundamente nessas questões com os docentes que trilhavam esses (des)caminhos - pedregosos, íngremes e vertiginosos. Essas práticas são seminalmente mobilizadoras dos alunos e de suas famílias, dos gestores pedagógicos e de seus pares, por terem a provocação como paradigma. Pois o heterogêneo desloca e altera o instituído. Essas pautas são provocadas/provocam currículo-vivo, por não considerarem apenas o prescrito, mas emergências e insurgências que desestabilizam a prescrição, dialogando com redes cotidianas de dentro e de fora da escola como brechas morinianas, tensionando “vontades de pedagogia” dos engendramentos das lógicas da existência líquida.

Seduzia-me a trama de saberes e conhecimento urdida por docentes e discentes nessas abordagens. Validava minha prática de muitos anos na interação com outros docentes. Das práticas impertinentes germinavam estranhamentos, que desestabilizavam consensos acomodados e naturalizados. Professor praticante e interessado na discussão sobre essas possibilidades de currículo, vislumbrei possibilidades de teorizá-la utilizando-me dos saberes e conhecimentos dos próprios docentes em fértil diálogo com o conhecimento produzido por teóricos do campo.

Em 2006 ingressei no Mestrado em Educação nesta mesma universidade, pesquisando o que denominei *questões da cultura*, analisadas e teorizadas por docentes através de seus *atos de currículo*, proposição de Roberto Sidnei Macedo, líder do FORMACCE em Aberto, em sua profícua obra sobre etnopesquisa crítica multirreferencial em currículo/cultura/formação. Essa foi minha primeira incursão no âmbito acadêmico com a etnopesquisa multirreferencial crítica, interagindo com docentes por intermédio de seus saberes, conhecimento e práticas sobre como somos mediados pela cultura através de significados em tensão e negociados nas arenas cotidianas. Esse movimento resultou numa dissertação, cuidadosamente elaborada por mim, com lastreamento profundo dos atores/autores que se

implicaram nesta empreitada existencial acadêmica. Melhor, muito mais que isso. Esse movimento alterou-me seminalmente, implicando-me mais ainda no entretencimento de currículo/formação com cultura, existência, etnométodos, saberes experienciais, etnoformatividade, pedagogias culturais da contemporaneidade nas contingências do espaço/tempo, além de me oferecer possibilidades de ampliar a produção de conhecimento acadêmico nessa perspectiva da multirreferencialidade.

Esta tese para o doutoramento é uma dessas possibilidades. Pensei em *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* para conceituar pautas formativas vivas como potência para um conhecimento multirreferencializado que interaja nos jogos de poder, subjetivações e produção de sujeitos para o consumismo de verdades hegemônicas sobre maneiras de estar sendo no mundo, e que, ao mesmo tempo, promova positividade em seus próprios jogos de poder, como desgovernos, revoluções cotidianas, insubordinações e rotas de fuga da existência líquida.

4.1 PROPOSIÇÕES SOCIOLIBIDINAIS FUNDANTES DESTA PESQUISA ACADÊMICO-EXISTENCIAL E SUA ABRANGÊNCIA POLÍTICA

Apresento desejos, intencionalidades e vontade política que me tomam nesta pesquisa como professor/pesquisador implicado no currículo/formação nas contingências do espaço/tempo:

- a. Nacionar *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* como Etnocurrículo. Penso que esse modo de currículo se apresenta no protagonismo dos atores, praticando seus etnométodos instituindo heterogêneses cotidianas.
- b. Problematizar o contemporâneo por mim concebido como existência líquida, autorizando-me a isso como *formador que também se forma na formação*. Implicado nas tensões do tempo presente, empreendo esforço para compreendê-lo multirreferencializadamente. Empreendo diálogos possíveis entre analisadores de diferentes mananciais que propõem ações contra-hegemônicas. Estas, desveladoras dos assujeitamentos, produzem outras

subjetivações para O cuidado de si implicado no coletivo para práticas de desgovernos do biopoder.

- c. Analisar, compreender e interagir com as pedagogias culturais do tempo presente problematizando *vontades pedagógicas* que operam para além da escola em jogos de poder que produzem efeitos de verdade através de significados totalizadores de uma lógica consumista de artefatos culturais. Ao mesmo tempo, tomar tais pedagogias para aprendizagens sobre como temos nos tornado aquilo que estamos sendo nas contingências do espaço/tempo.

4.2 OS ATORES CURRICULANTES DESTA PESQUISA

O grupo segue com seis atores, três educadoras e um educador com os quais interagi no mestrado e mais duas educadoras com as quais interajo em pesquisa pela primeira vez. Atuam em espaços/tempo formativos diversos. Em minhas elucubrações sobre implicações com o campo do currículo, penso que fui escolhido pelas vibrações de sentidos desse grupo, para seguir com ele no doutoramento. Mais do que uma escolha minha, fui interpelado por suas práticas.

Entretanto, as primeiras narrativas, numeradas de 1 a 10 no capítulo seguinte, não são desses atores/formadores participantes desta pesquisa. São recortes selecionados do protagonismo curricular de companheiras de trabalho, de atores que interagiram comigo no mestrado e também meus. Utilizo-os para densificar a minha descrição do processo que me provocou, mobilizou e implicou na noção, prática e teorização de etnocurrículos. Com exceção de três narradoras, que atuaram comigo na pesquisa do mestrado e seguem agora na do doutorado, e eu como pesquisador, as demais não interagiram nos procedimentos das entrevistas, somente narraram experiências que consideraram ser de meu interesse.

A partir daí, os recortes das narrativas lastreadoras desta teorização são dos atores/formadores implicados nesta pesquisa através das entrevistas abertas. Todos

os recortes, numerados ou não, estão inseridos no texto da teorização, agrupados nas unidades de significação, sem, no entanto, estarem titulados dessa maneira, mas inundando de significados e dando carne e pele quente ao osso morno da escrita da teorização.

Os atores/formadores da pesquisa praticam, provocam e são provocados pelo que tenho apontado como mochilas existenciais e insurgências curriculares, mais ou menos conscientes dessa ação. Reconheço de partida que são atores instituintes de redes de significados contra-hegemônicas, autorizando-se em sua singularidade a práticas problematizadoras de significados de artefatos das pedagogias culturais do tempo presente. Nesse grupo, o gênero feminino foi prevalente. Dos seis atores entrevistados, cinco são mulheres. Isso não foi um critério predefinido, mas insurgências que me interpelaram nas interações cotidianas das docências.

Destaco sua implicação na proposta e seu movimento em narrar suas práticas, fazendo emergir seus saberes e conhecimentos, teorizando-os e neles reconhecendo opacidades, contradições e ambivalências. O empoderamento desse fazer-se na existência, em assujeitamentos e insubordinações, é uma refinada maneira ética, estética e política de engajamento nesta concepção e prática de currículo/formação.

Nesta pesquisa interessei-me por seus etnométodos como formas de criarem seus cotidianos, atualizando seus saberes e conhecimentos pelos seus atos e por suas mediações como dispositivos formativos, provocando e sendo provocados por eles, instituindo, por não serem "idiotas culturais", estratégias autorais de interação.

Roberto Sidinei Macedo, em sua teorização sobre etnometodologia, explicita sua implicação no pensamento de Garfinkel para nocionar etnométodos. Assegura Garfinkel que "o ator social não é um idiota cultural", está situado como homem em uma sociedade, produzindo uma ordem social realizada através de ações cotidianas. Para mim, portanto, os docentes são pessoas produzindo sentido para suas práticas ordinárias, que conhecem e que, por isso, atualizam métodos "[...] para definir suas situações de ação, para ordenar suas atividades, para tomar suas decisões, para

exibir condutas racionais, regulares e típicas [...]” (GARFINKEL, apud MACEDO, 2004, p. 110 e 111). Este pensador afirma ainda que os etnométodos são forjados nas interações socioculturais dos atores para interpretar, compreender e resolver seus dilemas cotidianos. São os etnométodos que constituem “em primeira e última instância ordens sociais” (MACEDO, 2010, p. 250).

Nas narrativas de seus saberes sobre questões da cultura, durante as entrevistas para minha pesquisa no mestrado, 2006-2008, interpelava-me a ação recorrente dos atores participantes às suas experiências por eles mesmos e pelos alunos de suas turmas por meio de seus etnométodos. Mediante as provocações, mobilizavam suas inteligências e afetos, conhecimento e saberes experienciais nos âmbitos da singularidade e do coletivo, engendrando/plasmando novas provocações para trazer esse vivido experienciado em narrativas implicadas. No FORMACCE, propondo ampliar essa trama com os pares e com o líder deste grupo de pesquisa, fui instigado a compor repertório para proposta futura num projeto para doutorado, tratando de etnocurrículo. Assim, no rasto do mestrado, passei a interagir mais profundamente avidamente com a teorização sobre currículo/formação, o que se desdobrou no projeto que se configura a tese que ora apresento.

Num constante jogo de interpráticas, pensava, com outros docentes de meu convívio, sobre possibilidades de currículo-vivo, que emergia à medida que narrávamos nossos afazeres cotidianos. Muitos parceiros de caminhada em educação, por saberem de meu interesse nesse campo, sentiam abertura para narrar seus etnométodos. Ao tratar desse conceito com professores em formações sobre currículo, em diferentes coletivos, crescia em mim o desejo pesquisar seus saberes e conhecimento como paradigma formativo. Pensei no termo *mochilas existenciais* para alumbrar aquilo que traziam para esses encontros como *sendo de cada um em suas itinerâncias*, provocando-os para narrativas dessas implicações. Quando se apercebiam da potência desse processo narrativo para sentir e analisar quem estavam sendo e o que estavam praticando nas contingências do espaço/tempo, ousavam falar em um tipo de currículo que não podia estar prescrito, mas, sim, de um por acontecer, em devir - mesmo não sabendo claramente de onde. Eu percebia

a noção que tinham das ocorrências no presente, das emergências provocadoras, do não-planejado provocando ou provocado pelos etnométodos. Pensei sobre como esse fluxo-refluxo desarrumava prescrições de forma rebelde. *Insurgências* foi o termo que veio à tona para nomeação deste fenômeno. Fui lapidando os termos para nocioná-los na pesquisa acadêmica como currículo-vivo instituinte, um currículo que se plasma/forja, provoca/é provocado em pautas formativas significativas nas interações cotidianas. Saberes experienciais e conhecimento no acontecimento, no instante das interações – eis aí *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*.

4.2.1 Elas por elas, ele por ele e cada qual por meus impressionismos

A implicação dos atores/formadores nas intencionalidades desta pesquisa é seminal para compreendermos como este currículo proposto emerge nos engendramentos da existência líquida por suas narrativas tratarem comprometidamente de suas atuações, suas práticas, seus saberes, experiências e conhecimento acadêmico, vertendo historicidade em heterogênese. Sua disponibilidade e inteireza durante o processo, acolhendo as demandas que uma etnopesquisa impõe e que essa proposição investigativa lhes exigiu com muito rigor ético e político, foram sem restrições, negociando sentidos durante todo o processo. Aqui fica minha gratidão pelo seu profissionalismo, afeto, coragem e ousadia – aspectos qualificadores desta pesquisa.

Para asseverar o caráter autoral/formativo/semântico de suas narrativas, eles mesmos se apresentam, seguidos de meus impressionismos sobre cada um. Solicitei que escrevessem um texto sobre si neste momento de suas vidas. Por uma sugestão daqueles que estão comigo desde a pesquisa do mestrado, mantive seus nomes verdadeiros, e não pseudônimos para preservar suas pessoas. Partiram do entendimento de que sua inteireza era tamanha, que não havia necessidade desse recurso. Assumem, portanto, suas opções e decisões implicados nas suas práticas, saberes e conhecimento.

Nelma Silva por ela mesma

TRADUZIR-SE

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é
ninguém:
fundo sem fundo.*

*uma parte de mim
é multidão:
outra parte*

*estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera
outra parte delira.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte
linguagem*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

Fui buscar auxílio no poeta Ferreira Gullar para pensar nesse momento. No turbilhão urbano de cada dia, em que todos nós somos capitaneados pela velocidade e atropelados por prazos a cumprir, difícil é "traduzir-se", mas eis que busco unir as duas pontas desse dilema: a multidão ou a solidão? O todo mundo ou o ninguém? A permanência ou a mudança? E a minha procura artística está nesse exato ponto das contradições.

Profissionalmente, transito em ambientes que se apresentam em polos distintos: de um lado; estudantes da rede particular, acolhidos (ou não) por um suporte familiar, pedagógico e tecnológico; do outro lado, estudantes da rede pública, com carências de ordem material, pedagógica e emocional. E, como o contato com o outro deixa marcas na sua identidade, as identidades em mim se mesclam e vivem atropelando-se a cada instante. Sendo muitas, percebo que estar em uma sala de aula da rede pública me demanda uma energia gigantesca porque preciso adequar o meu discurso, o meu texto, o que acredito sobre o currículo oficial e "extraoficial", o meu olhar para um universo de múltiplas carências. Sinto-me, muitas vezes, culpada por pensar assim. É um lugar incômodo, é um ponto de reflexão até onde devo ir ou posso ir?

Sendo mulher, negra, egressa de escola pública e nascida no interior da Bahia, os estudantes da rede pública mergulham na minha história e daí reside um comprometimento de cunho emocional.

(Nelma Silva, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Nelma Silva, com seu coracérebro aberto para as interações com o conhecimento, constantemente provoca a si mesma para pensar com os teóricos e nunca colonizada por eles, criando argumentos indexicalizados, cheios de afeto e admiração por seus alunos, particularmente pelos desenquadrados que a desestabilizam do *lócus* professoral, reagindo em interações na heterogênesse. Tudo que fala parece sair não só de sua mente mas também de sua alma, de seu corpo, visceralmente. É docente de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio Privado e certificadora da EJA do Estado.

Hilda Nascimento por ela mesma

É estranho "escrever sobre mim" porque não paro de ser-me a cada instante. Escrevo e ultrapasso o ponto. Torno a escrever... e a passar dele.... Acho que não consigo. Quando leio, acho vago, impreciso e subjetivo. Mas é assim mesmo que sou. Precisamente imprecisa. [...]

Trabalho com Biodança e Teatro. Assim expresso, todos os dias, o paradoxo de ser/sendo a cada instante vivido. Apresentar-me requer escrever, documentar sobre mim mesma. Tenho a impressão de que construo um documento e, ao mesmo tempo, ele pouco vai dizendo de mim. Pois, entre a ciência e a consciência, sou hoje o pleno exercício de uma paciência que não sei se tenho. Me vejo nas poesias, enquanto pesquiso sobre o movimento humano, suas significações, e executo laboratórios levantando dados. E tanto mais descubro, mais o mundo me parece inalcançável. Fabuloso ser assim. Nisto, a mim importam os silêncios tanto quanto as falas, o repleto tanto quanto o vazio e, assim, exercer uma profissão e acontecer no mundo enquanto gente são elementos de uma grande e complexa dança que se retroalimenta.

Estou feita de perguntas cujas respostas desaparecem sob meus pés à medida que caminho, transformando-se em novas perguntas, infinitamente. Estou formada por recortes de todos com quem convivi e convivo. Inspirada em José Régio, gosto de estar no mundo para redesenhar meus próprios pés em areias inexploradas, e qualquer coisa a mais não valer de nada. Dentro de mim, um grito que justifico na ponta do trampolim: " – Mulher ao mar!!!!". Com profunda gratidão à vida, até então, sou Hilda Nascimento. (Hilda Nascimento, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Hilda Nascimento é toda movimento e intensidade. Sua narrativa é imagética e parece reflexão fruída da carne, do corpo, sentida na inquietude permanente. Ao interagir, nos põe quase na evolução de uma dança, na alegria do encontro da biodança, com argumentação encarnada em suas práticas corporais. Atua como docente de Teatro nos segmentos Fundamental e Médio da Rede Privada e é facilitadora de Biodança com jovens e adultos.

Marli Sales por ela mesma

Uma profa. como todas as outras (e outros) e, ao mesmo tempo, ímpar, pois é assim que compreendo o fazer de um professor. Sou uma profissional que iniciou sua trilha, desde a formação secundária nas aulas de Magistério do Instituto Normal, envolvida pelos textos de Paulo Freire e aprendendo a não ser "tia"; às voltas com muita música, teatro, literatura, recortes de jornal, cinema... e tudo que foi apreendido com o esforço feito para construir um trabalho de construção de conhecimento voltado para crianças acompanhou-me na Universidade, onde foi acrescido pelo encontro com Dermeval Saviani, Hobsbawm, entre outros; e continua presente no meu cotidiano. A minha opção pelas Humanidades, e mais especificamente História, não me afastou das minhas convicções, apenas tornou-as mais claras. Enfim, sou uma profa. que só consegue perceber a importância da construção do conhecimento histórico se este se faz no dia a dia de nós todos.

(Marli Sales, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Marli Sales, com seu engajamento crítico com o viver, segue num gerúndio de desconfigurações dos engendramentos da lógica do *establishment*, resistindo sempre com criatividade e sensibilidade às subjetivações, aos seus efeitos de verdade de pretensões hegemônicas. Densidade constante. Atua como professora de História e Temas da atualidade no Ensino Médio da Rede Privada e em Cursos de formação da Rede Pública do Estado.

Ana Lúcia Ramos por ela mesma

Às vezes, gostaria de que o dia tivesse 25 horas, talvez eu pudesse dar conta de tanto trabalho. Digo isso pois, mesmo tendo 40 horas como professora e coordenadora no serviço estadual, ainda trabalho em escola privada, na qual o tempo que dedico não é só em sala de aula. Como eu mesma elaboro o material que uso em sala, faço tudo isso no "recesso do lar". Ou seja: função de professor é levar trabalho pra casa. Assim, a cada projeto, mais atividades pra produzir.

Continuo indo ao cinema e ao teatro, pois, se não o fizer, fico agoniada, triste, sem ar. A arte me anima e me protege da insanidade humana.

(Ana Lúcia Ramos, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Ana Lúcia, em sua delicadeza, tece as diferentes e inúmeras maneiras de interação amorosa com seus alunos. Sua narrativa faz transparecer sua implicação na arte, tentaculando seus alunos com o cinema, o teatro e, principalmente, com a literatura. Articula essas criações artísticas aos saberes de sua história de vida, provocando-os para o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento. Atua como professora de Linguagens e suas Tecnologias na Rede Privada de Ensino e como coordenadora pedagógica na Rede Pública de Ensino do Estado.

Rosilene Paraíso por ela mesma

Eu mesma, tantas outras e outros...

Dizer-me soou desafio. Parte de enigma. Pedaco de mistério. Arremesso na solidão.

No labirinto onde me encontro, não perco a fé nos homens. Rezo muito por nós, desamparados que ficamos. Carrego poesia, por precaução. Trabalho pela justiça.

Grandes são as minhas esperanças na igualdade, diferentes que somos.

Fé. Força. Justiça. Igualdade. Herança de uma legião de mulheres e homens (vivos e mortos-vivos) que me constituem, tornando-me o que estou sendo. Manifesto de coletivos, expressão de plurais. Questões dessa (des)ordem atravessam o meu cotidiano, alterando-me profundamente.

E isso é tudo. O resto é areia. Areia movediça na qual me movimento em meio às contradições do infinito que me escapa – esforço desmedido para compreensão de mim, da vida, do mundo com as suas coisas. Desejo de liberdade. Resistência à escravidão.

Desgoverno. São muitos os infernos. Precipito-me no caos. (Há dias em que só Deus; noutros, Dele me livre!) Luto, reluto. Desfaço, recompondo-me. Sigo incompleta, buscante, errante. Sujeita ao acaso, considero a Morte, que, soberana, paira sobre a Vida, que teima, reinando. Densa, (in)tensa, inteira, fragmentada, sou texto-aberto povoado de metáforas que, entre ditos e não-ditos, se dá a reinvenções. Cambiante, sinuosa, difusa, concentrada, sobreponho-me, alterno-me, desdobrando-me. E só assim apaziguada. Sou a palavra que não sai.
(Rosilene Paraíso, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Roselene Paraíso atua na EJACAV como docente de Linguagens e suas Tecnologias. Sua implicação na formação de jovens e adultos é vital, movente. A pulsão freireana, que exala desejo de provocar a emancipação de pessoas que agora buscam possibilidades de dignidade de vida por meio dessa formação escolar, é inspiradora. Realizando movimento instituinte de mobilização para visibilidade social/ocupação de espaços, serve-se fartamente da arte e da história de vida de suas alunas e alunos - que também é a sua.

Antônio Barreto por ele mesmo

Se quiser me conhecer	Vivo na cidade grande
Não precisa perguntar	Mas não deixo de sonhar
Eu sou Antonio Barreto	Com a paisagem das caatingas
E o sertão é o meu lugar	E das noites de luar
Sou substantivo próprio	Neste louco desespero
Masculino, singular.	O sertão é o meu lugar.

(AntônioBarreto, para compor esta escrita da tese em 2014.)

Antônio Barreto, com seu olhar sensível/criativo, quando fala, revela que está em profusão de pensamento, parecendo estar pronto para declamar uma explosão de cordel ou uma tempestade de poesia sobre o tema de que estamos tratando. Sua gana sertaneja o torna um matuto urbano implicado nos fenômenos e engendramentos que a cidade lhe oferece como subsídio para a lida com os versos e com a docência. Poeta, cordelista, atua como professor de Linguagens e suas Tecnologias na Rede Pública de Ensino e como cantador em palestras e apresentações em escolas públicas e privadas.

4.3. PRATICANDO POLÍTICA METODOLÓGICA

Penso que a pesquisa científica só inova se nova for a prática investigativa - "artista, inventando novos estilos de vida, novos pontos de vista e perspectivas", deflagra Sandra Corazza (2007, 125). A investigação científica mobiliza o investigador pela insatisfação com o já sabido, desejando provocar, com sua nova pesquisa, novas inquietações, novas abordagens mediante opções e escolhas metodológicas, revelando suas intencionalidades, ideologias e maneiras de entender o mundo. Mesmo aquilo que não considerar aproveitável fará aparecer suas opções. Demarca Macedo (2012, p. 177-178): "método [...], de início, é uma questão política. O que inicia o método é a escolha, a opção [...]" A compreensão da complexidade das relações - lugar onde se dá a pesquisa em Ciência Social - implica validar etnométodos do investigador e suas opções ontológicas e político-epistemológicas.

Para investigar a mobilização de *Mochilas Existências e Insurgências Curriculares*, provocando educadores para serem teóricos de suas práticas, narradores de si e de suas itinerâncias (o que não deixa de ser autossubjetivação), tenho de inquietar-me com os já sabidos, duvidar do consensual e autorizar-me, por meio de rebeldias e insubmissões (CORAZZA, 2007), aos cânones acadêmicos científicos. É proposição de uma ciência implicada no social e nas novas racionalidades que institua um novo senso comum - transversalizado pela multiplicidade de saberes humanos em diálogo com a ciência, desnaturalizando e desconstruindo práticas de formação e currículos instituídos como caminho inevitável para a universalização de saberes e conhecimento como metanarrativas sobre desenvolvimento. A apropriação da historicidade dos significados de políticas nessa direção e a explosividade da heterogênesse nos incitam a resistir a essas totalizações e engendramentos epistemicidas. Estímulo também dado pela canção-poema de Lenine e Bráulio Tavares, epígrafe na introdução desta tese: "[...] escrever o que desprezo e

desprezar o que acredito [...] eu não quero a gravação, eu quero o grito [...]”. Isso demanda rigor metodológico e implicação epistemológica.

Assim, este empenho investigativo quer compreender/explicitar como educadores:

1. plasmam/forjam *mochilas existenciais e insurgências curriculares* praticando currículo-vivo no acontecimento e no momento formativo no gerúndio da existência;
2. empoderam-se desse currículo como práticas de sentido em rizoma formativo compósito em gerúndio existencial, ampliando a noção de currículo/formação.
3. interpelados pelas pedagogias culturais do tempo presente, instituem vibrações culturais como políticas de sentido *criadoras de etnocurrículos* em seus cenários, (des)arrumando a escola nas contingências do espaço/tempo e
4. problematizam esses etnocenários - onde não somente se dão subjetivações produtoras de verdades hegemônicas, mas também autorizações e alterações vislumbrando possibilidades instituintes de profusão de etnocurrículo e não-aderência à ordem hegemônica da lógica da existência líquida.

Esta tese intencionou constantemente responder à seguinte questão:

Que reflexão fazem educadores sobre mochilas existenciais e insurgências curriculares, nas pedagogias culturais do tempo presente, como vibrações de políticas de sentido, instituindo etnocurrículo como práticas de não-aderência aos significados hegemônicos da lógica da existência líquida, em contextos do Ensino Médio?

Como tais inquietações dizem respeito às Ciências Sociais, optei pela abordagem qualitativa, mantendo diálogos criativos com outras modalidades que emergiram como demandas de triangulação. A etnografia crítica multirreferencial de base hermenêutica é o portal que transpasso para essa etnoinvestigação.

É fecundo pensar com Pimentel (2009, p. 127) as tensões de uma ambiguidade na relação teórico-prática em pesquisa, quando trilhamos por caminhos qualitativos em educação - o lastro que essa abordagem possui em outras ciências, por exemplo, a história, a sociologia, a antropologia, entre outras. E, quando a referência é a etnografia, o fato de o pesquisador ser também docente. Esse empenho etnográfico se dá na implicação, pois é a experiência e o pertencimento que conduzem ao campo do vivido, que subjetivam o pensamento. As pesquisas qualitativas etnográficas, em educação, se dão numa interligação de escolhas teóricas e opções de vida. A postura de vigilância epistemológica é fundamental nesse processo, intercriticizando e tensionando, questionando validades do conhecimento produzido, para que o status de pesquisador não se confunda com aquilo que se pesquisa. Assim, evitamos a sobreimplicação ou militância na pesquisa (MACEDO, 2012-a, p. 32). Familiaridade e estranhamento são também ambivalências que, pensadas criticamente, nos ajudam a problematizar essa produção de conhecimento, por produzirem desnaturalizações da cultura, do instituído e instabilidade semântica e epistemológica para o compartilhamento. Pimentel complementa, argumentando que “[...] estranhamentos e familiaridade neste sentido podem ser compreendidos como processos de diferenciação e identificação com os outros da pesquisa, ambos indissociáveis [...]” (2012, p. 134)

4.3.1 Heurística e hermenêutica como política de compreensão nas contingências da investigação

Compreensão, interpretação e intervenção são radículas do rizoma etnometodológico que considera a interpretação como alteração historicamente implicada produzindo efeitos de verdade no social (MACEDO, 2012-a, p. 38-40)

pois, à ação compreensiva importa mais amplamente esse empenho existencial do que o pensamento e o conhecimento, o que possibilita outras referências do existir. A perspectiva hermenêutica gadameriana me dá abertura para esse processo, por considerar o significado não no texto nem no autor, mas nas interações que entre eles se plasmam/forjam (GADAMER, 1997). Para esse filósofo, a compreensão só é possível em dialogicidades, encarnadas de historicidade e pertencimentos a particularidades - uma hermenêutica que se ocupa da formação ética e política em formação, existindo na heterogênese. Nessa direção, uma etnopesquisa implicada, como a que é fundante desta pesquisa, compreende a hermenêutica como muito mais do que uma metodologia das ciências humanas, e sua autoconsciência é o que a torna parte de uma totalidade de nossas experiências de mundo (GADAMER, 2007, p. 31). Essa perspectiva aponta caminhos heurísticos e hermenêuticos implicados nas tramas e engendramentos das contingências históricas - onde os indivíduos se formam nas interações, compreendendo, interpretando, desvelando e atribuindo políticas de sentidos indexicalizados.

A etnopesquisa de base hermenêutica – reafirmo, praticada aqui - busca a trama complexa de semânticas culturais através de olhares aguçados para o heterogêneo. Tanto o pesquisador quanto os pesquisados apropriam-se de instrumentos e ferramentas, antes produtoras de sujeitos para o consumismo de significados hegemônicos que tentam nos tornar aquilo que estamos sendo, para, agora, problematizações seminais, subvertendo essas significações como intérpretes de si mesmos no coletivo, legitimando sua implicação como referencial epistemológico, autorizando-se a seguir com autonomia, subjetivando-se de outras maneiras, cuidando de si na coletividade, praticando desgovernos no biopoder.

A hermenêutica crítica faculta densidade e rigor necessários a esse tipo de abordagem formativa, problematizando e questionando totalitarismos semânticos com efeitos de verdade, praticados por uma ciência hegemônica, contestando precisões e prescrições analíticas com criatividade e bricolagens, para compreensão da complexidade dos fenômenos e engendramentos do

biopoder. Roberto Sidnei Macedo (2009, p. 93) propõe o entretecimento de três ações para um *rigor outro*, de inspiração teórica, nas abordagens qualitativas em pesquisa: dialogicidade crítica com a teoria, com a empiria e com as interpretações dos *atores curriculantes*.

4.3.2 Multirreferencialidade como clínica autorizadora e propositiva para a investigação

Para as ações investigativas do projeto, enredo-me na teia multirreferencial do epistemólogo das Ciências Antropossociais e da Educação, Jacques Ardoino, promovendo diálogos possíveis e seminiais entre os analisadores fundantes dessa proposição de currículo que apresento na tese. Sigo tratando dessa decisão epistemológica.

As emergências e urgências descentralizadoras dos cânones do conhecimento, da informação, da aprendizagem e do ensino que eclodem nas inter-relações cotidianas em cenários instituintes das contingências do espaço/tempo, configuram alterações plasmadas/forjadas pelos atores através das tensões do velho e ainda erótico, corpo a corpo e de novas/novíssimas formas de ser e estar no mundo, nas dimensões espaço/tempo em ambivalências. Nas arenas antropocênicas do contemporâneo, somos subjetivados pela capilaridade do poder das *vontades de pedagogias*, eficientes produtoras de efeitos de verdade e sujeitos para elas. Simultaneamente, porém, podemos acessar e significar nossa existência nos autorizando com nossas implicações como ação epistemológica subversiva para disputas e negociações de significados, forjando ferramentas e construindo argumentos para interações fora das moldagens hegemônicas assentadas na lógica do capital e do consumismo. Essa potência criativa que mobilizamos em diferentes contextos no espaço/tempo são experiências formativas contingenciais, na cotidianidade, nos termos dos atores, portanto, no âmbito do cultural e do poder (MACEDO, 2007). São nossos etnométodos tensionando os instituídos monolíticos alijadores da Diferença por uma igualdade homogeneizadora desprezadora dos saberes

seminais produzidos nas interações, tensões e negociações do estar-sendo no gerúndio existencial.

A tessitura dessa teia de saberes constitui práticas políticas de sentido situadas em contextos, como aponta Garfinkel (2005) e, penso eu, simultaneamente, itinerantes no espaço/tempo da mundialização. Tais formas de ser e estar no mundo criam etnométodos no/com o cotidiano em devir, que se configura nas emergências, garimpagem de repertório e de ferramental forjado para seu tratamento teórico/prático.

A multirreferencialidade é fundante nessa maneira de nos compreendermos no mundo. Ela nada tem a ver com a justaposição conceitual teórica ou com a compartimentação em recortes, simplificações ou redução do social. Ela imbrica, implica e complexifica os processos sociais por ser a maneira como se lança o olhar para os fenômenos em interações múltiplas na heterogênese com todas impurezas, opacidades, incertezas, ambivalências, contradições, bifurcações, encruzilhadas provocadas por ela.

A multirreferencialidade rasga o tecido da linearidade que entende formação como trajetória, compreendendo-a como itinerância na complexidade por conjugar aproximações na multiplicidade em devires, sem redução das diferentes linguagens umas às outras mas dobrando-as, articulando-as mestiçando-as em tessituras e bricolagens criativas. O olhar multirreferencial lança-se para o conhecimento onde o positivismo reducionista não o reconhece, na relação intersubjetiva sujeito-objeto, na ambivalência onde objeto é ao mesmo tempo sujeito (Ardoino, 1998, apud MARTINS, 2004, p.91).

