



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5778>

ALGUNS PRESSUPOSTOS E PROPÓSITOS DAS PESQUISAS DEDICADAS A DESINVISIBILIZAR CURRÍCULOS E AUTORIAS DOCENTES

Some assumptions and purposes of research dedicated to disinvisibilize curriculum
and teaching authorship

Algunos supuestos y propósitos de investigación dedicados a disinvisibilizar
currículos y autorías docentes

Júlio César Augusto do Valle¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7971-0405>

E-mail: julio.valle@ime.usp.br

Resumo: O propósito, neste texto, consiste em evidenciar alguns pressupostos e propósitos das pesquisas dedicadas a disinvisibilizar currículos e autorias docentes como forma de contribuir com este dossiê que, ao tratar de políticas de formação docente e de currículo, enfatiza a resistência e a criação nas escolas. Para isso, inspiramo-nos na Sociologia das Ausências e das Emergências como orientação teórico-metodológica, a fim de discutir dois exemplos de práticas disinvisibilizadas, cujos objetivos se assemelham na mesma medida em que sua *formaconteúdo* se distancia, para argumentar, primeiro, ilustrativamente, em relação ao que se pretende com esse tipo de pesquisa e, sobretudo, segundo, para explicar o que aprendemos ao disinvisibilizar as criações cotidianas de docentes como parte da experiência curricular que desperdiçamos ao desconsiderá-las. Sobre tais aprendizados, refletimos, ao fim do texto, sobre o conceito de autoria docente conectado à dimensão de qualidade social das criações curriculares.

Palavras-chave: criação curricular; sociologia das ausências e das emergências; autoavaliação.

¹ Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil.

Abstract: The purpose, in this text, is to highlight some assumptions and purposes of research dedicated to disinvisibilize curriculum and teaching authorship as a way to contribute to this dossier that, when dealing with teacher training and curriculum policies, emphasizes resistance and creation in schools. For this, we are inspired by the Sociology of Absences and Emergencies as a theoretical-methodological orientation, in order to discuss two examples of disinvisibilized practices, whose objectives are similar to the same extent that their content is distant, to argue, first, illustratively, in relation to what is intended with this type of research and, above all, second to highlight what we have learned by disinvisibilizing the daily creations of teachers as part of the curricular experience that we waste by disregarding them. About such learning, we reflect, at the end of the text, on the concept of teaching authorship connected to the dimension of social quality of curricular creations.

Keywords: curriculum creation; sociology of absences and emergencies; self-evaluation.

Resumen: El propósito, en este texto, es resaltar algunos supuestos y propósitos de investigación dedicados a desinvisibilizar currículos y autorías docente como una forma de contribuir a este dossier que, al tratar con la formación docente y las políticas curriculares, enfatiza la resistencia y la creación en las escuelas. Para ello, nos inspiramos en la Sociología de las Ausencias y Emergencias como orientación teórico-metodológica, con el fin de discutir dos ejemplos de prácticas desinvisibilizadas, cuyos objetivos son similares en la misma medida en que su *formacontenido* es distante, para argumentar, primero, ilustrativamente, en relación a lo que se pretende con este tipo de investigación y, sobre todo, segundo destacar lo que hemos aprendido desinvisibilizando las creaciones diarias de los docentes como parte de la experiencia curricular que desperdiciamos al ignorarlas. Sobre dicho aprendizaje, reflexionamos, al final del texto, sobre el concepto de autoría docente conectado a la dimensión de calidad social de las creaciones curriculares.

Palabras clave: creación curricular; sociología de las ausencias y emergencias; autoevaluación.

1 INTRODUÇÃO

[...] é nesses fios de esperança subversiva da distopia em que estamos vivendo que repousam nossos esperanças, nossas utopias vividas, teimosamente, com a alegria possível, a solidariedade contra-hegemônica e de mãos dadas com aqueles que seguem ao nosso lado.

Inês Barbosa de Oliveira

A invisibilização do trabalho docente em sala de aula é uma questão crítica que tem sido denunciada e discutida por diversos estudiosos da educação (Alves *et al.*, 2002; Oliveira, 2012; Santos, 2020). Essa invisibilidade se conecta à desvalorização e à falta de reconhecimento das práticas pedagógicas cotidianas das professoras², que muitas vezes são negligenciadas em detrimento de políticas educacionais padronizadas, especialmente no campo do currículo, e da regulação por meio das avaliações externas. A educadora Inês Barbosa de Oliveira (2016) destaca que o currículo não é apenas um documento prescritivo, mas é experiência, criada e constituída na prática cotidiana das professoras. Trata-se de uma compreensão de currículo como criação cotidiana docente que, em meio às condições locais específicas, inventam, adaptam, formulam e reformulam. Ela argumenta que as ações das professoras em sala de aula são frequentemente desconsideradas nas políticas educacionais, que tendem a impor currículos padronizados sem levar em conta as realidades locais e as experiências dos docentes.

Essa perspectiva é corroborada por estudos que apontam para a necessidade de reconhecer e valorizar essa dimensão do currículo vivido, ou seja, aquele que é efetivamente criado e desenvolvido pelas professoras em suas práticas. A invisibilidade desses currículos, chamados de *pensadospraticados* ou *praticadospensados* (Oliveira, 2012, 2013, 2023), contribui para a desprofissionalização da docência e para a desvalorização do conhecimento pedagógico constituído na experiência cotidiana (Valle, 2021, 2022). Na contramão do pensamento moderno hegemônico, desinvisibilizar os currículos *pensadospraticados* por professoras significa reconhecer a complexidade e a intencionalidade das práticas docentes. É fundamental compreender que as professoras não são meros executores de políticas educacionais, mas agentes ativos na criação cotidiana do currículo, instância de sua materialização. Nesse contexto, reconhecemos que suas decisões pedagógicas são informadas por seus conhecimentos, experiências e pelo contexto em que atuam.

² Valendo-nos do fato de que a docência na Educação Básica é exercida predominantemente por mulheres no Brasil, optamos pelo uso do feminino. A palavra docente será utilizada como alternativa para evitar repetições próximas. É possível ler sobre em matéria divulgada pelo Ministério da Educação, consultando o documento disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 abr. 2026.

Ao reconhecer e valorizar os currículos *pensadospraticados*, desinvisibilizá-los, promove-se uma educação mais democrática e contextualizada, que respeita as especificidades locais e as necessidades dos alunos. Além disso, fortalece-se a identidade profissional docente, reconhecendo sua autonomia e competência na condução do processo educativo. Portanto, é essencial que as políticas educacionais, tanto quanto as discussões, reflexões e pesquisas sobre currículos, incluam as vozes e as experiências das professoras. Somente assim será possível assegurar condições para uma educação mais justa, equitativa e democrática, que reconheça e valorize o papel fundamental dos docentes na formação dos alunos e na transformação da sociedade.

Sob essa perspectiva, mobilizamos a Sociologia das Ausências e Emergências (Santos, 2002a, 2002b) como aporte teórico-metodológico para pensar a desinvisibilização de práticas e epistemologias subalternizadas. Articulados a esse debate, emergem, na pesquisa curricular, conceitos como os já mencionados currículos *pensadospraticados*, desobediência e desaprendizagem, além da autoria docente, que desafiam concepções hegemônicas sobre o *ensinaraprender*. Algumas dessas expressões, como veremos adiante, são grafadas para posicionar um princípio de indissociabilidade que rompe com as falsas dicotomias que o pensamento moderno imprime sobre nossos entendimentos sobre o mundo.

