

1 INTRODUÇÃO

[...] Sempre, e sempre de modo diferente,
a ponte acompanha os caminhos morosos
ou apressados dos homens
para lá e para cá, de modo que eles
possam alcançar outras margens...
A ponte reúne enquanto passagem que atravessa.

(HEIDEGGER)

Foram múltiplos encontros e acontecimentos que nos levaram a desalojar, que nos fizeram buscar novos indícios, novas fontes, investigar processos e não aceitar discursos naturalizados. Entremeada às redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que nos impulsionam a viabilizar *espaçotempos*¹ de problematização e invenção coletiva, cartografamos alguns possíveis da escola ao acompanharmos os movimentos/processos de invenções culturais e curriculares no/do/com o cotidiano. Como diz Certeau (1994), são esses relatos que nos situam diante do mundo, que nos conduzem às travessias e aos deslocamentos. Alternando os momentos individuais com os momentos coletivos, fomos dividindo angústias, alegrias, dúvidas, descobertas, experiências e, sempre, retornávamos aos escritos, tentando, assim, imprimir aqui um corpo potência de novos devires.

Em um primeiro movimento, apresentamos algumas situações vivenciadas que demonstram a infinitude e a incompletude de uma pesquisa e o quanto são fascinantes os estudos com os cotidianos escolares, pois ali encontramos o pulsar de vidas que se entrelaçam e se entrecruzam umas às outras, provocando-nos a estar em constante e incessante movimento. Por meio das experiências tecidas com alunos, professores e, ainda, dialogando com os nossos intercessores teóricos, apresentamos um mapeamento das pesquisas que se aproximam da nossa temática de estudo. A partir dessa cartografia, delineamos o campo de problematização do estudo, bem como os nossos objetivos iniciais, enfatizando que a nossa intenção

¹ Usaremos, como Nilda Alves e outros pesquisadores que investigam os cotidianos escolares, esse modo de escrever junto algumas palavras, para enfatizar que esses processos se dão, concomitantemente, e não separados, como se pensou na modernidade.

neste percurso é estar aberta e atenta aos devires, aos deslocamentos e às linhas de fuga.

Em um segundo movimento, procuramos contextualizar o lugar da pesquisa, indicando como foram traçados alguns itinerários, percursos, entrecruzamentos e interfaces da pesquisa e de que forma fomos habitando e sendo habitada nesses *espaçotempos* da investigação que procuram articular e aproximar os estudos da pesquisa cartográfica com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, sobretudo porque acreditamos na potência dos encontros com campos teórico-epistemológicos diferentes para buscarmos juntos/coletivamente os possíveis da escola. Defendemos os usos de *imagensnarrativas* nas pesquisas, pois elas possibilitam uma compreensão da nossa realidade social ampliando e potencializando os diálogos, negociações e traduções das artes de fazer e de viver dos praticantes dos cotidianos escolares que, num processo incessante, interagem com o nosso pensamento deflagrando a criação e novos modos de pensar, sentir e fazer.

No terceiro movimento, convidamos alguns autores e os praticantes do cotidiano para dialogarem conosco sobre culturas e artefatos culturais, defendendo com eles a importância de mais diálogos, para que possamos atravessar as fronteiras culturais que se dão por meio de processos de negociações, traduções, hibridismos, táticas e estratégias que estão sempre imbricadas nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. Apostamos que é por meio das conversações e narrativas que professores e alunos fabricam as operações e invenções nos usos e consumos de artefatos culturais. São, portanto, essas narrativas que produzem os “[...] lugares de sentido, inscrito e simbolizado” (AUGÉ, 1994, p. 76) em que os discursos se pronunciam, a linguagem se efetiva e os possíveis se concretizam, autorizando e legitimando as práticas arriscadas e contingentes daqueles que *fazemviver* na história.

No quarto movimento, apresentamos os discursos sobre currículos delineando um breve panorama dos estudos no campo do currículo. Problematizamos como esses discursos se constituem, se legitimam e, por fim, procuramos compor, por meio das ricas e complexas experiências vivenciadas nas redes de conversações com os alunos e professores como outros sentidos são produzidos e enunciados fabricando,

desse modo, novas concepções de currículos e culturas que para nós vão muito além das prescrições e normatizações elaboradas pelos órgãos oficiais. Currículos, sobretudo, são práticas discursivas de negociações de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar, em suas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos fazem dos produtos culturais colocados à disposição pelo poder proprietário.