Sérgio Borba (2012, p. 82) tratando da implicação e multirreferência como espaço de formação lembra-nos em Ardoino (1998) que a abordagem

multirreferencial não se trata somente de acumulação de conhecimentos no âmbito cognitivo mas de

[...] processos explicitamente temporais, relacionais, intersubjetivos de apropriação, de perlaboração e de maturação, implicando aí a afetividade e o registro libidinal, que são, tanto quanto, os saberes cognitivos, a elaboração de um "saber-ser" (e vir a ser), a conquista de uma autonomia e a capacidade correspondente de se autorizar que vão efetuar-se no centro de tais processos. Tanto em escala microssocial dos grupos restritos e mais macrossocial no âmbito das organizações e das instituições, a formação dos sujeitos sociais e o desenvolvimento das pessoas efetuam-se através de um jogo complexo de interações e alterações, fora das quais toda mudança seria impossível [...]

Roberto Sidnei (2012-a, p. 53) apresenta o *olhar clínico*, abordagem do mesmo epistemólogo francês da Paris 8, como um maneira de compreensão das emergências antropossociais, que desloca o indivíduo da subjetivação *agente*, empoderando-o como *autor*, descoisificando-o - um processo hermenêutico dialógico e contingencial, uma teorização do indivíduo indexilizada numa compreensão multirreferencial, onde ele, por si mesmo, se *autorize* numa mediação comunitária. Assevera Sidnei que "nós não somos sozinhos nosso próprio autor", nos fazemos em bacias semânticas, implicados em reciprocidades de protagonistas em interação e alteração (p. 54). Segue afirmando que, para Ardoino, a postura clínica é uma postura ético-epistemológica que admite, em escutas do outro e de mim, formas de inteligência que configurem e reconfigurem o social.

Se tens um coração de ferro, bom proveito.
O meu, fizeram-no de carne e sangra todos os dias

Saramago

4.3.3 Etnografia implicada como potência acionalista para a prática investigativa

No intento investigativo etnográfico, tecido/engendrado politicamente numa hermenêutica crítica e na multirreferencialidade, técnicas como observação participante, entrevista em profundidade e análise de documentação são

dispositivos informacionais para a compreensão dos fenômenos e engendramentos pesquisados. Nele o investigador torna-se o instrumento fundamental da prospecção. Quanto maior o mergulho, mais amplo pode tornar-se o portal semântico heterogêneo. Verena Paim (2013, p. 30-31) contribui implicadamente com a conceituação sobre essa opção metodológica em sua tese de doutorado, ressaltando que o pesquisador etnográfico é um articulador atento e sensível que se afeta, se altera e se desloca com as emergências do corpo a corpo, olhos nos olhos, que o campo propicia. Segue lembrando com Macedo (2000, p. 145) que suas itinerâncias não cabem num gabinete, atrás de uma escrivaninha, mas se dão nos embates e negociações de significados, na atribuição de sentidos que põe em evidência e em perspectiva. E com Barbosa (2004, p.24), que o lastro da etnopesquisa se dá nos movimentos do observador e do observado e nas autorizações metodológicas não canônicas como ferramenta que possibilita na complexidade, a compreensão das singularidades no coletivo.

Nessa perspectiva a pesquisa é instituinte numa práxis constante onde

[...] intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação, implicando lutas por significantes, definições de situação, construção de pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma etnopesquisa crítica e multirreferencial ou de uma etnopesquisa-formação [...] (MACEDO, 2012).

A etnometodologia é uma teoria social que se ocupa da compreensão do social na cotidianidade, tendo, nos saberes indexicalizados dos atores implicados nesse contexto, seu campo de atuação. Portanto, para Coulon (1995, p. 7), ela não é um método científico de pesquisa, e sim uma postura intelectual que está para além de uma construção teórica como perspectiva de pesquisa. Interessada nos etnométodos como senso prático-sociológico dos indivíduos implicados em seus contextos (Garfinkel, s/ data), a etnometodologia se ocupa da compreensão desses saberes e conhecimento indicializada e reflexivamente

como epistemologias outras, que autorizam e empoderam os indivíduos para tomar suas decisões e fazer escolhas próprias.

Este trabalho tem ancoragem na mobilizadora proposta *Etnopesquisa Implicada*, de Roberto Sidnei Macedo (2012-a), líder do coletivo de pesquisadores FORMACCE PPGE, FACED-UFBA. Tal abordagem inspira-se na etnometodologia e apresenta os etnométodos e a indexicalização como fundantes, por interagir com os atores em seus contextos, trazendo suas inteligências e análises para fins práticos. Ela valida, com rigor, “inteligibilidade, descritibilidade e analisabilidade” como outras formas de produção de saberes para além do conhecimento acadêmico, mas que podem estar dialogando (MACEDO, 2011, p. 87-122).

A ética da etnopesquisa implicada é a compreensão alteradora com/na semântica produzida pelos atores, efetivamente em seus pertencimentos, como manancial, validando saberes e se afirmando com dignidade nos jogos de poder. Pela sua policentralidade, a produção/mediação de pautas - estas definidas e decantadas como formativas para o conhecimento, visto que são engendradas - é tomada como preocupação primordial. Daí o trabalho *com* os etnométodos, e não *sobre* eles, considerando o protagonismo e as bacias semânticas onde são produzidos e atualizados. A etnopesquisa implicada requer do pesquisador a escuta sensível de Barbier (2001) e a intercristica de Atlan (1993) para as especificidades desses saberes. Ela entende formação como processo experiencial, por isso está centrada na compreensão de quem se forma nos etnométodos, seus e do outro, compreendendo-o como elemento indexicalizado às “bacias semânticas” culturais. A implicação aqui é entendida como um modo de produção de saberes em formação num processo de autorização que institui autoria a si próprio para empoderamento.

A etnopesquisa implicada empodera-se de profundas intencionalidades políticas por elaborar métodos instituintes de compreensão dos etnométodos e

singularidades semânticas contingenciais, por isso, de partida, na ação clínica, posiciona-se “imersa no senso de responsabilidade social e política” (MACEDO, 2012, p. 180). Ao instituir contrastes generativos, acorda pertinências de maneira intercrítica, pois pessoas, “contextos, cultura, linguagem, política de sentidos, política de conhecimento, bacias semânticas, reflexividade, temporalidade/historicidade, compreensão, criticidade propositiva e edificações identitárias” (p.181) configuram a práxis perspectivada pela etnopesquisa em mediações na diferença.

Os passos metodológicos deste trabalho atendem ao que sugere Roberto Sidnei em sua obra *Etnopesquisa Implicada* (2012-a):

1. Três sessões foram combinadas com cada autor para entrevistas de inspiração etnográfica. Em tais entrevistas, com a intenção de provocar *narrações implicadas*, usei como dispositivos curtas-metragens que escolhi previamente, o que fez explodir suas próprias histórias, seus etnométodos, como atores em formação.
2. Uma *etnografia constitutiva* nos assenhorava de *autorização* para tornarmos-nos autores de nós mesmos, tendo a implicação como competência epistemológica. Todos nós, pesquisador-pesquisados, somos docentes ou estamos implicados no Ensino Médio, na educação básica brasileira.
3. Constantemente percebíamos a *alteração* como fenômeno plasmado na alteridade, na *negatividade*¹⁸ e no heterogêneo (id., 2005, p. 45);
4. Tensionamento entre os etnométodos e rigor ético através de *mediações intercríticas* durante o processo, com a objetivação do mundo através das múltiplas inteligibilidades que trabalhavam “a partir e com” os etnométodos como compreensões propositivas de participação;

¹⁸Para Ardoino (supra) competência que o outro aciona para reagir, adaptar-se e/ou desconstruir contra-estrategicamente determinismos políticos, econômicos, culturais que intencionam seu condicionamento.

5. *Triangulação ampliada*, propiciou articulação de significados de “bacias semânticas” próximas ampliando possibilidades heurísticas e hermenêuticas em contrastes e dialogicidades.
6. Mobilizando o perspectivismo clínico em múltiplas vozes pratiquei a *generalização analítica* para escapar das armadilhas conclusivas integrativas.

4.3.4 Tensionando ontologias e epistemologia com a entrevista aberta

Como rigor estratégico para provocação de elementos emergidos dos etnométodos dos atores a serem analisados como conteúdo significativo em suas profundas subjetividades, refleti sobre a eficácia de dispositivos que fizessem verter informações preciosas sem solenidades mas, de forma a provocar narrativas fluentes de seus saberes experienciais e conhecimento como seus autores e teóricos lastreados pela afirmação de seus pertencimentos. Em minhas itinerâncias e itinerários como etnopesquisador, mais uma vez, optei pelas entrevistas abertas como dispositivos tensionadores de ontologias e epistemologias desses atores.

Esse dispositivo é bastante empregado em investigações de abordagem qualitativa em distintas tipologias que possibilitam amplitude na prospecção e interação com significados nas itinerâncias e itinerários singulares na coletividade. As palavras, o discurso são instituintes da realidade num processo colaborativo entre quem entrevista e quem é entrevistado. É um dispositivo de profusão de narrativas que entende a realidade como conceituação. A entrevista permite provocações, alterações, retomadas para compreensões, constituições de unidades de significação para a análise que vai compor o corpus. A entrevista aberta contribui para ressignificações do viver e, por meio de insurgências, provoca o entrevistado a configurar os conteúdos de suas mochilas existenciais em narrativas carregadas de sentido - ao mesmo tempo

que provoca as mochilas do entrevistador para ressignificações e ajustes daquilo que quer obter (BOGDAN, 1994; GASKELL, 2004).

Heloísa Szymansky (2004), trata do conceito entrevista reflexiva, alertando-nos para o fato de que a ação do entrevistado é única para aquele momento com o entrevistador, em muitos casos, “[...]ele nunca tematizou tal conhecimento através de narrativa, pois ela exige um movimento reflexivo para organizar um pensamento através de sistematização inédita para ele mesmo” (p. 14 e 15).

Ainda em Szymansky (p. 11 e 12), afirmo que

[...] A entrevista, como atividade humana, é permeada pelo entrelaçamento de emoções que constituem um jogo entre condições psicossociais, relações de poder, diferenças entre o pesquisador e o pesquisado, onde o primeiro cria condições de confiabilidade para a abertura do segundo, instaurando credibilidade para conseguir elementos para o seu trabalho, enquanto o entrevistado, aceitando o convite, ao mesmo tempo aceita [e negocia os interesses do pesquisador e pode autorizar-se como plasmador/produzidor de conhecimentos seminais] para o outro e para si. Ele tem conhecimento de seu próprio mundo, do mundo do pesquisador e daquilo que é estabelecido entre eles; ao mesmo tempo em que há a força da fala, ocorrem ocultamentos e distorções (TEIXEIRA NETO, 2008, p. 87)

Durante a entrevista considera-se distinções na interação dos atores implicados com o processo, desvelando e ressignificando num movimento compreensivo. Entreditos, ditos e não-ditos, expressões, olhares, movimentos de corpo, tom de voz, entonação, revelam dimensões éticas, psicológicas numa profusão simbólica, captada pelo etnopesquisador como potente recurso metodológico de percepção de sentidos e significados (MACEDO, 2006).

4.3.5 Curta metragens como bricolagem e dispositivo de provocação

Lancei mão da bricolagem, em Kincheloe e Berry (2007), rigorosamente elaborada através de um esforço criativo para que os educadores/atores da pesquisa fossem provocados para se apropriarem do processo como teóricos de sua prática indo para além do rigor tradicionalista “[...] em direção à complexidade da produção de conhecimento [...]” dedicando-me, em vista disso, a um rigor em diálogo com diferentes maneiras de produção de sentidos, saberes e conhecimento.

Recorri às minhas práticas *bricoleur* docentes, como já havia feito na pesquisa do mestrado, para nela garimpar recursos, dispositivos, saberes e conhecimento para interagir nessa etnopesquisa tratando de etnocurrículo.

Em minhas aulas, sirvo-me de artefatos da pedagogias culturais do tempo presente como dispositivos de provocação para abrir debates ou simplesmente como provocação para os temas que serão tratados. Essa estratégia provoca o grupo para fazer emergir seus saberes e conhecimento sobre o que está sendo proposto. Utilizo esse caminho não necessariamente para análise do artefato, até porque, nessas discussões, questionamentos e problematizações sobre o artefato, suas intencionalidades e operações de poder, já ocorrem por conta da abertura fundante do debate. Assim sendo, a escolha desse caminho dá-se, sobretudo, como provocação da heterogênese, para que ela emerja de forma instituinte, ampliando possibilidades para o debate. Essa escolha leva em conta o tema e minha maneira de pensá-lo sem imposição de significados homogêneos, mas tensionando os significados na arena semântica, apontando possibilidades para algo que acordamos ali, no grupo, sobre a temática desenvolvida. São charges, gravuras, fotos, pinturas, poemas, manchetes de periódicos, fotos de outdoor, trechos de programas televisivos, vídeos, clipes, filmes de cinema entre outros, em especial curta metragens. Como estou problematizando as Pedagogias Culturais do Tempo Presente considerei potência para o trabalho de pesquisa utilizar curtas metragens como dispositivos de provocação para as entrevistas, mobilizando os atores pela pedagogia do olhar (MARCELO, 2010) e pedagogia do cinema (DUARTE, 2002)

É necessário compreendermos estratégias, criatividade, engendramentos e encantamentos dessas pedagogias na contemporaneidade. O cinema e o conhecimento tem um diálogo profundo desde o início do século 20. Suas produções vem impactando o social de maneira intensa através de práticas pedagogias instituintes para além da escola, da educação formal, dos currículos prescritivos. É uma pedagogia que opera através do som, da imagem em movimento e de edições delas, com a arte, a ideologia, a política, o mercado tanto para assujeitamentos que acomodam quanto para desacomodação. As obras cinematográficas revelam maneiras de olhar, pensar, entender o mundo.

Duarte (2002, p.13) nos orienta, para pensarmos com Bordieu, que a experiência dos indivíduos com o cinema desenvolveu muito do que se pode classificar como "competência para ver" (p. 14). E eu, no diálogo com este autor, complemento que essa constatação relaciona-se com a complexidade das bacias semânticas dos indivíduos em tensão no social. Duarte segue afirmando que, em sociedades imagéticas como a nossa, o domínio dessa linguagem é condição para transitarmos nas diferentes linguagens do social por tratar daquilo que estamos sendo, flagrando nossos dilemas, nossas alegrias, nossas opacidades e esperanças. O cinema pode ser acessado por uma grande quantidade de pessoas em áreas urbanas que têm suas vidas implicadas nesse universo imagético da contemporaneidade, afinando a "competência para ver".

A afinação dessa competência indica que significados culturais hegemônicos sobre identidades e diferenças - nós e os outros, quem está dentro e quem fica fora, quem é e quem não pode ser - estão em operação. Entretanto, ao mesmo tempo, outras significações têm nos ajudado a pensar sobre essas formas de engendramento para o consumismo desses significados, trazendo o heterogêneo e ampliando paisagens e os olhares para elas.

Cinema tem a ver com *modos de endereçamento*, operação de poderes para engendramentos de significados na comunicação para algum indivíduo. Considerando a lógica mercadológica consumista que nos tentaculariza, esse

artefato cultural objetiva o controle sobre como e de onde os espectadores leem o filme, atraindo-os para uma posição particularizada de conhecimento com a obra, para que ela funcione coerentemente, adquirindo sentido, dando prazer dramática e esteticamente, criando efeitos de verdades para serem consumidas no social. Entretanto, essa relação não se dá direta e simplesmente. Mas, mesmo assim, é uma abordagem interessada em averiguar como a produção cinematográfica e as formas de assisti-la tornam-se implicadas nas interações sociais e as relações de poder que aí operam (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

É fundamental compreendermos como o universo sedutor-imagético-midiático tem nos formado para nos tornarmos aquilo que estamos sendo. Rosália Duarte (2002) me ajuda a problematizar uma questão crucial na relação cinema-produção de saberes e conhecimento: o olhar daquele que recebe a imagem está indexicalizado em um universo semântico singular e portanto em uma forma de olhar o mundo a partir dessa cultura. Dessa forma, as narrativas cinematográficas não se acomodarão com tranquilidade em todos os espectadores, vai depender de suas formas de interpretação (DUARTE, p. 60).

Ainda um pouco mais nesse campo, analiso minha opção pelos curtas-metragens. Minha opção por essa modalidade de produção cinematográfica, além do já exposto sobre cinema, se dá pelo meu interesse pessoal por esse tipo de produção artística e pela potência provocadora que tem sua utilização em minha docência - como professor de História e de Temas contemporâneos em escolas, como formador em programas de formação continuada, como coordenador em encontros pedagógicos e reuniões de coordenação, entre outros.

Ouso afirmar que há uma "estética da produção de curtas", apesar de estudiosos, críticos e produtores estarem longe de um consenso sobre isso. Entretanto, fatores como duração, roteiro e narrativa parecem apontar para uma maneira de se fazer curtas na chamada sétima arte. As animações, em

diversos suportes, servem-se desse “estilo” de forma ampla e criativa. Hunt, Marland e Rawle (2013) afirmam que há algumas especificidades do curta-metragem que valem ser ressaltadas, como, por exemplo, aspectos da produção e recepção, que são diferentes dos aspectos do longa-metragem. Afirmam estes autores que a linguagem real do filme independe de sua duração, é o modo como a narrativa é construída e comunicada que difere. Narrativas mais abrangentes são tratadas em longas; os curtas tendem a ter poucas personagens que são caracterizadas detalhadamente e prevalecem personagens de composição da cena; nos curtas não há subenredos, há poucas locações e os cortes são feitos nos pontos mais importantes do enredo. Os autores indicam ainda que, mesmo essas questões sendo ditadas pela duração do filme, o curta, produzido dessa maneira, adquire outra personalidade (p. 60-61).

Para Brasil (2001), há muito que se estudar sobre a revitalização do curta-metragem no cinema brasileiro nestes últimos 20 anos, o que alguns denominam “Escola do Curta”, surgida na década de 1980. Afirma que o curta não é mais um espaço de experimentação ou produção de gêneros singulares ou, ainda, ensaio para produção de longas, pois crescentes financiamentos de fundos de apoio, ampliação de espaço na tv e a explosão de festivais por todo o país nos fazem pensar que hoje curta-metragem é um formato de cinema.

Comungando das ideias deste autor, atijo o nosso diálogo afirmando que o curta apresenta temas contemporâneos de maneira singular, pois, mesmo contando uma história complexa, faz isso de forma ágil e extremamente provocadora. Com argumentação consistente e rica intertextualidade, essa construção narrativa audiovisual escapa de clichês. Roteiro com curvas dramáticas impactantes, fotografia bem-tratada, movimento de câmera preciso e cortes inusitados imprimem às temáticas novo tratamento, que as põe distante das abordagens óbvias, lineares. Por diversas vezes já ensaiei aproximações do “estilo” curtas no cinema, imagem, som e movimento, com a

linguagem charges na imagética gráfica, pelas características irreverentes, não linear e provocadora.

Assim, explicitado o porquê de haver considerado esses artefatos culturais potentes dispositivos de provocação de narrativas e intersubjetividades, sigo avançando na exposição da minha ocupação com eles. Pesquisei apuradamente inúmeras produções que trouxessem os temas e subtemas das questões de trabalho organizadas no roteiro elaborado para dar suporte a a esta tese, a minhas intencionalidades geral e específica. Selecionei dez curtas- metragens como dispositivos de provocação para tratarmos de formação, saberes experienciais, significados e sentidos que atribuímos a nossas itinerâncias e itinerários, maneiras como resolvemos, ou não, dilemas e situações que criam o cotidiano, consumo, mídia, consumismo, utilização de tecnologia no cotidiano, entre outros. Elaborei 12 questões de trabalho, algumas contendo subtópicos que as desdobravam. Intercalei exibição de curtas com questões para cada uma das duas ou três sessões de entrevista com o ator. Cada encontro teve duração aproximada de 2h, 6h com cada docente participante, perfazendo 30h de gravação em suporte de vídeo digital armazenando as narrativas desses professores.

4.3.6 Sinopses dos curtas e as perguntas da entrevista

Apresento a seguir a síntese de cada produção cinematográfica utilizada como dispositivo de provocação. As temáticas que aportam nos curtas indicam o rumo das perguntas das entrevistas desta pesquisa, ocorridas no período de setembro a novembro de 2013 e de maio a setembro de 2014:

Canoa de Um Pau Roxo. A história trata da habilidade de um canoieiro do rio Murim, no Maranhão, transformando o tronco de uma árvore em uma canoa rústica, meio de transporte típico daquela comunidade. Ao mesmo tempo em que as imagens mostram o homem produzindo o artefato com técnicas refinadas aprendidas na historicidade de sua comunidade, sua narrativa discorre sobre sua formação e a formação das crianças dali como artesão e futuros artesãos, implicados nessa bacia semântica. (2008).

Loop. Mobilizado pelo desejo, um cientista empenha-se em criar uma máquina do tempo para ressignificar seu passado. Nos momentos que antecedem o disparo do botão, rememora e reflete sobre sua vida e sobre o tempo. Ao acioná-lo, descobre um movimento inusitado que o manterá aprisionado neste instante para sempre (2002).

1. O que você pensa sobre formação durante a vida?
2. Onde você aprende durante a vida?

Trocam-se bolinhos por histórias de vida. Diante do fim da relação às vésperas do casamento, a noiva luta para vencer a enorme frustração que ameaça desestabilizá-la. Cancelando compromissos assumidos, Clara precisa desfazer-se também de encomendas feitas para a festa. Assim, os *cakes*, são distribuídos à vizinhança, mas de uma maneira inusitada e criativa. Em sua floricultura, ela anuncia a troca desses bolinhos por histórias de vida das pessoas que se disponham a entrar na permuta. Durante esse processo insurgente, alterações significativas ocorrem nas interações, fazendo emergir questões existenciais que a fazem tomar decisões inesperadas (2010).

3. O que são dilemas e emergências cotidianas para você e como você interage com elas?
4. Como você cria maneiras, estratégias, para interagir com essas emergências no cotidiano?

Patativa. Essa animação apresenta as itinerâncias desse sertanejo e sua afirmação indexicalizada como tal, suas leituras e referências que o tornaram o grande poeta nordestino brasileiro (2001)

O Voo do Caçador. O filme traz a história da transformação do caçador Josafá Sampaio em ambientalista e guia turístico de Boa Nova, no interior da Bahia. O protagonista narra essa alteração mostrando como foi provocado pelas circunstâncias e pelas crianças dessa comunidade a ressignificar sua existência, tornando-a implicada nas demandas ambientais, compreendendo-se como o próprio meio (2010).

5. O que você traz de sua história de vida que utiliza como teoria/ferramenta/método em seu cotidiano? Indique situações/marcos que lhe fizeram você reconhecê-los.
6. Como lida com essas questões e essas formas de interação cotidianas no âmbito dos grupos com os quais interage?

A Origem dos Bebês Segundo Kiki Cavalcante. Através da impertinência do olhar infantil de uma garota de 6 anos a reprodução humana explode como insurgência em uma sala de aula tensionando o instituído com os saberes instituintes infantis numa trama que envolve família, escola, currículos e formação (1995).

7. Sobre temas que não estão previstos nos programas ou planejamentos:
 - Em quais situações eles emergem?
 - Em quais momentos você provoca os alunos e eles o/a provocam para tais emergências?
 - Há recorrência desses temas?
 - Indique possibilidades de temas que podem emergir em suas aulas.

8. Relate ações que promove para discutir essas questões com os grupos onde interage?

Tirem As Crianças da Sala. A animação apresenta dados sobre consumo infantil estimulado e provocado por pedagogias midiáticas, seus recursos e interpelações para a lógica consumista como forma de existir (2010).

Desirella. Desejando tornar-se jovem e sensual permanentemente, renegando o envelhecimento por suas opacidades e impurezas, Desirella se entorpece com uma droga que a torna quase perfeita esteticamente. Entretanto, nunca poderá tirar o sapato bem alto que está usando, caso contrário, o efeito rejuvenescedor cessará, tirando-lhe a própria vida. A narrativa nos provoca para o apego, para o saneamento estético e o hedonismo como maneiras de estar sendo no mundo (2004).

9. O que considera fontes e dispositivos formadores dos indivíduos nos contextos da chamada "sociedade de consumo" nas comunidades onde interage?

10. Há discurso corrente em cursos, formação de professores, periódicos especializados entre outros, enfatizando a mídia como educadora/formadora das pessoas.
 - O que você considera mídia?
 - Como ela educa/forma pessoas e quais seus mecanismos e estratégias?
 - Como define os objetivos e intencionalidades dessa educação/formação midiática?

Supermercado. Tratando de forma extravagante daquilo que a publicidade classifica como "identificação do consumidor com o produto e a marca", a narrativa expõe o consumismo *sem* reflexão e problematização [há *com?*] de um indivíduo que percorre as seções de um supermercado tomado literalmente pelo conteúdo dos produtos (2012).

A alma do negócio. Por meio do recorte do despertar e do desjejum do cotidiano de um casal da classe média urbana e, como tal, consumidor contumaz dos bens ofertados como garantia de felicidade, prazer e bem-estar, o curta problematiza a produção de

sujeitos para o consumismo e os usos não refletidos de artefatos nas relações sociais (1996).

11. Identifique práticas consumistas dos grupos com os quais interage.
12. Quais os significados que atribui à expressão "...de cidadãos à consumidores" nos contextos dos grupos com os quais interage?

Pela pedagogia do olhar, os atores curriculantes desenvolviam suas narrativas para tratar das questões propostas. Esse movimento de nossos etnométodos promovia profusão de sentidos atribuídos às interações em razão de compreendermos a entrevista numa perspectiva de arena de embates, contestações e negociações semânticas. Ela apresenta critérios de representatividade da fala e da interação social que ocorre entre pesquisador e sujeito da pesquisa (Minayo, 1996, p. 109, apud Szymanski, 2004, p. 11).

Os questionamentos abertos "orientados e provocados" contribuíram adequadamente para fazer aparecer singularidades, multirreferencialidade e heterogeneidades apontando para os parâmetros que a pesquisa intencionava. Suas narrativas refletidas numa práxis hermenêutica os tornava *conceituantes* do processo.

4.3.7 Narrativas como pertencimento, afirmação e autorização

[...] A necessidade da presença da voz instituinte dos atores sociais com os quais a pesquisa trabalha e que eles não falem pela 'boca da teoria' [...] (MACEDO, 2009, P. 121).

Com essa provocação do etnometodólogo referência dessa abordagem teorizo sobre as narrativas como profusão de saberes experienciais e conhecimento dos atores implicados em seus pertencimentos autorizando-se a teorizar suas práticas e os contextos macro e micro onde interagem no social.

“Não falar pela boca da teoria” significa menos ação para o seu descarte do que sua potenciação como conhecimento científico aberto em diálogo com os atores em seus chãos de pertencimento. É validar o que criam, produzem e praticam como outras epistemologias e ontologias que podem constituir um novo paradigma científico que, “[...] no esforço por construir uma hermenêutica que lhe permita aproximar-se dos saberes populares e do senso comum, deverá reencontrar um novo caminho de comunicação consigo mesmo e com o humano [...]” (GERMANO, 2011, 368).

Trabalhei com a entrevista como “narrativa provocada” para praticar heurística e compreensão, cartografando representações plasmadas/forjadas de colisões multirreferenciais. Elaborei roteiro de trabalho com estrutura flutuante como paradigma dessa profusão semântica, portanto sem aprisionamentos para a imprevisibilidade do processo, do acontecimento, do momento (MACEDO, 2009). As narrativas nos fazem personagens de nossas próprias vidas, por isso elas nos fazem ter história, e não o contrário. Ela é instituinte de enredos encadeados na singularidade acontecendo no coletivo, nas contingências (DELORY-MOMBERGER, 2008). Na etnopesquisa a narrativa é fundante por trazer a experiência vivida elaborada nos etnométodos dos atores. Ela é considerada instituinte de emergências, urgências e insurgências que provocam dialogicidades entre as indexicalizações dos atores nos momentos-arenas da entrevista

Com as quase 30h de gravação dessas narrativas provocadas pelos curtas e entrevista aberta com as questões de trabalho, organizei o acervo em pastas para que pudesse me servir dele detidamente, de forma sistematizada, seguindo com rigor os procedimentos *bricoleur*. Retomei os relatos impressionistas de meu diário de pesquisa sobre os momentos com cada um dos atores. Durante um mês assisti às narrativas, lançando olhar compreensivo para aqueles momentos, aguçando percepções sensíveis para as atitudes - ações, reações, olhares, entonações -, atitudes corporais que compunham linguagens instituintes da linguagem empreendida nas narrativas.

Procedendo nessa hermenêutica, interpretando saberes implicados em compreensões intercríticas e consciente de inacabamentos e incompletudes nessas interações entre mim e os atores, descrevo os procedimentos que empreendi na análise das narrativas para aquilo que a etnopesquisa considera *tensão generativa*, para a configuração do produto final aberto num corpus compreensivo em relação ao que foi proposto nesta pesquisa.

Durante o período em que os encontros aconteceram, imerso nos significados em tensão nos etnométodos, pratiquei a *saturação dos dados*, atentando para a relevância dos elementos emergidos em direção às questões de trabalho, à questão da pesquisa e às intencionalidades apresentadas, para definir se o que tinha em mãos atendia à demanda da pesquisa, e só assim iniciar a interpretação profunda dessas informações. No processo de *redução fenomenológica*, realizei a *variação imaginativa*, considerando o que tinha significação para as intencionalidades, não no sentido da fragmentação, mas efetuando distinções, mantendo a rede em tessitura – conotações, afetos e cognições, negatricidades e suas implicações, ou ausências, no todo da experiência.

4.3.8 Unidades de significação densificando a compreensão

Esse processo possibilitou a consciência da experiência, instituindo as *unidades de significação*. Atento ao que chegava por meio dos etnométodos dos participantes da pesquisa, articulava expressões e conceitos coloquiais aos parâmetros propostos. Nesta fase, minha mobilização se dava na multirreferencialidade e na intercrítica, para compreender como essa arena semântica é instituinte no movimento das intersubjetividades e nos jogos de poder. Indo-vindo-significando-ressignificando, passei a elaborar as *unidades significativas*, sínteses plurais, contextualizadas, densificando e conferindo confiabilidade ao procedimento interpretativo/compreensivo, que configura novos conceitos na teorização proposta por esta pesquisa. Dessa forma, foram

plasmadas/forjadas desde minhas intencionalidades primordiais até a análise de conteúdo.

São elas:

- a. Formação na existência e aprendizagens:
 - o outro como referência para o conhecimento;
 - saberes experienciais e conhecimento acadêmico;
 - espaço/tempo formativos: família, amigos, cinema, teatro, livrarias, exposições, internet (redes, sites, blogs, banco de dados), televisão, escola/universidade e seus lugares e não-lugares.

- b. Etnométodos, insurgências, dilemas e questões cotidianas:
 - teorias/ferramentas/métodos/estratégias instituintes lastreadas nas bacias semânticas, individual ou coletivamente, para interações cotidianas;
 - o presente como profusão de emergências, urgências e insurgências que alteram e deslocam o instituído.

- c. Etnocurrículos:
 - currículos vivos, desformatados e desencaixados da oficialidade, que explodem nas interações cotidianas provocados/provocadores de insurgências via etnométodos e existência como formação

- d. Formação midiática, consumismo e deslocamento do eixo organizador do social "de cidadãos a consumidores":
 - interpelações para consumo de artefatos culturais;
 - consumismo de significados de artefatos para pertencimentos e exclusões;
 - consumismo como engendramentos da lógica do capital operados por arranjos governamentais/empresariais;

- pedagogias operando assujeitamentos e subjetivações para produção de efeitos de verdade e fabricação de sujeitos para práticas consumistas.
- e. Opacidades e impurezas:
- dificuldades nas práticas docentes em razão das tensões sobre o papel social das escolas no espaço/tempo contingente;
 - dicotomias entre as formas de aprender nas escolas e na vida cotidiana fora dela.

Durante esse procedimento, a profusão de informações se deu em diferentes fontes e formas significativas para mim, hermenêuta implicado. Essas *noções sobsunçoras* provocaram recorrências à minha etnoformatividade, ampliando noções e conceitos, trazendo representações ambivalentes e contraditórias que me lançaram para novas articulações e reagrupamento dos conteúdos, para que o corpus interpretativo pudesse ser redigido com muita clareza nos procedimentos compreensivos, demonstrando rigor heurístico e hermenêutico, com densidade e confiabilidade.