Conforme destaca Santos (2002a), a modernidade ocidental produziu uma monocultura do saber e do rigor, gerando "zonas de não existência" onde experiências, conhecimentos e práticas são sistematicamente excluídos, produzidos ativamente como inexistentes ou alternativas menos críveis da realidade. Dessa forma, a proposta da Sociologia das Ausências consiste em denunciar o modo como tais experiências e sujeitos foram tornados ausentes, ao passo que a Sociologia das Emergências propõe fazê-los emergir como presenças (Santos, 2008, 2002b), *desinvisibilizando-os* (Oliveira, 2012). Partindo dessa perspectiva sociológica, Oliveira (2012, 2020, 2023) defende a importância de desinvisibilizar experiências curriculares que escapam às lógicas oficiais de regulação, propondo um olhar atento às práticas educativas que resistem ao apagamento epistemológico. Desinvisibilizar, nesse contexto, significa reconhecer que os processos de *ensinoaprendizagem* são perpassados por modos de *saberfazer* que rompem com a linearidade pretensiosa dos currículos prescritos.

Nessa direção, a valorização da autoria docente constitui outro eixo fundamental na luta pela desinvisibilização de práticas pedagógicas emancipatórias. Oliveira (2013) sustenta que a autoria docente é uma afirmação de sua autonomia intelectual e pedagógica, constituindo-se como ato político de afirmação de seu lugar na produção dos saberes escolares. Aqui, a autoria docente se materializa na capacidade de criar sentidos para os saberes escolares a partir das experiências e das necessidades dos estudantes, nas condições locais específicas de cada criação curricular - cada território, cada contexto, com suas múltiplas diferenças. Como veremos adiante, a autoria docente é constitutiva dos currículos *pensadospraticados*, já que cada docente, ao criar currículo, o reescreve e o reinventa (Alves *et al.*, 2002).

A reflexão proposta neste texto conflui para sua presença no dossiê, porque evidencia a urgência de repensar os currículos escolares à luz da desinvisibilização de práticas pedagógicas plurais. O exercício que faremos, portanto, consiste em discutir duas práticas desinvisibilizadas, para ilustrar alguns pressupostos e propósitos das pesquisas dedicadas a desinvisibilizar currículos. Isso por compreendermos que não basta incluir novas, ou outras, práticas ao currículo formal, mas reconhecer existências que já estão presentes e resistem nas brechas dos sistemas oficiais.

O reconhecimento da multiplicidade de currículos *pensadospraticados* e da autoria docente emerge como estratégia política-epistemológica para a democratização do conhecimento escolar. Afinal, reconhecer as práticas existentes, denunciando os modos como têm sido invisibilizadas, implica reconhecer (e contribuir para adensar) a multiplicidade dos modos de *sersaberfazer* no mundo.

2 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conforme anunciamos anteriormente, mobilizamos a Sociologia das Ausências e das Emergências (Santos, 2002a, 2008, 2002b) como aporte teórico-metodológico inicial por compreender suas implicações evidentes para a pesquisa no campo do currículo. Adiante, abordaremos, inclusive, alternativas para a substituição desse autor e de obra. Antes, porém, é importante destacar que uma das preocupações centrais a essa perspectiva sociológica reside na denúncia de que parte substancial da nossa realidade é produzida ativamente como inexistente, ausente, pelo exercício de uma racionalidade indolente, preguiçosa (Santos, 2002a). Com efeito, Santos (2002b, p. 239-240) identifica quatro formas diferentes por meio das quais essa razão indolente se materializa, provocando o desperdício de parte das experiências reais, presentes:

[...] a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

Com o desperdício da experiência provocado pela razão indolente, passamos a compreender como inexistentes as alternativas à realidade como se apresenta, o que nos conduz ao fatalismo imobilista que tanto criticou Paulo Freire (2010, 2012). No máximo, tais experiências são consideradas pelo exercício da racionalidade moderna, preguiçosa como critica Santos (2002b), como alternativas menos críveis da realidade. Nesse sentido, destaca-se em sua obra a crítica à razão metonímica, responsável por nutrir posturas fatalistas desfavoráveis à mudança. Para que possamos nos contrapor

ao exercício dessa razão, o sociólogo sugere a Sociologia das Ausências como perspectiva para qualquer “investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-creível ao que existe” (Santos, 2002b, p. 246). Sendo assim, seu objetivo “é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (p. 246).

Na contramão dessa produção ativa de inexistências e ausências, propomo-nos a recuperação das experiências desperdiçadas, por meio da crítica à razão metonímica e, por tabela, a essa racionalidade indolente. Assim, se essa racionalidade produz ativamente ausências e inexistências que reduzem, limitam, ou contraem a realidade presente, “o que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente”, porque, nesta perspectiva sociológica, “será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (Santos, 2002b, p. 244).

Em seus textos, Santos (2002a; 2002b) afirma que existem formas distintas de produção ativa dessas inexistências nas quais devemos prestar atenção, todas conectadas à monocultura racional criticada pelo autor. São, portanto, cinco lógicas que invisibilizam parte da realidade presente: a monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; lógica da classificação social; lógica da escala dominante e lógica produtivista. Embora não nos interesse adentrar cada uma dessas lógicas neste texto, é importante afirmar que cada uma delas opera no âmbito de nossa compreensão acerca do currículo, produzindo ativamente uma série de ausências, das quais trataremos adiante.

Ainda sobre a Sociologia das Ausências, cumpre acrescentar que, na concepção de Santos (2002b, p. 250):

A superação das totalidades homogêneas e excludentes e da razão metonímica que as sustenta obtém-se pondo em questão cada uma das lógicas ou modos de produção de ausência acima referidos. Como a razão metonímica formou as ciências sociais convencionais, a sociologia das ausências é necessariamente transgressiva. Neste sentido, é ela própria uma alternativa epistemológica à partida descredibilizada. O inconformismo com esse descrédito e a luta pela credibilidade tornam possível que a sociologia das ausências não permaneça uma sociologia ausente.

Essa concepção corrobora a argumentação de que ao identificarmos aquilo que, no âmbito das ciências sociais, mas na pesquisa educacional em nosso caso particular, têm sido produzido ativamente como ausente, inexistente, possamos fazer o movimento correspondente de reconstituir sua presença, isto é, fazê-la emergir denunciando a invisibilidade a que foi submetida antes. Nesse contexto, restituir a presença do que tem sido sistematicamente invisibilizado por essas cinco diferentes lógicas de produção de ausências corresponde a um movimento de resistência diante dos desmandos da racionalidade moderna e, por isso, subjaz ao domínio da Sociologia das Emergências. Identificar o que tem sido produzido ativamente como ausente e

fazê-lo emergir como presença, além de constituir parte substancial do trabalho sociológico a que nos dedicamos quando falamos da Sociologia das Ausências e Emergências, pode se relacionar, inclusive, com o par denúncia-anúncio proposto por Freire (1997). Isso porque, ainda em referência à obra de Santos (2002b, p. 258),

[...] ao dilatarem o presente e contraírem o futuro, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, cada uma à sua maneira, contribuem para desacelerar o presente, dando-lhe um conteúdo mais denso e substantivo do que o instante fugaz entre o passado e o futuro a que a razão proléptica o condenou. Em vez de estado final, propõem uma vigilância ética constante sobre o desenrolar das possibilidades.

