



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE CURRÍCULO: RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS

Teacher education and curriculum policies: resistance and creation in different educational spaces

Formación docente y políticas curriculares: resistencia y creación en diferentes espacios educativos

Inês Barbosa de Oliveira¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>

E-mail: inesbo2108@gmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo fomentar reflexões sobre os processos de resistência e criação que envolvem os cotidianos educadores em suas relações com políticas de currículo e formação e mobilizar afetos que envolvem essa resistência e essa criação. Desenvolve uma argumentação teórica sobre o tema das criações cotidianas dos sujeitos da educação em suas relações com as políticas, bem como sobre a importância de se compreender a criação como o próprio da vida cotidiana, para além da resistência. Assume essa complementaridade entre resistência e criação a partir do pensamento de Michel de Certeau, que aponta a necessidade de irmos além da noção de resistência para compreender os modos de ação dos praticantes da vida cotidiana. Apresenta, como argumento central sobre as interferências desses sujeitos sobre as políticas oficiais, com base no pensamento de Stephen Ball em sua teoria da atuação/encenação, das políticas pelas escolas. Em sua segunda parte, traz narrativas empíricas de diferentes experiências acadêmicas e cotidianas que ajudam a compreender esta complementaridade, evidenciando as criações cotidianas dos sujeitos das escolas enquanto *políticas práticas* cotidianas de formação e de currículo. Em sua parte final, conclui que há, em diferentes *espaçotempos* educativos, possibilidades e realidades de criação cotidiana, agradecendo aos sujeitos referidos na parte empírica do texto, essas criações ousadas e potentes.

Palavras-chave: currículo como criação cotidiana; resistência criativa nos cotidianos escolares; formação docente no cotidiano.

¹ Universidade Estácio de Sá (UNESA). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Abstract: This text aims to foster reflections on the processes of resistance and creation involved in the daily lives of educators in their relationships with curriculum and training policies, and to mobilize the affections involved in this resistance and creation. It develops a theoretical argument on the theme of the daily curricular creations by educational actors in their relationships with policies, as well as on the importance of understanding creation as inherent to daily life, beyond mere resistance. It assumes this complementarity between resistance and creation based on the thought of Michel de Certeau, who points to the need to go beyond the notion of resistance to understand the modes of action of practitioners in daily life. It presents as a central argument about the interferences of these actors on official policies, based on the thought of Stephen Ball in his theory of enacting policies by schools. In its second part, it presents empirical narratives of different academic and everyday experiences that help to understand this complementarity, highlighting the daily creations of school actors as everyday political practices of teacher's education and curriculum. In its final part, it concludes that in different educational spaces and times, there are possibilities and realities of everyday creation, thanking the actors referred to in the empirical part of the text for these bold and powerful creations.

Keywords: curriculum as a daily creation; creative resistance in everyday school life; teacher's education in daily life.

Resumen: Este texto tiene como objetivo fomentar reflexiones sobre los procesos de resistencia y creación involucrados en la vida cotidiana de los educadores en sus relaciones con el currículo y las políticas de formación, y movilizar los afectos involucrados en esta resistencia y creación. Desarrolla un argumento teórico sobre el tema de las creaciones cotidianas de los sujetos educativos en sus relaciones con las políticas, así como sobre la importancia de comprender la creación como inherente a la vida cotidiana, más allá de la mera resistencia. Asume esa complementariedad entre resistencia y creación con base en el pensamiento de Michel de Certeau, quien señala la necesidad de ir más allá de la noción de resistencia para comprender los modos de acción de los practicantes en la vida cotidiana. Presenta, como argumento central sobre las interferencias de estos sujetos en las políticas oficiales, con base en el pensamiento de Stephen Ball en su teoría de las políticas de actuación/puesta en escena por parte de las escuelas. En su segunda parte, presenta narrativas empíricas de diferentes experiencias académicas y cotidianas que ayudan a comprender esta complementariedad, destacando las creaciones cotidianas de los sujetos escolares como prácticas políticas cotidianas de formación y currículo. En su parte final, concluye que en los diferentes espacios y tiempos educativos, existen posibilidades y realidades de creación cotidiana, agradeciendo a los sujetos referidos en la parte empírica del texto por estas creaciones audaces y poderosas.

Palabras clave: el currículo como creación cotidiana; resistencia creativa en la vida escolar cotidiana; formación docente en la vida cotidiana.

1 INTRODUÇÃO

Resistir e criar são ações que se complementam na vida cotidiana daqueles que não ocupam facilmente os *espaçostempos* do poder instituído. Sujeitos dos cotidianos das escolas, que fazem as escolas, – e fazem também as políticas que a elas chegam como normas – fazem parte desse grupo.

Este texto desenvolve uma argumentação teórica sobre esse tema, bem como a importância de se compreender a criação como o próprio da vida cotidiana, para além da resistência, sempre importante e necessária, antes de trazer narrativas empíricas que ajudam a compreender esta complementaridade, evidenciando as criações cotidianas dos sujeitos das escolas enquanto *políticaspráticas* cotidianas (Oliveira, 2013) de formação e de currículo.

Assumimos essa complementaridade entre resistência e criação a partir do pensamento de Certeau (1994) que aponta, em sua “Invenção do cotidiano” a necessidade de irmos além da noção de resistência, tão bem expressa por Foucault como parte constitutiva do poder em si mesmo. Segundo Certeau, ao desenvolver sua “arqueologia das ciências humanas”, Foucault foi levado a “estabelecer uma *seleção*² no conjunto dos procedimentos” sociais que estuda, extraíndo dele “os procedimentos óticos e panópticos que aí pululam progressivamente”, entre os séculos XVIII e XIX. Ao fazê-lo, ele deixa de lado inúmeros outros procedimentos, que não foram formulados discursivamente, mas que prosseguiram, igualmente, em seus “silenciosos itinerários” (1994, p. 114).

Ao alertar-nos para isso, Certeau (1994) busca demonstrar que, se por um lado há coerência entre as práticas panópticas que Foucault seleciona e dissemina, e, portanto, nos modos de resistência a elas, o mesmo não se pode dizer com relação ao conjunto dos procedimentos existentes na sociedade, reconhecendo que:

O desenvolvimento excepcional, até mesmo canceroso, dos procedimentos panópticos parece ser indissociável do papel histórico que lhes foi atribuído, o de ser uma arma para combater as práticas heterogêneas e para controlá-las. A coerência é o efeito de um sucesso particular, e não a características de todas as práticas tecnológicas. Sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiram para si mesmos os dispositivos panópticos, sobreviveria um “*politeísmo*” de práticas disseminadas, dominadas, mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas (p. 115).