Em minha experiência como etnopesquisador, saliento que é o momento de maior densidade do processo interpretativo, pois não estou trabalhando aqui com a pretensa seguridade que a metodologia científica e os procedimentos acadêmicos possam me garantir como pesquisador; a atitude compreensiva nos altera e nos desloca para além de descrições, interpretações, definições certas e aligeiradas dos fenômenos. Gera *angústia* com a *imaginação metodológica*, me toma numa tensão interpretativa na urdidura dos significados emergidos para escolhas e marcações que definirão a apresentação da articulação semântica, demonstrando plasmação/forja daquilo que os etnométodos dos atores apresentaram. O rigor hermenêutico é compromisso ético e político com os participantes e com aquilo que está sendo proposto como epistemologia pela academia.

Iniciando as *considerações conclusivas*, passei a estabelecer *totalizações relacionais* mediante cartografias semânticas entre mapas de pequena escala e deles com os de grande escala, inspirado pela densidade analítica dos conceitos na perspectiva relacional, *glocalização*, de Milton Santos, e *polilógica*, de Dante Galeffi, sem fragmentações, nas ambivalências entre singular/plural, pessoal/comunitário, que se alteram na reciprocidade, em conexão com a problemática proposta por esta pesquisa.

O processo de *triangulação* ocorreu durante toda a ação compreensiva e analítica da investigação como atitude atenta a todas as possibilidades de contextualização com outras fontes e análises em entretecimento conceitual. Macedo (2009), propositor do que aqui afirmo como minha opção metodológica em etnopesquisa, indica a *triangulação ampliada* como expansão e abrangência da análise pretendida. Em seu texto

[...] recomenda abrir as interpretações para experiências que se *identificam com e expressam a* problemática da pesquisa, não *para conquistar validade*, [...] já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para *enriquecer a dialogicidade* com relações diversas, que o objeto realiza em outros contextos de compreensão. Neste caso, a triangulação torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma *generalização analítica* [...] (MACEDO, 2009, p. 101).

Nesse movimento, a autocrítica me mobilizou para o cuidado com o bailado dos narcisos, que poderia me rodopiar em danças solitárias, umbigoides, autocentradas em personalismos identitários, em *conclusões generativas*, produzindo efeitos de verdade interpretativa dos fenômenos. O cuidado ético com a validação implica dialogicidade e ressignificações, *confrontação* de minhas conclusões com as dos atores colaboradores da pesquisa, bem como com as de comunidades acadêmicas nas quais estou implicado e de outras.

Seguindo a hermenêutica descrita, aqui se consubstancia no âmbito relacional, na heterogênese, compreensões do mundo que a etnometodologia denomina *tensões generativas*, um *pattern* numa totalidade aberta e intercriticizada,

articulando saberes e conhecimento em diálogo, etnométodos e produção teórica acadêmica tratando da proposição da investigação.

O próximo capítulo da tese é também uma criação/articulação *bricoleur* deste pesquisador. Neste texto articulo multirreferencializadamente a teorização sobre *mochilas existenciais e insurgências curriculares como etnocurrículos para interações com as pedagogias culturais do tempo presente - rotas de fuga e desgovernos da existência líquida*. Nesta trama entreteço os fios dos saberes e conhecimento dos atores curriculantes em seus etnométodos, teorizando suas práticas, os fios da teorização acadêmica sobre os fundantes e os fios de meus saberes e conhecimento implicados e multirreferenciados como pessoa/professor/pesquisador.

Selecionei recortes das narrativas em direção às questões propositivas para apontar as unidades de significação sem elaborar capítulo específico, utilizando somente os recortes. Da forma como bricolei, integro-os no texto da análise, lastreando-a.

"O inferno não são os outros,
pequena Halla. Eles são o paraíso,
porque um homem sozinho é apenas
um animal.

A humanidade começa nos que te
rodeiam, e não exatamente em ti.
Ser-se pessoa implica a tua mãe, as
nossas pessoas, um desconhecido ou
a sua expectativa.

Sem ninguém no presente nem no
futuro, o indivíduo pensa tão sem
razão quanto pensam os peixes."

- Valter Hugo Mãe, A Desumanização

5 DAS MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRÍCULARES COMO ETNOCURRÍCULO PARA INTERAÇÕES COM AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO TEMPO PRESENTE: ROTAS DE FUGA DA EXISTÊNCIA LÍQUIDA

5.1 CARTOGRAFANDO ETNOCURRÍCULO NA FORMAÇÃO EM GERÚNDIO EXISTENCIAL E ENUNCIANDO *MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRÍCULARES*

Neste capítulo traço cartografia semântica de minhas enunciações, dos diálogos em curso, situando os fundantes e tensões que me tomam, para tratar de mochilas existenciais e insurgências curriculares para interações com as pedagogias culturais do tempo presente.

5.1.1 Provocações, desejo, interesse e emergência de currículo-vivo

Nesta seção da tese, apresento minhas percepções e as articulações empreendidas sobre este constructo em três claves: inicialmente, trato das explosões de desejos, interesses e necessidades, por meio de nossos etnométodos, na cotidianidade de minha docência e de parceiros, interagindo com as insurgências, provocando-as/provocados por elas; e também trato da minha atitude em conceber tais fenômenos e engendramentos como paradigma

e possibilidades de currículo-vivo, potenciando o trabalho, atribuindo políticas de sentido e teorizando essas práticas como etnocurrículo na academia. Em seguida, situo essa abordagem como currículo/formação, teorizando sobre como *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* se dá em processo formativo no gerúndio da existência, compreendendo formação como processo compósito, em *continuum*. Durante todo o texto, conceituo *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* entretecendo a teorização de currículo dessa perspectiva com as narrativas dos *atores curriculantes* numa outra teorização instituinte de currículo-vivo desse etnocurrículo. Sigo tratando das pedagogias culturais do tempo presente como interpelações que nos engendram em práticas e formas de existir forjadas para o consumismo de significados hegemônicos que tentam nos tornar aquilo que estamos sendo. Finalizo apontando como essa forma de criar/praticar currículo torna-se possibilidade de rotas de fuga, de escape, de não-aderência à existência líquida - configuração do contemporâneo analisada multirreferencialmente no capítulo 2.

A escrita dessa teorização está transversalizada por recortes de narrativas nas quais insurgências curriculares e mochilas existenciais operam multiplicidade em abertura hibridizada, implicada e indexalizada nos etnocenários formativos, interpelados pelas subjetivações das pedagogias culturais do tempo presente. Por meio de seus etnométodos, esses *atores curriculantes* teorizaram suas práticas, dando-me subsídios para a teorização do currículo que proponho. Suas teorizações mobilizam a existência e são formas de atribuição de políticas de sentido à própria existência e às suas práticas docentes como um cuidado de si existindo numa coletividade carregada de historicidade, de saberes criados em seus pertencimentos. As narrativas dos sujeitos desta pesquisa tratam de práticas autorizantes como a possibilidade do currículo que aqui apresento, lastreando seminalmente a proposição desta tese. A intencionalidade na utilização desse etnométodo na minha escrita é trazer a potência desses saberes plasmados/forjados no chão de sala de aula mediante diálogos seminais com teóricos de campos diversos com os quais dialogo na pesquisa.

São relatos sobre minhas práticas e de docentes com os quais interajo cotidianamente, alguns foram colaboradores de minha pesquisa no mestrado e continuam agora no doutorado. Narram insurgências provocadas tanto por eles próprios quanto pelos alunos. Num primeiro momento, apresento recortes de narrativas sobre ações, em diferentes espaços, que me mobilizaram inicialmente para a temática (são as numeradas de 1 a 10). Esse grupo de narrativas, portanto, mostra o processo instituinte dessa mobilização. Daí para adiante, são recortes de narrativas dos *atores curriculantes* escolhidos e implicados nesta pesquisa, fazendo emergir o movimento mochilas existenciais e insurgências curriculares nas interações com as pedagogias culturais do tempo presente, praticando não-aderência e escape da existência líquida, plasmando/forjando esse etnocurrículo na existência como formação.

A discussão curricular vem delineando contornos disformes em relação às formatações enclausuradas da modernidade, instituindo e transgredindo fronteiras mediante demandas sociais, políticas, existenciais, mercadológicas, entre tantas outras. São demandas advindas de programas, projetos e currículos que tratam pouco daquilo que é significativo para os seres que interagem no etnocenário escolar, principalmente pela falta de profundidade no trato de questões cotidianas que não estão nas "grades", nas "matrizes" curriculares ou nos programas, mas em erupção no espaço/tempo das interações de seus *atores curriculantes*, que elaboram e instituem *etnométodos*, operando poderes subjetivadores, disputando e negociando sentidos. Como temos trabalhado com tais erupções em nossas docências? De partida, penso em questões que considero mobilizadoras para analisar esse processo. O que queremos ensinar? O que estamos ensinando? Como estamos ensinando? Para quem estamos ensinando? O que queremos daqueles que "aprendem" e daqueles que "não aprendem"? Como aprendentes refletem as aprendizagens? São precipitações vigorosas que rompem fronteiras em movimento instituinte no devir de currículos-vivos praticados em cenários formativos.

Em minhas pesquisas, investigo possibilidades de currículo-vivo - explosões nas interações cotidianas que estão para além dos currículos formais prescritos -, a fim de tratarmos da vida, da existência como currículo/formação, potencializando ações e configurando poderosa rede de saberes. Com forte inspiração etnográfica, tenho interagido com educadores e vivenciado ações potentes na ressignificação de nossas itinerâncias, considerando a existência como dispositivo de formação e currículo. Proponho com Macedo (2013) atos de currículo no movimento de uma práxis cotidiana refletida e tomada como possibilidade de currículo, autorizadora, conhecimento potente para a desconstrução de epistemologias hegemônicas, como atitudes de reconhecimento e diálogo polilógico com a heterogeneidade e os múltiplos saberes que mobilizam os seres humanos em suas redes e bacias semânticas no gerúndio da existência.

5.1.2 Aprendências com a densidade do chão da escola

Apesar de minha *clássica* formação acadêmica, minha implicação em Educação e na atividade docente, tanto na escola como na universidade, teve sempre inspiração e centralidade na forja/plasmação do cotidiano. Mesmo interagindo com teóricos de educação em leituras, reflexões e debates, o chão da escola, da sala de aula, da sala de professores, dos corredores e pátios, mobilizava-me visceralmente para refletir a prática docente e instituir ações que pudessem tornar-se significativas por trazer a vida acontecendo no mesmo mundo onde a escola existia. Aos poucos, empoderado por saberes e conhecimento que tensionavam conhecimentos oficiais e hegemônicos sobre Educação – pedagogia, avaliação, didática, currículo – me apercebia que, apesar da inspiração e da referência para o meu trabalho, os teóricos não conheciam as escolas, os alunos, os grupos de educadores com os quais eu interagira como docente. Em cada uma das escolas onde eu atuava, havia questões específicas, maneiras de dar sentido à formação escolar, familiar e rueria. Assim, era inquietante para mim uma ambivalência: a impossibilidade de isonomia entre essas comunidades educativas, pois eram diferentes em quase tudo, localização

no município, características comunitárias, relações trabalhistas, reivindicações, interesses, desejos. Ao mesmo tempo, porém, pareciam fazer parte alguma forma comum de existência naqueles espaços/tempos – eu ainda não percebia, não com a clareza de hoje, a presença da rede (antes da internet) que capturava as comunidades por meio das interpelações das pedagogias de consumo, nos tornando consumidores para que pudéssemos existir. Quanto mais atuava como docente em diferentes comunidades, mais essa ambivalência me tomava e se constituía em tema que me ocupava como docente do Fundamental Maior e Ensino Médio. Em meus planejamentos me preocupava com dispositivos de atribuição de políticas de sentido para aquilo que fazíamos nas escolas, nas aulas, nas interações formativas. Ainda não interagia com a teorização sobre currículo e cultura, por isso centrava-me nas questões do conhecimento histórico e sua utilidade para pensar o presente, tentando desvendar articulações que nos interpelavam como seres e cidadãos.

1. Na narrativa abaixo, uma insurgência provocada por alunos durante a aula altera a professora para ressignificar a abordagem que desenvolvia, provocando saberes experienciais para seguirem com o trabalho. Ao propor uma ação sobre interpretação de textos com dispositivos planejados, provocou em algumas alunas o desejo de relato de uma vivência, o que mobilizou a turma de forma mais ampla, por trazer a pulsão do cotidiano para aquela atividade.

[...] *Fico, às vezes, imaginando como ainda estamos, como professores e instituição, distantes de validarmos currículos nessa linha, fora das formatações... Isso me inspira a, cada vez mais, ampliar a minha escuta para trazer para minha aula o que respiramos nas vias e velas de nossas vidas! [...] Gostaria de compartilhar: na sexta agora, estava dando aula no 3º F sobre competência leitora e, ao falar sobre a necessidade de compreender que todo texto é interpretado por vários sentidos a partir das muitas perspectivas, convidei-os a assistir aos filmes *Ensaio Sobre A Cegueira*, *A Pele Em Que Habito* e *Cisne Negro* (como exemplos das muitas perspectivas de um mesmo fato). Duas alunas trouxeram, como exemplo, um fato cotidiano que havia acabado de acontecer: uma menina fotografou e postou em seu Instagram que acabava de presenciar um motoqueiro sequestrando uma criança, arrancando-a de um carro. Mais tarde, os pais da criança foram às redes sociais para esclarecer que, ao contrário, a criança estava passando muito mal no meio de um engarrafamento e um motociclista ofereceu-se para pegar a criança e o pai e levá-los de moto ao hospital. Nesse momento, percebi que **minha aula saía das quatro paredes da sala** e que o principal texto analisado veio de nossas experiências cotidianas. Fiquei realmente mobilizada com essa verdadeira competência leitora! [...]* (Ana Paula Marques. Profa. de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em mensagem enviada por e-mail ao autor - abril 2013).

Assim é que *a vida porta adentro da sala* trouxe-me de volta à academia, desejoso de pesquisar esses fenômenos e engendramentos. Voltei à universidade para fortalecer minhas interações com as ciências sociais,

ampliando diálogos com alguns teóricos, descolonizando-me de outros e instituindo interações e diálogos com outros tantos sobre a heterogênesse de saberes produzidos fora dos cânones acadêmicos. Dessa forma, o meu movimento de investigação não se deu da academia para fora, mas o inverso. A teorização sobre “o fora da academia” trouxe-me até aqui, movido pelo desejo de tensionar paradigmas em embates e negociações de significados para a produção de conhecimento aberto.

Na universidade, então no projeto do mestrado, através do PPGE/FACED-UFBA, percebi que encontrava eco e respaldo nesse programa para discutir as questões de currículo, cultura e formação com diálogos mais amplos e abertos, possíveis de trazer a teorização que passava a fazer sobre práticas docentes, minha e de pares com os quais interagira em Educação. Isso porque, na FACED, grupos de pesquisa em educação e currículo já produziam com muito rigor pesquisas nessa direção, o que foi para mim bastante inspirador. Autorizei-me com mais vigor a considerar interações e vivências, enfim, minha existência, como paradigma investigativo para *dialogar* com a teorização do campo do currículo, resistindo as suas formas de colonização. Tenho me autorizado a “fazer ranger as articulações da teoria” e dos estatutos de verdade instituídos pelos cânones acadêmicos. Minha implicação permite também a proposição de diálogos multirreferencializados entre as narrativas das itinerâncias formativas de educadores participantes desta pesquisa, as minhas - como investigador - e as teorizações sobre cultura, currículo, formação e pedagogias culturais do tempo presente. Dessa forma, instituo outros olhares, olhares diferentes para pensar/fazer diferente em práticas docentes na educação.

Vivências e experiências como possibilidades de currículo me tomam desde há muito, não só dos muros para dentro das escolas, mas para além deles, nas múltiplas interações forjadoras do cotidiano. Do começo de minha atuação como educador, intuía que tratar “das coisas da vida”, discutir o que estava acontecendo no mundo - o mesmo em que se inserem as escolas - trazia-me respostas muito interessantes para que eu e os alunos nos implicássemos no

campo social pelos caminhos da História, disciplina com a qual trabalho ainda hoje. Com a chegada de meus filhos, essa maneira de praticar formação me altera profundamente. A paternidade então provoca-me, também intensamente, para movimentos de interações com animações, filmes, livros de histórias e programas infantis midiáticos, entre outros artefatos culturais, como dispositivos problematizadores dos significados hegemônicos sobre como estamos nos tornando aquilo que estamos sendo. Aos meus filhos e aos alunos apresentava com frequência histórias de minha família, de meus amigos, das escolas em que atuava. Provocava os jovens alunos e meus filhos para lançarmos olhares pela cidade e pela mídia, interpretando o que víamos e assistíamos. Muita coisa acontecia nessas interações, muito mais do que o planejado, por isso tinha de estar com o *coracérebro*¹⁹ aberto para insurgências provocadas por/ provocadoras de historicidades e sentidos significativos.

2. Narro aqui insurgência vivenciada em minha prática docente, provocada pelas interpelações das pedagogias culturais do tempo presente, mediante o relato de uma aluna sobre um outdoor, numa avenida de grande circulação da cidade, operando afirmação de identidades e marcação das diferenças:

Figura 09 – Carnes nobres



Acervo do autor

Num desses primeiros horários das manhãs escolares urbanas, trabalhando nas aulas de História e de Atualidades, provocava os alunos para interagir em embates e negociações de significados dos artefatos midiáticos na urbe soteropolitana, quando uma aluna, implicada nesse movimento, adentra a sala e sinaliza sua inquietação com um outdoor que "a deixou bolada" desde a tarde anterior:

"[...] pirei com uma propaganda que vi ontem e lembrei dessas coisas que estamos discutindo sobre desvelamentos e cultura [...] é a de uma churrascaria que tira onda de elite pra ficar bem na foto [...] você já viu esse outdoor? Achei agressiva a forma como diminuem o que não está no modelo deles! Aprendi em casa que pra você se

¹⁹ Conceito que utilizo para tensionar aprendizagens no gerúndio da existência, sem hierarquizações entre pulsões afetivas e discernimentos racionais, mas movidas por redes de sentir/pensar/agir.

dar bem, pra você subir, você não precisa fazer o outro descer, nem pisar nele pra aparecer! Esse outdoor ensina muito, só que tudo ao contrário!”

Outros alunos entraram no tensionamento que estava sendo proposto, afirmando:

“[...] no sistema que nos domina é assim mesmo, você tem de mostrar que é diferente, que não é igual à maioria, principalmente que é diferente da massa, do povão!”

“[...] essas propagandas não me afetam, eu percebo quando eles querem que eu faça do jeito que eles dizem que tem de ser! Pra mim isso só afeta quem tem cabeça fraca ou quer tirar onda de barão pros outros verem e ser respeitado, mas, na verdade, adora o “rodízio” mesmo, e vai escondido lá!”

“[...] essas mensagens nos ensinam sem que a gente perceba, a gente aprende a ser cordeirinho ou lobão no dia-a-dia!”

Discuti com a turma, afirmando que a identidade construída desse novo restaurante da cidade (na época, 2005), de partida, é representada nesse artefato como uma carne-social que não se mistura, não está disponível para “todos” (como se todos pudessem ser consumidores de carne...). Num restaurante onde as carnes circulam o tempo todo “para todos”, onde “todos” podem consumir todos os tipos de carne, ela é uma carne para poucos - os requintados, uma elite nobiliárquica. E para que essa identidade fidalga se firme positivamente, marca a diferença afirmando aquilo que ela não é, uma carne-que-frequenta-rodízio, negativizada, instituindo significados que podem se tornar hegemônicos de “Carne-Boa”, “Restaurante-Bem-Frequentado” e de “Carne-Ruim”, “Restaurante-Mal-Frequentado”. A carne frequentadora de rodízios é representada como o Outro-Ameaça (TEIXEIRA NETO, 2013).

As interações com meus filhos e meus alunos, em cenários da existência líquida, mobilizavam-me, inquietando-me com os engendramentos tentaculares do contexto contemporâneo. Simultaneamente, tais interações revelavam como aprendizagens se plasmavam e eram forjadas num currículo-vivo, transversalizado por afetos, reflexões, provocações, autopoieses e ressignificações. Um movimento explodido em embates e negociações de significados culturais, criadores de saberes e conhecimento. Mochilas existenciais e insurgências curriculares, como possibilidades de etnocurrículo, emergem daí, passando a ser nocionadas nessa rede de significados e ações. É do que trato neste capítulo.

Quando de minha pesquisa no mestrado, interagindo com os *atores curriculantes*, provocando-os para suas narrativas a respeito do que pensavam sobre questões da cultura, interpelou-me a recorrência a situações de suas práticas cotidianas em que etnométodos plasmavam e forjavam as interações e

conteúdos, tanto por eles mesmos quanto por seus alunos. Era instigante notar que, ao ser provocados, recorriam a seus etnométodos - saberes de conteúdos existenciais, suas maneiras de lidar com as insurgências cotidianas individual e coletivamente - e como, por meio deles, também forjavam e plasmavam outras provocações para acessar essas vivências e narrá-las.

3. Na narrativa abaixo, a professora trata de um embate de significados culturais entre um jovem de classe média e uma baiana de acarajé. Tal embate emerge do jogo entre identidade e Diferença, alterando-os e criando novas rotas na abordagem desenvolvida, mobilizando a sala.

[...] Um aluno, ao parar numa baiana, no Imbuí, [bairro da capital baiana] tirou foto da placa que dizia: "Acarajé com camarão". A grafia do "cem" estava com "c" mesmo. A atitude dele no momento, repetindo a cena com os colegas, foi bater no ombro da baiana e brincar com ela: "Ô, baiana! Camarão como a porra!" A gente trabalha com linguagem, com todo esse universo simbólico, com tudo. Tudo pode ser utilizado para o movimento de desconstrução dos estereótipos... Eu aproveitei esse texto que ele trouxe, dentro do ponto de vista dele, que considerou "o erro da baiana", criticando, julgando, brincando, ridicularizando o que ele considerou erro. Então, eu fui brincar, também, com ele e indaguei: mas quem é na verdade o ignorante do processo comunicativo? Usei o mesmo instrumento dele. Ele reclamou: Pô, pró! Pegou pesado! Então pronto! Através da brincadeira ele retomou [...] (Nelma Silva, Professora de Redação no Ensino Médio e na EJA, SSA-BA, em depoimento para o autor durante a pesquisa de mestrado. In: TEIXEIRA NETO, 2008, p. 123).

Discussões no grupo de pesquisa e provocações do orientador mobilizaram-me para composição de acervo e repertório com vistas a um futuro doutoramento, aprofundando possibilidades de investigação sobre currículo-vivo.

4. Na sequência, uma professora relata interação com seus alunos sobre subjetivação com significados depreciativos em artefato cultural de um órgão público, trazendo uma reflexão partilhada com sua filha dias antes:

[...] Uma das contas de energia que recebemos trouxe uma tirinha sobre a prática ilícita do 'gato' [sistema fraudulento de obtenção de energia elétrica que consiste em conectar-se à rede elétrica de outrem sem que seja identificado pela fornecedora de energia]. E o interessante é que o personagem que estava no poste fazendo o gato era um garoto negro! Por quê, né? Comecei a discutir com minha filha o imaginário popular. Quem estava dizendo a ele que aquilo é ilegal era um branco, ou seja, a elite, que supostamente não pratica crimes. Como desmontar esse cenário tão bem engendrado. Nada é pior do que a discriminação racial. Discuti com ela sobre o que fica, o que resta pra nós! [...] Segui dividindo com meus alunos essas questões [...]

(Rosilene Paraíso, Profa. de Língua Portuguesa na EJA, SSA-BA, em depoimento para o autor durante a pesquisa de mestrado, TEIXEIRA NETO, 2008, p. 122)

O fundante gerúndio da existência como currículo/formação me ocupa por meio da constante reflexão sobre meus atos de currículo. Nestes últimos trinta anos, tenho singrado e ancorado constantemente em mares e portos da Educação. Tantos momentos/lugares e não-lugares, aprendizagens em interações cotidianas dentro e fora das escolas, provocam, inquietam e mobilizam meu ser-sendo-no-mundo para os campos do currículo, formação e pedagogias para além da escola. Meu envolvimento em atividades/cenários escolares - projetos com os segmentos, conselhos de classe, discussões na sala de professores, reuniões de pais e de professores, conversas com alunos em pátios e corredores, encontros de formação de professores e trabalho em sala de aula -, acrescido de minhas inquietações críticas com as questões sociais contemporâneas, sobretudo com os processos de subjetivação e controle para uma lógica consumista, recorrentes em minha atuação como professor de História, tomam-me numa práxis por intermédio de meus atos de currículo.

5. A próxima narrativa nos remete mais uma vez à sala de aula como arena de embates e negociações de sentidos. Refletindo sobre sua implicação e o campo de sua disciplina num projeto transdisciplinar com alunos da 2ª série do Ensino Médio, as professoras narram insurgências alteradoras do movimento planejado e as expectativas em função da atribuição de novos significados pelos alunos ao processo:

[...] Preocupadas com o fato de Matemática não ficar como um recorte do projeto (projeto ETHOS, que tinha como recorte temático a proposta da Unesco "Ano Internacional de Cooperação Pela Água"), decidimos e planejamos trabalhar com o tema analisando o conceito de água virtual, tabelas de comparação do preço do litro da água com outros líquidos, consumo entre países e gastos de água para produção de diferentes outros produtos [...] A grande descoberta, alegria e empolgação da gente, embora houvesse muita conta e muitos cálculos percentuais, foi constatar que esses números, esse conhecimento matemático, provocaram os alunos a atribuírem sentidos e significados mobilizadores acerca das questões da água em seu cotidiano, dentro do tema amplo do projeto [...] descobrimos coisas que não sabíamos através das contas [...] não tínhamos noção do disparate do consumo de água entre cidadãos do mundo, do disparate do preço desses líquidos, sobre o tanto de água que utilizamos em atividades corriqueiras, como o café da manhã, por exemplo [...] Foi muito interessante constatar que essa descoberta havia sido de todos nós: professoras e meninos. Eles perceberam que, apesar de estarmos fazendo cálculos matemáticos, que era uma matemática pura, o cálculo vinha mesmo como pano de fundo...bacana mesmo foi eles atribuírem significados, sentidos àquilo tudo...eles perceberem o sentido daqueles cálculos corriqueiros, que são "apenas uma porcentagem" dentro do tema do projeto [...] Por exemplo, a questão do peso do cálculo proporcional [...] propusemos a comparação percentual da água com outros litros [...] eles perceberam como o cálculo percentual revela questões que passam despercebidas nesse mesmo cotidiano e traz pra eles baques em relação aos valores.

Tivemos de alterar a abordagem em relação a essas coisas que apareceram [...] quando sugerimos montar a tabela, já havia a intenção para que eles colocassem o

litro da água como cem por cento, justamente para que, quando fizessem as comparações, obtivessem 5 mil por cento...pois esse valor provoca espanto e indignação...interessante relatar que alguns fizeram o cálculo errado! Colocaram o preço do outro líquido como cem por cento, e esses não ficaram tão assombrados! Veja, a conta está por trás, mas você vê como o significado produzido é diferente. Isso foi muito bacana, para percebermos como dados podem ser manipulados. Ficamos refletindo sobre como a matemática tem importância numa análise de dados em projetos como esse e nas informações que são transmitidas às comunidades.

Outra coisa bacana foi quando nos vimos discutindo com eles, por exemplo, sobre 'comodities' e não apenas cálculos matemáticos, [...] mas como a matemática embasou nossa discussão [...] Esses estudos provocaram não somente a consciência de cooperar pela água com o não abrir a torneira, mas coisas muito mais amplas e complexas sobre o cotidiano e atribuição de sentido às questões específicas de matemática. (CEZIMBRA, Isabel e JESUS, Adriana Bianca Barbosa de. Professoras de Matemática no Ensino Médio. Depoimento ao autor em agosto de 2013).

Intuí que considerar a existência nessa perspectiva era potencializar a ideia de um tipo de formação significativa e de um tipo de currículo multirreferencializado para abordagens e temas na perspectiva cultural. Percebia que os etnométodos proporcionavam constantes discussões e ressignificações das práticas, potencializando novas possibilidades num processo de descolonização teórica, que autoriza e empodera.

6. O próximo relato revela como a professora foi interpelada pelas tensões entre significados estampados por imagens em capas de revistas sobre um fato internacional que a mobilizou criticamente - posteriormente deslocado por ela para as suas turmas da 2ª série do Ensino Médio:

[...] Em meu trabalho como professora de História, procuro levar os alunos a fazerem leituras dialógicas dos processos [...] provo-co-os para refletirem sobre essas questões como culturais, são construtos. No contexto da renúncia de Fidel, eu fui a uma banca de jornal comprar uma revista sobre o fato e me deparei com algo que me impressionou: as capas de três revistas semanais anunciando a renúncia de formas distintas. Fidel Castro é um monumento vivo da contemporaneidade, mesmo que seja polêmico, querido e malquisto, ele representa um momento histórico importante do século 20 [...] Quando me deparei com as capas das revistas Isto É, Época e Veja, levei um baque, principalmente pela forma desrespeitosa como algumas delas traziam a questão [...] A Veja bradava: "Já vai tarde! O fim melancólico do ditador que isolou Cuba e hipnotizou a esquerda durante 50 anos!" A Época estampava: "Depois de Fidel – estamos diante de uma segunda revolução cubana?" E a Isto É: "Cuba sem Fidel!" Nesse momento imediatamente pensei em trazer essa tensão para meus alunos em minhas aulas de História! Elaborei a abordagem realizando leitura das capas, discussão, produção textual para avaliação e, ainda, uma re-escrita. Para isso tudo tive de lançar mão de minha bagagem, [...] de leituras minhas sobre vários outros campos [...] semiótica, antropologia cultural [...] Tive de adquirir outras revistas, inclusive que jamais compraria - mas foi com um fim pedagógico (risos)-, levei-as para sala de aula, preparei slides e toda uma demanda de trabalho emergiu, mobilizando saberes que tenho comigo de diferentes fontes, provocando os alunos para essa dialogicidade [...] (Marli Sales. Professora de História no Ensino Médio, uma

das educadoras colaboradoras de minha pesquisa no mestrado e, agora, no doutorado. Depoimento ao autor em agosto de 2013).

Outro fundante, pedagogias culturais do tempo presente, refere-se a poderes que são operados na microfísica do social por meio de práticas subjetivadoras e forjadoras de sujeitos de determinados discursos. Parti de minhas inquietações no trabalho como educador e historiador, que se pautam, desde cedo, na perspectiva cultural que denomino hoje *questões da cultura*²⁰. Minha fonte eram/são as questões midiáticas - novelas, cinema, canções, propagandas em outdoors, camisetas, rádio, tevê, revistas, redes sociais, internet, entre tantos outros artefatos culturais que nos interpelam no cotidiano. Em minhas aulas e cursos, provocava/provoco alunos e professores para desvelamentos e desnaturalizações de significados forjados para práticas consumistas de verdades hegemônicas, principalmente no tipo de sociedade ocidental como a nossa, que propaga a lógica do capital como paradigma.

7. BENÇÃO PRIVILEGIADA: SANEANDO A FESTA DO SENHOR DO BONFIM, O OUTRO-AMEAÇA

Numa turma de um curso de formação de professores, tratávamos sobre políticas de reparação, cotas, multiculturalismo dócil e crítico, entre outras questões do campo cultural em Salvador-BA. Especificamente, tensionava a visibilidade da negritude baiana nas diferentes mídias, na música, nas religiões de matrizes africanas, nos blocos afro, entre outras formas de expressão dessas identidades.

Um grupo de educadoras participantes considerava essa visibilidade uma poderosa forma de "eliminação das diferenças raciais", afirmando que elas estão "praticamente extintas na Bahia", e continuou:

"[...] Na época de meus avós e pais, não havia liberdade para os negros na cidade...hoje, não! Os negros podem estar em todos os lugares! [...]"