Em síntese, podemos afirmar, então, que “enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis” (Santos, 2002b, p. 259). Mobilizar esse aporte teórico-metodológico no campo curricular significa, em analogia, compreender que o exercício da razão indolente, especificamente por meio das lógicas de produção de ausências, contribui, em particular, para o desperdício de grande parte das experiências curriculares e dos *saberesfazeres* de seus legítimos autores, como discutiremos a seguir. Antes, porém, de seguirmos aprofundando essa analogia, que possibilita a mobilização dessa teoria nas pesquisas sobre currículo, importa-nos frisar que:

As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contracção do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais (Santos, 2002b, p. 258-259).

No campo do currículo, as afirmações do sociólogo feitas no excerto anterior ganham relevo ao pensarmos no quanto a repetida denúncia sobre o fracasso da escola pública brasileira pode mascarar ou camuflar toda uma multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e acessíveis. Afinal, como argumentamos, isso significa compreender uma gama muito diversa de práticas, sujeitos, territórios e escolas sob uma perspectiva bastante limitada que os considera homogêneos e igualmente carentes de aprimoramentos (Valle, 2022; Valle; Bueno, 2024).

Para mobilizar a Sociologia das Ausências e das Emergências da pesquisa curricular, amparando-nos em seus pressupostos, destacados anteriormente, remetemo-nos à obra de Oliveira (2012, 2016, 2023), já anunciada antes, e de sua

perspectiva acerca de *desinvisibilizar* currículos *pensadospraticados* ou, mais recentemente, *praticadospensados*. Aqui, podemos explicitar sua escolha pela grafia dessas expressões em a autora faz uso do "princípio da *juntabilidade*" das palavras, criando neologismos que contribuem para romper com falsas dicotomias e cisões. Pensar e praticar currículo, ou praticar e pensar, ensinar e aprender, sentir e pensar vão compondo, assim, um acervo dessas falsas dicotomias que revelam, de formas diversas, o exercício da razão indolente criticada anteriormente em suas cinco lógicas de produção das ausências (Oliveira, 2012, 2020, 2023).

Em nosso caso, na pesquisa sobre currículos, interessa-nos sobretudo dar ênfase à ideia de currículos *pensadospraticados* ou *praticadospensados*, porque é notório o distanciamento revelado pela falsa dicotomia entre quem *pensa* e quem *faz* currículo, ou melhor dizendo, entre quem o elabora e quem o executa. À medida que nos aprofundamos na obra da educadora, passamos a entender que se trata de uma falsa dicotomia por algumas razões, das quais a mais importante é que somente docentes criam currículos e o fazem cotidianamente, *pensampraticam*, *praticampensam*, mas não executam apenas.

Qualquer tentativa de correção dessa falsa e pretensiosa dicotomia precisaria considerar que, no máximo, existem aqueles que escrevem os textos que chamamos de documentos curriculares oficiais, mas que estes não fazem os currículos, apenas escrevem textos. E isso não significa meramente a recusa ou a resistência aos documentos e às normas que configuram as políticas curriculares emanadas dos centros de poder políticos instituídos em nossa sociedade, mas apenas nos recorda de que currículo, nessa perspectiva, é "tudo aquilo que se passa **nas escolas**, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares" (Oliveira, 2023, p. 52, grifos nossos).

Ainda sobre isso, consideramos relevante ressaltar a defesa da autora de que

[...] as escolas produzem, criam, inventam existências próprias, únicas, sendo, portanto, realizações singulares e complexas, resultando em múltiplas possibilidades de transgressão em relação aos modelos prescritos, proponho assumir que os currículos *praticadospensados* pelos sujeitos das escolas não podem ser percebidos apenas a partir daquilo que neles é previsível e/ou controlável. Defendo, ainda, que os estudos nos/dos/com os cotidianos permitem compreender, para além do cotidiano estudado, o universo social e político no qual ele se inscreve (Oliveira, 2023, p. 62-63)

Quando Oliveira (2021, p. 30) nos conta sobre as pesquisas realizadas sob essa perspectiva, aprendemos, então, que "são histórias que mostram existências invisibilizadas, emergentes, lampejos que anunciam utopias praticadas [...] evidenciam modos contra-hegemônicos de compreender e atuar no mundo". Trata-se, então, de "criar a possibilidade político-epistemológico-metodológica de visibilização do diferente, do inesperado, do subversivo, do novo, do democrático" (Oliveira, 2023, p. 87). É a aposta nessa "irrepetibilidade dos currículos criados nos cotidianos" (Oliveira, 2023, p. 103) que faz com que a autora e suas colaboradoras se dediquem à resistência

diante da forma negligente como nossa racionalidade nos convence de que as escolas públicas são o lugar da repetição, da apatia, da falta de qualidade, daquilo que é carente e homogêneo. Resistir à negligência dessa razão indolente, no campo curricular, implica a recusa explícita de focalizar as escolas, em nossas pesquisas, buscando exclusivamente responder “o que nelas falta?”.

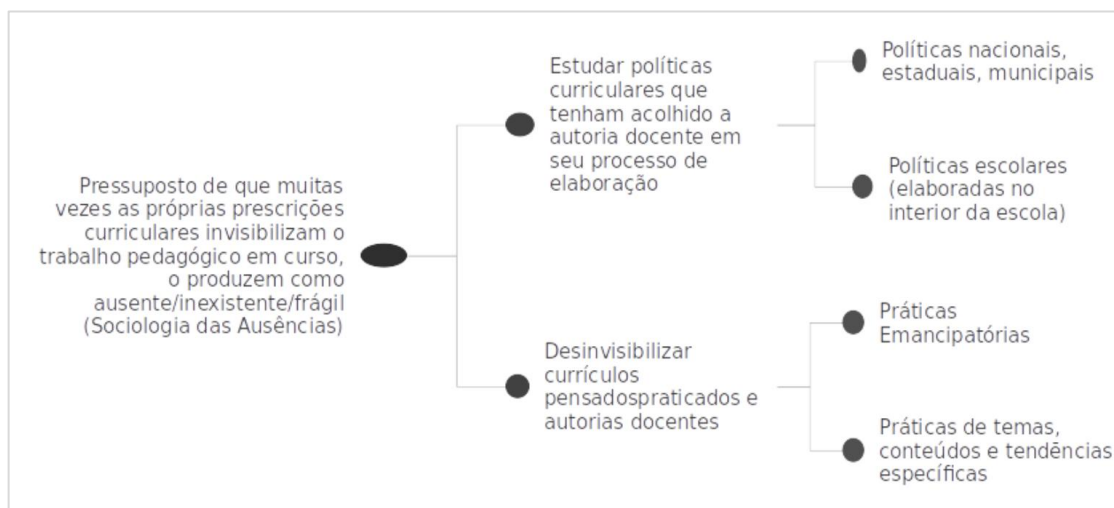
Essa recusa se funda no pressuposto, mobilizado de maneira mais abrangente pela Sociologia das Ausências e das Emergências, de que nosso olhar, guiado por essa perspectiva, apenas encontra aquilo que busca - a falta, a carência e a ausência - nas pesquisas, que vão legitimando o desperdício daquilo que efetivamente se pratica nas escolas a despeito das muitas condições desfavoráveis em termos de financiamento público, infraestrutura, formação e adequação docente, número de alunos por sala de aula, etc. Esse pressuposto, no campo curricular, diz respeito à defesa de que “as escolas, sempre pensadas no plural, produzem, criam, inventam existências próprias, únicas, sendo, portanto, realizações singulares e localizadas, e, por isso, plurais”, conforme enuncia Oliveira (2023, p. 65), e ainda: “ao mesmo tempo são complexas, resultando em múltiplas possibilidades de transgressão em relação aos modelos prescritos”.