Essa reflexão culmina com o questionamento sobre as técnicas e procedimentos que não dispõem um *lugar próprio* de poder, mas que são, também, operatórias, embora “privadas daquilo que fez a força das outras” (Certeau, 1994, p. 117) às quais Certeau chama de táticas. São práticas que transcendem e modificam a resistência, na medida em que estabelecem outras relações com o poder, não estudadas nem formuladas por Foucault.

² O itálico está no original.

Um autor que ajuda a compreender essa relação entre o hiper visível e o invisibilizado, é Didi-Huberman (2011) em sua obra "Sobrevivência dos vaga-lumes" na qual ele defende a ideia de que é o excesso de luz que "apaga" os vaga-lumes, que seguem existindo e emitindo suas luzes bruxuleantes, mesmo que invisibilizados pelo "crescimento quase canceroso" das luzes da cidade e do poder panóptico, que crê tudo ver sob esses holofotes. Em sua fragilidade e autenticidade, os pequenos insetos vão além.

Foi uma crônica de Pasolini que inspirou Didi-Huberman (2011) a escrever sua obra. E foi em uma narrativa de um blog de "Viagem e escrita" (Becattini, 2025) que encontrei, casualmente, a passagem abaixo, que parece ter sido escrita para este texto.

Pasolini percebeu muitos anos antes de mim que os vaga-lumes estavam sumindo. Ele viveu na Europa no auge do nazifascismo. Em uma crônica publicada em 1975, compara a luz ofuscante dos projetores da propaganda fascista com as **pequenas luzes de resistência, de arte e beleza, de momentos cheios de humanidade, tão frágeis quanto autênticos, que ele chama de vaga-lumes**. Discretos, fugazes, mas insistentes, incansáveis. Esses momentos de inspiração, de brilho cotidiano, nos lembram que podemos assumir o controle de nossas narrativas, que somos resilientes e criativos. E não podem ser bem observados quando **nossa atenção está unicamente atenta aos holofotes espetaculares do sistema e da política**. São luzes tão frágeis quanto os próprios vagalumes; como as lagoas de bioluminescência que só brilham fosforescentes em noites de lua nova ou como as estrelas, que embora sejam astros muito maiores que nós a recrutar mundos inóspitos e infinitos para suas órbitas, **daqui de onde estamos são apenas luzinhas frágeis, ofuscadas pelos postes de iluminação pública** (Becattini, 2025, p. 1)³.

Em que pesem, portanto, as luzes ofuscantes e os procedimentos panópticos, há outros mundos no mundo, e é neles que vamos encontrar os *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) da vida cotidiana, suas resistências e criações. Discretos e fugazes como os vaga-lumes, esses mundos são feitos de pessoas comuns, cuja produção não se capitaliza e não cria próprios, mas tem chama.

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarías, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 1994, p. 94).

É preciso, portanto, para conceber e fazer operar a existência da criação para além da resistência, compreender que, na invisibilidade daquilo que existe fora dos

³ Os grifos são do original publicado pela autora.

“holofotes espetaculares do sistema e da política” estamos nós, as pessoas comuns que, se não conseguem criar normas e “acendê-las” para o mundo perceber, fazem a vida para além delas, tecendo táticas cotidianas de resistência ou transcendendo-as por meio de “usos não autorizados”, criativamente. “Luzes de resistência, de arte e beleza, de momentos cheios de humanidade”.

Estas “artes de fazer” dos praticantes, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”. O trabalho de pesquisa no/do cotidiano pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos ‘astuciosos’ e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas regras próprias de produção e desenvolvimento (Oliveira, 2008, p. 34).

O brilho cotidiano dessas “artes” emerge desses movimentos, procedimentos e práticas não aprisionados e não aprisionáveis, que transcendem a espetaculosidade ruidosa dos tantos movimentos inspirados nos panópticos e seus senhores da ilusão do controle. E suas astúcias, murmuram, sussurram *fazeressaberes* usando as normas a seu modo, cotidianamente, criando possibilidades onde antes só se percebia poder e resistência. São humanos agindo humanamente, ou seja, desobedecendo (Oliveira, 2020) e reinventando a vida.

Entendemos a desobediência como o próprio do humano, condição necessária à criação de qualquer novo, que é uma forma de desobediência ao que lhe antecedeu, ao já existente e ao já sabido. Com base na ideia cereteuniana de que, ao contrário do que desejam e buscam as normas e perspectivas panópticas de controle sobre a vida cotidiana, o cotidiano é rebelde, desobediente, criativo, temos entendido o ato de desobedecer como necessidade mais do que como escolha e trabalhado com as consequências dessa noção para pensar as escolas e processos de formação docente, em suas relações com as políticas educacionais. Assim sendo, defendemos a noção de que a obediência estrita das normas é impossível – além de indesejável – uma vez que essas jamais são aplicadas pelos praticantes, mas sim usadas por eles (Certeau, 1994; Ball; Braun; Maguire; 2016), o que implica na possibilidade de produção de práticas emancipatórias de caráter utópico na vida cotidiana, *dentrofora* das escolas. Entendemos que a desobediência, não sendo sempre um ato de vontade, é sempre uma criação, uma subversão da hegemonia.

Finalizando esta introdução ao texto, cabe reiterar que, para mim, a grande questão que se coloca na reflexão sobre a complementaridade entre resistência e criação está no fato de que, sendo complementar ao poder e ao seu exercício, a resistência não tem como escapar de ser por esses poderes pautada. Ela resiste ao que o poder formula, propõe e pratica. Já a criação, por ser oriunda de outros procedimentos cotidianos não necessariamente atrelados ao poder e seus desígnios,

por habitar o campo da vida comum de pessoas comuns, se tece como uso, com pautas que podem ser próprias, *praticadaspensas* pelos sujeitos dos cotidianos nos contextos de existências pequenas, de luzes bruxuleantes, de fragilidades e astúcias.