"[...] A visibilidade da 'cultura negra' em todo o Brasil é muito grande! Hoje estão nas novelas, em revistas, em muitos cargos importantes da sociedade! [...]"

"[...] Não vejo essa discriminação tão forte aqui em Salvador... nossa mistura tem acabado com essas diferenciações entre negros, brancos, amarelos, vermelhos...!"

²⁰ Como síntese desse processo, aponto *significados hegemônicos, diversidade, alteridade, complexidade, postura umbigoide e currículo* como unidades de significação fundantes, constituídas no diálogo entre os sentidos atribuídos às práticas cotidianas dos educadores participantes/autores de minha investigação no mestrado (TEIXEIRA NETO, 2008, 119).

Branços frequentam bares, bairros, grupos, cultos, religiões consideradas 'de preto', ouvem músicas e dançam músicas que eram tidas como da 'cultura dos negros' [...]"

Outras educadoras da mesma turma contrapunham-se ferrenhamente. Nesse momento, discordando da forma 'romântica' como a questão da negritude estava sendo tratada pelas colegas. Bradavam:

"[...] aqui na Bahia, apesar dessa visibilidade, a discriminação é forte e está na forma como brancos e negros se entendem"! Todos sabem muito bem os seus lugares na sociedade [...]"

"[...] É só olhar o carnaval... onde estão os negros e os brancos? Quem está dentro e quem está fora da corda nos blocos? Qual é o circuito e a que horas desfilam os blocos afro no carnaval da cidade? [...]"

"[...] Os negros estão mais organizados, sim, e conquistaram mais espaços, sim! Mas ainda há uma discriminação pesada. Podemos ver isso nas escolas privadas, nos blocos de carnaval, nos clubes e nas festas.

"[...] O problema é como perceber essas coisas dentro de um véu multiculturalista que cobre a discriminação social aqui na Bahia [...]"

Enquanto os embates fervilhavam nessa arena de significados, inquietava-me tentando trazer algum artefato da pedagogia cultural para ilustrar a tensão estabelecida. Tal insurgência provocou retomada de minhas itinerâncias pela cidade, das leituras cotidianas e interações diversas. Tenho por hábito portar minha câmera fotográfica para registrar aquilo que me mobiliza, na cultura cotidiana, como provocações de aprendizagens significativas. Lembrei-me do registro que fiz de um outdoor sobre a festa do Bonfim Light, em Salvador - BA, que ocorre no mesmo dia, em outro espaço, simultaneamente à Festa da Lavagem do Bonfim. Projetei a imagem do outdoor e solicitei que comentassem seus possíveis significados, ampliando a discussão que se dava naquele contexto. Propus uma análise de desvelamento desses significados. É o que se segue.

Figura 10 – Benção privilegiada



Acervo do autor

A festa da Lavagem do Bonfim, em Salvador é uma das mais tradicionais e conhecidas manifestações da religiosidade popular, sincrética e híbrida da Bahia. Desde o século 18, os cristãos celebram o Senhor do Bonfim na igreja situada na Colina Sagrada. Em meados do século 19, a festa cristã passou a ter constante participação de negros, que cultuavam Oxalá, entre outras entidades do candomblé. A colina do Bonfim se constituiu então como cenário de embates e negociações de espiritualidades diversas, marcadamente de cristãos e de adeptos do candomblé. As expressões da religiosidade e da espiritualidade popular são fundantes nessa festa. Lavagem do

Bonfim é sinônimo de sincretismo, onde abastados, remediados e desprovidos caminham os 8 km na mesma procissão, da igreja de N.S. da Conceição da Praia à Colina Sagrada; recebem as mesmas bênçãos e são parte de um coletivo híbrido. As diferenças não são suprimidas, elas saltam aos olhos, marcadamente compondo esse movimento [...]

Qual não foi minha inquietação, quando fui interpelado pelo outdoor da festa Bonfim Light ofertando-me uma bênção privilegiada durante a campanha publicitária do evento! Por que eu teria esse privilégio? Quem mais teria? Quais os possíveis significados desse 'light' junto dos significados de Bonfim, na Bahia, em Salvador? Qual o empenho para tal oportunidade? Por que esse oferecimento se dava via outdoor? Quem seriam os não-privilegiados? Quem daria essa tal bênção? Que deus privilegiaria fiéis? Onde ela ocorreria? Quanto custaria esse privilégio?

[...] O Bonfim Light é uma festa privada, que ocorre no mesmo dia da Lavagem do Bonfim, nas proximidades de onde se inicia o cortejo/procissão/caminhada para a Colina Sagrada. Entretanto, num espaço especialmente engendrado para a bênção privilegiada, é oferecido a um custo alto, superestrutura montada no pátio da Marina da Avenida Contorno, com shows de artistas renomados no carnaval baiano, garantindo aos privilegiados total isolamento da massa híbrida que configura a Lavagem do Bonfim, a "horda ameaçadora". Quem pagar pela "bênção privilegiada" estará a salvo do Outro-Ameaça. E nem precisa rezar! Afinal, ali o Bonfim é light. Lá, o Bonfim é "heavy", ruim, misturado, ameaçador, para desprivilegiados. Não faço aqui um discurso contra a festa para privilegiados ou em favor de uma tradição imutável. Questiono o saneamento do significado popular de uma das maiores manifestações da religiosidade híbrida da Bahia para a construção de uma identidade "de privilegiado", assentada no pagamento de uma bênção para poucos.

Tal insurgência curricular nos implicou em desvelamentos daquele "véu multiculturalista que cobre a discriminação" em Salvador. Há uma pedagogia sendo operada nesse outdoor que marca posições-de-sujeito para tornarem-se sujeitos daquele discurso que os tornam consumistas do significado hegemônico de "ser privilegiado". É uma identidade que se afirma marcando a diferença. Os saneados da bênção privilegiada, para assim o serem, precisam marcar os não-privilegiados da massa híbrida da Lavagem do Bonfim como Outro-Ameaça, não é apenas marcar o outro, mas marcar o outro como inferior por não "ser igual" [...] (TEIXEIRA NETO, 2013a).

As abordagens dos temas históricos, em minhas aulas, assentavam-se nos teóricos da Escola dos Anales, que propunham um olhar micróbico para as tramas históricas das sociedades, saindo do grande sombreiro das perspectivas macro, importantíssimas para análises conjunturais, mas de pouco alcance para o entendimento das interações nos "sítios de pertencimento simbólico" (ZAOUAL, 2003) dos *atores curriculantes* dessas sociedades. Minhas interações e diálogos com a teorização social e a antropologia ampliavam o alcance de minha proposta para desenvolvimento de criticidade, sem, entretanto, ficar aprisionado aos ferrolhos de uma perspectiva apenas materialista para a interpretação da história, do social, das sociedades, das comunidades, dos grupos, dos seres. Abriam-se caminhos para materializar o desejo de abordar

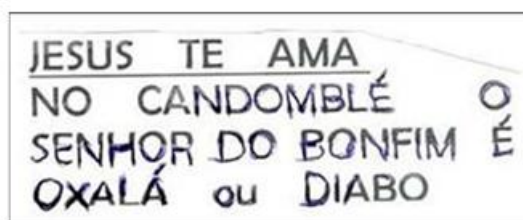
temas históricos na perspectiva cultural, embora traçados com muitos enfrentamentos do instituído, do prescrito. Estranhamentos e questionamentos tensionavam a metodologia e as abordagens nessa perspectiva. Essa reação se dava muito por parte da direção, da coordenação, dos colegas de docência e famílias, que alegavam não estar atendendo ao programa, tornando os jovens inquietos e questionadores “em casa” e “na escola”. Menos pelo corpo de alunos implicado, interagindo fortemente, dando respaldo para enfrentamentos e me dando coragem na continuidade dessas ações.

8. UM DEUS AMOROSO QUE, PARA SÊ-LO, CRIA O DIABO COMO O OUTRO-AMEAÇA

Discutindo questões da cultura, nas aulas de Introdução aos Estudos Históricos com uma turma do Ensino Médio, emergiu o tema fé/crença/religião. Ao tratarmos da liberdade de culto, de escolha de profissão, de fé, passamos a questionar os meios utilizados por instituições religiosas para chegar aos fiéis. Discutimos as formas de mídia, intencionalidades, “poder espiritual”, “show da fé”, cultos, entre outras. Atento às emergências naqueles embates, percebia a mobilização de saberes de cada um em tensão, densificando a discussão. Servi-me dos meus saberes, provocando-nos com um artefato cultural encontrado numa gôndola de um supermercado da cidade, propagandeando o amor de seu deus em detrimento de outros tantos, inferiorizando-os. Grande oportunidade de aprofundarmos as discussões sobre representações das identidades e diferenças, mesmo nas questões que envolvem espiritualidade.

Exibi o artefato que encontrei acomodado eficientemente dentro do caixilho de preços, na canaleta horizontal de uma gôndola, entre outros preços de produtos anunciados. Era um cartão/panfleto/alerta assombrado com a seguinte mensagem:

Figura 11 – Jesus te ama



Acervo do autor

Assim que o exibi para a turma, instaurou-se grande inquietação, muitos solicitavam a fala, disputando espaço:

“[...] isso foi posto no caixilho intencionalmente para ameaçar e amedrontar os crentes ignorantes [...]”

“[...] quem colou ali acredita na mensagem ou estava cumprindo ordens de ‘um mensageiro divino’? [...]”

“[...] não vejo problema algum nisso! Cada um professa sua fé como quer e pode!”

“[...] acho isso sem noção! Por que você tem de esculhambar outros deuses e outras crenças para dizer que o seu é o melhor? [...]”

"[...] além disso, o religioso que escreveu esse absurdo nem sabe do que está falando... No candomblé não tem Senhor do Bonfim, e Oxalá é o pai de todos os deuses, e não diabo! Diabo é Exu!"

"[...] quem botou isso lá só estava querendo mais fiéis para sua religião, não sei pra que esse estresse e essa discussão!"

"[...] isso é uma discriminação absurda! O Jesus que a mensagem traz amedronta quem tem outras crenças e não segue ele [...]"

Essa filipeta é um dardo envenenado de ignorância e preconceito. Mesmo apresentada toscamente, parece ter sido elaborada com cuidado. "JESUS TE AMA", em caixa-alta e grifo, pode significar um alerta, um chamado, e mesmo uma imposição insurgida das tensões massificantes do ambiente (produtos, cores, cheiros, música, preços e vendedor em off). Imediatamente, após o chamado profético e beato sublinhado, ocorre transposição que acondiciona o interlocutor num terreiro de candomblé como o campo do Outro-Ameaça, o âmbito do mal, o lodo existencial, o nível inferior da existência. O Senhor do Bonfim é identificado como Oxalá, apontado como um representante desse "antro" e cultuado como se fosse entidade do Candomblé.

A marcação da diferença no texto forja representações de entidades populares de diferentes religiões, que se tornam o Mal! E, portanto, não podem amar. O "Jesus-Te-Ama", nessa construção, outorga que tudo o que é um não-ele é desqualificado, inferiorizado como Outro-Ameaça (TEIXEIRA NETO, 2013a).

Esse trabalho adquiriu densidade teórica também nos embates e nas negociações de significados no FORMACCE, tratando do campo teórico currículo/formação/existência e dos Estudos Culturais, e na vigorosa produção teórica, com centralidade nas perspectivas de Foucault e Deleuze, que trata da emergência das pedagogias culturais do tempo presente, no NECCSO, integrado à linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e nas pesquisas da linha de Estudos Culturais e Educação, na ULBRA, Canoas, no mesmo Estado.

Pouco mais adiante fui provocado por novas análises e conceitos explodidos pela proposição currículo/formação, com Roberto Sidnei Macedo, em duas obras seminais: *Compreender/Mediar a Formação – o fundante da educação* (2010) e *Atos de Currículo, Formação em Ato? – Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação* (2011). Nelas, este pesquisador apresenta seu entendimento de formação como sendo realizada numa "processualidade

curricular” através de seus atos (MACEDO, 2010, p.14), bem como propõe entretecimento entre currículo e formação, implicando “principalmente o dispositivo currículo como compromissos e princípios que fundam o sentido do ato de educar como prática antropológica” (idem, 2011). Perspectiva inspiradora para elaboração do que apresento hoje neste trabalho como *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* - possibilidade de currículo/formação, de etnocurrículo para interações com as pedagogias culturais do tempo presente, problematizando a existência líquida.

O que apresento nesta tese implica-se no movimento de currículo-devir, propondo um currículo praticado no cotidiano, *acionado por/acionante de* saberes significativos forjados e plasmados na existência como dispositivo de formação.

Trato aqui de currículos que vazam e explodem as fronteiras prescritivas e planejadas, traçando itinerários que se pensam salvaguardados pela previsibilidade e controle. É um movimento que tenho noção de *insurgências curriculares* e *mochilas existenciais* - etnocurrículo que pode desconfigurar e alterar subjetividades produzidas pelas pedagogias culturais do tempo presente, produtoras de subjetivação para determinados discursos que desdenham do heterogêneo e da multiplicidade.

Inspirado em Deleuze e Guatarri, afirmo que a criação dos conceitos *insurgências curriculares* e *mochilas existenciais* empodera a existência, a experiência sensível da vida em gerúndio, pois ocorreu sem purezas essencialistas, como *acontecimento* que traz o heterogêneo. Desloco esse conceito de Deleuze para a Educação e o currículo, tomando-o como tudo aquilo que surge desconstruindo a previsibilidade das pedagogias e que faz emergir saberes experienciais criadores de pensamento. É compreendido como produção do novo que articula multiplicidade de pensamentos outros que provocam a elaboração de outros novos pensamentos.

Para este filósofo francês, isso se dá num plano de imanência e em algo que está fora do pensador, que o provoca e mobiliza seus saberes para esse pensamento, para a multiplicidade e a diferença; o pensador não pode prescindir da potência dos acontecimentos para a criação de conceitos (DELEUZE, 2006, p. 203). Esses conceitos expressam saberes experienciais como ferramentas de reflexão e criação de outros conceitos. É ainda Deleuze, em trecho de inquietante e longa entrevista concedida a Claire Parnet, em 1988, que trago para ilustrar o meu argumento:

[...] Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte [...] (DELEUZE, in: RIEUX, 2005).

Por meio das narrativas sobre aprendizagens, com mediações cotidianas na pedagogia cultural, trato de um currículo-vivo que tenho chamado de *etnocurrículo*. Esse conceito vem sendo tensionado no FORMACCE – Grupo de Pesquisa Currículo e Formação, na FACED-UFBA - em discussões fecundas desde 2008, quando eu tratava de questões referentes à conceituação de currículo que desenvolvia em minha investigação no mestrado. Venho definindo-o como movimento instituinte/instituído plasmado nas aprendizagens cotidianas individuais e coletivas em comunidades sendo-no-mundo - autoras de seu ferramental, protagonistas e teóricas críticas de suas práticas, tecedoras, beligerantes e negociadoras de significados culturais no tempo/espço em uma “totalidade aberta” de interações, modificando-os e modificando-se, potencializando possibilidades de novas aprendizagens de maneira autoral de pensar/agir, fazendo o cotidiano.

Esta perspectiva de currículo se propõe aberta em múltiplas entradas, híbrida e antirreducionista, mobilizando a diferença em interações na heterogeneidade. É produtora de novas subjetividades plasmadas, modeladas, fabricadas e

consumidas na microfísica cotidiana. Ela envolve toda a complexidade semiológica numa heterogênesse que não abarca sistemas hierárquicos fixos (MATIAS, 2008, p.69/70/71).

Insurgências Curriculares e Mochilas Existenciais são currículo em acontecimento, operando a diferença e fazendo emergir heterogêneses significativas no coletivo por meio de linhas de fuga, de mapas, em devires. São criações, invenções e transgressões inspiradas na filosofia rebelde de Deleuze, Guatarri e Foucault, na hermenêutica de Gadamer e Heidegger, nas epistemologias de Ardoino e Atlan, na etnoformatividade de Roberto Sidnei Macedo, nas pedagogias culturais do tempo presente de Marisa Vorraber Costa, nos currículos-devires e mapas de Sandra Corazza e Marlucy Paraiso, e em saberes implicados, empoderamentos e autorizações da teorização de minha prática em interações formativas multirreferenciais. Insere-se na perspectiva pós-colonialista, pós-estruturalista e no campo teórico dos estudos culturais. Essa articulação cartográfica interconecta pontos que não são substratos e que se opõe aos essencialismos (GAUTHIER, 2002, p. 146) em agenciamentos contingenciais do espaço /tempo.

É um currículo em devir alterante/alterado à medida que faz operar a multiplicidade. É insurgente por ser movente, rizomático e fluído, vazante de nossos arrogantes planos e *programas-grade*; é subversivo por fazer com que o “extracurricular” se torne intracurricular, o currículo mesmo, ali, sendo praticado e tensionando assujeitamentos, operando contingências no espaço/tempo.

5.1.3 Paternidade - grandes aprendizagens com os pequenos

Em minha docência como professor de História e provocador de problematizações de temas contemporâneos, interajo com artefatos culturais que nos interpelam cotidianamente, refletindo sobre como somos alterados e deslocados pelos significados que atribuímos a eles e como nos entendemos e nos constituímos nesse tempo presente como indivíduos, coletivo, comunidade,

sociedade, espécie, ao mesmo tempo, como sujeitos e massa. Em minha vida, a paternidade ampliou essa reflexão, provocando-me para o descentramento por caminhos não prescritos para o conhecimento. Assim, ampliei minha percepção sobre aprendizagens, deslocando a centralidade do meu fazer docente, que se desvia do ensino para a produção do conhecimento. Tais alterações em minha prática me faziam refletir sobre esses processos, mobilizando-me para o campo currículo/formação/cultura. Estão então aqui os fundantes do que, bem mais adiante, passei a considerar como uma possibilidade de etnocurrículo - um currículo instituinte no movimento do gerúndio existencial em insurgências *provocadas pelo* e *provocadoras do* que trazemos nesse movimento, que não pode ser essencializado, pois só pode se dar no acontecimento e no momento.

A paternidade foi e tem sido um campo de profusão de provocações nessa direção. São muitas insurgências alterantes e mobilização de saberes e conhecimento para pensar currículo-vivo.

1. *No ano em que meu filho completava 10 e minha filha 8 anos, fui interpelado por suas inquietações com "os tais 10 anos". Estava sendo intenso para Zezinho, refletir sobre si, como nunca havia demonstrado, afirmando que, em seus 10 anos, já "era praticamente um pré-adolescente" e que ter 10 anos o fazia sentir-se diferente. Tomado por reflexões sobre minhas itinerâncias durante essa década e profundamente mobilizado por esse movimento, transculturalizado pelo tensionamento entre minhas identidades (paternidade, filiação, educador, de alguém que interage boa parte do dia com os filhos "dos outros", de profissional que dialoga com os teóricos acadêmicos e do senso comum, que teoriza sua prática, de um ser que combate a naturalização de uma sociedade geradora de filhas/filhos sem mães/pais, de ser desejante, que ama, apaixona-se e, apesar de contraditório, tenta estar para e com o outro), problematizava nossa relação como possibilidade de aprendizagens. Mobilizei-me com o que trazia e passei a refletir sobre os sentidos possíveis dos 10 anos para as culturas ocidentais: a base decimal na contagem; a ideia de século como sendo a soma de dez períodos de 10 anos; a idade em que as crianças finalizam a escolarização das quatro primeiras séries do fundamental, mesmo a legislação brasileira considerando como um período de 8 anos, entre outras coisas. Pensava sobre como a inquietação de meu filho poderia ser mais um desdobramento dos significados desses marcos culturais hegemônicos.*

Recusando qualquer intenção de prescrição e receituário, refletia sobre as vivências na paternidade, fazendo emergir contradições, ambivalências, desconstruções, deslocamentos, encantamentos, a certeza do amor, o engajamento no cuidar, que iam tecendo essa relação. Pensava sobre como também a paternidade potencializava a condição de teórico de minha prática por ressignificar aprendizagens e aprendizagens, pondo-me atento às maneiras como elas ocorriam e como estavam implicadas nas relações cotidianas, principalmente nas relações dos pais com os filhos.

Observava que as crianças, inicialmente, não se orientam pela lógica disciplinar. Elas são 'trans' alguma coisa. Interagem com o coracérebro mobilizado, sem fronteiras estabelecidas previamente. Quando começam a escolarização, são doutrinadas a transformar seu cérebro em gavetinhas de conhecimento e seu coração em bombas sentimentalistas que só devem ser acionadas em horas específicas, para não misturá-las com a aprendizagem – como se possível fosse dicotomizar tal processo. Nossos filhos nos provocam para percebermos suas aprendizagens rizomáticas, onde qualquer ponto da rede de comunicação é, por si só, gerador de novas possibilidades num emaranhado que se multivetorializa, rompendo hierarquias do conhecimento, demandando transversalização.

As relações filhas/filhos – mães/pais são constantemente transversalizadas por questões de ordem e desordem científicas, afetivas, existenciais, psicológicas, filosóficas, econômicas, culturais, por questões de ordem epistemológica e ontológica [...]

A convivência com filhas/filhos nos desafia constantemente, destituindo-nos das convicções, remetendo-nos ao aforismo de Nietzsche (2002): "Convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras". São incontáveis os momentos em que, apenas pelo plano enunciado ou oculto que intencionamos, podemos limitar avanços nas interações cotidianas.

Nessas ocasiões, somos provocados a refletir sobre nossos autocentramentos umbigoides, obtusos, para a percepção das construções sociais partilhadas. Mesmo como "adultos da relação", somos desafiados a aprender e reaprender em serviço [...]

Em um dos janeiros passados, dividimos nossas férias entre um hotel fazenda e a casa de praia de uns amigos, com características também rurais. Era a primeira vez que meus filhos vivenciavam o campo e interagiam "in situ" com esse recorte da natureza, o que significava andar descalços, sentir o cheiro do leite no momento da ordenha, pescar, subir em árvores após inúmeras e persistentes tentativas. Foi um dos marcos para minhas aprendizagens, quando em posição de ensinador, nas investidas de controle do balé de meus narcisos e suas performances virtuosas. A tensão instaurada entre meus ensaios de prescrever e sistematizar passos para a façanha de escalar árvores e a perseverança dos meus filhos em demonstrar e me convencer de que tinham soluções para tal empreitada, afetadas pelos relatos de minhas experiências nesse campo e apesar delas, nos mobilizou a todos durante horas em pausas e retomadas. Quando resolvi me descentrar daquele didatismo prescritivo, que se achava dialogante, e acionar o coracérebro para interagir com os implícitos e superexplícitos que emergiam daquela interação, pude vislumbrar saberes e conhecimentos significativos. A experiência instigante, mobilizadora da vida dos atores, e a atribuição de sentidos à própria vida demonstravam ali outras possibilidades de aprendizagem e de conhecimento, com, entre e para além de meus modelos e de minha didática.

[...] Em outros momentos, quando acompanhamos as interações de nossos filhos com seus colegas, vislumbramos o âmbito mais amplo onde elas se dão. Tais interações envolvem não só os colegas mas suas famílias também. É a grande arena, o palco de vivências, das disputas e negociações por significados culturais. Quando permitimos aos pequenos fim de semana na casa de colegas ou os recebemos em casa, temos oportunidade de refletir a respeito das diferenças sociais, de classes, questões de gênero, raça, étnicas e sexuais. É sempre possibilidade de tratar sobre como nos vemos, como vemos o "outro", como é "nosso" esquema em casa e como são os esquemas dos "outros", o que é importante para nós na convivência familiar e fora dela, o que é pessoal, familiar, comunitário, social, planetário, cósmico e, principalmente, apontar maneiras de convivência nessa perspectiva. Durante nossas atividades cotidianas, trabalhamos com as brechas aparentes ou com as que garimpamos nas novelas, cartuns, cinema, games, filmes de propaganda, outdoors,

livros, entre outros, para desreificações, desnaturalizações e desvelamentos dos significados hegemônicos. É muito interessante interagir com nossas crias nesse sentido, ouvindo suas vozes carregadas de originalidade, de provocações e de saberes potenciais. São tensões formativas, já que tratamos de desejos, necessidades, compromissos, divagações estéticas e artísticas, ética, política, responsabilidade social, lazer, entre tantas outras coisas (TEIXEIRA NETO, 2008-a).

As vivências com filhas/filhos possibilitam ampliação das reflexões, discussões e ações sobre o currículo, menos como um documento predefinido, encadernado, formalizado como cartilha de procedimentos, “em conformidade com”, pré-ativo (CONTRERAS, 1999) e mais como um *espaço flexível de significação* que supera concepções universalistas e totalizadoras (MACEDO E., 2006). No entendimento de Mariza Vorraber Costa (2005), tais significações expressam *representações* que são estabelecidas em termos discursivos, e não como conteúdos preexistentes de uma realidade anterior que o nomeia. São significados instituintes validados e legitimados de acordo com relações de poder que, por sua vez, são mutantes, deslocantes, capilarizadas. Essa perspectiva ainda nos remete à crítica dos pós-colonialistas ao *colonialismo*, trazida por Elizabeth Macedo (2006) - que o entende como processo cultural maior que a economia e a política, como ação hegemônica que impõe uma única forma legitimada de criação de significados.

As relações com filhas-filhos provocavam-me para pensar que elas configuram-se como portais para tratar da diversidade, de ambivalências (individual/coletivo, local/global, micro/macro, familiar/comunitário, eu/outro), no devir de aprendizagens significativas, como produtores de sentidos.

Ainda no argumento das desconstruções provocadas em nós pelo cotidiano da relação filhas/filhos, vinculo-me à análise do *currículo como modo de subjetivação infantil*, proposto por Sandra Corazza (2001). Na perspectiva das teorias pós-críticas em Educação, Corazza propõe o questionamento das subjetividades de personagens estereotipados ou familiares modernos, sem apontar perfeccionismos salvacionistas e progressistas, estruturadas em verdades absolutas e seguras do saber-poder. Essa autora revela uma *crise de subjetivação* do infantil, consubstanciada no chamado *fim da infância*,

indagando quem é e como é o infantil de hoje, como são caracterizadas suas infantilidades, sua maneira de ser infantil, como pensar sua forma-sujeito, quais os nomes que lhe podem ser atribuídos. Assegura que estamos diante de uma nova subjetividade infantil em nossas práticas culturais, extremamente diferente daquilo a que estávamos habituados até então. Temos empregado modos de subjetivação para o infantil que não correspondem ao do tempo presente. Por considerarmos que os modos de subjetivação sejam duradouros ou eternos, retílineos e lineares, centrados num ocidentalismo de *excesso iluminista*, o infantil nos ridiculariza de dentro dos currículos. Afirma ela ainda que o infantil hoje pode ser metaforizado pelos fenômenos meteorológicos *El Niño e La Niña*, pondo em desequilíbrio o conhecido, fazendo emergir a miséria do infantil familiar, matando o *bom infante* e declarando que “*não basta dar o pão da infância a quem tem fome dela, mas que é necessário deixar de produzir este mesmo tipo de fome [...]*” (CORAZZA, 2001, p. 72) *Los Niños* anunciam novos tempos, que talvez não queiramos ter consciência deles em razão de sua disformidade provocadora de vertigens.

A relação filhas/filhos – mães/pais é transversalizada por ensinâncias e aprendizagens, provocadas *por* e *provocadoras* de tensões constantes. Não há demanda para novas pautas formativas que estejam assépticas das tensões, impurezas e opacidades. Nossas expectativas são desafiadas pelas expectativas desses pequenos/grandes seres que, no mais das vezes, não são condizentes com as nossas. Autoridade, amizade, afetos, parcerias, autoritarismos, desacatos, respeito, subversões, combinados, negociações - elementos que delineiam essa relação.

Refletir sobre o currículo por meio das relações filhas/filhos–mães/pais levantava a possibilidade de vislumbrar etnocurrículos, plasmados no movimento instituído/instituente, nas paixões, amores, impurezas, tensões, lutas e negociações culturais cotidianas, ressignificando o viver. É um portal mobilizador para a reflexão de nossos atos de currículo, percebendo, na

imersão problematizadora sobre o que praticamos, aquilo que é pessoal e individual e aquilo que construímos juntos, na partilha, no social, e que nos é potencialmente formativo.

Para lastrear esta teorização, continuo com a paternidade como âmbito fundante dessas reflexões sobre possibilidades de etnocurrículo. Sigo com outras narrativas de interações com filha/filho que se tornaram saberes experienciais vertidos por meus atos de currículo e fundantes do que apresento nesta tese como currículo significativo. Agora, tendo o cinema como dispositivo de provocação. O campo dos estudos culturais potencializa essa análise por trazer contribuições valiosas a respeito das pedagogias culturais na forja de sujeitos, na afirmação de identidades e marcação da diferença, nas formas de estar-sendo na contemporaneidade (COSTA e MOMO, 2009). O cinema é, portanto, um possante dispositivo pedagógico cultural nessa abordagem. Rosália Duarte (2009) contribui com essa discussão afirmando que “muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada por nossas interações com as imagens cinematográficas”. Mesmo tendo formação acadêmica formal para o conhecimento histórico, filmes, astros e heróis das telas, em suas aventuras carregadas de ideologia e intencionalidades, ocupam lugar significativo em nosso imaginário, subjetivações e inquietações. Muitas formas de ver a vida, a partir do século XX, estão povoadas de significados plasmados das interações entre os espectadores e as películas.

Assim, a pedagogia do cinema é uma poderosa provocação para aprendizagens, podendo tanto subjetivar os sujeitos quanto provocar desencaixes. O repertório dos espectadores será decisivo para criticidade ou passividade na plasmação/forja de significados. Nos casos em questão, apresentados na sequência, temos duas formas de interação críticas, distintas com filha/filho, em relação aos conteúdos trazidos pelos filmes. A primeira, com Alice, em *Hairspray*, enaltecendo o enredo como mobilização para a desconstrução de significados hegemônicos; e a outra, com José Guilherme, em *X Man*, criticando

o enredo como perpetuação de significados hegemônicos. Acionando seus etnométodos – que é o empoderamento de si por meio de suas existências como formação-, tensionaram as abordagens e significados das histórias, instituindo saberes autorregulados num processo autopoietico (PEREIRA, 2010), no devir de etnocurrículo. Narro a teia de significados culturais tramada nessas vivências:

2. [...] *Provocados pelos filmes "Hairspray" (2007) e "X-Man 3, O Confronto Final" (2005), minha filha Alice e meu filho José Guilherme acionaram saberes experienciais de seu repertório cultural, construído também em embates e negociações de suas existências, para tratar de questões recorrentes fundantes em nossa convivência e na discussão curricular contemporânea: identidade e diferença, alteridade e igualdade, tolerância e respeito, criticidade e passividade.*

A empolgação de Alice com a desconstrução de significados hegemônicos em Hairspray:

Empolgada com um filme que tinha assistido por aqueles dias do outono de 2005, Alice (então com 6 anos) interpela-me: Papai, você tem que assistir "Hairspray"! É muito interessante e você vai gostar! Ele fala de um monte de coisas que a gente fala em casa, principalmente você! Interagi positivamente, demonstrando, entretanto, não ser aquele o estilo de filme de que eu gostava. Percebendo minha resistência, insistiu com seu desejo por mais três vezes. Na última, bradou: Se eu fosse você, eu prestava bastante atenção na história, porque ela mostra um monte de preconceitos, [...] com os negros, com as gordinhas, por gente que "se acha"!

Interpelado pela intencionalidade de Lili, indaguei: Que coisas aparecem no filme de que tratamos em casa? Deve ser mesmo importante, pra que você insista tanto em eu assistir... Ela, de pronto, lançou: Pois é, papai, só porque o filme não é o seu estilo você nem quer saber do que acontece na história... Isso é preconceito! A gente sempre fala disso aqui, e você está fazendo o que não é pra fazer! E nem quer dar uma olhadinha pra ver como é interessante... Fui me recompondo e interagindo mais profundamente. Pelo fato de "Hairspray" ser, para mim, aparentemente, uma produção holywoodiana, ancorei-me em meu preconceito, por não interagir com essa linha de trabalho. Não estava abrindo meu coracérebro para acolher a diferença, mesmo vinda da interpelação, do chamado de alguém a quem tenho amor, propósito, intenção, desejo de "ensinar". Tive de me deslocar dessa postura umbigoide, autocentrada num lócus privilegiado para ver o outro. Inquietei-me com a deriva "quem está ensinando a quem nesse jogo de operação de poderes?"