É importante acrescentar, ainda, que tais modelos prescritos, que ocupam grande espaço na política curricular, simplesmente ignoram ou negligenciam a experiência docente em curso - isso quando, textualmente, não a consideram como uma grande massa homogênea de práticas carentes de substituição de aprimoramento. É importante notar que, nesse sentido há um estreitamento nos entendimentos da expressão “política curricular”, conforme já afirmaram Alves, Berino e Soares (2012, p. 49): “a suposição de que as políticas curriculares são, antes de tudo, as políticas do Estado, ignora que ‘políticas’ são também práticas comuns”. Cabe, inclusive, o alerta de que “boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática dos sujeitos que constituem a escola” (Alves *et al.*, 2002, p. 41). Em conjunto com as avaliações externas, a produção de indicadores de qualidade total, a ação de fundações privadas e, por vezes, até mesmo com a universidade e os discursos produzidos, em seu interior pelas pesquisas, sobre a escola, vai se produzindo ativamente a ausência e a inexistência de que temos tratado desde então. Assim,

Os currículos *pensadospraticados*, desperdiçados, têm sido ativamente produzidos como ausentes, inexistentes ou alternativas menos críveis da realidade, de acordo com a orientação teórico-metodológica que adotamos. Seus autores, portanto, responsáveis pela criação curricular cotidiana são, sob essa perspectiva, os sujeitos ausentes. Quando, no campo curricular, identificamos o exercício de diferentes formas de razão que homogeneizam e desqualificam o trabalho docente, vemos desperdiçado parte daquilo que podia emergir como presença, pois existe (Valle; Bueno, 2024, p. 5).

Urge, portanto, a ampliação e o aprofundamento dos estudos e das pesquisas dedicados a operar a partir desses pressupostos, convergindo para os propósitos que vão sendo enunciados à medida que compreendemos a própria Sociologia das Ausências e das Emergências. Nesse sentido, é interessante observar algumas dessas possibilidades identificadas sinteticamente na Figura 01, a seguir, tanto para compreender a viabilidade de desinvisibilizar currículos *pensadospraticados* e autorias docentes, mas também, a relevância de mapear e estudar políticas que tenham sido capazes de acolher o pressuposto de que docentes criam cotidianamente currículos, o que se vincula diretamente à autoria docente (Oliveira, 2012, 2016; Valle, 2021, 2022, 2025).

Figura 1 - Primeira elaboração acerca das possibilidades de pesquisas dedicadas a desinvisibilizar currículos e autorias docentes



Fonte: adaptado de Valle e Bueno (2024, p. 8).

Com efeito, Oliveira (2023, p. 56) afirma que "nos momentos de conversas com professores *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, em nossas pesquisas, o que se percebe é uma multiplicidade de alternativas tecidas em diferentes *espaçostempos*". Para a autora, "guardadas nas memórias docentes, essas emergem desde que haja demonstração de interesse em ouvi-las", de modo que "passamos a compreender que deveríamos buscar nesses cotidianos, para além da reprodução e do consumo, o que neles se cria" (Oliveira, 2023, p. 57).

Conforme também é possível observar na figura anterior, há um destaque para a possibilidade de desinvisibilizar práticas emancipatórias e esse movimento também ocupa um lugar de relevância na obra da professora Inês Barbosa de Oliveira. A busca por desinvisibilizar práticas emancipatórias, em seu caso, recusa a percepção de docentes "como meros transmissores de conhecimentos produzidos em instâncias 'superiores'", em detrimento de um entendimento de que "professoras e professores

são criadores de currículos que contribuem para a dignidade da pessoa humana, a formação cidadã, a ampliação da justiça cognitiva e social” (Oliveira, 2023, p. 76).

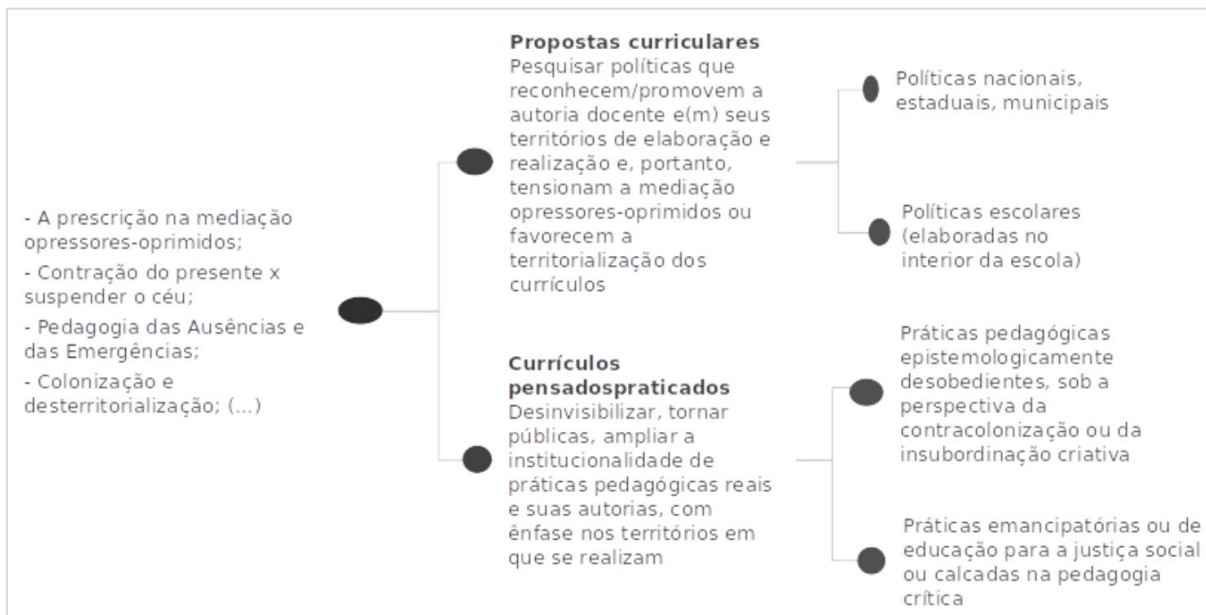
Assim, por um lado, se faz necessário desinvisibilizar aquilo que docentes *praticampensam*, para compreendermos suas experiências e, com elas, interagirmos de modo mais qualificado e respeitoso; por outro, a autora acrescenta a importância de que nossa busca também envolva uma atenção especial àquilo que, dentre tais experiências, tem assegurado a dignidade, a formação cidadã e a ampliação da justiça cognitiva e social. Isso configura, também, nosso “intuito de desinvisibilizar práticas curriculares emancipatórias desenvolvidas por professoras a quem é historicamente negado o reconhecimento por suas criações cotidianas e por sua competência profissional” (Oliveira, 2023, p. 77). Esse fundamento, em particular, também está presente no movimento que este texto registra, conforme veremos adiante.

Ademais, o mesmo fundamento em que se funda nossa busca se conecta intimamente com os pressupostos da Sociologia das Ausências e das Emergências e aparece em outros momentos da obra de Santos (2002a, 2002b), porque compreende, de forma mais abrangente que:

A emancipação social repousaria sobre a possibilidade de criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção, por meio da superação das monoculturas hegemônicas nas sociedades ocidentais da atualidade, considerando indissociáveis os campos epistemológico e político, e destes com o pedagógico (Oliveira, 2023, p. 54).