E é com essa compreensão, das políticas educacionais e de seus usos pelos *praticantespensantes*, que dou continuidade a esta reflexão.

2 POLÍTICAS OFICIAIS E *POLÍTICASPRÁTICAS* COTIDIANAS

Temos, coletivamente, ampla consciência das precariedades e limites de nossa política educacional oficial em sentido amplo, e mais detidamente, das nossas políticas de currículo e de formação docente. Um dos principais problemas presentes em todas elas é o desejo de controle da realidade, das práticas concretas suscitadas nas escolas a partir das normatizações. Buscam apagar as trajetórias – no entanto sempre presentes – dos textos nos seus processos de encenação (Ball; Braun; Maguire, 2016), focando sua atenção em uma suposta verticalidade e distanciamento entre as normas e as realidades cotidianas, imobilizando “a gigantesca massa” (Certeau, 1994, p. 169) sob seu olhar controlador. Mas esta é só uma ilusão daqueles que se creem capazes de controlar a vida, do poder panóptico que tudo vê, do alto e de longe.

Aquele que sobe lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em *voyeur*. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava “possuído”. Ela permite lê-lo, ser um Olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas esse ponto que vê, eis a ficção do saber (Certeau, 1994, p. 170).

Eis a ilusão do controle sobre “as astúcias de Dédalo” presentes na criação cotidiana das realidades escolares e de suas relações com as políticas oficiais. A mesma ilusão panóptica de estar nesse “ponto que (tudo) vê”. Ball, Braun e Maguire (2016) rejeitam, em sua obra, a noção de implementação de políticas, formuladas “do alto” entendendo que elas estão sujeitas a processos de tradução e interpretação no contexto da prática, conforme já formulado anteriormente na proposta do “ciclo de políticas” (Mainardes, 2007).

É na perspectiva do ciclo de políticas que os autores entendem que estas são definidas, muitas vezes superficialmente, como “tentativa de resolver um problema”, por meio da publicação de textos normativos e/ou prescritivos (contexto da produção dos textos). Entendem que a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (Ozga, 2000, p. 113 *apud* Ball; Braun; Maguire, 2016, p. 13).

Apontam o limite dessa definição, que está no quanto ela omite em relação aos outros momentos do processo (no âmbito do contexto de influência e da prática) e às

modificações que elas sofrem dentro das escolas, que são marginalizadas ou passam despercebidas. Ou seja, as interações sociais desordenadas, desarrumadas, ditas criativas e banais – que Colebatch (2002 *apud* Ball; Braun; Maguire, 2016, p. 13) chama de "atividade política" das negociações e da construção de coalizões que, de alguma forma, vincula textos à prática –, são apagadas – só que não: os vaga-lumes seguem lá.

Diante disso, os autores buscam escrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política (oficial) e a prática. Rejeitam esse binarismo enganoso e trazem um relato fundamentado em pesquisa empírica de como as escolas e os professores realmente fazem as políticas na prática. Na perspectiva cotidianista falamos de *políticaspráticas* educacionais cotidianas (Oliveira, 2013) para defender ideia semelhante, que considera os sujeitos da escola nos cotidianos como "criadores" de cotidianos que transcendem as normas, usando-as a seu modo (Certeau, 1994).

Defendem, ainda, que:

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas possíveis. Isso é em parte porque textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados "em" prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (Ball; Braun; Maguire, 2016, p. 14).

Na perspectiva cotidianista, esses estreitamentos de respostas criativas e as mudanças viáveis em cada contexto estão ligadas às possibilidades locais, às culturas e conhecimentos de professores e alunos, ao ambiente físico e social. Tudo depende das redes que se tecem nas escolas e espaços educativos aos quais os textos chegam e com os quais se enredam, compreensão que dialoga fortemente com a formulação dos autores e com a noção de que, para além das normas, existem processos que as transcendem, criativamente.

O termo *políticaspráticas* emerge em 2010, em palestra de Nilda Alves, e foi reapropriado por mim, em texto de 2013. Dizíamos, na época:

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

somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (Alves, 2010 *apud* Oliveira, 2013, p. 379).

Ao assumir a mesma convicção, nesse mesmo texto e na sequência da citação acima, demonstrei nosso entendimento a respeito do tema.

Entendo que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas (Oliveira, 2013, p. 379).

A compreensão é a de que políticas oficiais respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que se desenvolvem por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos *praticantespensantes* dos cotidianos, o que configura o que Ball, Braun e Maguire vão chamar de encenação/atuação⁴ das políticas. Assim, entendemos que *políticaspráticas* educacionais cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. A formulação do “ciclo de políticas”, por Ball e colaboradores, ainda no final do século XX já apontava nessa direção (Mainardes, 2007).

A complexidade dos modos como diferentes espaços educativos lidam com as questões suscitadas pelas políticas oficiais e as preocupações que surgem nos contextos específicos em que são encenadas⁵ exigem superar as oposições binárias e as perspectivas lineares de compreensão dessas políticas e de suas relações com a vida cotidiana, cuja complexidade impede a linearização na compreensão de ações e decisões. A imprevisibilidade e a incontrollabilidade caracterizam esses cotidianos, suas resistências e criações.

⁴ Uso as duas palavras para expressar minha compreensão e, ao mesmo tempo, respeitar a tradução brasileira da obra que preferiu atuação à encenação.

⁵ O uso do termo encenadas busca considerar a perspectiva teatral assumida pelos autores. Tratar-se-ia, portanto, de uma atuação dos atores sobre os textos das políticas. São os sujeitos que atuam, e ao fazê-lo, encenam os textos conforme suas realidades, escolhas e necessidades. A política sofre modificação por meio dessa atuação, portanto, elas são encenadas.

O cotidiano, em sua complexidade, comporta embates, lutas e negociações sobre os significados das políticas (sempre plurais), sobre o que e como fazer com elas, na prática, sobre as construções e reconstruções na interpretação delas. Na pesquisa dos autores o que se constata é que as escolas personalizaram (customizaram) as políticas, atuaram sobre elas e as encenaram cada uma a seu modo, usando o que foi dado para consumo (implementação).