[...] Fui surpreendido pela forma determinada como Lili tratava o tema do filme, assenhorada e empoderada daquele saber/poder, e como seu discurso revelava ditos e não-ditos de indignação contra meu desdém e a incoerência que emergia entre as abordagens dos temas da vida, da existência, das relações sociais, dos discursos que praticamos em nossa convivência cotidiana e o meu encastelamento em estereótipos e preconceitos.

[...] Fui deslocado pela resignificação de conceitos e identidades que construímos no cotidiano de nossa família, mobilizado pela provocação de Alice. Acessamos a teia de hipertextos afetivos e racionais tecida em nossa convivência amorosa, afetuosa, densa em tensões e negociações de significados - condição necessária para imersão nessa problemática. Assim é que fiquei ansioso para que chegasse o sábado e assistíssemos juntos a "Hairspray".

[...] *O filme é uma produção hollywoodiana mesmo, com direito a Travolta e tudo mais. Porém, foi surpreendente constatar as tensões potencializadas na película, embates de significados culturais hegemônicos no jogo entre identidades e diferença, entre brancos e não-brancos, entre loiros e não-loiros, esbeltos e não-esbeltos, feminino e masculino, entre bonitinhas, bonitinhos e não-bonitinhas, não-bonitinhos e, principalmente, entre gordinhas e negras e esbeltinhas e brancas. Mais interessante ainda foi a desconstrução e o desvelamento dos significados culturais hegemônicos da branquidade e seu poder no Ocidente. A gordinha é a protagonista que, junto com negras e negros, desmonta os clichês e os pastiches das produções disneyoides: Na trama, o poder midiático hegemônico é tensionado através dos significados de negras e da gordinha, cantoras-dançarinas naquele universo segregacionista e preconceituoso dos anos 1960, nos EUA.*

Alice, tocada por essas questões, exigia meu engajamento na causa tão debatida em nossa casa. Refleti afetuosamente sobre seu movimento crítico, trazendo elementos de pautas formativas de nossa convivência. Essa experiência marcante me remeteu a outras em nossa família, tão potentes quanto essa para pensar etnocurrículos

A indignação de Zé Guilherme com a manutenção de significados hegemônicos em "X-Man 3, O Confronto Final":

Zeinho recorreu ao cinema para chamar minha atenção num dia movimentado pelas visitas que estavam em casa para o carnaval. Como Alice, no caso de "Hairspray", avisou-me: Papai, hoje à noite vai passar o filme do X-Man. Eu sei que não é muito nosso estilo de filme, mas eu quero ver com você! Concordei sem grandes pretensões, a não ser a de ficarmos juntos, assistindo a alguma coisa, comendo pipoca.

[...] *Zé Guilherme estava ansioso para ver os efeitos especiais tão decantados desse filme e comentou: podemos ver se são legais ou é só conversa dos críticos, né, papai?*

No decorrer da trama, deparei-me com tensões interessantes instauradas entre os jogos do saber/poder dos cientistas que desenvolveram as formas mutantes e destas com os humanos no convívio social da realidade criada pelo filme. Se seu desenrolar não seguisse o clichê maniqueísta da eterna luta do bem (humanos) contra o mal ("os outros", mutantes), haveria possibilidade de assistirmos a uma história com maior nível de complexidade, onde ocorressem embates culturais por identidades e diferenças. No entanto, a luta se dá unicamente para reafirmar uma ordem hegemônica, aniquilando as possibilidades daqueles seres seguirem como mutantes, conquistando espaço social. Para que tudo seja estabilizado, os humanos – normais, do hemisfério norte, brancos e tolerantes com a diversidade – retomam o controle da ciência em prol do bem e da justiça, extirpando o mal e seus seguidores. Os mutantes terão a redenção de se tornar humanos, abandonando sua identidade de "outro" - assombração com poderes extraordinários utilizados para o mal; ameaça à ordem normal das coisas.

[...] *Quando o filme acabou, ficamos em silêncio e, antes de eu perguntar o que Zeinho tinha achado da história, ele exclamou insatisfeito: Não achei legal o que aconteceu com os mutantes, papai! Pra ficarem vivos, tinham que virar humanos. Isso não foi legal! Os humanos não respeitaram os mutantes do jeito que eles eram... eles só iam ser respeitados se ficassem iguais aos humanos... Os humanos não respeitaram aqueles que eram diferentes deles! Confesso que fiquei emocionado com essa mobilização de José Guilherme, pois pude constatar que muito do que discutíamos e conversávamos, em nossa convivência formativa, se revelara na fala singela e crítica de meu filho. Lembrei-me de outros tantos momentos carinhosos e densos em que estivemos conversando sobre inquietações, curiosidades, um ouvindo o outro sobre o que pensávamos e sentíamos sobre as coisas. Percebi que, em sua*

crítica, havia uma síntese de suas pequenas /grandes vivências, que se configuravam como saberes experienciais (TEIXEIRA NETO, 2011).

As interações com os meus filhos, que me levavam a pensar sobre como os pequenos provocam grandes aprendizagens no cotidiano, bem como com os alunos de maneira geral, que me estimulavam a buscar aquilo que queremos daqueles que formamos, num esforço de compreensão do como fazemos currículos, muito me inspiraram para refletir sobre o campo do currículo por meio de abordagens desenquadradas do formalismo, tratando da vida, tendo a existência como currículo/formação.

As vivências descritas nessas narrativas revelam a trama da teia de significados culturais construídos em pautas formativas familiares, escolares, midiáticas, trazendo algo que pode parecer familiar, nosso. Entretanto, é mais que isso. É, também, algo novo. Jorge Larossa (2006, p.187), interpretando H. Arendt (1989 e 1993) sobre a metáfora da *educação como nascimento*, diz que, mais do que uma “continuidade conosco e com o mundo para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo”, o nascimento não pode situar-se cronologicamente - ele é a interrupção da cronologia por oferecer algo que nos traz estranhamento, que não nos pertence e que enigmaticamente inaugura um novo início. Penso que essa forma de expressar nossos saberes tem origem num processo auto-organizativo e se processa num movimento interdependente, complementar, e numa unicidade recíproca, numa unidade aberta do ato de conhecer, como sendo um “encontro original entre um indivíduo e um mundo de onde surgirá um ser que é simultaneamente o mundo-vivenciado-pelo-homem e o homem-no-mundo”. Esse processo cognitivo, autopoietico e não dual, entende que “sujeito e objeto se constituem e são constituídos durante suas vidas” (MATURANA E VARELA, apud, PEREIRA, 2010, p. 31-32). Esse ato de conhecer emerge do “encontro entre a faculdade humana de conhecer e o mundo exterior” (p. 32).

A perspectiva dos estudos do cotidiano e educação, em Oliveira e Sgarbi (2008), nos é útil para pensar sobre saberes emergidos das provocações da pedagogia cultural com minha filha e meu filho. Apesar de estarem inseridos num universo onde as normas estão prescritas, agem com autonomia na utilização dessas regras. Mais do que o instituído, o cotidiano é instituinte pelas táticas com as quais os praticantes o fazem, fazem dele/nele/com ele, inventando práticas provocadoras de alterações da ordem hegemônica.

As narrativas trazidas até aqui nos mobilizam a pensar sobre como os *atores curriculantes* sociais interagem, servindo-se de saberes e conhecimentos de suas experiências, para instituir o cotidiano. Todos nós, atores sociais, praticamos táticas específicas a fim de enfrentar questões em diversas situações - um processo em que sujeito e mundo formam e são formados, sendo-no-mundo-com-o-outro e operando relações de poder.

Nesta direção, é a apropriação de ferramentas de uma forma de pedagogia cultural, para embates e negociações, que desafia cotidianamente os cânones da educação escolar hegemônica. Todos somos provocados em/para aprendizagens significativas no cotidiano. Alice e Zé Guilherme, em sua maneira de criança (então com 6 e 8 anos, respectivamente), são provocados a tensionar significados culturais e posicionar-se criticamente no jogo de poderes com meus conceitos estereotipados, no primeiro caso, e com meus tardios desvelamentos, no segundo, o que gera novos embates entre novos significados culturais, produzidos e praticados por todos os implicados naquela convivência. Sua interação e atitude com as películas e comigo no acontecimento, no momento, em insurgências nas pedagogias culturais, configuraram nossas mochilas existenciais com saberes instituintes para enfrentamento dos instituídos hegemônicos, alterando-nos não só pela formação acadêmica/escolar, mas pelo gerúndio existencial como potência para configuração de etnocurrículo. O repertório de nossa formação mobilizou-nos para desvelamentos e abriu rotas de fuga da existência líquida, servindo-se dos elementos da pedagogia cultural para outras subjetivações.

É a forma singular como elaboramos saberes de forma autônoma, sendo no gerúndio, nas interações sociais, na convivência em comunidade, nas formas de comunicação *in situ* e em redes virtuais, nas alterações provocadas pela pedagogia midiática, consigo-mesmo-no-mundo, que trago como potencialidade mobilizadora de currículo-vivo.

5.1.4 Formação em gerúndio existencial: etnométodos, insurgências, etnoformatividade

Esse currículo insurgente ocorre em cenários formativos diversos sempre quando, no acontecimento e no momento, nossas mochilas existenciais se configuram e praticamos nossos etnométodos em enfrentamentos e negociações dilemáticas cotidianas. Os etnométodos operam ações desveladoras, mobilizadas em diferentes contextos no espaço/tempo, que são compreendidas como experiências formativas que se dão na cotidianidade, nos termos dos atores, portanto, também, no âmbito cultural e do poder. Esse conceito emerge da etnometodologia, a fim de nomear métodos produzidos pela compreensão e interferência dos atores, agindo em seus contextos para todos os fins práticos, instituindo ordens sociais (MACEDO, 2013, p. 14). Sua potência criativa pode tornar-se instrumento de tensionamento dos instituídos monossêmicos, assentados numa igualdade homogeneizadora que despreza os saberes ordinários. Os etnométodos são nossa etnoformatividade no gerúndio e a configuração das mochilas existenciais se fazendo e operando nas insurgências que instituem o cotidiano (TEIXEIRA NETO, 2013).

Sou professora de LP e isso é ser professora de vida, pois tratamos de tudo. Por isso minha relação é forte com professores de outras áreas, principalmente de História e Geografia [...] Quando estou preparando meu trabalho, penso muito em minha história e em coisas que posso levar aos alunos para provoca-los [...] Pensar em minha história é pensar em minha infância, é pensar em meu pai e é pensar em histórias e contar histórias. Mas eu não sou boa contadora de histórias. Então eu leio! Se eu não sei contar história, Mia Couto sabe, Guimarães Rosa sabe... Eu provooco os alunos para fazer o que faço, ler! [...]

Gosto muito das saídas com os alunos, das aulas de campo. Nesses momentos todos ficamos mais soltos para tratar dos mais variados temas [...] São momentos onde ficamos bem à vontade para falarmos de grandes interesses [...] eles não gostam de tudo pela via professoral quando tratam de seus dilemas. Eles buscam outras formas e muitas vezes preferem os professores que não são do tema que trazem naquele momento. Buscam aqueles professores que demonstram abertura [...] Eu tenho que

perceber o tanto que eles sabem daquilo que trazem para trabalhar com a diversidade e a heterogeneidade da formação e conhecimento. E percebo também que não pode ser demorado, senão vira aula e eles não gostam. Retomo e amplio depois [...]

Ainda sobre planejamento e preparação do trabalho, separo textos, aqueles que vão para a avaliação e os que vão para discussão. Alguns são tão interessantes que fico ansiosa para saber o que eles pensam daquilo... dá vontade de interagir logo com eles...vou buscando outros textos, outras fontes [...] A homofobia, por exemplo, é um tema difícil de ser trabalhado, demorei muito tempo para tratá-lo em sala de aula. Pesquisei, li muito para poder tratar dele. Com a questão de Feliciano, Jean Willys, a "cura gay", no ano passado, por exemplo, esse tema tomou vulto pela mídia e me servi deles [...]

Eu vivo dilemas quando penso e vejo o tanto de coisas que tenho que preparar no trabalho cotidiano, pois gostaria de ler e ir ao cinema e teatro muito mais do que vou, gostaria de ler mais do que o tanto de coisas que tenho para preparar [...] Vou ao teatro, cinema, exposições, fico 1 hora no "face", alternando com leituras diversas, preparações de materiais e as correções [...]

[...] Quando vou trabalhar artigo de opinião com os alunos, provoço os grupos sobre o que podemos discutir, o que querem fazer. Nem sempre estão preparados para aquele momento. Então eu levo temas na manga para agir estrategicamente. Vou sugerindo. Gosto de discutir com eles filmes, peças, livros que estou lendo, para estimulá-los a ações desse tipo. Tanto com os alunos quanto com os colegas na coordenação.

Como coordenadora, gosto muito de consultar os professores também sobre temas a serem discutidos com o alunado. Nem sempre eles trazem, mas eu provoço bastante.

Quase nunca levo títulos. Eu levo jornais para leitura, desejando que escolham os textos. Levo revistas e peço para definirem [...] E vêm textos de todos os tipos! É uma forma de eu diagnosticar o que que estão lendo, se estão lendo, preferências [...] Levo muitas vezes provocações sobre temas que quero, mas a partir daí muitas coisas emergem... e a maioria não estava planejado [...] (RAMOS, 2014)

[...] Para falar de teoria e método com minha existência, tenho de tratar de valores, princípios éticos que defendo - teoria. Minhas estratégias são criatividade, pois, como alguém de origem humilde, condição de baixa renda, a criatividade sempre teve de acontecer. Sem falsa modéstia, me considero muito criativa em meu cotidiano, acredito que por conta de minha sobrevivência – estratégias [...]

[...] Me aproximei de Saviani e Freire na universidade muito em função da minha condição social, necessidade de senso crítico, questionamento. São fundantes em minha formação no magistério e na universidade. A pedagogia crítica foi fundamental para o trabalho que realizo hoje [...] Ao mesmo tempo, uma garantia para o meu trabalho e um obstáculo em minha vida: tenho respeito dos alunos e famílias, mas, ao mesmo tempo, complicações. Não consigo calar. É muito difícil [...]

[...] Eu aprendo o tempo todo em todo lugar. O alunado brinca, afirmando que eu não tenho vida social, não! Eu fico procurando coisas para discutir com eles em sala de aula. Em todos os momentos, estamos aprendendo [...] Em muitos momentos, na convivência, vejo que colegas pensam e dizem coisas interessantíssimas que devem ser utilizadas no trabalho cotidiano. Estimulo esse movimento [...]

Acredito que a cada dia tenho percebido a dificuldade em ver alunos despertando para a ação. São resistentes à reflexão [...] Solicito constantemente suas análises

sobre valores, princípios, tentando superar aprisionamentos e preconceitos. Alguns alunos ficam mobilizados. O retorno poderia ser melhor, mais amplo. Mas, mesmo assim, é um movimento necessário, pois a cada dia tem sido mais difícil a ação [...] Depende muito das turmas.

[...] Acredito que mudanças precisam ocorrer na sociedade para gerar demandas que cobrem mudanças na escola. Estamos necessitando ir ao fundo do poço... há falta de entendimento geral para conviver... barbárie que precisa ser superada [...] Estamos vendo jovens que dominam a tecnologia de ponta para acessar o computador, mas com poucas ideias para socializar na rede. Há dificuldade com leituras fundamentais para práticas na convivência [...] (SALES, 2014)

[...] Tento buscar a leveza, ainda quando a situação é densa. O humor me ajuda muito.

O senso comum espera, diante de uma situação densa, você não chorar e não se jogar na tristeza, você não é normal. Pra mim é uma estratégia que eu uso no cotidiano sem botar lente de aumento nos problemas... que seja então uma lente colorida [...]

Busco a alegria das crianças com meus sobrinhos, por exemplo, pessoas bem-humoradas... Busco no outro essa possibilidade. São estratégias pessoais, fica mais fácil para lidar com os dilemas. Não é superficialidade, é utilização de outras armas, outros métodos, para enfrentamento [...] Pensar nos deslocamentos que o outro nos provoca... Através da interação com o outro, nos refazemos, ao invés de ficarmos no isolamento. Ouvir gotas de histórias dos outros... dentro do amargo, buscar o doce. Desconstruir através do riso, do humor. Tenho cada vez mais me apropriado desses métodos [...]

O aluno com a cicatriz do tráfico, em função de uma briga, intimidador, chegava toda noite com som ligado num som alto próximo da sala. Eu saía e gesticulava com exclamação (o que significa isso? não estou conseguindo dar aulas!). Era um barulho muito grande, e ele seguia sem me acatar. Um dia, passando pelo corredor, parei para falar com ele e perguntei sobre quem estava ouvindo. Ele me disse que era "Racionais", e eu, sem conhecer o grupo, fui buscar informações, preparar uma aula que envolvesse o tema, o grupo, para que ele entrasse em sala e participasse. Eu tive de disciplinar a minha bronca para essa interação. Nos tornamos amigos (SILVA, 2014).

A vida nas cidades, na sociedade moderna, é dilema o tempo todo. Isso mata e inspira o poeta [...] A TV é um grande dilema, se não saiu nela, ninguém sabe. O povo só sabe se saiu na TV [...] Ficamos impotentes como educadores nas escolas muitas vezes [...] A audiência dos programas violentos, que desconsideram valores fundamentais para a convivência, é muito grande e assusta. Somos escravos da ilusão. E a TV, para mim, é uma ilusão estúpida [...] Falta cidadania e consciência para interagirmos no social [...] Para resistir a esse movimento da modernidade, que desconsidera valores humanos, temos de desenvolver escuta e paciência [...] Esse é o trabalho duro que temos de realizar nas escolas.

[...] Conto muito com minha experiência para tocar o coração do aluno, buscando estratégias em minhas vivências, em minha história. Narro a eles minhas experiências, o tanto que caminhei, que ralei pra chegar aqui, para desmistificar e mostrar os processos de construção, persistência e gana. Esse tipo de situação amplia muito as possibilidades do trabalho em sala de aula [...] A vida extrapola os contextos das

disciplinas. O aluno chega não só para aprender a Língua Portuguesa, mas para aprender a viver, se posicionar na sociedade, direitos e deveres, como ser criativo, votar, dar crédito à política [...] Nós é que precisamos despertar isso neles [...] (BARRETO, 2014)

[...] minhas estratégias diante das questões cotidianas são o vínculo e a implicação que provocam ressonâncias em mim e no outro [...] Busco, nesse encontro, a carne! Primeiro sentir, depois as outras coisas. Diante dos dilemas, pensar em ressonâncias do outro em mim e de mim no outro [...] Necessito da escuta e do silêncio para interagir, pois o heterogêneo possibilita sairmos de 'mandatos sociais', abrir gaiolas e aprisionamentos dos códigos, de marcas. Escuta e silêncio são fundamentais, para que eu fale e aja com propriedade depois [...]

Tive experiências, em meu início de carreira, que me marcaram profundamente sobre isso. Por exemplo, com crianças, na Escola Experimental, numa atividade lúdica com o corpo. Um garoto chega no grupo, com uma bola embaixo do braço, dizendo que naquele momento iríamos todos jogar bola. Diante de minha negativa com sua insistência, e vendo que não faríamos o que queria, me mandou 'tomar no cu', diante do grupo. Indignada, procurei a coordenação para providências. Calmamente, a coordenadora me questionou sobre o que eu fazia com aquela situação. Eu perdi o chão! O que eu fazia com aquilo junto da criança que estava comigo naquele momento? Diante desse desafio, tive de tomar decisão com autonomia na urgência do acontecimento [...] Decidi levá-los para a biblioteca e desenvolvermos um estudo do 'cu', ou seja, pesquisarmos tudo o que encontrássemos sobre isso, o que era, qual sua função, por que o xingamento, o que queria dizer, entre outras coisas [...] Promovemos o esvaziamento da palavra. Ao invés de fugir ou punir, vinculei-me! [...] Foi ótimo para o grupo desconstruir o mito; e, para mim, passei a perceber a importância das interações, da reflexão e da implicação com o outro e com o que ele traz, para resolvermos questões no cotidiano [...] (NASCIMENTO, 2014)

A arte é poderosa para que eu interaja com os dilemas, negociando sentidos [...] É lírica... Chamo Quintana, Andrade, Bandeira, Cecília Meireles, num movimento antropofágico [...] Esses literatos me acompanham sempre, sou um Balduino em textos polifônicos. Tudo o que vem é ressignificado em culturas, emergindo para desconstruirmos essa priorização arbitrária da escola, que [...] ratifica, legitima, apenas uma cultura, a das elites econômicas, brancas, europeias, como modelo, como verdade [...] que se torna hegemônica [...] Tratar das tensões, falar delas, é do humano. Aprendemos as convenções, os códigos, as regras. Mas as impermanências nos provocam, porque desestabilizam as expectativas modeladas [...]

Minha prática recupera dispositivos para que nós ressignifiquemos os sentidos desse movimento umbigoide, desconstruindo a linguagem para rompermos fronteiras e resvalar em outras formas e maneiras de ser fora do previsível [...]

A arte é poderosa para essas ações [...] é uma porta mais fácil de entrada para potencializar acontecimentos, abertura de corações, amolecendo a gente [...] aprende a mente, o corpo, a alma [...] Por exemplo, quando saímos com os alunos para interações em espaços históricos, artísticos da cidade, é muito comum comentarem como estão aprendendo nesse movimento, como nunca mais vão passar por ali e ver como viam antes disso, como a cidade nunca mais será a mesma depois desses conhecimentos que construímos dialogando, perguntando, lendo, estudando e, principalmente, interagindo nos locais, [...] como na Praça da Piedade, onde foram enforcados os conjurados baianos, afro-descendentes como nós, como no Largo da Palma, onde se enfrentou os holandeses e é palco das histórias de Adonias Filho [...]

[...] *A linguagem nos ajuda a defender lugares que ocupamos e precisamos ocupar [...] Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, nos ajudam nessa formação cotidiana com histórias de hegemonias, enfrentamentos, fracassos, derrotas.*

[...] *Eu trabalho muito com re-escritas das produções e criações, re-escritas coletivas, ressignificando o erro. Não utilizo caneta vermelha para marcar os erros. Isso tem significados fortes e políticos [...] Tive uma professora que corrigia tudo a lápis [...] Para esses meus alunos, apagar é uma coisa muito difícil, tem a ver com suas histórias de vida, seu cotidiano [...] Os provérbios são muito utilizados por nós nas aulas e nas discussões, eles têm muito significado [...]*

[...] *A questão do tempo para as realizações é algo a ser levado em muita conta também. [...] Eles sabem fazer uma canoa bem-feita de um tronco, uma casa com blocos e laje, mas não sabem manusear um livro, entender um índice [...] Por isso a negociação de sentido sempre, com tudo o que eles trazem ou eu [...] Tenho um pacto com meus alunos de [...] companheirismo. Digo a eles: Se vocês forem, eu vou junto; eu vou, se vocês forem comigo; nunca vou sozinha [...]* (PARAÍSO, 2014)

Tecido na urdidura multirreferencial, na densidade de diálogos constantes, esse currículo navega na incompletude e no inacabamento por tratar de movimento vital, da existência como currículo/formação. Estas são questões implicadas em pautas formativas e que necessitam de rigor metodológico e ferramental/teórico/experiencial para que sejam forjadas como produção de Ciência Social que atribui valor ético/político às produções acadêmicas.

As insurgências curriculares fazem emergir ou são emergências provocadas por nossas mochilas existenciais em *desterritorializações, reterritorializações* e, mesmo que inicialmente centradas numa força identitária, opera a diferença no coletivo, nos afectos e desejos como possibilidades de “bons encontros”, “encontros notáveis”, no sentido deleuziano de fugir com estilo, jogar, negociar sentidos através da diferença (PARAÍSO, M., 2010, p. 601).

Não há ensaio. Fico atenta às exigências, ou do alunado ou minha. Em muitos momentos aguardo um pouco, espero a oportunidade, penso num dispositivo e provoço [...] texto, vídeo, charge, música. Aproveito o que está na mídia [...] trago o que eu puder para a sala de aula. Meu planejamento é aberto para os acontecimentos do presente [...] Eu pego o material e interajo. Apesar de planejar aulas abertas para trabalhar o que ocorre, há limitações com a estrutura de horário e espaço.

[...] *A abordagem precisa ser geradora de demanda, para que os alunos saiam da sala querendo ver coisas sobre o que está sendo, para que a abordagem significativa ocorra. Ao mesmo tempo, percebo que as escolas têm se tornado mais resistentes aos espaços de criação e inovação [...]* (SALES, 2014)

Quando tratamos dos aspectos gramaticais de uma palavra, por exemplo, "grávida" ... proparoxítona e coisa e tal... E aí muitos alunos querem tratar dos temas que envolvem a gravidez, e eu me joga nas interações! Os alunos estão com fome, [...] não é só de comida. Eu tento alimentá-los de outra forma, com saberes que nem sempre estão na escola [...] Trabalhamos com poesia, cordel, texto jornalístico sobre esses temas, nesses momentos [...]

Hoje os alunos são mais soltos para tratar e falar das coisas, perguntar para o professor, inclusive banalidades. Mas trazem assuntos delicados para sala de aula, questões familiares, pessoais, [...] surras, expulsão de casa, bebidas, drogas, [...] e eu tenho que tratar delas. São muitas questões recorrentes de tensão em sala. Violência por exemplo, temos que tratar com eles e com os pais, para evitar maiores problemas. Essas questões vão se tornando nosso programa muitas vezes. Em minha convivência percebo que há muitos professores antenados com essas questões, pois são muitas identidades que configuram nosso trabalho nesses tempos. (BARRETO, 2014).

Trabalho com as canções de Chico, Caetano, Gil, Vinícius, elas são instrumentos muito ricos para o trabalho. Seu legado é muito importante para pensarmos o social. Por exemplo, a bomba atômica através da Rosa de Hiroshima [...] Um aluno, após consultarmos o Google sobre esses artistas, encontrou essa canção e se interessou pelo tema bomba atômica. Me questionou o que era isso! Veja, um aluno de hoje não sabia sobre isso [...] Eu provoco os alunos para pesquisar. No caso da bomba eu "fui para a guerra", para explicar o que era esse conflito, discuti a estética da explosão, que parecia uma rosa, e por aí fomos [...] Como é que podemos ir à sala de aula ensinar conteúdos dissociados de vida? Isso me agoniza!

Aprendi estratégias para aulas em didática, com acadêmicos. Mas tem muito de meu querer, de minhas opções. [...] Vou e ouço muitas pessoas que vão ao cinema, teatro. Tenho conseguido muito com meus alunos e com meus professores na coordenação. Com os professores, continuamos a ir comer caranguejos, falar do nada, conversar da vida, e também assistir filmes, peças e discutir livros. [...] O retorno dessas provocações é sempre positivo, quando encontro com alunos, ex-alunos, professores de meu grupo, nesses eventos culturais, sempre há comentários e referências, gratidão pelas provocações anteriores que provoquei [...] (RAMOS, 2014)

Um aluno trouxe um caso para a sala. [...] Foi à frente e disse que tinha uma anedota sobre a língua e já foi contando... Num baile funk, uma patricinha, respondendo negativamente a uma investida de um garoto, afirmou: Pô, negão, você sua! O negão tascou-lhe um beijo e disse: Também vou ser seu, mina! E eu disse do outro canto da sala: Você contou isso pra quê, Jorge? E ele respondeu: Sim, pró, foi pra relaxar um pouquinho! Eu pedi que colocasse no quadro a palavra relaxar, e fizemos uma costura muito boa!

[...] O que me mobiliza afetivamente demanda organização mental. Percepção do outro no entorno, com comprometimento, envolvimento, identificação, ou não, com aquilo que está sendo apresentado. É um olhar marcado por experimentações na seleção das palavras, na entonação [...] Trazer o tempo todo os nossos demônios, que nos provocam, nos desestabilizam, e que a partir desse olhar proporciona ao outro possibilidades.

[...] Quando trazemos o planejado, em muitos momentos, o olhar do outro para o que está sendo proposto não é tão afetuoso para o que estamos considerando como o lugar da prescrição organizada. Temos de nos desfazer daquilo ali porque seu olhar já bateu no outro, o aluno que não se identificou com aquilo que você trouxe... Então você tem que se confrontar com esses demônios (como aquilo que inquieta e não agrada), alçando voos para alcançar o outro, para construir algo juntos [...] É a escola

da vivência, não a formal, a escola do olhar, da comunidade, que ressignifica com outro em deslocamentos que nos modificam... Como disse João Cabral de Melo Neto, "um galo sozinho não tece a manhã..." [...] Tessituras de olhares para ressignificações. Isso acontece comigo o tempo todo! Acredito que com todos nós. Desde o momento em que coloco o meu material em cima da mesa, dou o "bom-dia" ou "boa-noite" e aquela ilusão de que vou iniciar como planejei, seguindo os passos predefinidos, olho para as caras dos alunos e o que emerge dali altera tudo... O silêncio, a expressão, as reações, os gestos, o sorriso, as falas, lançam o voo, desformatando toda a determinação prescrita por mim para aquela aula, aquela abordagem [...]

Há desequilíbrios que se equilibram depois [...] Você não está com todos esses elementos em mãos, eles vão muitas vezes aparecer ali, naquele momento. Esse equilíbrio e organização não estão sintonizados com os tempos do professor e do aluno, estão ocorrendo em tempos diferentes [...]

Trago outras situações, entre tantas. Uma quando trabalhamos com obras literárias. Por exemplo, "A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água". E o aluno tristonho. Trabalhando com essa obra em diferentes turmas, as coisas nunca são iguais. Numa das turmas, quando entrei em sala, me deparei com um aluno triste. Fui até ele e questionei o que estava acontecendo. Ele me afirmou que queria ser físico para ser professor, e seus pais não concordaram, por ser uma profissão que remunera mal. Eu iniciei a aula partindo dessa situação (dilemas com a escolha profissional). Quando me apercebi estava completamente implicada com o dilema do aluno, discutindo a história da obra (Joaquim tem a morte moral e vai tornando-se vagabundo com 50 anos...) Havia iniciado uma costura entre a história da obra e a história do aluno através da discussão dos dilemas de escolha, desejos, necessidades, felicidade [...] Ou seja, o que estava organizado para aula da obra foi completamente alterado, por eu ter encontrado o aluno daquela forma. Confesso ter sido muito mais interessante. (Enquanto narra, suas expressões são de satisfação por estar re-elaborando a vivência. Para mim, é o "sorriso da experiência") [...]

Outra, sobre a perturbação de um aluno, que ouvia um som muito alto no corredor da escola com uma caixinha de som que era moda, na época, próximo da sala em que eu dava aula. Depois de muito incômodo fui a ele para pedir que abaixasse o som, pois não havia condições de seguir com o trabalho. Para que eu pudesse me aproximar do aluno, fui verificar o que ele estava ouvindo. Era o som dos "Racionais", que eu nunca tinha ouvido, e me encantei com o conteúdo do "rap" desse grupo. Passei a consumi-lo. Fui ao aluno pelo incômodo provocado por aqueles demônios que me mobilizaram [...]

Numa outra ocasião, levei a música Cálice para trabalhar polifonia. Um aluno fez um "link" com o som de Criolo, comentando o conteúdo da letra. Fiquei encantada com esse som e passei a consumi-lo também! Na aula seguinte, incorporei-o a minha abordagem e trabalhei com suas músicas também! [...] (SILVA, 2014).

Entendo esse currículo como artefato cultural que só pode ser analisado nos engendramentos das interações sociais. É um artefato etnoformativo e instituinte de representações de identidades e marcação das diferenças, significações que privilegiam uns em detrimento de outros, em disputas e negociações nas arenas cotidianas. As insurgências são devires curriculares que

brotam do meio do currículo prescrito e suas previsibilidades, interpelando os atores para suas emergências.