No quinto movimento, procuramos ampliar e fortalecer o campo do currículo apresentando os processos de fabricação das artes de fazer e de viver de professores e alunos nos usos e consumos que fazem dos artefatos culturais que circulam *dentrofora* da escola. Defenderemos, assim, a potência dos encontros com os praticantes dos cotidianos escolares, pois, é nessas redes de afetos, afecções, e conhecimentos que os processos de negociações, as táticas e estratégias se ampliam e se fortalecem, dando brechas/fissuras/aberturas para novos espaços narrativos e de enunciação.

No sexto movimento, fizemos um paralelo das “artes de fazer” e de viver dos professores e alunos com as “artes de nutrir” (GIARD, 1996), pois acreditamos que os saberes tecidos nas experiências vão se hibridizando por meio das relações estabelecidas entre os diferentes artefatos culturais. Com toques mágicos, professores e alunos transformam planejamentos antecipados e inventam e reinventam novos processos curriculares.

Concluimos apenas por formalidade acadêmica, pois este tipo de pesquisa que se dá nos cotidianos escolares interconectada aos processos de invenção e criação não tem fim. Nós, pesquisadores, é que precisamos nos afastar, temporariamente, mas, sabendo que “a vida se repete na estação” com muitos encontros, experiências fazendo pulsar afetos, afecções linguagens e, sobretudo, muito conhecimento.

1.1 RECOMEÇAR, RECOMEÇAR, RECOMEÇAR²

[...] que fazer senão desafiar o acaso,
propor razões, quer dizer, compreender?
Mas compreender não é fugir para ideologia,
nem dar um pseudônimo ao que permanece oculto.
É encontrar na própria informação histórica
o que a tornará pensável.

(MICHEL DE CERTEAU)

Iniciamos a escrita desta tese inspirada nas palavras de Linhares (2009) que, há muitos anos, busca potencializar movimentos instituintes que fazem multidões, grupos e coletividades resistir e criar outras formas de existência. Célia, ao nos conceder uma entrevista, abriu as portas de sua casa e deu-nos uma aula de vida. Até hoje retornam à nossa mente fragmentos do nosso diálogo. Ao perguntarmos à professora como desejaria começar a conversa, ela nos respondeu que deveríamos sempre começar pelo que nos move. Foi, portanto, dessa maneira que conduzimos a nossa pesquisa: impulsionada pelo que nos toca, por tudo que nos causa incômodo, estranhamento e, levada, também, pelos sonhos, sonhos das crianças, sonhos dos professores e, principalmente, incitada por desejos coletivos.

Os sonhos apresentados por Linhares (2009), que se fazem presentes nas narrativas de professores e alunos, acompanham-nos durante a pesquisa. Afinal, o nosso empenho, assim como o de Célia e o de muitos pesquisadores que fazem pesquisas com os cotidianos das escolas, está em captar e tecer outras/novas redes dos possíveis da escola, por meio das artes de fazer e de viver dos praticantes³ do cotidiano escolar.

Essa “força” que procuramos buscar, na lição de vida apresentada por Linhares (2009), está presente e latente nas escolas, como na atitude da professora Lourdes que, após mergulhar em uma lagoa, com toda a sua coragem e garra para salvar a

² Palavras proferidas por Célia Linhares que ressoam nos nossos ouvidos indicando a força e potência dos cotidianos escolares.

³ Interessa-nos, nesta tese, analisar o papel protagonista dos praticantes do cotidiano escolar, portanto, praticantes são todos que, de alguma maneira, trabalham e atuam no cotidiano escolar: professores, pais, alunos, diretores, coordenadores e demais servidores que produzem as escolas todos os dias.

vida de uma colega de trabalho e de alguns alunos numa viagem de estudo, não resistiu... Fez a Escola da Travessia chorar e parar. Mas, mesmo assim, parar por pouco tempo, pois, de forma mágica, a força de um coletivo explode de novo, pulsando com mais intensidade ainda e nos ensinando que vale a pena resistir, existir, produzir. Nesses momentos, as palavras de Célia Linhares (2009, p. 120) pareciam ecoar nos corredores da escola: “[...] recomeçar, recomeçar”.

Essas palavras se fortalecem, ao se juntar às palavras de Joana, auxiliar de serviços gerais, responsável pela abertura dos portões da Escola da Travessia todos os dias, que, com um sorriso cheio de esperança, recebe-nos com muito acolhimento:

[...] Eu costumo dizer, para mim, que todos os dias, quando eu entro aqui, no portão, às seis horas da manhã, que este dia deve ser como se fosse o meu primeiro dia de trabalho aqui. A gente tem que esperar que todo dia seja um novo dia, porque eu gosto de estar aqui, eu gosto do que eu faço e eu aprendi muito aqui. Eu gosto de aprender sempre.