3 INICIATIVAS EMANCIPATÓRIAS COTIDIANAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Os diferentes espaços educativos, suas redes de conhecimentos e práticas (e de práticas de conhecimentos) criam diferentes modos de atuação sobre as políticas de currículo e formação, encenando-as a seu modo. Cada um tem seu ethos⁶, sua cultura, seus "habitus" que influenciam a atuação da comunidade na encenação das políticas (Ball; Braun; Maguire, 2016). E, por isso, ao pesquisar as políticas oficiais, precisamos pensar nas resistências e criações que as habitam e que lhes fornecem materialidade. E é isso que nos interessa mais explicitamente.

A melhor parte deste texto começa agora! Opinião da autora. Desafiada pelos colegas a tratar do tema da resistência e da criação cotidianas na relação dos sujeitos da educação com as políticas oficiais de currículo e formação, optei por trazer reflexões que emergiram da minha participação na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) e das pessoas que pude escutar enquanto lá estive. São histórias de resistência e de criação, relacionadas à escola e à escolarização, à educação em sentido mais amplo, e, por óbvio, às políticas de currículo e formação. Como estudiosa da vida cotidiana e defensora da noção de cotidiano como espaço de criação – para além da resistência – entendo que essas conversas que produzo aqui, a partir daquilo que vi e vivi na FLIP, entre os dias 30 de julho e 3 de agosto de 2025, são relevantes para a reflexão aqui proposta, pensando sobre "como as (pessoas) fazem as políticas educacionais", a partir do que existe documentalmente e nas diferentes realidades.

Além das reflexões com base nas vivências e reflexões na/da FLIP, ainda nesse conjunto de narrativas que buscam mostrar a resistência e a criação cotidianas na relação com as políticas oficiais, se faz presente um material acadêmico. Vieira (2025) me cedeu, gentilmente, o direito de usar parte do material do seu texto de qualificação para falar da educação no estado do Amazonas, a partir de um belíssimo e potente depoimento de uma docente, que chamei de Maria, um nome simples e significativo no cenário nacional.

⁶ O ethos é o "conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região".

É uma escolha pelas vozes dos sujeitos “inaudibilizados”⁷, que, mais do que terem sido emudecidas ou silenciadas – há casos em que a própria expressão de si foi efetivamente inviabilizada (Santos, 2000; Spivak, 2010), mas não são maioria –, foram negligenciadas, tornadas inaudíveis pelo poder instituído que só valoriza aquilo que se pode reconhecer formalmente e que vem de lugares e fontes de saberes reconhecidos, aquilo que ilumina até ofuscar e fala alto.

Vamos, portanto, seguindo nossas convicções e processos de produção de conhecimentos, recorrer ao que existe de conhecimento no mundo da vida, nos cotidianos, que falam com e sobre as políticas educacionais mesmo quando aparentemente estão fazendo literatura ou pesquisa com os cotidianos.

4 A FLIP E AS HISTÓRIAS CONTADAS/APRENDIDAS - POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO E OS CURRÍCULOS REAIS

A primeira mesa que assisti na FLIP – no circuito alternativo, já que era ali que se podia encontrar temas e sujeitos menos midiáticos ou mais acadêmicos – se chamava “Tecnologias ancestrais para a retomada dos nossos futuros” e contava com a participação de Conceição Evaristo, Viviane Mosé e Auritha Tabajara, que eu não conhecia nem de nome, nem profissionalmente. Espaço lotado, dificuldade para entrar, mas deu certo!

As falas das participantes se iniciaram provocando encantamento na plateia, sobretudo quando Auritha, ao receber a palavra, pediu licença para colocar o seu cocar e para se expressar em forma de cordel, o seu modo preferencial de expressão. Falou um pouco de sua trajetória como indígena, sua escolarização e sua formação como docente. Viviane Mosé, a mais acadêmica dentre elas, brilhava nos incitando a suspeitar de já sabidos sobre o conhecimento, trazendo epistemologias outras para a “mesa”. Conceição Evaristo e sua sabedoria dispensam apresentação, mas fomos brindados com uma belíssima apresentação da noção de “Escrevivências”, que ela defende ser o “outro” das autobiografias redigidas por quem tem voz historicamente e, portanto, uma forma própria dos “inaudíveis” de se expressar e se fazer ouvir.

Ao final da mesa, o tema da escola e da escolarização emergiu. Incitadas a falar das escolas com que sonham, as três palestrantes trouxeram falas que evidenciam a consciência das distinções entre as políticas educacionais formais e suas encenações nos diferentes espaços educativos e do tanto que lutam, professores e estudantes, para assegurar uma educação de qualidade para todas e todos. A pergunta-provocação desafiava as três a falar da escola dos sonhos! Felizmente, nenhuma delas se limitou a responder, e acrescentaram, nessa ordem: Viviane Mosé defendeu docentes e suas ações, recusando-se a responsabilizá-los pelos problemas que vivenciamos, e apontou

⁷ Esse neologismo busca dar conta dos debates sobre o emudecimento e silenciamento de vozes subalternizadas, entendendo que, como a invisibilidade produzida pela colonização, existe uma produção de “inaudibilidade” dessas vozes mais do que silenciamento. A maioria delas sempre esteve e está lá, são inaudíveis, mas não estão ausentes. Ou seja, foram cerceadas e inaudibilizadas.

limites nas políticas, que por vezes mais atrapalham do que ajudam. Na sequência, Conceição Evaristo afirmou que queria ver uma escola sem muros “para que os saberes de fora possam entrar”! Reflexão de grande potencial epistemológico sobre o eurocentrismo que caracteriza nosso modelo de escola.

Auritha Tabajara foi ainda mais potente, ao falar da sua experiência escolar. Contou do seu estranhamento da organização do espaço e do silêncio necessário para acompanhar as aulas. “Na aldeia fazíamos tudo organizados em rodas e cada um se expressava como queria: dançando, cantando ou escrevendo” (2025)⁸. E, causando muitos risos na plateia, nos explicou que “vivía de castigo”, mas como na sua língua de origem a palavra castigo não existia, achava que a diretora gostava dela, pois a retirava de sala e a deixava sozinha, fazendo o que mais gostava, escrever! No seu livro autobiográfico (ou escreviente?) ela esclarece que:

Aprendeu a ler na rima.
Tudo queria rimar:
As brincadeiras e histórias
Que ouvia a vovó contar.
Com tambor e maracá,
De música foi gostar (Tabajara, 2023, p. 10).