Falando do lugar de uma formação institucional nesse momento, e de todas as formatações que a caracterizam, tempo, programa, nota, etc., digo que a imprevisibilidade tem espaço em meu trabalho. Sem ela eu não conseguiria caminhar com meus alunos [...] A imprevisibilidade não me desestabiliza nem me espanta, pelo contrário, me alimenta, apesar do instituído [...] são brechas das relações humanas [...]

Trabalho com um currículo instituinte nos corredores, nos espelhos dos banheiros, naquilo que está acontecendo e é formativo pra nós em diferentes lugares. Desejos, vontades, necessidades, estão para além das grades curriculares. Esses outros currículos são demandas da vida, que falam alto pelos alunos [...] Já o oficial, nem tanto, e parece ser a preocupação maior, do institucional, da escola [...] E eu questiono, a quem interessa essa seleção? Para formar quem? Que tipo de sujeito? Mas tem de ser dado... cumpre-se a 'grade', mas e a aprendizagem significativa?

[...] A escola quer muito coisas que não são necessariamente as mesmas que o aluno quer, os currículos são pouco participativos [...] Por isso, em meu trabalho, apesar do instituído, abro brechas para que se vejam nos temas, nas aulas, para que ocupem espaços de visibilidade institucional e social.

[...] Do lugar de professora na EJA, falo em emancipação [...] É um movimento de inaugurar perguntas, por conta dessa prática reflexiva com os conteúdos dos programas quase inexistir. Perguntam pouco. Então, estímulo sairmos da relação binária certo/errado, isso/aquilo, trago bastante o 'e', trabalhando com possibilidades amplas, deixando o 'ou' excludente de lado [...] Principalmente perguntas provocadoras sobre "quem sou eu?", como instrumentalização para resistência aos valores eleitos por essa lógica excludente [...] Por exemplo, discutimos fatos históricos, personagens que nos traduzem como afrodescendentes, mulheres, ressignificando a autoestima com o espelho, com o Trovadorismo existindo nas feiras [...] Trazemos muito a questão da mulher trabalhadora, na Bahia, no Brasil, na Idade Média, desfazendo mitos sobre ascensão social, desconstruindo o estereótipo da mulher medieval como aquela que não produz, e é submissa e acomodada em suas funções do lar [...] Estimulo a autoria nesses temas que trazem ou nos que eu provoço [...] Eles precisam ser autores de si, perceberem isso como forma de emancipação [...] Eu fiz isso, eu sou isso, eu me vejo assim, eu escolho isso, escolho aquilo [...] Escolho leituras de livros para atividades extraclasse para visibilidades, para serem vistos atuando em diferentes espaços do colégio, para potencializar a autoestima [...] Sempre há uma atividade que leve em conta autorizações para comunicar suas ideias [...] Fico atenta a seus movimentos, ao que provocam como demanda em sala... ao mesmo tempo há o que planejo e trabalho, provocando-os sobre aquilo que está acontecendo no momento ou com os desdobramentos do trabalho com obras literárias ou com a arte de forma geral, para discutirmos o social, emancipação, visibilidade, conquista de espaço [...] Acredito no movimento coletivo. Me vejo com outros educadores pensando na polifonia [...] Agora, não é fácil trabalhar a língua para emancipação, para valorização, contra negações e desautorizações [...] Dizia uma professora que tive: A língua é a história do povo que a fala [...] (PARAÍSO, 2014)

Essa questão da implicação, da carne com a carne, pra mim é muito grande, eu ajo assim no dia-a-dia [...] São atualizações constantes nas diferenças... sou observadora, fico atenta a detalhes dos encontros desde a roupa, o cinto, a gargantilha, até as expressões que estão ali, se comunicando comigo, o movimento do corpo, as posturas [...] Quando tomo café, gosto de sentir detalhadamente seu aroma, sua quentura na xícara, seu gosto me tomando [...] essa vinculação me movimenta para que eu possa trabalhar com os grupos com os quais interajo, tanto na formação para o teatro quanto na biodança. Minha experiência com a docência em escola foi marcante, mesmo para romper com prescritos que nos impedem o movimento [...]

O planejamento que faço tem de estar aberto para o sendo da vida. Planejo pela manhã, com ideias que considero grandiosas. Durante o dia, até chegar o momento de minha interação com os grupos em formação, esse planejamento pode estar morto! Todos seremos outros [...] Não posso ficar achando que minha ideia sensacional é para sempre [...] É um esforço que temos de empreender para não nos acomodarmos nesse poder de definir as coisas para todos [...] É um desafio para o ego, uma vigilância constante e um abandono de si, sem perder a consciência [...] Tenho de perceber que essas provocações cotidianas são possibilidades de eu ir para onde ainda não fui, tenho de 'rasgar o mapa para encontrar o caminho' [...]

Quando encontro as pessoas nos grupos, seus olhares, seus movimentos, seus abraços verdadeiros ou não me alteram, alteram todos [...] Alterações constantes que são a vida acontecendo [...] (NASCIMENTO, 2014)

Tratar de insurgências curriculares é *coracérebro* aberto para articular movimentos de criações, de bifurcações e metamorfoses que fogem do *currículo maior* em cartografias abertas. Marlucy Paraíso cunha essa ideia de currículo inspirada em Silvio Galo (2002), que nos traz os conceitos de *educação maior*, formalizada nos documentos e nos órgãos estatais, e *educação menor*, aquela que se pratica no cotidiano, na sala de aula, entre professores e alunos, remetendo-nos ao pensamento de Deleuze e Guatarri (1977) sobre a necessidade de praticarmos uma *literatura menor*, que possa trazer elementos significativos do dia-a-dia, desconstruindo as totalizações, os universalismos. Para Paraíso, é essa a potência das práticas de um *currículo menor*. Entendo que as insurgências aqui propostas apontam para essa direção. (p.596).

Penso que insurgências curriculares detonam fronteiras cristalizadas através das brechas, frestas, em atravessamentos de desejos que suprimem essencialismos, constituindo contornos mutantes e dobras criadoras (KROEFF, 2001, p.02).

Mobilizando-me, a princípio com a intuição provocada pelas interações formativas na paternidade, em sala de aula, formação de professores e, posteriormente, a partir das teorizações dessas práticas, assenhorando-me de seus significados possíveis expressados e tensionados nesses coletivos de educadores, criei o termo *mochilas existenciais* para conceituar acessos a explosões contingenciais dessa formação existencial e desse gerúndio como currículo. Percebendo que os atores compreendiam mais claramente o campo por meio dessa bricolagem, passei, então, a empregá-lo para tratar dessas questões.

O significado de 'mochila', que trago como alegoria para engendrar essa proposição, é o de ser ela um recipiente de acesso fácil a ferramentas, instrumentos e outros conteúdos, aos quais recorreremos para interagir na força do acontecimento, na prática cotidiana, no gerúndio da existência. É a praticidade de algo que trazemos conosco e que acessamos rapidamente para interagir no cotidiano. Penso que nossa "bagagem" existencial nunca caberá num invólucro, seja mochila, mala, contêiner, silos, aduanas finitas; essa "bagagem" não fica estivada em porões de nossas naus. Ela é a própria nau, ela é capitão-marinheiro/nau/lastro/carga. Mochila existencial é invólucro/carga/portador, sendo-no-gerúndio-com-o-mundo.

Mochilas Existenciais sem atualização no *acontecimento*, no momento das insurgências, seguem como conteúdo de prateleira, imobilizado, como conteúdo de freezer, congelado, como peça soldada e calcinada na memória. Somente nas provocações, alterações e deslocamentos do *acontecimento*, do *momento*, nas insurgências, que as mochilas existenciais se configuram e explodem, como um tipo de conhecimento transversalizado pelas experiências da existência/formação, em ontologias e epistemologias.

Não consigo compreender formação, a minha e a dos alunos, sem a existência nesse diálogo constante. Os alunos, talvez por causa disso, digam que o que faço não é História ou que é uma História diferente. Açam que... eu poderia participar de debates de qualquer tema, quando me convidam para uma mesa por perceberem minhas inquietudes, penso eu [...] transitar em diferentes frentes e temas em minhas

aulas [...] Aquilo que não entendo divido em sala, com eles, chamo a atenção para o fato de não ter entendido, para aquilo que temos de nos apropriar [...] Não consigo entender formação sem estar ligada a minha existência, à existência do outro, à existência do agora. Posso trabalhar o período histórico que for, o agora tem de ser tratado! [...]

Acredito que a maioria de nós acessa a existência. Mas não com consciência disso. A minha formação me faz pensar que temos de acessá-la para diálogo com outras questões, outros saberes e conhecimentos [...] Tem alunos que acham que não! Se não está planejado, pensam que estamos enrolando! Temos que fazer um trabalho denso para que saiam desse lugar [...]

O próprio ENEM tem trazido possibilidades de discutir o agora, [...] propondo relacionar, dialogar... Mas as dificuldades para trabalhar dessa forma são muitas com a quantidade de alunos por sala. Mas também existem muitos alunos nesse quadro de aparente desânimo que estão aprofundando, buscando outras leituras importantes, se servindo dessa busca na existência [...]

Em relação a nós, professores e professoras, acredito que hoje encontro muito mais colegas de área dispostos a essas ações dialogadas e que se servem desse presente, da existência, inclusive de outras disciplinas, muito mais que antes. Há professores até que querem fazer, acham interessante quem faz, mas não sabem como, vejo isso na formação que realizam.

Reconheço limitações pra isso em nosso trabalho cotidiano, limitação de carga horária, tempo aula, quantidade de alunos em sala [...] Isso dificulta esse tipo de trabalho [...] A formação de professores precisa ser mais plural, sair do específico, para lidar com a diversidade de questões que nos envolvem no presente, através da existência e de forma dialogada com outras áreas. Por exemplo, uma amiga, da Física, na universidade, teve que dominar modelagem computacional para trabalhar com medicina, modelagem de doenças em saúde coletiva! [...] As graduações não trabalham interdisciplinarmente. Somos muito malformados para lidar com a complexidade da vida em educação [...] (SALES, 2014)

Mochilas existenciais é uma alegoria, uma metáfora, força criativa do imaginário que nos remete à *etnoformatividade*, abordagem tramada por Roberto Sidnei Macedo (2010) em suas itinerâncias no campo do currículo/formação, que assim a define:

*[...] um campo de atuação e de reflexão com certa autonomia, capaz de proporcionar reflexões relacionais mais profundas sobre a formação e suas diversas mediações e relações, sejam filosóficas, teóricas, sejam pedagógicas ou institucionais, [...] demandando um campo de compreensão das existências humanas caracterizadas e situadas; sejam pessoas, grupos, comunidades, culturas ou instituições em experiência formativa, via *etnométodos*, que os atores implicados constroem em formação [...] (MACEDO, 2010, 192-193).*

Essa alegoria nos remete ainda ao *nomadismo compósito*, de Jacqueline Mombaron-Houriet. A pesquisadora aborda formação como um processo que se consubstancia no decorrer da vida em sua diversidade de instâncias. Essa formação ocorre em nossas itinerâncias, errâncias, arranhões, marcas, como

aprendências de nosso nomadismo existencial. Elucida-nos sobre um tipo de identidade que se plasma nesse processo multirreferencial, inacabada, sem estabilidade, não fixada, reconfigurada, hibridizada, onde podemos nos tornar “estrangeiros de nós mesmos”, outros de nós, negociando com nossas próprias marcas, tornando-nos únicos em nossa originalidade (MOMBARON-HOURIET, 2004, p. 258).

Minha implicação na etnoformatividade e no *nomadismo compósito* lastreiam seminalmente minha intencionalidade de tratar currículo por meio desse paradigma. Enquanto Macedo argumenta que formação é um fenômeno experiencial com centralidade nas vibrações culturais como política de sentido por pertencer aos atores sociais, que não são “idiotas culturais”, Mombaron-Houriet assevera que o reconhecimento de nossas itinerâncias aprendentes, que implicam nossos saberes/fazeres, devem ser validadas como saberes significativos e fundantes para novas experiências formativas. Tanto um autor quanto outro nos remetem ao protagonismo dos atores na plasmação/forja do currículo, portanto para a necessidade da reflexão crítica destes sobre como experienciam sua formação (itinerâncias, ancoragens, arranhões, tensões) e para o empoderamento da existência como currículo/formação.

Eu aprendo no livro da natureza! Quem me deu régua e compasso foi a Fazenda Boa Vista, em Santa Bárbara, no sertão da BA, até os 13 anos com os animais, as águas...Minha experiência nessa comunidade era restrita à vegetação tipo caatinga, vendo minha mãe parir, minha irmã correr no mato. Ouvi Luís Gonzaga pela 1ª vez numa vitrola de corda... e ele me conduziu para a vida! [...]

Esses marcos aparecem em mim quando me vejo no aluno...o aluno Antonio Barreto, ali na sala de aula, sobretudo nas dificuldades para aprender...fui alfabetizado tardiamente. Isso me ajuda a lidar com eles. Quando o aluno apresenta sua dificuldade, eu vou buscar esses antecedentes para lidar com suas dificuldades. Valido isso como conhecimento importante, fundamental, e levo essas canções, cordéis, poemas e discuto com eles através desses recursos [...]

Percebo que sua receptividade para essas questões é muito grande. Em minhas aulas de literatura sinto que a dispersão pode ocorrer se eu não me servir desses recursos. Como vou tratar de Gregório de Matos, Machado de Assis, sem contextualização, sem fazer relações com minha história e com o presente? Eu busco esses recursos com música, cordel, com literatura [...] (Cita Patativa do Assaré): “Escrever o seu nome nas paredes do mundo”. Eu também falo isso aos meus alunos: Dentro de sua simplicidade, escreva seu nome nas paredes do mundo como Patativa escreveu [...] O poeta enxerga coisas onde formas podem ser outras formas, outras coisas. Patativa é uma referência para provocar meus alunos para criarem [...]

[...] *A existência é formadora, o aprendizado 'leigo' independe do aparato tecnológico do mundo e até mesmo da academia [...] As habilidades e o conhecimento 'leigo' vêm da observação e na tradição [...] No mundo moderno precisamos do professor e da professora, dos recursos tecnológicos [...] E apesar disso, penso que as comunidades que estão à margem disso têm muito a me ensinar [...] O conhecimento 'leigo' pra mim é aquilo que não é teorizado, que é espontâneo. É um aprendizado não acadêmico, sem curso disso ou daquilo, se aprende sozinho. Eu aprendi violão, por exemplo, vendo os mais velhos tocarem. Aprendi a nadar, a jogar bola, fazendo e observando. Pra dançar forró eu não fui em uma escola de dança, mas observando e praticando. É isso!*

[...] *A formação 'leiga' e acadêmica são importantes. Tanto uma quanto outra são fundamentais para o conhecimento. Mas se pode recusar aquilo que trazemos da vida. Hoje, para mim, três pilares assentam a educação: família, escola e mídia. Os alunos percebem aquilo que carrego em minha alma como algo meu e com o qual vão contar [...] Eles trazem muitas coisas do tipo "eu vi isso com os meus pais", "meus pais me disseram isso ou aquilo", "lá em casa a gente faz assim, dessa maneira", "eu me lembro que meu avô fazia dessa maneira". Ele muitas vezes se re-educa com o conhecimento acadêmico e com a ação comprometedora da mídia [...]*

Eu percebo que esse conhecimento trazido, 'leigo', aparece muito forte na sala de aula, espontaneamente. Eu não fico observando para saber quando é esse tipo de conhecimento ou o acadêmico que está acontecendo. Eu não fico delimitando, mas reflito sobre essas diferentes formas de conhecimento [...] a dor e a alegria, o presente e o passado, o conhecimento e a sabedoria, o homem escravo da tecnologia. É necessário distinguirmos as diferenças entre inteligência, sabedoria, a poesia... [...]

Faz versos com essa metáfora numa cantiga (BARRETO, 2014)

É nessa fertilidade que Macedo cultiva o entretecimento entre currículo e formação como uma demanda político-pedagógica, isto é, uma maneira de pensar a formação por meio de um currículo implicado na prática antropológica, fazendo emergir epistemologias, ontologias, éticas políticas e pedagógicas dessa formação (MACEDO, 2011, p. 30-33).

Duma colheita farta desse cultivo criativo servi-me para lastrear o que venho investigando sobre currículo e formação na proposta deste projeto de doutoramento.

O argumento da existência como formação, fundante do *Mochilas Existenciais*, é tecido na perspectiva do devir, e não na expectativa de metas que possam ser atingidas tecnicamente com estratégias e recursos, mas na plasmação das interações que ocorrem em itinerâncias refletidas, já que nos formamos ao refletirmos a formação numa práxis constante. Sá (2010, p. 45), ao desenvolver teorização sobre formação na compreensão, em Heidegger, referenda que a

compreensão é algo do homem que só se desenvolve com sua imersão no mundo, experienciando possibilidades de desvelamentos e desreificações de seu existir nesse mundo, sem marcação identitária prévia, essencializada, mas mediante suas interpretações e compreensões de suas maneiras de ser nesse mundo, atualizando a existência sendo-no-mundo.

Entendo essa perspectiva de formação como um processo plasmado/forjado na historicidade que se dá na complexidade do estar-no-mundo-compreendendo, a *bildung*, conceituação alemã para formação. Macedo (2010) indica-nos o caráter político desse tipo de formação, quando defende que, como uma contraeducação, a *bildung* coloca o indivíduo como protagonista praxiológico de si, resistindo às desumanizações de uma nova razão instrumental, complemento eu, como ações tentaculares da existência líquida, que fabrica sujeitos saneados e não reconhece contradições, ambivalências, opacidades e errâncias no processo formativo. Formação na *bildung* tem a ver com aprendizagens e errâncias nas itinerâncias.

A existência é uma formação que vai se fazendo, firmando a própria existência [...] através de uma consciência do saber que vem da observação e que é mobilizado pela funcionalidade cotidiana, saber que é transmitido e que implica em como me penso, em como estou nesse momento e antes, em minha autoestima, [...] aprisionamentos, o tudo junto na formação sem que haja centralidade em um tempo específico (passado, presente, futuro), entre o que foi, o que está sendo e o que pode acontecer. O estar sendo é validado por mim como formação em meu trabalho. Por exemplo, o fato de ter saído de sala para trabalhar na certificação do CPA, durante um período e retornar, gera uma angústia...como vou lidar com o agora e o antes, como era quando deixei há dois anos a sala da EJA e o que estou sendo agora, no CPA, tendo que retornar aos alunos da EJA, em sala? [...] Formação é como um caldeirão com passado, presente e futuro. Uma experiência do passado que deu certo me faz buscar segurança nela, naquela Nelma ilusória do passado. Mas aquele passado se deu naquele contexto, que provavelmente não cabe hoje para planejar o futuro... É uma coisa louca! Essas três dimensões movimentam a existência e provocam essa formação como caldeirão... Eu não tinha refletido sobre isso dessa forma antes! Agora, como vou arrumar isso em minha cabeça...ficou tudo tão desarrumadinho? (Risos) [...] (SILVA,2014)

Implico-me numa formação na interculturalidade por meio de traduções dos saberes experienciais e conhecimento acadêmico, instituindo ecologias que suplantam epistemologias umbigoides. O currículo na existência/formação/acontecimento/momento, aqui defendido, intenciona, com Pimentel (2012, p. 21), que extrapolemos “[...] a centralidade mononuclear de um determinado modelo de sociedade, altamente padronizada do ponto de

vista cultural, e excessivamente referenciada do ponto de vista social [...]”, reconfigurando referenciais de interações entre os indivíduos.

Essa perspectiva curricular mobiliza empenho de compreensão que provoca polifonia no social, desreificando prescrições canônicas sobre a vida, o mundo, as relações, o melhor e o pior para todos, o que é bom ser aprendido e o que deve ser renegado, assujeitando indivíduos e subjetivando formas de nos tornarmos o que temos sido. Ao mesmo tempo, possibilita pautas formativas significativas provocadas por perguntas, e não em respostas pasteurizadas, promovendo pesquisas que dialoguem com as diferentes maneiras de conhecimento. Esse movimento subversivo de currículo forja um movimento *ético*, por insuflar o pensamento dos indivíduos e seus pertencimentos, e *político*, por participar dos jogos de poder na disputa e negociações por significados, instituindo outros paradigmas e epistemologias (idem, p. 36).

O que me move é o outro. Eu não consigo compreender o outro sem ouvi-lo, sem interagir com ele...Vai e volta...retornos. Meu produto é gente! Eu não vejo minha existência apartada dos alunos nessa fase de minha vida. Eu existo para interagir com eles. Adoro quando aprendo com eles, quando eles me provocam, me botam para pensar sobre acertos e erros. Esse contato me faz existir. Minha existência só tem sentido na interação com eles, os alunos [...] Toda vez que me perguntam "quem é você"? Eu respondo, sou a 'professora' Ana Lúcia.

[...] A existência é formadora, pois eu percebo o quanto meus alunos me têm como referência e o quanto eu tomo outras pessoas como referência também. Meus alunos vão às exposições, livrarias, teatro, e fazem contato ou enviam artefatos onde me reconhecem como referência. Minha existência aparece por conta das coisas que vivi, das pessoas com quem convivi e convivo, conscientemente ou não, e em minhas ressignificações [...] Eles me reconhecem em função de minha existência através de minhas ressignificações.

[...] Trabalho muito com contos regionais, vou a minha história pessoal, ao que vi com meu pai, busco os cantos regionais, o cordel, trago minha roça, minha fazendinha. Por exemplo, a "bata do feijão", para mostrar outras formas de viver, outros cotidianos, outras formas de se entender na vida [...] Meu pai, muito simples, me deixou uma herança forte, os livros de cordel e as histórias sertanejas que me contava [...] Hoje trabalho muito com isso. Quando era criança não gostava quando papai colocava na radiola Vavá Marcolino, com aqueles aboios... mas isso ficou em minha cabeça, em meu coração, em minha memória afetiva, e hoje trago isso aos meus alunos, provocando-os para essas outras realidades (cantarola "Viu, Zé?", rememorando o que narra) [...]

[...] A professora Belina, mestra que tive, as coordenadoras com quem convivi muito tempo, Cida Silveira, Neurilene Martins, sempre me questionavam "o que quero com isso", "para que quero isso", "onde quero chegar com isso" ... São marcos pra mim por terem me provocado para pensar, refletir, ir atrás das coisas por minha

conta...Vou buscar em minhas experiências, em meus afetos, muita coisa que tenho de trabalhar com meus alunos [...]

Através de Mia Couto, conheci Agualusa, Pepetela, Ondjaki, Craveirinha, por minha conta, meu movimento, mobilizada por minhas questões, não foi na faculdade, foi por minha curiosidade e interesse. Não estudei literatura africana na faculdade. A lei nos mobilizou para a cultura africana [...] Aprendi a gostar de Janis Joplin com um amigo da faculdade, não foi na academia [...] Tudo isso que utilizo em meu trabalho com os alunos são coisas que busco em função daquilo que minha vida movimentada, na relação com o outro em diferentes momentos e lugares [...] (RAMOS, 2014)

Mais uma vez, Macedo (2012) me inspira para tratar da existência como formação, fundante de *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*. Nesse fase da análise, sua contribuição é com a fecundidade da *teoria dos momentos* para pensarmos a formação. Com ele, penso que o *momento* é o vivido experiencialmente na forja de um tempo instituinte nas itinerâncias da formação. Aqui, entendo o *momento* não como um tempo de Kronos, mensurado, finito, regulador e do controle, comum a todos. Mas o tempo de Kairós, que é o das paixões e implicações nas emergências do tempo presente, dos sentidos, das alterações. Somos hibridizações de momentos na interculturalidade e em radiculas rizomáticas alterantes, ambivalentes, vazantes, em derivas e descartes. Em suas interlocuções com Josso e Hess (2002, p. 32 e, 2006, p.40, op.cit. MACEDO, 2012, p.151), a formação se singulariza por esses *momentos* que auxiliam a compreensão “nos modos de singularização antropológica” dos indivíduos. A formação é alteradora, no devir, na implicação do ser com esses *momentos*, fazendo-se neles.

Esse currículo desgoverno da existência líquida compreende formação como trama multirreferencial que faz emergir a complexidade da existência acontecendo em devires e itinerâncias plasmando/forjando saberes experienciais em heterogênese.

Mochilas existenciais e insurgências curriculares instituem-se como currículo que valida o diálogo multirreferencial entre saberes e conhecimentos que se

operam sendo-no-mundo, numa práxis ética e política, sendo no *acontecimento* e nos *momentos*.

Formação é a vida num continuum, tudo aquilo que está acontecendo, em conexão [...] Eu estou implicada com as texturas do sentir, com o corpo, por trabalhar com dança e teatro. Aprendo em todos os lugares com todos os toques e texturas [...]

Eu tive três revoluções em minha formação na vida: A primeira, quando eu ainda com 10 anos, superativa, na escola das freiras, na Tijuca, no Rio de Janeiro [...] Minha inquietude era muito grande, com tudo, eu rodava aquele colégio de ponta a ponta, me envolvia com tudo, e nem sempre era agradável para as irmãs. Elas chamavam minha mãe para falar sobre isso, mas não adiantava. Até que um dia, elas resolveram me dar a chave do teatro do colégio, para que eu fizesse o que quisesse com música, teatro, poesia, enfim, para que eu me encontrasse. Imagina uma menina com 11 anos à frente de uma possibilidade dessa! Foi um passo importantíssimo pra mim [...]

Mais adiante, num período de minha formação no pós magistério, com todas aquelas prescrições simbolizadas pelo quadro com as gravuras prontas - eu tinha pavor daquilo -, vim para Salvador para trabalhar no Mobral. Então duas outras vivências provocaram outras revoluções em minha vida: uma, quando trabalhava no colégio Luiz Tarquínio, na Ribeira [...] Havia obras feitas com dragas que criavam dunas no meio dos alagados...Fui com os alunos para lá com pescadores, interagir com a vida que estava acontecendo na água. Pegamos espécies que saíam dos livros e estavam ali, na nossa frente para tocarmos. Pssamos o dia lá, estudando espécies, conhecendo seus hábitos, bem como mais um pouco da vida dos pescadores e sua comunidade [...] Isso também, foi marcante em minha formação. Outra, quando eu, uma pedagoga com o quadro de gravuras debaixo do braço, fui fazer a escola de teatro. No meio de uma aula, o professor pede para que tirássemos a roupa! Eu, filha de militar, com uma educação rígida – é certo que eu nunca a segui dessa forma, nem no colégio de freiras onde iniciei os estudos – tirei toda a roupa... Aquilo na verdade foi um trabalho denso sobre a desimportância do que fosse grave [...]

A chave do teatro, a ida à duna e desnudar-me são questões recorrentes em minha vida [...] três marcos em minha formação me mostraram como temos de trabalhar aprendendo nas vivências. Aliás, como é possível viver sem aprender? Foram três grandes revoluções em minha vida [...] (NASCIMENTO, 2014)

[...] Formação pra mim é eu me autorizar para ocupar espaços, no colégio, na sociedade, na vida [...] ela é a própria vida acontecendo que nos amplia [...] a vida se constitui com experiências aprendentes, o ser humano é aprendente [...] onde há comunidade, há aprendências, há percepção do coletivo para servir a comunidade – isso é muito freireano, né? [...]

Para mim a escola é um lugar privilegiado para isso. Não é o único, mas um lugar maravilhoso para desnudar conceitos, criar conceitos, ressignificar conceitos, esquecer e trazer ao mesmo tempo o mundo lá de fora [...] Falando do lugar de quem trabalha na educação de jovens e adultos, afirmo que a sabedoria popular sabe da importância da escola. Mas a escola não sabe ou não valida a importância desses saberes. Esses saberes precisam ser nomeados na escola para serem validados [...]

[...] a experiência não começa nem acaba no tempo regular, ela está acontecendo no caldeirão de acontecimentos que nos constitui, o cotidiano familiar, o cotidiano da comunidade, nos tornam pessoas compreensivas, nos tornam as pessoas que somos, negociando sentidos com o conhecimento institucionalizado [...] As histórias e

imagens de nossos antepassados nos ajudam a seguir resistindo e ocupando espaços na sociedade [...]

Numa reunião pedagógica, tem muitos anos isso, quando tratávamos do tipo de trabalho, dos alunos e professores que tínhamos na EJA, eu utilizei a imagem de 'sacoleiras' para me referir a nós mesmas [...] lembra muito a ideia de Mochilas que estamos trabalhando aqui [...] Sacoleiras porque éramos majoritariamente mulheres que transpiravam sua vida emocional, cuidando da família e preparando e dando aulas para um tipo de educação emancipadora [...]Trazíamos a sacola cheia de tudo o que precisávamos para esse trabalho! [...]

[...] para atuar no segmento onde estou, trago muito de minha herança forte. Como professora de Língua Portuguesa, tenho de aprender a acessar saberes, negociando sentidos com o conhecimento institucionalizado para poder legitimar saberes de outras experiências [...] (PARAÍSO, 2014)

Esses movimentos reivindicam a vida, a existência, as interações, como possibilidades de aprendizagens significativas que possam enunciar/vir a ser currículo. O conceito *aprendências* traz a força do gerúndio do acontecimento, do momento, do devir. Somos todos aprendentes por estarmos sendo-no-mundo-com-o-outro, interagindo subjetivando e sendo subjetivados em jogos de verdade e relações de poder. Esse movimento mobiliza-me intensamente para analisar possibilidades de um tipo de formação multirreferencial como currículos-vivos por meio de insurgências e saberes experienciais de nossas mochilas existenciais, e sobre como eles tensionam e desconstroem conceitos e modelos institucionalizados, que proclamam e tentam perpetuar efeitos de verdades absolutas, propagando significados, que se tornam hegemônicos, sobre como estamos nos tornando aquilo que estamos sendo. Ao mesmo tempo, fico tomado sobre como temos de empreender esforços civilizatórios para a heterogênese, de coração aberto, sendo profundamente aprendentes nela, mobilizando nossos etnométodos. Essa inspiração me lança para a reflexão curricular, para aprendizagens tanto na paternidade quanto nas escolas de maneira geral, principalmente para refletir sobre esforços formativos, instituindo políticas de sentido às vibrações da cultura, (des)arrumando esses espaços de aprendizagem com aprendizagens potentes.

Mochilas existenciais são potência de mobilização e implicação de formadores para se autorizarem, como *atores curriculantes*, a acessar/servir-se do gerúndio

de suas existências, atribuindo políticas de sentido a ele, tornando-o legitimador de saberes seminais constituídos nas errâncias e aprendências, nos embates e negociações instituintes como práticas de currículo/formação.

Insurgências curriculares e mochilas existenciais cartografam saberes em mapas abertos de poderes, territorialização do instituído, bem como nas nódoas de desterritorialização. Assim, promovem fugas, desvelando e desconstruindo uma eficiente produção identitária que gera significados de afirmação de si, solapando a multiplicidade. E ela, a multiplicidade, acontece nas diferenças, num entre-dois, em fronteiras ou linhas de fuga, em reterritorializações.