Também se fortalecem, ao se juntar às palavras da professora Sueli que, nas vésperas de um feriado, às 18 horas, busca o apoio do grupo para concluir um Conselho de Classe e se emociona. Com lágrimas no rosto, continua: “[...] Eu gostaria, antes de encerrar, de parabenizar a todos por tudo que já fizemos até agora e pedir que continuem acreditando. Listamos hoje muitos encaminhamentos para o nosso trabalho. Boa-noite e um bom descanso para todos!”.

Ou, ainda, da professora Cida, que trouxe o seu convite de formatura para retomar em uma rede de conversa o juramento realizado por ela e por seus colegas de turma em 1982. Emocionada, releu alguns fragmentos:

[...] Uma pergunta básica acompanha toda a vida do homem: Quem sou eu? E não é a cientificação do homem que dará resposta a essa pergunta só a educação será capaz disso, ela possibilitará a redenção, o questionamento e as reivindicações para obter o mínimo necessário à vida: habitação, alimentação e saúde. Durante nosso tempo de estudo nessa instituição, que foi a UFMG, vasculhamos o que vem a ser essa inesgotável fonte de criação: o homem! E nossas descobertas nos levam ao comprometimento de não torturá-lo, não oprimi-lo, não esmagá-lo, não desvalorizá-lo. Assim nós nos comprometemos (CONVITE DE FORMATURA DA UFMG/ 1982).

Após nos apresentar o convite, a professora defende que, durante os 17 anos em que esteve envolvida com a Escola da Travessia, procurou cumprir o que entende como sendo a função da escola:

[...] Para mim a função da escola é inserir os nossos alunos na sociedade. A minha expectativa é que eles possam ter acesso a tudo o que têm direito enquanto cidadão e acreditar que eles podem. A escola precisa proporcionar subsídio igual ao que todas as outras escolas oferecem, para que, independente de estarem aqui ou em outra região, possam dizer que não falte professor, que desde o primeiro dia de aula a escola tenha esses professores, e esses professores que aqui estiverem realmente consigam fazer a escolha que eu fiz. Eu conheço o PPP dessa escola, afinal, participei da produção dele. Eu sei onde estou inserida e é aqui que eu quero atuar e contribuir. Então eu acredito que a gente precisa ter essa estrutura que a gente, infelizmente, enquanto rede municipal não tem. É só olharmos o turno vespertino, nós não temos até hoje professor de Matemática, é justo isso? Não temos pedagogo. Quem está segurando tudo isso aqui? A força do coletivo desta escola.

Como aponta Linhares (2000, p. 46), não existe escola relâmpago, e o trabalho da escola não pode prescindir de uma permanência para que a coletividade possa se constituir. “[...] As campanhas milagreiras e os programas escolares do tipo espetáculo demonstram os resultados funestos com que se enterram tantos e tanto orçamento”. Afinal, os processos curriculares não se enredam apenas com prescrições, mas, especialmente, com ações de todos que praticam os cotidianos escolares nos fazendo questionar e problematizar as dicotomias presentes nos cotidianos escolares: currículo prescrito/praticado, aprender/ensinar, políticas/práticas, dentre outras.

Assim, fomos movida pelas “artes de fazer” e de viver de professores e alunos da Escola da Travessia, acompanhando os processos de inventividades da escola, ou seja, o instituinte, que produzem afetos, afecções, linguagens, conhecimentos e abertura para o exercício da solidariedade, possibilitando, desse modo, o devir para uma democracia mais expansiva e inclusiva.

Inspirada em Benjamim, Linhares (2000, p. 51) aponta também que dimensões éticas e estéticas de alta intensidade alimentam os movimentos das escolas. As conversas com os professores falam do que eles *vivem sentem inventam* a cada dia. No entanto, alguns discursos sobre a escola se desencontram das “artes de fazer” dos professores e alunos:

[...] Nesta usina de hibridismo que a escola pública constitui, ainda convivem tanto os legados da Revolução Francesa propondo, revigorar as cidadanias na busca de igualdade, fraternidade e liberdade, como o discurso marxista, que investindo na práxis histórica, aposta na transformação da história. Do outro lado, os múltiplos poderes de um capitalismo – que embora enfrentando crises que mostram sua fragilidade – penetra em esferas cada vez mais íntimas da vida, auto proclamando-se como a saída única para os impasses históricos.