Em outra mesa, intitulada “Pensando a escola como floresta: caminhos para a educação inclusiva”, que contou com a Ministra Macaé Evaristo, Liça Pataxoop, Alyne Costa e Maria Antônia Goulart da Silva, assisti a Liça – amiga da ministra de tempos em que trabalhavam juntas – e docente indígena com experiência de quarenta anos, mostrar os cartazes com os quais trabalha conteúdos que são considerados relevantes para os alunos da aldeia. Mostrando a criação curricular cotidiana evidenciada nos cartazes, me chamou forte atenção e ficou na minha memória como ensinamento sobre os limites das políticas e normatizações e me causando um encantamento que todo cotidianista sente quando vê, em depoimentos e histórias de escola, a confirmação dos limites das normas e os modos de transgressão que habitam a vida cotidiana.

Para não parecer ingênua ou desavisada quanto aos graves problemas que habitam nossa sociedade e os processos educativos nela inscritos, trago um relato de uma mesa que me doeu. O tema era “Nem o cárcere silencia a mãe preta”, com Elaine Barbosa, Mãe Flávia Pinto e a deputada Dani Balbi. Com trajetórias e pontos de vista distintos, as três palestrantes trouxeram narrativas de dor e privação. Embora elementos das falas permitissem esperar, freireanamente, o que ficou evidente na conversa foi o quanto as mulheres encarceradas sofrem com todo tipo de violência simbólica e física. Ao final das exposições, dirigi-me à Elaine Barbosa – uma querida

⁸ Informação verbal obtida durante a mesa “Tecnologias ancestrais para a retomada dos nossos futuros”, realizada no âmbito da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), na Casa da Favela, em Paraty, em 31 de julho de 2025, com a participação de Conceição Evaristo, Viviane Mosé e Auritha Tabajara, sob a mediação de Lavínia Rocha.

amiga de longa data, cujo trabalho eu conhecia dos tempos em que ela cursava o mestrado – pedindo que me dissesse um pouco sobre como esperar, como não sucumbir às horríveis narrativas que as três trouxeram à baila.

E ela me fez compreender que a esperança vem da resistência. Narrou processos e mecanismos de resistência com os quais as mulheres encarceradas contam, advindas da relação com o Instituto Nelson Mandela – onde ela atuou e encontrou as cartas que constituíram o material empírico de sua dissertação de mestrado, publicada em livro (Barbosa, 2025) e sobre o qual versou sua fala. No livro se lê: “Enquanto houver grades, haverá cartas. Enquanto houver cartas, haverá esperança” (Brasileiro *apud* Barbosa, 2025, p. 196).

As cartas publicadas falam de precariedades, de violência, de dores do corpo e da alma, mas também falam de gratidão e esperança. Elaine Barbosa também dedica parte do seu livro a pensar a questão educacional, assumindo uma perspectiva decolonial como referência reconhecendo os “saberes inerentes às cartas do cárcere feminino” (Barbosa, 2025, p. 194). Entende ser necessário “visibilizar as sujeitas subalternizadas, potencializando sua maneira de se expressar no mundo como um compromisso intelectual (e político) decolonial” (Barbosa, 2025, p. 145). E na sequência do texto esclarece que:

Seus textos mostram compreensão da falta de acesso às instituições de justiça capazes de solucionar e responder às suas demandas. Demonstram, portanto, um processo de reconhecimento do outro que aproxima essas/es sujeitas/os produtoras/es de saberes e conflita com o suposto distanciamento entre aquela mulher e seu interlocutor (Barbosa, 2025, p. 147).

E, ainda com Elaine, concluo essa parte do texto, que nos ajuda a perceber um imenso conjunto de possibilidades de *fazerpensar* educação, em diferentes *espaçostempos* de vida social e de propostas educativas, de ações potencialmente emancipatórias inscritas, às vezes de modo improvável, em aldeias e comunidades indígenas, em escolas públicas e na formação docente, e mesmo em cartas do cárcere. Elaine vai mostrar a importância da viabilização de aprendizagens, seja onde for, e do modo que for possível. Aceitando, sem se conformar ou deixar de lutar, que a realidade não é o que gostaríamos, ela assume e participa da luta pelos direitos das mulheres encarceradas cujas cartas estuda.

Assim, viabilizar as aprendizagens é um passo indispensável, considerando-se os conhecimentos produzidos pelas sujeitas encarceradas, que tecem escritos de dor, desumanização, objetificação de seus corpos e, quando possível, de amor, a partir da intervenção em um espaço significado pelas lutas antirracistas alinhadas aos movimentos sociais – nesse caso com o Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela –, em transversalidade com os aportes decoloniais, e do controle social exercido sobre as vozes em análise (Barbosa, 2025, p. 146).

5 A PESQUISA DE RAFAEL VIEIRA E SUAS NARRATIVAS: A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DE CURRÍCULO NO COTIDIANO AMAZONENSE

A leitura do material de qualificação de mestrado de Rafael Vieira foi uma aula e um presente! Quando pensamos e falamos em resistência e em criação cotidiana, em possibilidades de criar vida e currículos, não temos a medida do quanto isso pode ser radical no sentido estrito de enraizado no mundo da vida em alguns locais e circunstâncias concretas. Rafael é, ele mesmo, um improvável na pós-graduação. Sua trajetória – notável – ensina o quanto de luta é necessária a determinados sujeitos sociais para chegar a lugares facilmente acessíveis a tantos outros. O quanto de determinação envolve sua trajetória e sua chegada ao mestrado. Embora não seja este o tema do texto, esse destaque se faz necessário quando pensamos em resistência e em criação na relação dos sujeitos da educação com as políticas de currículo e de formação e suas precariedades.

O que Rafael declara pretender em sua dissertação é compreender “como se configura o cotidiano dos professores e professoras que atuam sem formação superior no município de Fonte Boa-AM, suas trajetórias de vida, formação e possibilidade de acesso ao ensino superior” e o faz a partir de narrativas dos seus parceiros de pesquisa, docentes sem graduação concluída atuando em Fonte Boa.