Mais recentemente, temos, inclusive, ampliado as conexões entre os pressupostos e propósitos mobilizados nas pesquisas dedicadas a desinvisibilizar currículos e autorias docentes a partir do entendimento de que outros autores, autoras e epistemologias também nos auxiliam a enfrentar o desperdício das experiências reais, a contração do presente e até mesmo a prescrição como elemento de mediação na relação opressores-oprimidos - conforme a Figura 02, a seguir.

Figura 2 – Segunda elaboração acerca das possibilidades de pesquisas dedicadas a desinvisibilizar currículos e autorias docentes



Fonte: adaptado de Valle e Bueno (2024, p. 17).

Nessas conexões, Freire (2012), Krenak (2019), Gomes (2017) e Bispo (2019) são alguns autores que contribuem para adensar essa rica multiplicidade de *saberes-fazer*s que nos permitem ver e produzir ramificações, espalhamentos e até mesmo tensionamentos do quadro anterior, em sua segunda elaboração. Aqui, os pressupostos e os propósitos vão se reconfigurando, germinando, florescendo e indicando caminhos possíveis para pesquisas envolvendo a ideia de desinvisibilizar o que tem sido tornado ativamente invisível.

Em termos de pressupostos e de propósitos, ambos os quadros confluem para o entendimento de que:

[...] a prática da sociologia das ausências leva à desinvisibilização de existências negadas pela modernidade – locais, cotidianas, provisórias e táticas – ampliando o presente. Ao mesmo tempo, a partir desses processos de reconhecimento dessas existências, um imenso campo de possibilidades de investimento emancipatório concreto se abre, e é nele que vamos encontrar possibilidades ainda não realizadas inscritas na sociedade atual, os inéditos-viáveis de Freire (Oliveira, 2023, p. 88).

Então, para ilustrar como tais processos de reconhecimento dessas existências e experiências abrem um imenso campo de possibilidades de investimento emancipatório concreto, dedicamo-nos, a seguir, ao exercício de desinvisibilizar duas práticas, duas criações de uma mesma rede municipal de ensino a fim de tecer algumas considerações sobre o que aprendemos quando fazemos esses movimentos na pesquisa acadêmica.

2.1 O que aprendemos ao desinvisibilizar currículos e autorias docentes?

Ambos os exemplos que consideramos para ilustrar o caminho percorrido até aqui, evidenciando alguns propósitos na pesquisa em currículo, pertencem à rede municipal de ensino de Pindamonhangaba (SP), como criações curriculares cotidianas. Foram realizados, em 2018, por docentes que tentavam lidar com situações de desrespeito dentro do ambiente escolar, com certo descuido dos estudantes com seus materiais e com o não cumprimento das atividades propostas em sala de aula. Isso é importante para caracterizar ambas as práticas como semelhantes, em termos daquilo que pretendiam alcançar como resultados, efeitos dessas táticas. Trazê-las à tona nos permitirá responder adiante à pergunta com que intitulamos este tópico do texto³.

Os registros que permitiram nosso movimento de desinvisibilizar tais currículos *pensados/praticados* se devem às iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Pindamonhangaba (SME) que, de 2017 a 2020, desenvolveu metodologias de compartilhamento das práticas, dos *saberes/fazer*s docentes, bastante interessantes. No primeiro caso, referimo-nos ao Projeto “A escola em seu território” que permitia a divulgação sistematizada dos projetos realizados por cada uma das unidades escolares que a ele aderiram no período na forma de uma revista que funcionava como o portfólio (ou até mesmo o Projeto Político-Pedagógico) de cada instituição e, no segundo caso, aos Seminários Práticas da Gente, dedicados à formação continuada em serviço entre as professoras da rede pública municipal (Valle; Ferreira, 2021).

Começamos com o projeto “Quanto valem suas ações?”, criado por docentes de escola da rede municipal, voltado aos quintos anos do Ensino Fundamental, tinha como “objetivo principal valorizar as boas ações e incentivar a responsabilidade dos alunos em relação à conduta, deveres e regras” (Pindamonhangaba, 2018, p. 65).

³ Trazemos aqui o parecer da Comissão de Ética que avaliou o projeto em questão sob o registro do “Processo 227/2025: A Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou o projeto supracitado e concluiu que seus procedimentos estão em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 sobre ética na pesquisa com seres humanos”.

Figura 3 – Lista de multas, tarifas e bônus do Projeto “Quanto valem suas ações?”

MULTAS		
Chegar atrasado.....	R\$	3,00
Faltar sem justificativa.....	R\$	5,00
Esquecer-se de colher assinatura do responsável na agenda.....	R\$	5,00
Esquecer agenda.....	R\$	10,00
Esquecer livro didático.....	R\$	15,00
Esquecer material.....	R\$	10,00
Faltar em dia de avaliação sem apresentar atestado médico ou justificativa.....	R\$	10,00
Não concluir suas atividades em sala.....	R\$	10,00
Não realizar tarefa.....	R\$	15,00
Não entregar trabalho na data estipulada.....	R\$	20,00
Apresentar comportamento inadequado.....	R\$	30,00
Não cumprir os combinados da sala.....	R\$	30,00
Desrespeitar o professor e/ou funcionários.....	R\$	50,00
Desrespeitar os colegas.....	R\$	50,00
Utilizar-se de atitudes violentas sejam verbais ou físicas.....	R\$	60,00
Desrespeitar regras estipuladas pelo professor.....	R\$	20,00
Emprestar material para o colega.....	R\$	10,00
Fofocar.....	R\$	5,00
Não entregar livro de leitura na data estipulada.....	R\$	20,00
Perder livro didático.....	R\$	100,00
Perder material escolar.....	R\$	35,00
TARIFAS		
Saída para banheiro/água.....	R\$	3,00
Empréstimo de material.....	R\$	5,00
BÔNUS		
Fez todas as tarefas na semana.....	R\$	20,00
Não teve ocorrências na agenda.....	R\$	15,00
Não levou multas.....	R\$	15,00

Fonte: Pindamonhangaba (2018, p. 65).

De acordo com a equipe docente, para a realização do projeto,

Cada aluno recebe uma planilha para seu controle pessoal com ações corriqueiras do ambiente escolar. Para cada uma delas, é contabilizado um valor financeiro, juntamente com multas, tarifas e bônus. Além disso, o aluno recebe um envelope com um valor inicial, em moeda fictícia, de R\$100,00. Diariamente, o aluno analisa se cumpriu as ações da tabela, caso contrário, faz o pagamento das tarifas ou multas. Ao final da semana, o aluno que tiver direito, recebe o bônus conforme especificado na tabela. Isso permite que o aluno, além de calcular o que ganha ou perde (sistema monetário), reflita sobre o impacto de suas ações e as consequências de seus atos. Assim, todos os dias ele tem a oportunidade de modificar suas ações, comprometendo-se a melhorar e, conseqüentemente, tornar o ambiente mais favorável e agradável à aprendizagem. Ao final do ano, a professora faz uma “feira”, com objetos e jogos de interesse dos alunos (que são adquiridos com seus próprios recursos) e coloca um preço simbólico em cada item para que os alunos possam “comprar” com o valor que arrecadaram no decorrer do ano. O aluno que tiver mais “dinheiro”, certamente, poderá comprar mais itens, além daqueles mais desejados e mais caros, pois é resultado de sua economia ao longo do ano letivo (Pindamonhangaba, 2018, p. 65-66).