Sob esse enfoque, as experiências tecidas cotidianamente com os professores, alunos e com todos os praticantes da Escola da Travessia e do nosso grupo de pesquisa⁴ são individuais e, principalmente, coletivas, pois conseguimos, com a regularidade dos nossos encontros, com os estudos em grupo, nas múltiplas trocas de questionamentos, descobertas, nos conflitos de ideias, fortalecer as nossas “[...] redes de afetos, conversações e ações complexas” (CARVALHO, 2009, p. 187). Assim, as discussões coletivas possibilitam que cada um de nós produza sentidos compartilhados, favorecendo a compreensão mútua e estabelecendo redes de solidariedade.

Buscamos em Larrosa (2009) argumentos para defender, junto com ele, uma educação que atenda à experiência⁵ e que seja sensível à diferença. O que requer desenvolver um olhar atento aos “acontecimentos”, não nos detendo ao que os seres humanos são, mas considerando o que entre eles acontece, os modos pelos quais se relacionam entre si, valorizando a experiência em relação.

Larrosa (2004) argumenta que as palavras funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, pois produzem sentidos, mobilizam nossos pensamentos e fabricam realidades. Para esse autor, nomear o que fazemos, o que pensamos, o que sentimos, o que e como percebemos as nossas experiências em Educação são lutas “[...] em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que

⁴ Grupo de pesquisa coordenado pela professora Dr^a Janete Magalhães Carvalho, na linha Cultura, Currículo e Formação de Professores, da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, estamos realizando a pesquisa “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição”.

⁵ As experiências pessoais e singulares de cada praticante do cotidiano é que fazem com que a escola se torne infinita e plural. São os diferentes sentidos atribuídos às múltiplas experiências das/nas escolas que as fazem se tornarem únicas e diferentes.

somente palavras” (p.153). É, portanto, desse modo que produzimos Culturas, Currículos e Educação.

Fio 1 – Batalhadores anônimos⁶



“[...] Na escola pública cada membro faz seu papel para que a máquina funcione. Apesar desses diversos **desfios** na educação pública, encontramos cenas encorajadoras, como esta: uma funcionária que dedica sua vida, há muito mais que duas décadas, fazendo um papel que nem seria o seu, mas que nos motiva a enfrentar os maus agouros que recaem sobre quem oferece os melhores anos de sua vida à instituição social educacional chamada escola” (RONCHI, 2011, grifo nosso).

Movimentos inusitados nos levaram a fabricar conhecimentos nos múltiplos *espaçostempos* escolares e não escolares, por exemplo: no momento em que a professora Raquel nos “arrancou” da sala dos professores para vivenciar uma

⁶ A imagem, assim como o texto a seguir que a compõe, foi retirada do *blog* do professor Genildo Ronchi, professor de Artes da Escola da Travessia que nos permitiu sair do anonimato. Propositadamente, deixamos o ato falho cometido pelo professor ao desejar escrever desafios, pois a palavra “desfios” nos remete a muitos outros sentidos: desafios, fios, desfios, desvios, enfim... Obrigada, Genildo!

experiência fascinante com os seus alunos na horta; o professor Marcos que nos conduziu ao museu de História, Ciências e Biologia para acompanhá-lo em uma viagem de estudo; a professora Rose nos encaminhou, equivocadamente,⁷ para a reunião do Conselho de Escola que desembocou em um encontro coletivo envolvendo todas as escolas da região de São Pedro⁸; um grupo de alunos nos incentivou a conhecer o Projeto Caminhando Juntos (Cajun), espaço utilizado por eles no contraturno da escola, especialmente agora, que o Projeto Integral precisou ser interrompido subitamente por falta de verba; a coordenadora do Cajun nos sugeriu a ir a Escola Ilha das Caieiras (Escola Municipal de Vitória) acompanhar o dia de apresentação do Programa Cajun à comunidade de São Pedro. Fomos, ainda, puxada pela mão dos alunos, para ajudá-los a bater a corda nas horas de brincadeiras. Assim como fomos impulsionada a dar apoio aos alunos que tinham que cumprir, como tarefa de casa, uma pesquisa. Vale ressaltar que muitos alunos preferem usar o espaço da biblioteca da escola para as tarefas de casa, pois encontram produtos culturais, como: revistas, jornais, livros, *internet*, que lhes oferecem canais de informações e ideias que enriquecem e estimulam as suas ações e estudos.