Uma das interlocutoras do Rafael é uma professora que está tentando agora fazer o nível superior para seguir com a sua carreira docente, já desenvolvida há muito tempo. Trata-se de uma mulher corajosa – que chamaremos de Maria para preservar sua identidade. É uma mulher completa: trabalhadora, esposa, mãe e estudante. É uma pessoa que não abre mão de crescer, de ser ela mesma, de tentar fazer o melhor para ela, sua família e seus alunos. Mãe de quatro filhos (dois meninos e duas meninas), Maria afirma que: “Meu sonho era cursar uma faculdade e ter o nível superior para oferecer um futuro melhor para meus filhos. De família humilde sempre pensei em dar orgulho para meus pais, sou evangélica e vivo minha religião” (Vieira, 2025, p. 28).

Ao falar de sua trajetória na educação formal, Maria já enuncia criações docentes com as quais conviveu desde o ensino fundamental I e II. Ela conta que, na escola municipal onde começou a estudar, quando tinha 08 oito anos de idade, havia uma professora que era diferente das outras:

[...] suas aulas eram dinâmicas e proveitosas e sempre nas sextas-feiras jogávamos bola”. Teve dificuldade em língua portuguesa e ficou em recuperação no final do ano letivo na quarta série, mesmo assim continuou estudando, pois entendia que a educação muda as pessoas. “Eu mudei através da educação e o ensino fundamental fez a diferença na minha vida, pois nesse período que fui alfabetizada (Vieira, 2025, p. 29).

Conta, também, que, no ensino fundamental II, na escola estadual que frequentou encontrou:

[...] muitos professores com metodologias diferenciadas, focadas no aluno e nos ajudavam a compreender com prazer, havia neles o compromisso com a qualidade o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos preparando-os para o futuro. Sempre fui muito dedicada aos estudos e sempre obtive notas ótimas. Em período de provas e testes, eu pegava meu caderno e estudava até conseguir decorar o conteúdo (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 29).

Nesse relato se pode perceber a resistência e a criação dos docentes com os quais Maria conviveu. Em um local de baixa oferta educacional, docentes criadores de currículos contribuíram para que ela e outros pudessem seguir estudando. E foi por persistência que Maria conseguiu galgar os degraus da escolarização até o ensino superior, atualmente em andamento, sem abdicar de se reconhecer docente “com” formação antes disso e com clara consciência das insuficiências das políticas de formação.

No ano de 2018 teve inscrições para o PARFOR e a oportunidade de cursar uma faculdade. Fiquei entre 60 inscritos. Pouco tempo depois saiu o resultado, e fui classificada para o curso de pedagogia.

No ano 2019, ingressei na universidade. O primeiro contato foi na prefeitura do município de Fonte Boa, em uma sala por ela disponibilizada. Estiveram presentes algumas autoridades como o secretário de educação, a coordenadora, os representantes da UFAM e etc., éramos 60 alunos aproximadamente (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 31).

Apesar desse desejo de cursar o nível superior e do reconhecimento de sua relevância para o exercício da docência, Maria não se deixa abater pelo discurso em torno da falta dessa formação como a alusão ao discurso hegemônico que considera esses docentes leigos.

Penso que chamar um professor de leigo é um grande equívoco, até mesmo ao chamarmos alguém de leigo, nos precipitamos, pois todos, em algum aspecto da vida, possuímos conhecimento, e todos os conhecimentos são importantes. Vou citar um exemplo simples da vida: aqui em nosso contexto no interior do Amazonas. Quem vive no interior sabe andar de canoa, sabe utilizar o remo para navegar e guiar a canoa, em contrapartida, alguém que vem de fora, que nunca teve contato terá extrema dificuldade de se locomover no rio, igarapé ou lago, então, não pode se chamar alguém de leigo, pois, todos de alguma maneira possuímos conhecimentos práticos que são importantes na vida.

Nesse sentido, dizer que um professor, como já ouvi algumas vezes dizer que ele é leigo por não ter ensino superior é um grande equívoco, pois ele possui sim formação (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 32).

Essa passagem da fala de Maria encanta, pelo tanto que tem de reconhecimento vivido e vívido da pluralidade epistemológica do mundo, e do quanto diferentes conhecimentos operam e são necessários em diferentes ocasiões. Maria sabe que não há professores “leigos”. O que temos é ausência de formação oficial, e sobre isso ela também opina com precisão.

A ausência de políticas públicas causa essa desigualdade. Nós não temos aqui como fazer um curso de graduação com um prédio próprio da Universidade Federal do Amazonas, nem tão pouco da Universidade do Estado do Amazonas. O que tem acontecido é a ausência de políticas públicas que de fato proporcionam a formação continuada, o acesso à educação, à formação dos Professores (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 32).

Contribuição inequívoca e potente de Maria ao debate sobre políticas de formação, tanto no que se refere às insuficiências das políticas públicas quanto em relação aos conhecimentos da docência, nem sempre devidamente considerados nas reflexões sobre o que é necessário à qualificação da docência e às redes de conhecimentos que a habitam. Simultaneamente, sobre a tentativa de invisibilização e silenciamento de docentes sem nível superior e atuando com base em contratos precários – também uma questão relacionada às políticas de formação – Maria é direta: “Muitos até possuem nível técnico e ingressaram na docência através de contratos, e por depender do emprego, de seu trabalho para a sua sobrevivência, ficam impedidos de falarem” (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 32).

Mas ela é, também, uma pessoa que não se contenta em resistir ao que está “contra ela”, à desqualificação e às dificuldades cotidianas. Ela usa isso para criar novas realidades: para si mesma, a realidade da docência comprometida com a comunidade e os estudantes; e para os seus alunos, a realidade da aprendizagem ao longo da escolarização. Segundo sua narrativa, ao concluir o ensino médio sentiu imensa vontade de ser professora e isso representou “uma transição significativa em minha jornada educacional”. Seu primeiro trabalho como docente começou em 2015, na comunidade do Cruzeiro, no Solimões de Cima, a oito horas de viagem de barco do município de Fonte Boa.

Quando cheguei lá, me deparei com outra realidade, não seria mais aluna e sim professora. Sem experiência, tive meu primeiro contato com as crianças e a comunidade. Foi muito proveitoso, eles me receberam de braços abertos, fiz meu trabalho e concluí o ano letivo (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 29).