As ações corriqueiras, mencionadas pelas professoras no excerto anterior, podem ser consultadas na Figura 03 antes apresentada, e envolvem atrasos, faltas injustificadas, comportamento inadequado, desrespeito, perda de materiais escolares.

Igualmente, ou mais, surpreendente notar que as tarifas envolvem saídas de sala de aula para ir ao banheiro ou beber água. É importante enfatizar que, de acordo com o próprio texto do projeto, "as professoras têm obtido muito sucesso e respostas positivas na realização desse projeto com as turmas dos quintos anos" (Pindamonhangaba, 2018, p. 66). Isto é, realizá-lo permitiu à equipe docente atingir seus objetivos em relação ao cumprimento das regras e à boa conduta dos estudantes.

Em seguida, tratamos da prática da professora Catarina Camargo, docente efetiva na mesma rede municipal de ensino há mais de dez anos e que também lecionava para um quinto ano do Ensino Fundamental, em que realizou sua prática. Como anunciamos anteriormente, também havia por parte da docente a preocupação com o desrespeito entre os estudantes, com o descumprimento dos deveres e dos acordos e com o descuido com os materiais escolares. Portanto, assim como o projeto "Quanto valem suas ações?", a prática da professora Catarina também tinha como objetivo incidir sobre esses mesmos aspectos. Para isso, a professora Catarina apostou em diferentes atividades envolvendo a autoavaliação, não somente dos próprios alunos, mas também de seus responsáveis, mães, pais e familiares que compareciam às reuniões a cada bimestre.

Dentro de sala de aula, com o quinto ano, Catarina criou uma urna em que, todos os dias, os estudantes podiam depositar uma ficha de que dispunham relatando casos de desrespeito, momentos em que se sentiram ofendidos e até mesmo agredidos, indicando nominalmente os responsáveis por essas ofensas e agressões. Ao fim de cada semana, a professora Catarina abria a urna e distribuía as fichas para os estudantes que haviam sido indicados nominalmente. Então, como podemos ver na Figura 04, entregava novas fichas aos estudantes em que perguntava quantos recadinhos cada aluno havia enviado e quantos havia recebido. Isto é, quantas vezes havia sido desrespeitado ou agredido por um colega e quantas vezes havia desrespeitado ou ofendido um colega.

Com esses números, cada estudante respondia algumas perguntas, dentre elas: "como você se sentiu ao ler os recadinhos que recebeu?" e "o que você pretende fazer para mudar seu comportamento frente a isso?". Na figura a seguir, podemos, inclusive, ter uma dimensão de algumas boas respostas identificadas pela professora ao realizar essa dinâmica. Como essa prática se tornou constante, ao longo de todas as semanas daquele ano letivo, a própria professora relata que o número de fichas enviadas foi diminuindo com o passar do tempo. Como essa prática foi apresentada no Seminário Práticas da Gente em Outubro de 2018, Catarina compreendia que os próprios estudantes estavam compreendendo melhor, internalizando a partir da autoavaliação constante, aquilo que configurava atitudes de desrespeito, de ofensa e de agressão para os colegas da turma e isso revelou uma melhora sensível no comportamento desses estudantes, mas uma melhora sensível também no desenvolvimento da empatia de uns com os outros no decorrer do ano.

Figura 4 - Respostas dos alunos às atividades de autoavaliação

4. Você escreveu e recebeu recadinhos por falta de respeito. Quantos recadinhos você:

(/) escreveu

(5) recebeu

5. Como você se sentiu ao ler os recadinhos que recebeu?

me senti muito triste mas eu vou melhorar para todos ficarem felizes

6. O que você pretende fazer para mudar seu comportamento frente a isso?

vou tentar não ficar mais bravo

5. Você modificou algum comportamento por precisar preencher a tabela diariamente? Qual?

Sim, conferi as matérias antes de ir para a escola.

6. Você acredita que esse projeto tenha contribuído para a melhora dos alunos? Por quê?

sim, passaram de brigar

Fonte: acervo da professora Catarina Camargo.

Como anunciamos antes, não foram apenas os estudantes do quinto ano que passaram a lidar cotidianamente com as atividades de autoavaliação criadas pela professora Catarina. Seus responsáveis, pais, mães e avós sobretudo, também respondiam às fichas elaboradas pela professora nas reuniões bimestrais e em outros momentos de encontro com a família. Um exemplo interessante está ilustrado na Figura 05. Na primeira reunião de pais realizada no início do ano letivo, cada responsável preencheu uma ficha como a que está representada na figura seguinte. Nela, respondiam perguntas como: "você pergunta se seu filho tem tarefa?"; "você pergunta o que seu filho aprendeu na escola?"; "Você acredita que pode mudar algum comportamento seu para ajudar seu filho a ter um melhor desempenho na escola?". Ao final, e a partir das respostas dadas, cada responsável atribuiu, para si mesmo, uma nota, de zero a dez, como síntese da reflexão promovida no percurso de preenchimento da ficha.

A surpresa, para os responsáveis, contudo, vinha do fato de que cada estudante já havia preenchido uma ficha análoga, em que respondiam perguntas como: "meu pai/minha mãe ou responsável pergunta se tenho tarefa?"; "[...] pergunta o que aprendi na escola?"; "[...] me ajuda a conferir os materiais escolares para que eu não esqueça de nada?". Isto é, as mesmas questões, mas agora com a centralidade nas crianças respondendo em relação aos responsáveis. Ao final do preenchimento na reunião de pais do primeiro bimestre, a professora Catarina entrega a cada responsável a ficha que foi preenchida pelo estudante correspondente e pede que reflitam sobre a

comparação entre o que preencheram e o que foi preenchido pelas crianças, entre a nota que atribuíram e a nota que lhes foi atribuída.

Figura 5 – Autoavaliação da Reunião de Pais


PREFEITURA MUNICIPAL DE PINDAMONHANGABA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – REDE MUNICIPAL DE ENSINO


REUNIÃO DE PAIS – 1º BIMESTRE

► Agora, você refletirá sobre suas atitudes, enquanto responsável por uma criança, que aprende observando-o, diariamente. Responda, sinceramente, sem preocupar-se, pois não é nominal. O único objetivo dessa atividade é crer que nossas atitudes são exemplos que valem muito!

- Você assina a agenda do seu filho:

☐ diariamente
☐ às vezes
☐ só quando ele me lembra

- Você pergunta ao seu filho o que aconteceu na escola, o que ele aprendeu...

☐ diariamente
☐ às vezes
☐ quase nunca

- Você ajuda seu filho a ter um horário de estudo?

☐ sim
☐ não
 Por quê?

- Você pergunta ao seu filho se ele tem tarefa?

☐ diariamente
☐ nunca
☐ às vezes
 Por quê?

- Você ajuda seu filho a conferir os materiais escolares, para que não esqueça nada?

☐ diariamente
☐ nunca
☐ às vezes
 Por quê?

- Você ajuda seu filho a escolher a roupa adequada para vir ao ambiente escolar?

☐ diariamente
☐ nunca
☐ às vezes
 Por quê?

- Você incentiva seu filho a comer o lanche oferecido na escola?

☐ sim
☐ não

- Ao enviar o lanche para seu filho, você segue as orientações do regimento escolar de não enviar refrigerantes, salgadinhos e bolachas recheadas?