Insurgências curriculares e mochilas existenciais são forjas culturais que irrompem no cotidiano e fazem transbordar o instituído em pequenos e grandes tsunamis instituintes. São uma possibilidade de currículo que opera numa relação de exterioridade a seus termos. Como nos provoca Fabiana de Amorim Marcello (2012),

[...] a relação é algo que, nos diz Deleuze, pode mudar sem que os termos mudem. Há mesmo variação entre as relações [...] avessa, oposta à ordem do **ser** [...] não se trata de se 'ser' algo, mas de 'compor' com algo, de 'devenir' algo, de 'agenciar' [...] Apostar na exterioridade das relações supõe que adotemos [...] outros modos de pensar: trata-se de modos (ou possibilidades) de inverter princípios totalizadores acerca da lógica das relações. Porque é justamente isso que esse princípio pressupõe: a rejeição de princípios de causalidade [...] romper com domínios de causalidade significa romper com a lógica do 'é', portanto [...] (MARCELLO, 2012, p. 326)

Fortaleço-me em Marlucy Paraíso, ao discutir a Diferença no Currículo (2010, p. 595), para afirmar que um currículo como esse deve vir de lugares insuspeitados, operando o jogo da diferença. Nessa perspectiva prioriza-se o "e", ao invés do "é", pois enquanto o primeiro nos remete à multiplicidade, o segundo nos litifica na identidade. O "e" torna-se o "entre-espço" do currículo em rizomas²¹ que rebentam e se multiplicam. Sandra Corazza e Roberto Sidnei

²¹ A imagem do rizoma, trazida por Deleuze e Guatarri (1997), desconstrói a estrutura arbórea do conhecimento, definida pelos iluministas e onde está assentada a lógica disciplinar acadêmica do Ocidente. Enquanto a árvore necessita de raízes para que seu tronco se estruture e desenvolva galhos que vão se ramificar, o rizoma se configura em feixes, isto é, sem ramificações, em radículas, em pontos que emergem de qualquer parte para direcionar-se a qualquer outro ponto. O significado de rizoma, nessa perspectiva de produção de saberes e aqui, de currículo insurgente, opera para a multiplicidade e opõe-se à perspectiva positivista que tem na árvore (o tronco *essencializado*)

Macedo também me lastreiam nessa reflexão, firmando insurgências curriculares e mochilas existenciais como um currículo-acontecimento, currículo-devir (CORAZZA, 2012, p. 07), seivado pela complexidade da etnoformatividade dos atores para tratar das [...] experiências de sujeitos fazedores de *culturaformação* [...] indo além de uma metaformação [...] para nos mobilizarmos com o que a [...] *experiênciaformação*, enquanto heterogênesse implicada, vem fazendo com o currículo [...] (MACEDO, 2010, p. 73).

5.2 VONTADE DE PEDAGOGIA OPERANDO PARA ALÉM DA ESCOLA: AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DO TEMPO PRESENTE

Para Kroeff (2001, p. 6), ocorre uma *pedagogização* de interesse totalizador em boa parte das escolas que desdenha da heterogeneidade, “seja com caráter disciplinar, seja com caráter emancipador, [que] realiza um movimento de captura do que lhe é exterior para torná-lo próprio ao currículo”. Mas o fenômeno formação é tecido no gerúndio da existência, em entretecimentos (MACEDO, 2010, p. 28) do sociocultural, do pedagógico e do existencial em movimento autopoietico, em devires.

Dessa maneira, a agenda da formação torna-se emergente nos cenários educativos. E escapa de configurações essencialistas dos dutos de subjetivação da pedagogia escolar pela força de sua fluidez e viscosidade, de forma compósita nas relações, no entre-meios, para além de prescrições.

Refiro-me às pedagogias culturais do tempo presente, que nos forjam nos jogos de verdade promovidos nas relações do biopoder, tentando exercer mecanismos de controle do corpo social no contemporâneo. São pedagogias que estão em curso em todas as partes, operando subjetividades e assujeitando indivíduos, fazendo circular significados de artefatos culturais que nos interpelam no cotidiano. O currículo que proponho, nesta pesquisa, provoca

a ramificação que conduz à especialização, enfim, à “verdade”. Conceber currículo como rizoma, é pensar em emaranhado, promiscuidade, mestiçagem, em produção de singularidades que recusam a identidade, a essência, os estratos, para produzir e circular saberes em transversalização, em conjunção, fazendo aparecer a heterogeneidade.

alunos e professores para desvelamentos e desnaturalizações de significados forjados como verdades hegemônicas, principalmente para lógicas consumistas neste tipo de sociedade ocidental em que vivemos, onde temos nos tornado aquilo que estamos sendo. Esta é uma proposição curricular para interações nas ambivalências da existência líquida, instituindo rotas de fuga, desgovernos da sociedade de controle.

Não vejo com bons olhos essa formação na sociedade de consumo. Não só de roupas, sapatos, mas de tecnologia. Tenho visto um bando de oligofrênicos que se servem disso para divulgar opiniões para difamar pessoas, e não ideias para o debate. Me preocupo com o tanto de gente dizendo aquilo que não contribui para o conhecimento [...] Entretanto, vejo grandes possibilidades de formação interessantes, mas me sinto uma 'cibercética' [...] Há muitos malformados nesse processo [...] Chamo de 'malformados' pessoas que não têm ética, desrespeitam diferenças, são autocentradas, que têm, por exemplo, Zuckerberg como modelo, um sujeito que não frequentou a escola, que desdenha desse tipo de formação [...] é esse que não consegue estabelecer diferença entre moral e ética, não detém princípios e valores [...] Se tenho princípios, vou me incomodar sempre com esse tipo de pessoa, de ação. Tenho visto isso com frequência entre o alunado com quem convivo [...]

[...] a sociedade de consumo é uma prática que tem como objetivo consumir não apenas objetos materiais, mas informações, imagens, 'ter um milhão de amigos', lugares, muito mais como ostentação do que como interação. Essa sociedade precisa sempre de mais tudo. Mesmo no campo do conhecimento, intelectuais têm tido posturas desse tipo [...] Dominam grandes quantidades de informações, mas pouco conhecimento [...] o que importa é a quantidade [...]

Interajo com grupos de bem e malformados. Vejo também que muitos bem-formados têm dificuldades de se desvencilhar dessa sociedade de consumo. Você foge disso e isso corre atrás de você. Vejo isso comigo. Eu tenho internet em meu celular, e me peguei outro dia aceitando da TIM um pacote para ampliar meu plano! Combato isso, mas aceitei! Com mais 5 reais por mês terei mais velocidade e acesso para minhas necessidades de consumo de informação e contatos (irônica). Por mais que você não queira, é envolvido e é consumido por isso [...]

Entendo mídia como qualquer equipamento que divulgue informações [...] O bombardeio de consumo via ela é certo: as bancas de revistas, a disposição das estantes na livraria, os jabás que são negociados para os melhores lugares em banca, prateleiras. Ela atua o tempo todo em todos os lugares... É difícil ficar fora! A manipulação para o consumo é muito forte, tanto para objetos quanto para ocupação do espaço do poder [...]

[...] A escola é também, um grande espaço midiático, um espaço de formação para o consumo de informações em pacotes de valores para uma forma de estar no mundo [...]

[...] Para mim a 'escola transformadora', tão decantada na sociedade, não existe. A escola forma para a sociedade que está aí. Os professores é que têm de subverter isso, para não tornar-se parte desse processo de manutenção do 'status quo' consumista [...] Eles não dominam a mídia-escola, mas podem subverter esse processo sempre que possível. Nosso trabalho tem de ser para subversão, sempre [...]

Em minha juventude consumíamos mais modelos do que marcas. Hoje é o inverso. Digo a eles que são mais caretas e mais preocupados com marcas em diferentes aspectos: roupas, sapatos, leituras, comida, lugares. Quando se opera com 'modelo' é menos problemático [...] Agora, quando se opera com 'marcas', complica tudo. Como é que fica quem não tem recursos para consumir marcas? Elas custam caro! O preço não é só financeiro e econômico. É emocional e afetivo. Essa geração com quem trabalhamos não tolera frustração. Não são formados para isso. Pais choram com filhos por notas não atingidas em provas. O consumo é também de significados. Por exemplo, vejo que há muitos alunos que buscam universidades pelo nome que possuem na sociedade e não por terem aquilo que desejam necessariamente fazer [...]

[...] Penso que não praticamos cidadania. Não ensaiamos isso no dia-a-dia. Penso que só somos consumidores. Não estamos nos entendendo como cidadãos. Tem sido um trabalho exaustivo formar para a cidadania. Tenho a impressão que a educação formal tem perdido a batalha para a educação consumista [...] (SALES, 2013)

São pedagogias operadas para além da escola, que entendem como sítios pedagógicos todos os lugares onde há organização do poder e sua difusão. Dessa forma, quando artefatos culturais assujeitam indivíduos e os subjetivam para tornar-se o que estão sendo no universo em que interagem, bem como em suas opções e administração de seu viver, pedagogias estão em operação como efetivação de determinados discursos através de artefatos culturais constituídos como dispositivos de educação e produção de determinados sujeitos (COSTA, 2010, p. 19 e 20). São inúmeros os artefatos culturais que formam sujeitos por meio de pedagogias culturais: livros, filmes, jornais, televisão, revistas, sites, blogs, redes sociais e produtos publicitários, entre outros.

Camozzato (2012, p. 109) aponta-nos para os infindáveis usos do conceito de pedagogia na direção apontada. Afirma que as pedagogias estão implicadas na produção de pessoas vinculadas aos temas que emergem como importantes para serem refletidos no presente. Elas colocam em circulação discursos forjadores de certas identidades e regulam suas vidas. Essa autora indica também que as pedagogias culturais do tempo presente estão articuladas às práticas sobre si, pela necessidade de ação sobre si mesmo para que os discursos forjadores de sujeitos sejam implementados. Assegura que, nesse processo, ocorre uma dupla articulação: por um lado, há convocações para que

os indivíduos tomem determinadas posições-de-sujeito, atuando sobre si; por outro lado, que deem respostas a esse processo, adotando práticas associativas aos saberes. Finaliza evidenciando que as pedagogias do presente atuam no cotidiano, como parte de seus usos, produzindo-nos, desde os saberes e práticas dos quais nos apropriamos, para tornarmo-nos sujeitos inscritos em determinados discursos. (p.110-111).

[...] Não é só a escola responsável pela formação das crianças e jovens. A mídia tem um papel importante nisso. Nos primeiros anos das crianças, a televisão é a principal fonte de informação para elas e determina como deve ser e como proceder para ser criança feliz. É uma forma cruel de formação. O que fazer, o que comer, qual brinquedo consumir. É sedução e estímulo intenso. Mas até que ponto ela é capaz de adquirir esses produtos? É o tempo todo comidas, roupas, brinquedos de marca, seduzindo crianças e jovens. Se não houver intervenção de quem cuida deles para fazer o contraponto... A educação imagética da TV predomina. Mesmo entre os adultos [...]

Os governos deveriam dialogar mais com esses grupos através de políticas públicas que modificassem esses processos. Mas é difícil nessa sociedade consumista. O que é anunciado é consumido de imediato [...] nem todos tem condições pra isso. É aí que podemos ver um dos pontos de geração da violência. Se eu não posso consumir aquele produto da moda, para me sentir bem e integrado na sociedade idealizada por esse tipo de educação midiática, eu roubo, bato, mato.

[...] Não vemos a mídia divulgar o nordeste nas camisetas. Mas, sim, os EUA, estimulando e induzindo todos a um consumo injetado por empresas [...] A forma como a mídia trata o futebol é muito enfática e seus jogadores se tornam ídolos para os jovens, que passam a querer consumir os símbolos dessa veneração: cabelo do Neymar, camisa do time com o número do ídolo, desejar o tipo de vida que levam... Tanto TV quanto internet, hoje, se não forem bem utilizadas, passam a ser formas nocivas de formação. A mídia nesses últimos anos tem um papel importante na formação das pessoas e não só de crianças mas jovens e adultos, também [...]

[...] Essas questões são trazidas por eles ou provocadas por mim, em minhas aulas. Mas é difícil [...] A fala dos professores não consegue ser tão vigorosa quanto as formas midiáticas para estabelecer o que são verdades para o consumo. É uma luta desigual.

[...] Exploro a mídia com suas tecnologias da informação e da comunicação. Ela tem seus aspectos positivos. Mas é tendenciosa. Exploro bastante recursos midiáticos produtivos e positivos adquiridos em canais com programação consistente para uma boa formação, TVE, Canal Brasil, entre outros. Mas, depois, os alunos vão para suas casas e voltam para os canais e programas que só propagam o consumismo [...]

A palavra do professor não tem mais a importância que tinha antes, a mídia e essas novas formas de comunicação estão cada vez mais vigorosas. Vejo uma escola hoje muito diferente com essas tecnologias midiáticas que os alunos utilizam... são de última geração. O quadro com giz não tem mais sentido para os alunos. Eles fotografam as minhas anotações com os seus celulares, não querem mais copiar! [...]

A escola tem a função de formar o cidadão para o mundo, para a sociedade, para a vida coletiva e o conhecimento. A mídia não, ela forma para o consumo, é o interesse do capital. Quem é que tem direito a assinatura dos canais fechados que oferecem

uma programação melhorzinha? Quem assina esses canais está preocupado com quem não pode assinar?

[...] A importância da consciência do cidadão para o consumo é fundamental. Meus trajes que porto agora, sapato, camisa, calça, chapéu, não são de marca, não tem propaganda sobre eles na mídia. Mas meu celular, sim! Veja como é difícil estar fora desse sistema [...] O cuidado deve ser consumir e não deixar-se consumir pelo consumismo. Observo nos carrinhos dos supermercados o tanto de produtos que são veiculados pela mídia [...]

Minha idade não me permite acompanhar tudo o que está acontecendo no mundo. Novas gerações já nascem nesse clima tecnológico e artificial, onde há pouca sabedoria e muita inteligência [...] Caminhos para a neurose coletiva, para doença coletiva do consumismo [...] A inteligência vem da mente, a sabedoria vem da alma... A compreensão desse processo é fundamental. Essa sabedoria se dá em movimentos que fazemos fora dessa neurose científica que domina a sociedade [...] O 'Big Brother', que tem essa audiência toda na tv, é a concretização de '1984' (de Orwell) e de 'Admirável Mundo Novo' (de Huxley) [...] (BARRETO, 2013)

A perspectiva currículo/formação pode tornar-se potente problematizadora desses engendramentos, desvelando e desnaturalizando essas pedagogias vinculadas à subjetivação de posições-de-sujeito para o consumismo. Inspiro-me em Rippol, Pooli e Bonim (2008, p. 46), quando tratam da problematização da cultura midiática, para discutir esse tema na formação de professores: questionamento constante das convocações das pedagogias culturais, abarcando inúmeros grupos, problematizando as estratégias empregadas, a maneira como os produtos são ofertados, como os sujeitos respondem a essa forja, como se posicionam no social servindo-se da variedade pedagógica que inter cruzam suas vidas, os papéis atribuídos a alunos, professores e escola, por meio das pedagogias midiáticas, e as possíveis consequências disso para a Educação.

[...] Somos consumidores. Trabalho com comunidades diferentes, uma que consome potencialmente produtos de ponta, abastada desde roupas até celulares. Frequentam shoppings, restaurantes de muita qualidade e caros. De outro lado, convivo com comunidades carentes, mas que também consomem, produtos diferentes, é um público que tem um nível sócioeconômico que não propicia o consumo do outro grupo, mas que lhe permite o consumir produtos do camelô, por exemplo, caixas de som e aparelhos dentários, como possibilidade de pertencimento, sem orientação de especialista, tênis, bermudas... [...]

São consumos diferentes e são alimentados por conceitos forjados, previamente estabelecidos sobre o que é amor, ser amado, beleza, visibilidade, 'gostar de coisas que todos gostam' ... somos bombardeados o tempo todo para isso, necessidade de consumo para pertencimento [...]

Mídia é um meio que define como estamos sendo... É impossível não sermos contaminados... as marcas dos outros respingam em você [...] O tempo todo você é consumido por um sistema de consumo [...]

Quando entro em uma perfumaria para ver o preço de um produto, saio dali contaminada pelas fragrâncias, carregando desejos, necessidades. Não é só a TV que influência. Estamos em uma sociedade onde o conceito de felicidade, o ser feliz, só possível se houver consumo, ter coisas, consumir essas coisas. Inexoravelmente vamos consumir. Agora, e a capacidade de escolhas? Temos de aprender e praticar isso [...]

Parece que estamos vivendo tempos em que precisamos ser legitimados pelo outro por aquilo que temos para sermos aceitos [...] Por exemplo, roupas, comportamento visual, leituras, bebidas... são ditames hegemônicos [...] O bem-estar só é atingido se houver consumo. E pior, sem problematização. Por isso ele se torna bestial [...]

Discuto isso o tempo todo com meus alunos. Dia desses vivenciei um situação com minha sobrinha e sua amiga que me inquietou muito. Vida e Liberdade são melhores amigas, ambas com 6 anos. Liberdade pediu um celular rosa para a mãe, pois todas as amiguinhas tinham. Vida questionou: Por que um celular rosa? E Liberdade respondeu que era para poder fazer parte de um grupo de colegas do colégio. Vida discordou, afirmando que não precisava ser rosa, o dela era amarelo! [...] Veja, o celular rosa é a senha para o pertencimento e eliminação da possibilidade de ficar sozinha [...] (SILVA, 2014)

São vários os veículos formadores na atualidade além da escola. Por exemplo, a internet e os grupos nas redes sociais. Eu tenho o grupo da família, mas vejo que meus filhos têm inúmeros outros. No 'WhatsApp', por exemplo, há grupos que incluem e que excluem [...] Há várias propagandas que aparecem nos consumindo nessa rede para nos conhecer e nos oferecer, mais uma vez, produtos admiráveis [...] Eu posto muito sobre livros, peças, cinemas e atividades e eventos culturais que estão ocorrendo [...]

A TV perdeu espaço apesar de ainda ser um grande veículo. Repare que interessante, no cinema quase não se exhibe mais 'trailer', e sim propaganda. E no teatro, os patrocinadores [...]

Sou consumidora de livros e sapatos... Creio que seja consumista mesmo! A propaganda nos afeta a todos, principalmente na internet.

[...] Na escola pública alunos e alunas usam muito o corpo e a maquiagem, cortes de cabelos e cores diferentes. Como não têm como consumir produtos caros, trabalham com o visual. Na escola privada consomem tecnologia, roupas, perfumes e viagens [...]

A mídia trabalha com a comunicação e informação de forma manipuladora. Se eu não tenho outra formação, em outras fontes, aceito o que ela define como verdade sobre tudo e todos. A internet é mídia poderosa, as novelas também! Nos induz a consumir. Por exemplo, eu, educadora, que estou aqui nessa entrevista, nessa pesquisa, crítica dessa forma de vida, me peguei dia desses consumindo esmalte de Giovana Antonelle, atriz protagonista da novela das 8! [...]

[...] Com a informação é muito complicado. Por exemplo, o caso das meninas que foram estupradas pela banda de pagode, no interior da Bahia: a forma com qual a mídia noticiou, inicialmente, dava a entender que elas é que eram responsáveis pela

agressão, dava a impressão que elas é que se ofereceram e por isso mereceram o estupro [...] Fiquei estupefata com a forma desrespeitosa com a qual o jornal 'A Tarde' tratou a questão, dando riquezas dos detalhes sórdidos [...] Poderiam ter evitado isso... são detalhes que tornaram a matéria vulgar, além de factual e desrespeitosa [...] A matéria da Globo News sobre o movimento de julho de 2013 nas ruas... A referência que faziam aos manifestantes era muito preconceituosa, estereotipando-os como baderneiros, marginais, através de imagens... não havia análise, a princípio [...]

Já, por outro lado, 'As Melhores Coisas da Vida', filme maravilhoso, contribui muito para problematizarmos a diversidade de conflitos e dilemas dos jovens de classe média. Não é só manipulação. Precisamos saber escolher [...] (RAMOS, 2013)

A emergência das pedagogias culturais do tempo presente é uma abordagem, com centralidade nos Estudos Culturais e Educação, proposta por Marisa Vorraber Costa e seus grupos de pesquisa, no Rio Grande do Sul (2010). É aqui mais um fundante da presente teorização sobre currículo para analisarmos práticas de subjetivação para consumismo de significados hegemônicos da existência líquida e, ao mesmo tempo, para mobilização de não-aderência, práticas de resistência aos seus engendramentos. Nessa perspectiva, compreende-se todas as instâncias como produtoras e promotoras de saberes e conhecimento, verdades e valores, eficientes produtoras de identidades e marcadoras da Diferença, e não apenas as escolas.

Camozzato e Costa (2013, p. 32) nos provocam sobre a incidência das pedagogias na vida das pessoas, afirmando que há investimento em uma pedagogia que opera em atualizações e expansão para o governo de si e dos outros, diversificando sua nomenclatura e seu campo de operação, sincronizando essa pluralidade, ordenando uma rede que envolve a sociedade, permitindo a ação de pedagogias bem específicas, produtoras de sujeitos nas contingências do espaço/tempo.

Há uma *vontade de pedagogia*. Está implicada numa atuação sobre nós mesmos, nos produzindo nessa rede de ações constantes, aberta em cenários institucionais demarcados com antecedência (p. 35). Nota-se uma profusão de pedagogias em operação através de uma diversidade de artefatos com os quais interagimos cotidianamente. Esses engendramentos abarcam todos os domínios

do viver, gerenciando-os e subjetivando sujeitos em modelos que se tornam hegemônicos por possuírem estatuto de verdade para referendar valores desejáveis no tempo presente. Pedagogias operam para tornar possível “vontade de transformar os sujeitos”.

TV, internet... preciso me aprofundar mais sobre isso. Mercado, mídia... formação. Até então eu entendia formação como algo de positividade... até agora eu não estava considerando esse tipo de coisa como formação... é... nem toda formação é boa [...] Estou pensando aqui na caminhada dominical das famílias aos shoppings... que formação é essa? Jornais, outdoor, anúncios, consumo pra todos os bolsos [...]

[...] Há carros, mas não há ruas para trafegar. O trabalhador pode não ter o melhor celular, o melhor tênis, o melhor carro, mas tem facilidade de acesso ao consumo por diferentes apelos [...] Que preço pagamos por esse consumismo. Por exemplo, o corpo é uma grande vítima desse mercado, é ele que representa identidades nessas relações de mercado [...]

Não só consumimos como somos consumidos e descartados. Há uma apropriação dos ditos estratégicos pelos consumistas que mantêm esse sistema [...] Por exemplo, outro dia, numa loja de eletrodomésticos desarme um vendedor que tentava me convencer a adquirir uma TV [...] Ele dizia que eu, com certeza, colocaria a velha tv no quarto, como todo mundo... e seguiu nessa formatação para que eu me sentisse incluída no 'todo mundo'. Perguntei a ele se me conhecia, se sabia de meu projeto de vida, de minhas intenções e desejos em minha casa [...] Se estou desavisada, distraída, certamente consumiria esse texto [...]

[...] me incomoda esse processo de fabricação de identidade, de infelicidade sem consumo [...] uma busca constante de não sei o quê, motivada por insatisfações que geram necessidades de consumo.

[...] Sou afrodescendente, isso está marcado em mim esteticamente. Não é fácil nesse tipo de sociedade que elege valores e significados hegemônicos você se firmar numa identidade fora de um consumo identitário [...] Não vejo só Igualdades para o consumo, vejo muito consumo de identidades centradas no consumismo como forma de estar bem individual e socialmente.

[...]vivenciamos diferentes que habitam o igual. Por exemplo, quando alguém procura um médico, um dentista, um cabelereiro, pergunta 'quem é o seu... alguma coisa'? É sempre alguém meio celebridade no social, na mídia... O consumo de significados não só de produtos, mas o que eles representam [...]

[...]Penso que essa seja a educação midiática que tem nos formado... para uma igualdade desigual e para as diferenças do mesmo [...] Pobres de nós todos, vítimas dessa lógica do capital, do consumismo. Nossa forma e maneira de estarmos sendo está totalmente formada nesses interesses consumistas [...] As grandes marcas trabalham com psicólogos e sociólogos para conhecerem hábitos e criar necessidades para consumo [...] A vendedora no shopping... leve essa cor que é tendência, da nova coleção! Como se eu fosse problemática, alguém que não conta, que não tem opinião, poder de decisão [...] Isso pode provocar sensação de defasagem social, por não acompanhar tendências.

[...] Outro exemplo que trago para essa reflexão é a feijoada de domingo na casa de minha mãe: cheia de pertences, completa! Ela me pergunta se comerei tudo que está

ali, porque não comemos mais tudo como antes, né? Eu como tudo! Essa feijoada não tem só pertences materiais. Há nesse caldeirão pertences da mesa, dos afetos, a celebração que preserva nossa inteireza... Isso é cidadania. Não é consumismo. [...] cidadania é ter noção de seu pertencimento histórico. Ser dono daquilo que quer ser [...]

[...] No consumismo você baliza sua vida no consumo e está sempre a mercê e se dilui nos artefatos, nos produtos, nos poderes do outro [...] É perversidade, desumanização que joga muita gente fora da vida! Como educadora estou sempre num esforço compreensivo [...] Muitas vezes chata por questionar tudo, pensar em necessidades, precisões, desejos. A práxis é fundamental para retomarmos isso tudo. E a escola é um espaço privilegiado para isso [...] (PARAÍSO, 2014).

A perspectiva apontada por Costa e Camozzato, pesquisadoras do campo dos estudos culturais e educação, me é útil para teorizar o currículo que apresento, tratando dos jogos de poder e das ambivalências operadas pelas pedagogias culturais do tempo presente, onde temos produzido aprendizagens para além e apesar da pedagogia escolarizada:

*[...] Pensamos que o imperativo da pedagogia pode ser compreendido como um investimento que opera de forma múltipla, pois através dele uma série de outros investimentos direcionados a este mesmo fim se fazem presentes, complementando as necessidades de produção de capital humano. Há *vontade de pedagogia* posto que há vontade de conduzir os indivíduos, engendrando-os numa lógica em que através de cálculos e estatísticas eles são tornados sujeitos de uma determinada configuração. É por isso, principalmente, que a pedagogia se constitui como um eixo privilegiado quando se trata de produzir a população, complementando-se como imperativo para compor um capital humano que, no seu conjunto, será uma população. Tal complementação, aliás, resulta de estratégias próprias do dispositivo de seguridade, como os constantes cálculos, probabilidades e dados, analisando as suas variáveis com amostragens, afinal, os indivíduos entram num campo em que eles mesmos são calculáveis [...]* (CAMOZZATO e COSTA, 2013, p. 36)

Um currículo lastreado pela existência como formação, nos acontecimentos, pode contribuir para o desvelamento e insubordinações às refinadas maneiras de gestão que investem nas “políticas da vida”, operando microfisicamente poderes e produzindo sujeitos em individualidades na amplitude do social. Mais uma vez, convoco as autoras no texto onde afirmam que:

[...] A vida está no centro, alvo principal do poder, um capital a ser permanentemente gerenciado. Uma série de instâncias sociais movimenta-se para engendrar e articular pedagogias que visam dar

forma aos sujeitos-flexíveis dos tempos de hoje. Maximizar a vida, no sentido, aqui, de torná-la totalmente estratégica, útil, sem desperdício de ações e energias, mostra-se o objetivo central da vasta gama de investimentos para ampliar o capital humano dos sujeitos, tornando-os produtivos e plenamente inseridos nas lógicas vigentes no capitalismo neoliberal contemporâneo. Esse refinamento das políticas da vida tem contribuído para que pedagogias sejam acionadas na “modelagem da espécie humana” em contextos que atravessam e transcendem as instituições educativas mais tradicionais, numa estratégia que visa ao refinamento do domínio sobre as pessoas. A pedagogia como um conjunto de saberes e práticas, parece ser o elo articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, proporcionando que os ensinamentos e interesses de uma cultura atuem e façam parte de cada existência [...] (p. 37)

Somos, assim, cada vez mais gerenciados por sofisticadas políticas que investem sobre a vida como um todo – as “políticas da vida”. Elas crivam minuciosamente todos os espaços e tempos dos sujeitos, fazendo funcionar um poder microfísico, que investe sobre modos de vida individuais no interior do conjunto de uma população.

Penso que mídia trata de como aquilo deve chegar e não de como aquilo é [...] Ela tem formado crianças, jovens e adultos para o consumo de muitas coisas [...] E aí eu penso em responsabilidades e não em culpa, nós precisamos saber escolher, tudo são nossas escolhas [...] Quem é que quer discutir ao invés de só proibir? Há estratégias de consumo para escolhas que fazemos [...] Precisamos aprender o 'vá se lascar' pra poder haver espaço para o amar [...] Andamos com sapatinhos de cinderela porque temos dificuldade em pôr os pés no chão, fazemos escolhas e depois precisamos de entorpecentes para suportar a dor dessas escolhas [...] Não suportaremos mais tirar os sapatos [...]

Há falta de opções para escolhas e a criticidade deve ser um exercício de provocação constante pelos educadores [...] Colar experiência vivida com experiência vivida, sentar no mesmo degrau da escada para pensar junto, atraídos pelo mistério, pra dentro do que não está explícito, sentir o que está latente [...]

O consumismo tem consumido nosso silêncio [...] Se eu quiser ter uma máquina de fazer pão para sobrar tempo pra eu ler mais um livro...tudo bem, é saudável e facilitador da vida. Agora, se eu a tenho para me tornar escravo dela, do consumo do que ela produz, viver em função dela, tudo é muito diferente [...] é uma forma de consumo de identidades. Por exemplo, se eu quero um Troller (veículo estilo 'fora de estrada', jipe moderno) para praticar essa modalidade de lazer é uma coisa, mas então eu vou consumir a identidade Troller, clube dos motoristas de Troller, trajes de piloto de Troller, bar dos Troller... [...] Há pessoas que moram só e quando chegam em casa vão ligando todos os equipamentos eletrônicos para produzirem barulho, para o som ocupar o espaço [...] penso que seja por não suportarem seus silêncios e ouvirem a si mesmas...temos que ter responsabilidade por nossas escolhas [...]

Quando trabalho com valores penso no que vale, o que está valendo [...] Me assombro com o consumo de outros, de gente, com o consumo dos códigos de

pertencimento, discuto com meus grupos esses temas para que possamos superar dificuldades de tradução, para não seguirmos como consumistas [...] (NASCIMENTO, 2014)

5.3 MOCHILAS EXISTENCIAIS E INSURGÊNCIAS CURRICULARES COMO PROBLEMATIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E ROTA DE FUGA DA EXISTÊNCIA LÍQUIDA

Essa concepção de currículo, como artefato culturalmente mediado, nos ajuda a refletir sobre ambivalências das pedagogias culturais que têm nos formado nas contingências do espaço/tempo.

Podemos pensar também sobre suas positivities e utilidades para aprendizagens significativas, problematizando e compreendendo engendramentos que nele ocorrem, e não sua completa depreciação e demonização. Possibilita a problematização dessas operações de poder com sensibilidade para percebermos aquilo que pode ser indício de alguma forma de pedagogia que está em curso, educando-nos, formando-nos e subjetivando-nos. Há produção de pedagogias operando importantes processos educativos que estão ocorrendo em muitos outros locais além das escolas e por meio de tecnológicas diversificadas da pedagogia escolar: o cinema, a televisão, a internet, os livros de temas inusitados, banners, outdoors, adquirem importância potente para grupos raciais, étnicos, de gênero, sexuais e de classe que seguiam marginalizados do ponto de vista da discussão e produção de conhecimento por uma tradição branco-cristã-europeia, heterossexual, chauvinista, de classes médias urbanas, criando representações sobre os outros que se constituem como efeitos de verdade (LOURO, 2008).

Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares institui formação que provoca lutas e negociações por significados culturais no universo sedutor imagético-midiático-tecnológico, que engendra jogos de verdade e opera poderes de representação umbigoide, autocentrada, que ensina, educa e forja sujeitos.

Esse currículo traça rota de escape que subverte a ordem hegemônica, autoritária, impositiva e consumista de significados da existência líquida.

A perspectiva dos estudos culturais e educação pensa a escola sincronicamente à sociedade: as escolas, docentes e discentes são a sociedade. A facilidade que crianças e jovens possuem para acessar tecnológica ocorre sem precedentes históricos. Isso tem alterado relações e deslocado poderes instituídos, como o da própria escola na sociedade como 'o locus' de aquisição de conhecimento, pois ela não consegue, e nem deve, controlar a disponibilidade de informações acessadas e de aprendizagens tensionadas fora dela, nas redes cibernéticas e midiáticas. Enquanto gerações precedentes foram formadas sob ideais racionalistas progressistas, as atuais são formadas nas ambivalências, ambiguidades e na complexidade. É também inusitado o reconhecimento pela sociedade de que aprendizagens estão ocorrendo fora da escola e de maneira intensa e vertiginosa (RAMOS DO Ó, 2011, p. 173).