Maria resistiu e resiste e criou a sua própria forma de ser docente. Se dispôs a trabalhar numa escola distante dezesseis horas da sua casa, depois há oito horas de casa, em trajetos sempre feitos por barco para assegurar a escolarização das crianças que tinha sob sua responsabilidade. Nesse período:

Trabalhou com turma multisseriada, a escola era flutuante não tinha sala de aula, algumas tábuas estavam quebradas, os comunitários sempre ajudavam a cuidar das crianças na hora do recreio, pois havia o risco da visita dos jacarés perto da escola. Destaca: “Hoje eles já têm uma nova escola flutuante com salas de aula bem equipadas” (Vieira, 2025, p. 30).

Sem entrar no mérito do que Maria considera “salas bem equipadas”, fica claro para quem entra em contato com essa trajetória, o quanto ela evidencia de uma realidade desconhecida pela maioria daqueles que criticam a escola pública e sua

qualidade, daqueles que defendem as políticas curriculares centralizadoras e as avaliações em larga escala, iguais para todos, bem como as políticas de formação que pretendem padronizar as ofertas de licenciaturas e seus currículos, o que se evidencia ainda de modo mais claro na continuidade da narrativa de Maria. Sua alegria ao ser deslocada para uma comunidade indígena na qual as instalações da escola eram boas emerge nessa passagem de sua narrativa.

Lá era outra realidade: a escola era na terra firme tinha duas salas, uma cozinha, merendeira, zelador, dois professores. A escola ofertava educação infantil, ensino fundamental de 1º ao 5º e 6º ao 9º ano. A comunidade era muito bonita, os pais sempre estavam presentes na escola e assim concluímos o ano (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 30).

Ou na escola seguinte, na qual trabalhou em 2018, apesar das dez horas de viagem do município à comunidade.

Lá fui muito bem recebida. A escola era toda de alvenaria: três salas, dois dormitórios, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros. Tinha zelador, merendeiro, e quatro professores de alfabetização e ensino fundamental (Maria *apud* Vieira, 2025, p. 30).

Ao afirmar, nesta última passagem que: “Desenvolvemos nosso trabalho em conjunto com a comunidade”, Maria evidencia que, junto aos demais docentes, coletivamente, desenvolveram um trabalho pedagógico apropriado à comunidade, em parceria com ela, o que não deixa dúvidas quanto ao que havia de criação nessas práticas, de compromisso político com a escolarização de qualidade, realisticamente considerada. Enquanto teve solo firme para dormir, Maria não se importou de ser longe de casa, não se importou de ser difícil. Seguiu *ensinandoaprendendo*, resistindo ao que se lhe impunha e criando cotidianamente mais e melhores chances de *ensinaraprender*.

Maria só se preocupou com as condições de trabalho em que vivia quando foi forçada a viver numa casa flutuante para trabalhar numa escola flutuante e tinha medo que seus filhos caíssem dentro da água. Ela temeu pela segurança de seus filhos, e a narrativa fala das condições de trabalho oferecidas aos docentes na região, bem como da responsabilidade política das secretarias de educação – mesmo que não diretamente. Em 2019, foi trabalhar em uma escola distante seis horas de viagem de canoa da sede do município. Lecionava do 1º ao 5º ano em uma escola que tinha duas salas e uma cozinha.

Destaca que nesse período morava com sua família na casa comunitária, pois a escola não tinha quarto para os professores, sendo um período complicado. A casa onde estavam era casa flutuante e tinha muito medo das crianças caírem na água. [E esclarece]:

Ao passar dois meses, a comunidade foi conversar com o secretário de educação que deu algumas folhas de zinco e gasolina para serrar madeira e assim, com ajuda da comunidade e dos professores, construíram a casa dos professores (Vieira, 2025, p. 30-31).

Não creio ser necessário comentar essa parte da narrativa: tudo o que precisamos saber sobre resistência e criação diante das políticas de currículo, avaliação e formação está aqui. Durante a pandemia, Maria entregava atividades aos pais que retornavam com elas feitas na semana seguinte. Não desistiu, não abdicou, não abandonou, tal como incontáveis outros docentes que garantiram o “não-apagão” da educação nesse triste período (Oliveira, 2023). Ela foi mais longe do que isso. Tentou de várias maneiras e muitas vezes, entrar num curso de graduação. Por meio do Parfor, ela finalmente conseguiu estar em um curso de graduação. Sua narrativa evidencia o quanto ela é agradecida ao que aprende nesse curso de graduação, porque isso permite, segundo as palavras dela, ser uma professora melhor.

É emocionante, é bonito, é pungente e é real o que eu estou dizendo aqui! Maria cria cotidianos, ela cria seus currículos com o que há de possibilidades na escola flutuante ou na escola distante 16 ou 8 horas de casa, ou, ainda, na escola multisseriada. Em todas, em quaisquer condições, Maria está lá, criando currículo! Maria está lá, resistindo aos muitos não que a sociedade lhe disse ao longo da vida. Ela não desiste e não cansa, e mais do que resiste, cria.

Diriam os preciosistas que essas escolas não são boas, que a “qualidade” é baixa, que o curso de graduação do Parfor é de baixa qualidade! Certamente, se forem fazer as provas do SAEB, esses alunos vão ter dificuldades! Mas quem ousaria dizer que não há criação cotidiana de possibilidades emancipatórias na vida da Maria e na vida dos alunos da Maria? Quem pode afirmar que essas *políticas práticas* cotidianas de resistência e de criação curricular não são relevantes ou não existem?

6 FINALIZANDO SEM CONCLUIR

Encerrar um texto que foi produzido com base em conhecimentos e noções – tudo junto e misturado – não é tarefa fácil. O corpo, a mente e a alma estiveram envolvidos, todo o tempo, nesta produção. Mas o objetivo, além de trazer e procurar fomentar reflexões sobre os processos de resistência e criação que envolvem os cotidianos educadores em suas relações com políticas de currículo e formação, foi também o de mobilizar afetos, de preferência, mas não só, alegres.

Impressionam-me as pessoas que fazem alegria a partir de quase nada. Gente cuja vida parece não ter generosidade alguma, mas que, ainda assim, manifesta uma gratidão sincera pela oportunidade de existir. Sempre me penitencio por ser rabugento, indisposto, carente ou sonhador, porque muito disso é só falta de noção do privilégio que tenho, da sorte grande que me sai pela coisa simples de poder o que posso. E tanta gente não pode nada (Mãe, 2025, p. 13).