☐ sim
☐ não
 Por quê?

- Quando seu filho relata algum ocorrido desagradável que tenha acontecido na escola, você:

☐ acredita no que ele contou
☐ não acredita no que ele contou
☐ pergunta mais sobre o ocorrido a fim de saber o que realmente aconteceu (os dois lados de uma história)

- Que "nota" você se daria como responsável por uma criança que depende das suas orientações para ser um bom ser humano?

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
- Você acredita que possa mudar algum comportamento para ajudar seu filho a ter um melhor desempenho na escola? Qual?

- Confira a "nota" que você recebeu do seu filho, analisando essas mesmas perguntas.

Fonte: acervo da professora Catarina Camargo.

A professora Catarina relatou, no Seminário Práticas da Gente, em que apresentou as fichas para outras professoras da rede municipal, que era surpreendente como pais, mães, responsáveis, se emocionaram imediatamente quando recebiam as fichas preenchidas por seus filhos. Alguns se apressaram para tentar explicar ou justificar porque haviam recebido aquelas respostas, falavam das atribulações da vida

cotidiana, dos perrengues do trabalho, mas sempre saíam motivados e comprometidos com qualquer possível mudança naquela situação. Como o Seminário ocorreu em outubro, meses depois dessa primeira reunião, a professora Catarina relatava como eram nítidas as mudanças de postura de cada um dos responsáveis no decorrer do ano letivo e até mesmo um maior interesse demonstrado em estar presente nas demais reuniões escolares e no acompanhamento mais próximo da vida escolar das crianças.

Ao fim de sua apresentação, as professoras presentes a parabenizaram pela criação, em especial das fichas, e perguntaram se a professora Catarina poderia disponibilizá-las para que se comprometessem também com a realização das atividades de autoavaliação.

Então, o que podemos aprender ao desinvisibilizar ambas as práticas? Ao tomar conhecimento de ambos, currículos *pensados/praticados*.

Primeiro, parece importante destacar o fato de que ambos coexistiam. Práticas assim coexistem (em uma mesma rede pública de ensino) e essa é uma lição importante sobre as experiências reais, as contradições que ensinam, e o modo como criamos, elaboramos e realizamos experiências como táticas que visam resolver ou responder àquilo com que nos deparamos em nossos cotidianos. Ambas as práticas tinham como objetivo responder aos problemas envolvendo desrespeito, agressões e o descumprimento ou o descuido com as demandas da escola. Na perspectiva de suas criadoras, ambas respondiam bem a esses problemas, parecem resolvê-los, ambas inclusive voltadas à mesma série/ano escolar.

Quando consideramos que aquilo que é produzido nas escolas é homogêneo e carente, produzimos ativamente como inexistentes tanto a primeira como a segunda criação. Ambas são invisibilizadas diante da lógica da escala dominante e nos interessa conhecê-las, para interagirmos qualificadamente com cada uma delas de forma contextualizada e localmente. Além disso, enfatizamos nosso entendimento, ao conhecê-las, de que:

As práticas sociais podem, portanto, ser libertadoras. Mesmo em cenários colonizados e submetidos a autoridades desumanizantes, é possível esperar utopicamente em meio à dificuldade vivida em uma sociedade autoritária. É possível, no cotidiano, termos operações, atos e usos práticos insurgentes em sua fragilidade de vagalume, de tudo aquilo que o poder pensa controlar, lembrando a máxima de que “toda regra tem sua transgressão”, esta última definida conforme as situações e suas conjunturas, plurais e móveis (Oliveira, 2021, p. 33).

Ademais, aprender que tais currículos, como os desinvisibilizados anteriormente, coabitam as escolas, as redes de ensino, também contribui para que: a) não consideremos que as experiências docentes são homogêneas; b) possamos dialogar e interagir com docentes da Educação Básica a partir do que têm sido possível criar em seus respectivos cotidianos e contextos; e, principalmente, c) nós, enquanto pesquisadores e pesquisadoras da universidade não suponhamos ingenuamente que os aprimoramentos necessários advêm única e exclusivamente da mobilização das

pesquisas que realizamos. Este último ponto nos parece fundamental porque significa o entendimento de que aquilo que pode significar aprimoramentos e melhorias, do ponto de vista pedagógico e curricular, muitas vezes já está sendo praticado no interior das próprias redes, a exemplo da segunda prática apresentada.

Ambas, a nosso ver, revelam táticas criadas, elaboradas, por professoras, para lidar com questões bastante semelhantes percebidas em seus cotidianos, nas salas de aula de quintos anos do Ensino Fundamental de uma mesma rede municipal. É preciso entender, assim, que ainda que nós, como universidade, muitas vezes tenhamos bons argumentos para criticar ou problematizar as práticas com que temos contato, temos sido incapazes de oferecer táticas, estratégias, subsídios que possam substituir ou aprimorar aquilo que as professoras têm feito. Afinal, como a própria equipe escolar registra no material produzido pela escola e publicado pela Secretaria Municipal de Educação (Pindamonhangaba, 2018, p. 66), a respeito do Projeto "Quanto valem suas ações?", "as professoras têm obtido muito sucesso e respostas positivas na realização desse projeto com as turmas dos quintos anos". Sendo assim, ao interagir com elas, por exemplo em formação continuada, é preciso que também possamos oferecer alternativas - e aqui a Sociologia das Ausências e das Emergências aparece como a nossa estratégia para a identificação de alternativas possíveis, críveis - igualmente capazes de responder às questões de indisciplina, desrespeito e descuido com os combinados.

Desinvisibilizar ambas nos permite, portanto, aprender o que coexiste e coabita as salas de aula de escolas públicas de nosso país, inclusive em termos das contradições que ensejam, como dissemos antes. No caso do primeiro projeto, para pensar em modos de dialogar e interagir, problematizando também, mas não só. Interagir qualificadamente, nesse caso, significa compreender que as professoras responsáveis pela criação do projeto se debruçaram sobre problemas legítimos de suas salas de aulas e conseguiram desenvolver táticas capazes de responder ou resolver aquilo que identificaram como problemático. Não se trata, assim, de deslegitimar suas preocupações ou seus problemas, pedagógicos inclusive, mas de reconhecê-los e validá-los de modo que possamos nos comprometer igualmente na busca de soluções, de alternativas mais éticas, solidárias, críticas e democráticas. No caso do segundo, para compreender o que subjaz à criação de práticas emancipatórias - àquelas voltadas à dignidade humana, à formação cidadã, ética e crítica - e, especialmente, para valorizar a autoria docente. Ou seja, o modo particular como a referida se aproximou de estudos e práticas relacionados à autoavaliação para criar suas atividades, as fichas, e operacionalizá-las em múltiplas esferas do cotidiano escolar.

Quando nos aproximamos dessas experiências, dedicamo-nos, mais cuidadosamente, a conhecer a pluralidade própria dos cotidianos escolares e que nos permite a renúncia e a crítica de modelos teórico-metodológicos que concebem como homogêneos ou carentes as escolas, os currículos, as pessoas e suas práticas, nos mais distintos modos de vida. Afinal,

O mundo é plural. Epistemologicamente plural, sociologicamente plural, culturalmente plural, ideologicamente plural, fisicamente plural etc. Então, se reconhecemos essa pluralidade, a necessidade do equilíbrio entre os diferentes e a legitimidade de qualquer um na situação democrática, a nossa luta é entrar nessa pluralidade e trabalhar para que ela seja crescentemente igualitária, mais equilibrada (Oliveira, 2023, p. 140-141).