Penso que seguimos muito mais em continuidades do que em rupturas no que tange à formação de crianças e jovens nas escolas, tanto no âmbito cognitivo quanto no emocional, mesmo nas proposições cidadãs e racionalistas da perspectiva humanista, pois, no intuito de vigilância e controle permanentes, opera-se uma racionalização do psiquismo através de um discurso psicologizante. Penso com Ramos do Ó (p. 174) sobre torsões, nesse paradigma, "provocadas por uma cultura virtual no interior da qual são produzidos novos sujeitos" que demandam esforços formativos da escola para interagir com a multiplicidade de construção de sujeitos que não cabem nesse racionalismo psicologizante. Conceber e praticar currículo como este que é proposto nesta tese pode ser possibilidade de problematização constante das interações entre escola e sociedade, superando uma concepção monossêmica da oficialidade escolar, que quer seguir produzindo um tipo específico de

sujeito, resistindo às inusitadas maneiras de assujeitamento que têm ocorrido e explodido em seu próprio interior.

Pensar a educação por meio da perspectiva das pedagogias culturais do tempo presente é o reconhecimento de que estão sendo operados poderes que produzem conhecimento fora da escola e da educação formal, oficializada, em diferentes instâncias culturais, em experiências diferenciadas mediante a interação com dispositivos midiáticos tecnológicos-imagéticos que escapam dos cânones do conhecimento e da formação (tevé, vídeos, *vlogs* internet, *sites*, *blogs*, *smartfones*, redes como *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*, *Facebook*, cinema, fotografia, telejornalismo, bem como livros e revistas com temas inusitados e diversificados). Esses dispositivos são formadores por estarem operando pedagogias produtoras de sujeitos convocados a ocupar determinados papéis sociais e assumir determinadas condutas, principalmente, com Costa (2010), por intermédio de discursos de mercantilização da vida e de produção de sujeitos para isso.

Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares acolhe a ambivalência e propõe urgência de lidarmos criticamente com os dispositivos de subjetivação dessas sociedades líquidas, tratando sobre como estamos educando e temos sido educados, sobre como somos interpelados por pedagogias da cultura do tempo presente e nos tornamos sujeitos de um tipo específico, convocados por textos culturais que nos assujeitam, que formatam o mundo, nos subjetivando através de pedagogias para o consumismo de artefatos culturais que transformam tudo em mercadoria, “da natureza ao nosso inconsciente” e, ao mesmo tempo, ambivalentemente, interações, nessas e com essas pedagogias, para desestabilizações, insubordinações, subversões, desgovernos, desencaixes, para outras, ainda mais novas, maneiras de nos compreendermos e de nos tornar aquilo que podemos ser no acontecimento (ZOURABICHVILI, 2004, p. 06), nas contingências do espaço/tempo.

Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares pode ser pensado como um currículo que se compõe no encontro, tido como explosões constantes - explosões que não podem ser essencializadas nem concebidas *a priori*, mas em radículas que se interconectam nos corpos que formam as redes curriculares, de maneira rizomática, nessas contingências.

O que proponho com *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* são possibilidades de etnocurrículos entretecidos na multiplicidade de significados e sentidos que os atores atribuem às suas interações no cotidiano, na potência criadora do acontecimento. Temas significativos insurgentes delineiam mapas por meio dos desejos e lançam múltiplas linhas de fuga *acionadas pelas/acionantes das mochilas existenciais*, abrindo brechas no instituído. Assim, *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* institui-se como vigoroso e denso dispositivo de formação. Meu argumento é tecido na teia de sentidos dos saberes plasmados/forjados nas práticas docentes cotidianas, *na literatura menor, na educação menor, no currículo menor*, nos coletivos formativos. É uma forja cultural que tem a existência, as práticas de subjetivações, as desconstruções, territorializações, desterritorializações e reterritorializações como martelo e bigorna, com os quais são produzidos saberes seminais.

6 DO FECHABRIMENTO DESTA PESQUISA PLASMANDO/FORJANDO PROPOSIÇÕES

A SETA E O ALVO

Eu falo de amor à vida
 Você de medo da morte
 Eu falo da força do acaso
 E você de azar ou sorte

Eu ando num labirinto
 E você numa estrada em linha reta
 Te chamo pra festa
 Mas você só quer atingir sua meta

Sua meta é a seta no alvo
 Mas o alvo, na certa, não te espera

Eu olho pro infinito
 E você de óculos escuros
 Eu digo: "Te amo!"
 E você só acredita quando eu juro

Eu lanço minha alma no espaço
 Você pisa os pés na terra
 Eu experimento o futuro
 E você só lamenta não ser o que era
 E o que era?

Era a seta no alvo
 Mas o alvo, na certa, não te espera

Eu grito por liberdade
 Você deixa a porta se fechar
 Eu quero saber a verdade
 E você se preocupa em não se machucar

Eu corro todos os riscos
 Você diz que não tem mais vontade
 Eu me ofereço inteiro
 E você se satisfaz com metade

É a meta de uma seta no alvo
 Mas o alvo, na certa, não te espera!

Então me diz qual é a graça
 De já saber o fim da estrada
 Quando se parte rumo ao nada?

Sempre a meta de uma seta no alvo
 Mas o alvo, na certa, não te espera

Então me diz qual é a graça
 De já saber o fim da estrada
 Quando se parte rumo ao nada?

Paulinho Moska

O fechabrimento dessa pesquisa é proposição de abertura dos coracérebros para tratarmos de etnocurrículos pensando/sentindo/praticando rotas de fuga como ações pontuais de resistência à governamentalidade do biopoder na sociedade de controle, como não-aderência à comodificação do social que desestabiliza a cidadania, como superação dos epistemicídios empreendidos pelos cânones do conhecimento.

Para descrever essa aventura conclusiva, optei pelo caminho da poética, como na introdução da tese, servindo-me de outro artefato cultural como dispositivo para apontar o que, multirreferencial e implicadamente autorizados por nossos

pertencimentos, plasmamos/forjamos e validamos como outras epistemologias possíveis, porque já praticadas por formadores em seus cotidianos como currículo-vivo.

Essa outra canção-poema, *A seta e o Alvo*, de Paulinho Moska, é uma inspiração/mobilização para esse intento por tratar com ludicidade filosófica das desconstruções e desvelamentos de instituídos oficializados, estanques, calcinados na manutenção de um estado de sustentação de modelos educacionais, pedagógicos e curriculares que operam poderes de elites assentadas na lógica do capital, em individualismos apartados do coletivo, e não numa perspectiva de sustentabilidade para propor outros poderes, outras formas de subjetivação do cuidado de si, implicado na convivência com a heterogênesse. *Amor à vida, falar da força do acaso, andar num labirinto, chamar pra festa, olhar para o infinito, dizer do amor, lançar minha alma no espaço, experimentar o futuro, gritar por liberdade, saber a(s) verdade(s), correr riscos, se oferecer por inteiro*, é o que os *atores curriculantes*, em suas narrativas sobre existência como formação, a teorização com a qual dialoguei e minhas implicações autorizantes propõem como *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares*. São ações que sintetizam, mas não reduzem, esse etnocurrículo potente para interações com as pedagogias culturais do tempo presente. São etnométodos instituintes praticando saberes e conhecimento multirreferencializados ontológico e epistemologicamente, e não apenas em trajetórias de setas, zunindo a alvos previsíveis, aguardando serem lancetados. Para além disso, estão sendo em itinerâncias compósitas, em etnoformatividade no gerúndio existencial, em ambivalências, certezas/incertezas, imanências/transcendências, razão/afeto, objetos/significados. Não há alvos nos esperando, não estão existindo *a priori*, em essência. Nossas opções os elegem, nossas escolhas são nossas reponsabilidades políticas que produzem significados culturais nas contingências, portanto na heterogênesse social do espaço/tempo. Por isso a escolha da canção-poema de Moska como intencionalidade conclusiva desta pesquisa sobre esse tipo de currículo-vivo: contestação e desestabilização semântica de territórios pretensamente estabilizados.

Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer.
Fernando Pessoa

As interações com os *atores curriculantes* e o processo hermenêutico crítico, sentido/praticado durante a pesquisa, me fazem reafirmar que a complexidade do que pesquisamos está na proposição argumentativa sobre o objeto de pesquisa, e não no objeto da pesquisa em si. O olhar de quem pesquisa problematiza e cria outras demandas semânticas. É notória a derrocada das identidades fixadas, a desestabilização do sujeito universal da modernidade e a compreensão de sujeitos instituintes em múltiplas experiências, em contextos e bacias semânticas diversas.

A *densidade do corpus* foi mais um passo nas *considerações conclusivas*, buscando *totalizações relacionais* por meio do traçado de cartografias semânticas, utilizando mapas de pequena escala, para as narrativas dos *atores curriculantes*, e de grande escala, para o elenco da teorização acadêmica que escolhi, densificando-o. O *pattern* é robusto e prezou pelo rigor hermenêutico crítico e cuidado na articulação da teorização, para que se tornasse compreensiva, revelando saberes e conhecimento significativos. Aponto tópicos com intencionalidade conclusiva.

A questão fundante da pesquisa foi respondida mediante a compreensão/explicitação da plasmação/forja das Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares em práticas no *acontecimento* e no *momento*, no gerúndio existencial; a problematização das vibrações culturais, instituindo políticas de sentido com esses etnocurrículos que (des)arrumam a escola nas tensões cotigenciais do espaço/tempo pela prática de desgovernos e revoluções pontuais contra a existência líquida; e a caracterização dos etnocenários em que se dão autorizações/alterações e jogos de poder produtores de sujeitos e efeitos de verdade forjados por interpelações das pedagogias culturais e de etnocurrículos como arenas formativas, profusoras de empoderamentos indexicalizados, multirreferencializados, rizomáticos, ampliando a noção de currículo como etnoformatividade compósita, em gerúndio.

Tenho a compreensão de que os contextos mestiços das narrativas dos *atores curriculantes* desfazem a expectativa de ordem unidimensional, sem, entretanto,

fragmentação e reducionismos facilitadores de 'entendimento'. Mas, percebendo na complexidade, revelando como as *tensões* semânticas, em embates e negociações numa práxis constante, praticando atos de currículo, instituídos seus etnométodos, tornam-se etnocurrículo, por ser um artefato transversalizado pelas experiências formativas de seus atores em interação

Estamos sempre atravessados por esse externo

Márcia Tiburi

Por meio da etnopesquisa este trabalho pode contribuir com as ciências sociais, provocando educadores para teorizarem suas práticas em suas itinerâncias formativas, desafiando consensos canônicos sobre currículo e formação. A autoria deste empenho acadêmico está implicada na produção de um conhecimento que dialoga efetivamente com outros tantos saberes experiências que reconhecem a academia como espaço privilegiado para tal e que a provoca para reconhecê-los e legitimá-los, como outras formas de se conhecer.

Praticando atos de currículo, através de seus etnométodos, os *atores curriculantes* revelam que o mundo e a vida acontecem por outras vias, que não cabem em metanarrativas epistemicidas. A potência de sua implicação em desgovernos à normatização da oficialidade circunscritora é a heterogênese, se fazendo não como paradigma, muito mais, como paradoxos.

Provocados pelos dispositivos nas entrevistas, *insurgências* no *acontecimento*, no *momento*, os *atores curriculantes* desta pesquisa fizeram emergir suas *mochilas existenciais*, configurando etnocurrículo, transpirando historicidade instituinte dessa heterogênese, o que me levou à compreensão e consciência da experiência nas seguintes unidades de significação, dispostas textualmente na análise do capítulo 4:

A. Formação na existência e aprendizagens:

- o outro como referência para o conhecimento;
- saberes experienciais e conhecimento acadêmico;
- espaço/tempo formativos: família, amigos, cinema, teatro, livrarias, exposições, internet (redes, sites, blogs, banco de dados), televisão, escola/universidade e seus lugares e não-lugares.

B. Etnométodos, insurgências, dilemas e questões cotidianas:

- teorias/ferramentas/métodos/estratégias instituintes lastreadas nas bacias semânticas, individual ou coletivamente, para interações cotidianas;
- o presente como profusão de emergências, urgências e insurgências que alteram e deslocam o instituído.

C. Etnocurrículos:

- currículos-vivos, desformatados e desencaixados da oficialidade, que explodem nas interações cotidianas, provocados/provocadores de insurgências via etnométodos e existência como formação

D. Formação midiática, consumismo e deslocamento do eixo organizador do social - "de cidadãos a consumidores":

- interpelações para consumo de artefatos culturais;
- consumismo de significados de artefatos para pertencimentos e exclusões;
- consumismo como engendramentos da lógica do capital, operados por arranjos governamentais/empresariais;
- pedagogias operando assujeitamentos e subjetivações para produção de efeitos de verdade e fabricação de sujeitos para práticas consumistas.

E. Opacidades e impurezas:

- dificuldades nas práticas docentes em razão das tensões sobre o papel social de professoras(es) e das escolas no espaço/tempo contingente;
- dicotomias entre as formas de aprender nas escolas e na vida cotidiana fora dela.

Interagindo com os *atores curriculantes*, compreendendo e analisando suas narrativas, afirmo que seja possível, através de etnocurrículos instituintes, trabalhar com a multiplicidade de abordagens assentadas nos desejos, necessidades, como teoria/ferramenta própria de cada comunidade educativa, para desvelamentos das formas de subjetivação totalizadoras nas ambivalências da 'glocalização'.

Fica patente a multirreferencialidade como possibilitadora de diálogos fecundos entre as diferentes formas de conhecimento, com a implicação e a indexicalização

lastreando e autorizando atitudes de teorização das práticas como tecnologia de desconstrução de significados hegemônicos opressores.

Fica explícito e manifesto que *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* é um etnocurrículo que, mesmo sendo também ele, outra forma de subjetivação, está sendo nas contingências do espaço/tempo, problematizando uma operativa produção de verdades e sujeitos para elas, bem como desestabilizando assujeitamentos engendrados pelos jogos de poder da lógica do capital, do consumismo, que desloca o eixo organizador da sociedade - de cidadãos para um mercado de consumidores, de cidadania para práticas consumistas de pertencimento.

Dentro de nós há uma coisa que não tem nome.
Essa coisa é o que somos

Saramago

Os *atores curriculantes* ratificam e imprimem autorias a *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* como fluxo rizomático que faz explodir as/é explodido pelas insurgências, contingencialmente, no entre-dois. Torna-se ferramenta para trabalhar significativamente conteúdos ou provoca os próprios conteúdos que necessitam de ferramenta apropriada para tornar-se significativos.

Os saberes experienciais e o conhecimento desses *atores curriculantes* remetem aos diálogos para compreensão do contemporâneo, analisados no capítulo 3, e denotam *Mochilas Existenciais e Insurgências Curriculares* como etnocurrículo *escape, rota de fuga, ação de intérpretes e tradutores de significados não canônicos, flexibilizador, ecológico, de recuperação da existência, ação pontual de resistência, guerrilha, transgressor, desgoverno da sociedade de controle, não-aderência, contraconduta, gana de viver, como lutas de resistência à existência líquida.*

Por tratar do fechamento de um *pattern*, com densidade semântica atribuída pelas políticas de sentido dos *atores curriculantes* - pesquisados e pesquisador, afirmo que seu inacabamento e incompletude me fazem demarcar sua provisoriedade conclusiva, provocando mais demanda de pesquisa e práticas instituintes de

currículo, etnocurrículo, que multirreferencializem pautas formativas tratando da vida acontecendo, que sejam instrumentos de resistência aos assujeitamentos umbigoides e alijadores da diferença, que desconstruam subjetivações produtoras de sujeitos para os efeitos de verdade da existência líquida, que promovam profusão semântica em embates e negociações, provocando o *cuidado-de-si-em-dialogo-com* o coletivo, validando singularidades na pluralidade.

REFERÊNCIAS

A ALMA do Negócio. José Roberto Torero. 1996, 8 min, Colorido. Disponível em: <[http://portacurtas.org.br/filme/?name=a alma do negocio](http://portacurtas.org.br/filme/?name=a%20alma%20do%20negocio)>. Acessado em: março, 2012.

A ORIGEM dos Bebes Segundo Kiki Cavalcante. Anna Muylaert. 1995, 15 min, colorido. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ifKGtxbfS4>>. Acessado em: maio, 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

_____. **Pensar a multirreferencialidade**. In: **Jacques ardoino e a educação**. MACEDO, BARBOSA e BORBA (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____; BERGER, G. **Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências**. In; BORBA, S.; ROCHA, J. (Orgs.) **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003, p.36-37.

_____. **Analyse multiréférentielle**. In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères etnotes de lecture**. Ivry: ANDESI, 1995. P. 7-9.

ARENDDT, Hanna. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993. ARENDDT, Hanna. **La crisi de l'educación**. Barcelona: Pórtic, 1989. BARRETO, Antônio. Entrevista para este projeto [set./out. 2013]. Salvador, 2013. 5 DVDs.

ATLAN, Henri. **Com Razão ou sem Ela. Intercrítica da Ciência e do mito**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Entre o cristal e a fumaça: ensaios sobre a organização do ser vivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2001.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Série pesquisa nº 18. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, Silvia Maria Costa. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação**

do professor pesquisador. Educação e Linguagem, ano 11, nº 18, p. 238-256, jul-dez 2008.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. Novas formas de ver o mundo, diálogos entrevista. **Fronteiras do pensamento braskem** -. São Paulo: Jun/ 2011.

_____. **Tempos Líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade e holocausto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **Capitalismo Parasitário.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

_____. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **O conceito de ambivalência em zygmunt bauman.** Cadernos Zygmunt Bauman, vol. 2, num. 4, 2012.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.** 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

BERGER, Guy. **A multirreferencialidade na universidade de paris vincennes à saint-denis: o pensamento e a práxis de jacques ardoino.** In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. **Jacques ardoino & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas.** Chapecó: Argos, 2010.

BHABHA, HOMI. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRANCO, G. C. Governamentalidade e terrorismo de estado. **Cult: dossiê michel foucault, "pensar é resistir",** São Paulo, nº 191, jun/2014, ano 17, p. 31-33. 2014.

BRASIL, Giba Assis. **Por que curta metragem?** Home page, Casa de cinema. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/por-que-curta-metragem>> . Acessado em sete/2014.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias - formas, ênfases, transformações.** 2012, 203 f. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49809/000837866.pdf?sequenc=1>>. Acessado em fev. 2013.

_____; COSTA, Marisa Vorraber. **Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos.** Pelotas [44]: 22 - 44, março/abril 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/5422087/Vontade_de_pedagogia-pluralizacao_das_pedagoqias_e_conducao_de_sujeitos>. Acessado em março/2014.

CANDIOTTO, César. A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana. **Revista IHU On-Line**, n. 344, Ano X, setembro de 2010. <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3520&secao=344> Acessado em maio/2013.

CANOA de Um Pau Roxo. Alberto Greciano, Gabriela Piccolo. 2008, 10 min, colorido. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=canoa_de_um_pau_roxo>. Acessado em: janeiro, 2011

COELHO, Teixeira. **Culturas híbridas.** In:_____. **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. São Paulo: Fapesp; Iluminuras, 1997.

CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). Século XXI: Qual Conhecimento? Qual currículo? Vozes: Petrópolis 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de deleuze e guattari para as pesquisas em educação. **Revista digital do LAV**, Artigos & Resenhas, ano v, número 08, março de 2012. <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/search/authors/view?firstName=Sandra&middleName=Mara&lastName=Corazza&affiliation=&country=>>> Acessado em fev. 2013

_____. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos.** In: **Caminhos Investigativos I.** Rio de janeiro: Lamparina, 2007

_____. **Labirintos da pesquisa.** In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

_____. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: _____. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____ (org.) **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____ (org.) **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

_____; MOMO, Mariangela. Sobre a conveniência da escola. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14 no.42. Rio de Janeiro set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em: 04 de jan de 2013.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; GUATTARRI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, v.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/52588825/Gilles-Deleuze-e-Claire-Parnet-Dialogos-rev>>. Acessado em 21/set/2012.

_____; GUATTARRI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia** v.5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2008.

DESIRELLA. Carlos Eduardo Nogueira. 2004, 11 min , colorido. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=desirella> >. Acessado em: maio 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida. **O Cinema do povo: um projeto de educação anarquista**, 1991-1921(dissertação)São Paulo:PUC-SP,1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008-a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRICHE, Izabel C. **Poder, normalização e violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método II. Complementos e Índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio. Filósofos e a educação: deleuze. Atta: mídia e educação. DVD, 50min., cor. São Paulo, 2010.

_____. **Em torno de uma educação menor**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, 2002.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Printice Hall, 1976.

GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GAUTHIER, Clermont. **Esquizoanálise do Currículo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2002.

GERMANO, MG. **Uma nova ciência para um novo senso comum** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p. ISBN 978-85-7879-072-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**, São Paulo: Vozes, 2001.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HARDT, Michael. **A sociedade mundial de controle**. P. 357-359. Alliez, Éric (org.). **Gilles deleuze – uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. Google books. Disponível em:
<<http://books.google.com.br/books?id=g6Obvb8qddwC&pg=PA357&lpg=PA357&dq=formas+auto+deformantes+deleuze&source=bl&ots=HoWHRUAmQQ&sig=Cq5Ou5kpf4ax78ZnK0CoC5X7bLg&hl=pt-BR&sa=X&ei=c4->

IU6sO86yxBNeLgbAJ&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=formas%20auto%20defo
rmantes%20deleuze&f=false>. Acessado em dezembro/ 2013.

HESS, Remi. **Momentos s diário e diários do momentos**. In: **SOUZA**, Elizeu C. ABRAÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos narrativas e ficções: invenções de si**. Porto Alegre: EDPUCRS e EDUNEB, 2006.

HUNT, Edgard Robert; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. Coleção fundamentos do cinema 1. Porto Alegre: Boockman, 2013. <
[http://books.google.com.br/books?id=uaU5AgAAQBAJ&pg=PT59&lpg=PT59&dq=h%C3%A1+uma+linguagem+de+curta+metragem+em+cinema?&source=bl&ots=7wS
ej5a7HY&sig=WANK8-XsozspHpZrWuTIhue_7WI&hl=pt-
BR&sa=X&ei=5ScbVKTYOuG1sQT01YLwAg&ved=0CE8Q6AEwCA#v=onepage&q=h
%C3%A1%20uma%20linguagem%20de%20curta%20metragem%20em%20cinema
%3F&f=false](http://books.google.com.br/books?id=uaU5AgAAQBAJ&pg=PT59&lpg=PT59&dq=h%C3%A1+uma+linguagem+de+curta+metragem+em+cinema?&source=bl&ots=7wS
ej5a7HY&sig=WANK8-XsozspHpZrWuTIhue_7WI&hl=pt-
BR&sa=X&ei=5ScbVKTYOuG1sQT01YLwAg&ved=0CE8Q6AEwCA#v=onepage&q=h
%C3%A1%20uma%20linguagem%20de%20curta%20metragem%20em%20cinema
%3F&f=false)> Acessado em junho, 2014.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2004

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KROEF, Ada beatriz Gallicchio. **Currículo como máquina desejante**. Porto Alegre, 2001. < <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc>.> Acessado em jun/2013.

LACLAU, Ernesto. **Estructura, historia y lo político**. In: Judith Butler, Ernesto Laclau, & Slavoj Zizek (Orgs.). **Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004. pp. 185-214

_____. **Atisbando el futuro**. In: SIMON Critchley & OLIVER Marchart (Orgs.). **Laclau: Aproximaciones críticas a su obra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana – dança, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga – Neto, 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOOP. Carlos Gregório. 2002, 6 min, colorido. Disponível em <<http://portacurtas.org.br/busca/?termo=loop>>. Acessado em janeiro: 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acessado em: 05 de jan de 2014.

MACEDO, E. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. V.6, n.2, p.98-113, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acessado em: 29 de ago de 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Série Pesquisa nº 21. Brasília, 2012-a.

_____. **Atos de currículo, formação em ato: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **A etnopesquisa crítica multirreferencial nas ciências Humanas e na Educação**. 2ª edição. Salvador: Edufba, 2004

_____. **Compreender/mediar a formação – o fundante da educação**. Salvador: Liber Livro, 2010.

_____. **Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **2- (Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. P. 285-299

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012 – Currículos: Problematização em práticas e políticas, p 67 – 74. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1088/824>> . Acessado em jun. de 2013.

_____. **Atos de Currículo formação em ato? para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus Editora da UESC, 2011.

_____. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez. 2013. Texto disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf> >. Acessado em: janeiro/2014.

_____. **Outras luzes: um rigor intercrítico para etnopesquisa política**. In: _____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, EDUFBA, 2009. P.75-126.

_____. **Por que não falar em engrenagens e ouriços, mas também de momentos, vaga-lumes e viajantes Imaginações po(ético)-formativas**. In: PIMENTEL, ÁLAMO; GALEFFI, Dante e _____. **Po(éticas) da Formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____; BARBOSA, J. e BORBA, S. (Orgs.). **Multirreferencialidade: O pensar de Jacques ardoino em perspectiva e a problemática da formação**. In: **Jacques ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **A etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro 2006.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, junho a dezembro de 2012.

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acessado em maio/2014.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 7-23.

MAcLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **O efeito cinema na educação**. In: SARAIVA, Karla e MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.) **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas, Editora da Ulbra, 2012.

MARCELO, Fabiana de Amorim. **Cinema e pedagogia do olhar**, p. 156-158. In.: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina 2010.

MARTINS, J. Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Psicologia Social e Institucional. *Revista brasileira de Educação*., mai, jun,jul,ago de 2004, n. 26 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>>. Acesso em maio de 2009.

MARTON, Scarlet. **Foucault, deleuze e Derrida frente a crise**. CPFL – Invenção do contemporâneo. Bossa Nova Filmes. São Paulo, setembro 2012.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno De Queiroz. **A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar**. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun 2008. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf>> Acessado em jan/2012.

MATOS, Maria do Carmo e PAIVA, Edil Vasconcellos. **Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades**. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acessado em maio/2014.

MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOMO, Mariangela; COSTA, **Marisa Vorraber**. **Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna**. São Paulo , v. 40, n. 141, Dec. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300015&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300015>>. Acessado em mar/2014.

MONBARON-HOURIET, Jacqueline. Les formateurs d'adultes: une unité composite. Teaculté de Psicologia ET Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2004.

NASCIMENTO, Hilda. Entrevista para este projeto [ago. 2014]. Salvador, 2014. 5 DVDs.

NOVAIS, Adauto - **O futuro não é mais o que era**. Disponível em:
<http://ofuturonaoemaisoqueera.com.br/?page_id=11>. Acessado em mar/2014.

O VOO do Caçador. Cibele Sá. 2010, 15min. 14seg., Colorido. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=ifKGtxbfS4> >. Acessado em: fevereiro, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Washington Carlos. Cidadania participativa. In: **Referenciais para uma prática educativa singular e plural: Ludicidade no Acampamento Verde**. Tese de doutorado. Salvador: UFBA/FACED, 2007.

PAIM, Ana V. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação**. Tese de doutorado. PPGE FACED-UFBA, 230 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de pesquisa. V 40, maio/ago 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>. Acessado em maio/2013.

PARAÍSO, Roselene. Entrevista para este projeto [ago. 2014]. Salvador, 2014. 5 DVDs.

PATATIVA. Ítalo Maia. 2001, 10 min, Colorido. Disponível em:
<<http://portacurtas.org.br/busca/?termo=patativa>>. Acessado em: março, 2012.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e autopoíése**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRAGLIA, I.C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTEL, Álamo. **Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; _____. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

PIMENTEL, Álamo. **Po(éticas) da formação nas traduções interculturais que vem da periferia**. In: _____. GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Pó(éticas) da formação: experimentação éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 19-60.

RAMOS DO Ó, Jorge. **Desafios à escola contemporânea: um diálogo**. Educação & realidade, 32(2), 109-116 jul./dez. 2007
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>>
Acessado em dez/2013.

RAMOS do Ó, Jorge. **"Nesse mundo somos todos, ao mesmo tempo, reais, virtuais, ambíguos, híbridos"**. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. RAMOS, Ana Lúcia. Entrevista para este projeto [set./out. 2013]. Salvador, 2013. 5 DVDs.

RIEUX, Bernardo. Pesquisa de livros de Gilles Deleuze – transcrição das entrevistas de Deleuze à Claire Parnet, postado no site oestrangeiro.net., 2005.
<http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acessado em maio/2013.

RIPOLL, Daniela; POOLI, João Paulo; BONIN, Iara Tatiana. **Cultura contemporânea e formação de professores**. In: BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto; POOLI, João Paulo (orgs). **Cultura identidades e formação de professores: perspectivas para a escola contemporânea**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de e FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs.) **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SALES, Marli. Entrevista para este projeto [set./out. 2013]. Salvador, 2013. 5 DVDs.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____. **O Fórum social mundial: manual de uso.** Madisson, dezembro de 2004. Disponível em: <[HTTP://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf)>. Acessado em ago/2012.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: SANTOS, B.S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

_____. Por que epistemologias do sul? **Seminários avançados “globalizações alternativas e reinvenção da emancipação social CES” Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.** 2011. Disponível em: <<http://youtu.be/URgY9H2NvZM>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=URgY9H2NvZM>> Acessado em mai/2013.

_____. **Projeto alice – espelhos e estranhos, lições em imprevistas.** Entrevista, 2012. <<http://youtu.be/3ASgE7WAfr4>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=3ASgE7WAfr4>> Acessado em jul/2013.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar à emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, K. VEIGA-NETO, A. e CESAR, M. R. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 141-143, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901002.pdf>> Acessado em novembro/2013.

SILVA, Nelma. Entrevista para este projeto [mai./jun. 2014]. Salvador, 2014. 5 DVDs.

SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempo pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Mapeando a complexa produção teórica educacional.** *Currículo sem fronteiras*, v.2, n.1, pp.5-14, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>>. Acessado em 07 jun. 2013.

SOUZA, Alípio. **O que é o poder? Pensar com Foucault.** Café filosófico, maio 2005. disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=aXasa8vGu_k. Acessado em: 04 jun. 2013.

SPINK, Mary Jane P. **Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia**. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2001, vol.17, n.6, pp. 1277-1311. ISSN 0102-311X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2001000600002>.> acessado em junho/2014.

SUPERMERCADO. Fernando Huck e Eduardo Srur. 2012, 7min., colorido. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/um-passeio-pelo-consumo-subliminar-no-curta-supermercado>>. Acessado em: maio, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, L. R. de e BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série pesquisa em educação, v. 4. Brasília: Liber Livro, 2004.

TEIXEIRA NETO, J. Insurgências curriculares tensionando os significados da produção da diferença nas pedagogias culturais do tempo presente. In: **Anais do 5º SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e no 2º SIECE – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. CD-ROM. Canoas: ULBRA, 2013^a. Acessado em: 14 abr. 2014.

_____. **A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: possibilidades de transculturalismo crítico**. 2008. 196f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Acessado em: 20 jun. 2013.

_____. Insurgências curriculares e mochilas existenciais: etnocurrículo tensionando pedagogias culturais. In: **Anais do VI colóquio internacional de políticas e práticas curriculares: currículo – (re)construindo os sentidos de educação e ensino**. CD-ROM. João Pessoa: UFPB, 2013. Acessado em: 10 mai. 2014.

_____. Filhos: aprendizagens potenciais como resignificação do viver – um currículo em movimento. In: **Anais do 3º seminário brasileiro de estudos culturais e educação**. CD-ROM. Canoas: ULBRA, 2008-a. Acessado em: 17 set. 2012.

_____. Grandes aprendizagens com os pequenos: mediações plasmando formação e currículo nas vivências cotidianas e nas interações com a pedagogia cultural. In: **4º SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos culturais e Educação e 1º SIECE - Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: ULBRA, 2011. Acessado em: 20 out. 2012.

TESTER, K. **The Social Thought of Zigmund Bauman**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

TIREM As Crianças da Sala. Revista Galileu. 2010, 1min. 48seg., colorido. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vp92Er7as9w>> . Acessado em: fevereiro, 2012.

TROCAM-SE Bolinhos Por Histórias de Vida. Denise Marchi. 2010, 15 min., colorido. Disponível em: <<http://filmow.com/trocamos-bolinhas-por-historias-de-vida-t32845/ficha-tecnica/>>. Acessado em: março, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/28240676_Crise_da_modernidade_e_inovaes_curriculares>. Acesso em: 22/mai/ 2012.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: 2004 Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Ifch-unicamp. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acessado em jan/2014.