Trazar para essa reflexão as gentes que, aparentemente “não podem nada” tem uma meta clara: a de evidenciar que sempre, sempre mesmo, há possibilidades de escapar ao panóptico, ao olhar que tudo vê e quer controlar, na esperança de que Ícaro, em sua pretensão de “escapar às astúcias de Dédalo” faça derreter suas asas e

caia! Numa esperança de que os vaga-lumes possam ser percebidos em um “apagar das luzes” da racionalidade cartesiana que ainda habita nossas políticas educacionais e muitos dos seus intérpretes.

Sobre as políticas, suas possibilidades e limites, penso que as narrativas aqui presentes nos ensinam coisas diversas: em primeiro lugar, no material de Elaine Barbosa e Rafael Vieira, ambos relacionados a mestrados em Educação, fica evidente que as políticas de formação levadas a termo na pós-graduação stricto-sensu no Brasil têm suas brechas. Apesar de problemas de todo tipo em relação aos valores que assume como básicos, alinhados ao Norte global e aos valores do produtivismo checado em avaliações no mínimo insalubres, entre outros elementos que operam favoravelmente à manutenção do status quo, foi nesse cenário que Elaine pesquisou cartas de mulheres negras encarceradas e publicou o livro da dissertação, tendo sido orientada pela Professora Claudia Miranda, uma pesquisadora negra e militante antirracista (ambas são). Os saberes que reconhece nas cartas, clamando por uma educação prisional “outra”, que se habilite a dialogar e considerar outros saberes, na perspectiva de uma pedagogia decolonial.

O que procurei evidenciar aqui foi a educação pautada na valorização de saberes emergentes, que orientam uma perspectiva de descolonizar as relações estabelecidas na sociedade. Revela-se, portanto, a busca por novas acepções e compreensões de espaços que possam permitir a pedagogia calcada na (re)criação de outras práticas emancipatórias de ensinar e aprender – a pedagogia decolonial (Barbosa, 2025, p. 191).

Já Rafael, nascido e criado no interior do Amazonas explicita em uma das memórias que narra em seu texto, seu inequívoco pertencimento social.

Uma outra lembrança que me marcou significativamente é de quando eu tinha apenas 7 anos de idade. Recordo-me como se fosse hoje. Minha avó foi quem me criou. Ela não sabe ler nem escrever, entretanto, quando mais jovem tentou estudar. Nós íamos para a roça durante o dia, e à noite ela ia para a escola. Era uma escola estadual e ficava há cerca de 25 minutos de caminhada da nossa casa. Como as aulas eram à noite, ela me levava para acompanhá-la. Via o seu esforço. Todavia, infelizmente, devido ao trabalho pesado e ainda à caminhada longa durante o percurso da escola para ir e voltar, ela acabou desistindo dos estudos. Lembro-me que ela tinha muito o desejo de aprender a ler e escrever. Uma coisa que ela sempre me dizia era que precisava estudar se quisesse ter uma vida melhor e que para o novo mundo que estava presente era fundamental seguir estudando (Vieira, 2025, p. 5).

E, seguindo o conselho de sua avó, seguiu. Improvavelmente, chegou ao mestrado em Educação na UEA e encontrou, como orientador, outro “improvável”. Pardo e militante da causa homossexual, Leonardo Peixoto é, além disso, um cotidianista – linha de pensamento distante do pensamento hegemônico. Juntos, estão produzindo uma dissertação importante e interessante. As políticas oficiais de

formação na pós-graduação convivem com Rafaelis e Elaines, Claudias e Leonardos, e nada pode impedir que muitos como eles entrem no sistema e criem conhecimentos que transcendem o já sabido, o já pensado e previsto, que trazem os inesperados e os improváveis.

Em segundo lugar, chamo atenção para as práticas curriculares narradas por Maria, sujeita da pesquisa de Rafael, em suas ações cotidianas. Ressalto, também, a formação docente que ela recebeu e segue recebendo, sempre com alegria e dedicação. O mesmo se pode dizer de Auritha Tabajara, docente indígena e autora de obras em cordel, que usou a seu modo a sua escolarização para se tornar referência do seu povo e seguir ensinando.

Conceição Evaristo e Viviane Mosé são, talvez, a cereja desse bolo! Intelectuais reconhecidas, defendem saberes que não estão nas políticas curriculares como válidos e necessários, desafiam a branquitude e o eurocentrismo que estão presentes nos textos oficiais de nossas políticas de currículo e formação, mostrando possibilidades de os transcendermos ao refletirmos sobre os potenciais desses outros saberes, desses outros modos de estar no mundo e de narrá-lo.

Esses momentos de inspiração, de brilho cotidiano, nos lembram que podemos assumir o controle de nossas narrativas, que somos resilientes e criativos. Falar de saberes que habitam nossas políticas de currículo e formação, resistindo ao negacionismo em torno de sua validade e necessidade, e criando outras *políticaspráticas* cotidianas de currículo e formação.

REFERÊNCIAS

BALL, S.; BRAUN, A.; MAGUIRE, M. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, E. **Aprendizagens decoloniais**: cartas de mulheres encarceradas sob a ótica do movimento negro educador. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2025.

BECATTINI, N. A sobrevivência dos vaga-lumes. **Viagem e escrita**. Disponível em: <https://natybecattini.com.br/sobrevivencia-dos-vagalumes-didi-huberman/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v.1.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

MÃE, V. H. **Educação da tristeza**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2025.

MAINARDES, J. A Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, I. B. Epistemologias do Sul e o cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 51-67, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n28/n28a05.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 162-184, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 30 ago. 2025.

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

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TABAJARA, A. **Coração na aldeia, pés no mundo**. 3. ed. Lorena, SP: UK'A editorial, 2023.

VIEIRA, R. S. **Os cotidianos dos professores e professoras que atuam sem formação superior no município de Fonte Boa – AM**. Manaus: UEA, 2025. (Texto de qualificação de mestrado).

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Inês Barbosa de Oliveira

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			
10. Supervisão			
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)	X		

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o artigo “Políticas de formação de professores e de currículo: resistência e criação em diferentes espaços educativos”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Mailsa Carla Pinto Passos:

E-mail: mailsapaassos@gmail.com