Convergimos, em suma, para o entendimento de que “desinvisibilizá-los não é simples, mas é indispensável à luta política pela justiça social, pelos direitos de todos à dignidade humana e, sobretudo, para a credibilização da luta que segue seu curso” (Oliveira, 2021, p. 34). Essas compreensões se aliam ao reconhecimento das práticas plurais, desinvisibilizadas neste texto, como modo de materializar o diálogo entre os diferentes, não só no contexto das escolas em si, mas, mais especialmente, configurando posturas de respeito e de reconhecimento nas relações entre escolas e universidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisando com os cotidianos que tornam a vida cotidiana rica, plural, bonita e potente.

Inês Barbosa de Oliveira

Para encerrar este texto, como forma de contribuir com o dossiê, tecemos algumas considerações, em especial enfatizando as criações que ocorrem cotidianamente nas escolas e que não podem ser ignoradas pelas políticas oficiais de currículo e de formação docente, sob pena de estarmos mais uma vez desperdiçando as experiências plurais, mesmo quando contraditórias, e os *saberes/fazer*es docentes, sua autoria - invisibilizando-os, produzindo-os ativamente como ausentes em processos nos quais deviam ocupar posições mais centrais.

Cumpra dizer primeiro que invisibilizá-los contribui para um projeto sistemático de desqualificação e desvalorização da docência, no qual professoras são cada vez mais alijadas de sua capacidade intelectual e criativa para lidar de maneira competente e profissional com as condições contextuais - e, por que não dizer, com as agruras - que conformam sua atuação. Em contraposição, desinvisibilizar seus currículos *praticados/pensados* nos ajuda a “compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, original, criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo” (Oliveira, 2012, p. 8). Pesquisas envolvendo atitudes conectadas aos pressupostos e propósitos dessa ideia, a de desinvisibilizar o que tem sido sistematicamente invisibilizado nos cotidianos escolares, fortalecem, portanto, essa dimensão intelectual e criativa vinculada à autoria docente.

Em nosso caso, específico, essa perspectiva nos ajuda, inclusive, a estabelecer uma política interna às pesquisas capaz de dar crédito às professoras por sua criação, a exemplo da professora Catarina Camargo, responsável por criar uma prática emancipatória. Essa política interna vai sendo tecida à medida que compreendemos

modos de interagir mais qualificadamente, numa postura efetivamente dialógica (Freire, 2010), de denúncia mas também de anúncio (Freire, 1997), na qual não podemos negligenciar nem deslegitimar os problemas e as preocupações enfrentadas pelas professoras da Educação Básica em seus contextos, a exemplo do Projeto "Quanto valem suas ações?". Isso porque o respeito diante dos problemas identificados por elas nos permite entender sua criação como tática elaborada em resposta ao que vêm enfrentando, muitas vezes diante da precariedade de condições estruturais, de baixos salários, de salas de aula numerosas.

Quando avançamos nessa direção, entendemos igualmente que o papel da pesquisa não pode ser o de criticar ou problematizar a tática em si mas, ao invés disso, o de busca incansável de um pensamento alternativo em torno de estratégias e táticas alternativas, tantas delas já em curso na mesma rede pública de ensino, produzindo resultados desejáveis. Essa percepção contribui para nossa argumentação de que aquilo que se considera desejável em termos das práticas pedagógicas e da atuação docente já está sendo realizado, às vezes mais tímida ou contingencialmente, mas está lá e não pode ser simplesmente desconsiderado. Trata-se de um propósito importante das pesquisas envolvendo o desinvisibilizar de que temos falado desde o início. Trata-se de restituir a complexidade da ação docente, junto à pluralidade de cotidianos e de condições, as mais diversas, em que tais docentes atuam.

Assim, fazendo coro com Oliveira (2023, p. 101), de quem tomamos emprestadas muitas ideias neste texto, que podemos, por meio da "desinvisibilização de realidades sociais, chegar a uma compreensão ampliada dos potenciais emancipatórios e de contribuição à sustentabilidade social de diferentes *políticas práticas* educacionais cotidianas voltadas à justiça social e cognitiva, à ecologia social e de saberes". Esperamos seguir contribuindo para que mais e mais pessoas percebam - como a mesma autora nos ensina na epígrafe com que iniciamos este tópico - a vida cotidiana como rica, plural, bonita e potente, porque é no cotidiano que está a vida que temos.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, N.; BERINO, A.; SOARES, C. Como e até onde é possível pensar diferentes? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 49-66, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24251>. Acesso em: 6 dez. 2025.

BISPO, A. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCT, 2019.

FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: BRASIL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997. v. 1, p. 671-686.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>. Acesso em: 6 dez. 2025.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2016.

OLIVEIRA, I. B. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: Desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, p. 51-67, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2025.

OLIVEIRA, I. B. **Pesquisando com os cotidianos**: uma trajetória em processo. Petrópolis, RJ: Depetrus et Alii, 2023.

OLIVEIRA, I. B. Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. **Revista Vagalumear**, Tabatinga, AM, v. 1, n. 1, p. 20-38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2262>. Acesso em: 06 dez. 2025.

OLIVEIRA, I. B. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 191-201, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18872>. Acesso em: 06 dez. 2025.

PINDAMONHANGABA. **Projeto "A escola em seu território"**. Pindamonhangaba: SME, 2018.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002b. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, V. M. Educação pública brasileira: língua de madeira e políticas de apagamento. In: BOTO, C. *et al.* (org.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020. v. 1, p. 289-308.

VALLE, J. C. A. A autoria docente em currículos de matemática desinvisibilizados: práticas de extensão e pesquisa. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 40, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/16520>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VALLE, J. C. A. A autoria docente em processos de elaboração curricular de matemática: perspectivas para a pesquisa. **Educação Matemática em Revista (EMR)**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 22, p. 89-96, 2021. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2662>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VALLE, J. C. A. As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil. **Revista Cocar**, Belém, PA, n. 38, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10677>. Acesso em: 6 dez. 2025.

VALLE, J. C. A.; BUENO, M. L. R. Desinvisibilizar currículos pensados/praticados de matemática, perspectivas para a pesquisa em currículo. **Revista de Educação Matemática**, Marília, SP, v. 21, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/452>. Acesso em: 6 dez. 2025.

VALLE, J. C. A.; FERREIRA, L. O. A artesanidade dos currículos e das culinárias: os saberes/fazer dos praticantes e as políticas educacionais brasileiras. In: FUSARO, M. (org.). **Educação em tempos desafiadores**: transdisciplinaridade, tecnologias e linguagens. Belo Horizonte: Tesseractum Editorial, 2021. p. 9-24.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Júlio César Augusto do Valle

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X		
2. Curadoria de dados	X		
3. Análise formal	X		
4. Obtenção de financiamento	X		
5. Investigação	X		
6. Metodologia	X		
7. Administração do projeto	X		
8. Recursos	X		
9. Software	X		
10. Supervisão	X		
11. Validação	X		
12. Visualização	X		
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)	X		

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Alguns pressupostos e propósitos das pesquisas dedicadas a desinvisibilizar currículos e autorias docentes".

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que embasam este estudo podem ser solicitados ao autor, mediante justificativa, em razão de restrições de caráter ético, de segurança e/ou financeiras.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Alexandre Rocha da Silva

E-mail: rocha.alxx@gmail.com