Esse movimento, chamado fluxos, fluxos de desejos, sempre está em busca de mais conexões e agenciamentos. É um movimento que nos impulsiona, incessante e interminavelmente. Deleuze e Parnet (1977, p. 12) nos acenam a mover o pensamento afirmando que “[...] o movimento faz-se sempre nas costas do pensador ou no momento em que ele pestaneja”. Fomos tentando acompanhar os devires,⁹ até mesmo aqueles devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis.

Para não abdicar do tempo de escrita e registro, tínhamos que, algumas vezes, abrir mão de ir à escola. Outras vezes, aconteciam, concomitantemente, atividades que nos interessavam em espaços diferentes. Nesses momentos, soubemos como é

⁷ Ao perguntarmos onde estava ocorrendo à reunião do Conselho, fomos encaminhada para a reunião do Conselho de Escola e não para sala de reunião do Conselho de Classe, que era a nossa intenção inicial. Foi essa linha de fuga que nos fez entrar em outros/novos lugares do labirinto.

⁸ A região de São Pedro se localiza no noroeste da baía de Vitória, ES.

⁹ Os devires são ações que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo. Os estilos se modificam e se alteram, são agenciamentos de enunciação. É um acontecimento (DELEUZE; PARNET, 1977).

angustiante ter que fazer uma escolha, como nos afirmou uma professora: “[...] Se a gente fosse polvo e pudesse agarrar várias coisas ao mesmo tempo!”. Uma coisa nos alegrou, quando retornamos à escola, depois de alguns dias ausente, e escutamos dos alunos: “[...] Ei, Sandra, estava de férias? Não te vi nesta semana?”. Essa fala nos inclui na vida deles e nos institui na/da escola, produzindo junto com eles saberes, querereres, afetos, afecções, linguagens e conhecimentos, mas também nos responsabiliza a participar desta luta.

Como aluna do Curso de Doutorado, as discussões com os professores contribuem com os deslocamentos, promovem desconstruções e nos impulsionam a continuar os estudos com novas indicações de leituras ou releituras. Escutar as defesas de dissertações e de tese dos amigos sempre abre possibilidades para novas perguntas, novas ideias e problematizações articuladas às nossas questões de pesquisa. Como professora nos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas, as perguntas, as inquietações dos alunos, as explicações, as traduções que fazem ao procurarem entender e produzir novos conceitos ajudam nos a problematizar, compreender e buscar, junto com eles, alguns possíveis para a escola.

De forma excepcional, deparamo-nos, nas madrugadas e em outros tempos, com esses pensamentos borbulhantes que nos provocam a continuar ruminando e incorporando todas as ideias que surgem, a partir das experiências vividas com a pesquisa. É nesse sentido que entendemos a experiência como aquilo que nos desaloja, que nos afeta e movimenta, que atravessa nossas almas, faz-nos sofrer, porque não nos fornece respostas rápidas; faz-nos estranhar, incomodar, indagar, duvidar; faz-nos desejar alguma outra coisa e, assim, inventar e reinventar nossas próprias vidas, como afirma Larrosa (2004).

A nossa intenção, nesta pesquisa de doutorado, foi cartografar as políticas das astúcias e criações de consumidores, além de visibilizar as táticas de inventividades do homem ordinário,¹⁰ “a arte do fraco”, usando as palavras de Certeau (1994, p. 101). Para isso, entendemos, como fundamental, conhecer cada vez mais o que

¹⁰ Para Certeau (1994, p. 60), o homem ordinário vem a ser o homem comum, o herói anônimo, aqueles que fazem do cotidiano um lugar praticado. É, ao mesmo tempo, “cada um e ninguém”, pois é uma personagem disseminada, caminhante inumerável, inclassificável.

fazem os professores e os alunos, como o fazem, por que e para que o fazem, o que usam, como usam, o que consomem, como consomem, o que fabricam com os usos que fazem dos artefatos culturais que circulam dentro e fora das escolas, pois essas ações e criações fazem do cotidiano um “lugar praticado” e expressam os currículos e as culturas das escolas.

O estudo trata, portanto, de uma investigação sobre como os artefatos culturais, concebidos como produtos em circulação na escola, variando de produtos tecnológicos a recursos materiais e simbólicos, utilizados por professores e alunos, atravessam, nos cotidianos escolares, os currículos e as culturas.

Toma como hipótese substantiva preliminar que, conforme afirma Pais (2003, p. 173), “[...] de nada valem as receitas pedagógicas se não existem condições para a performatização dos gostos e dos sabores”. Sabemos que os planejamentos prescritos, as propostas curriculares são, constantemente, ressignificados por meio dos usos dos produtos culturais, fazendo fruir a experiência estética e a sensibilidade das professoras que procuram, pelo diálogo, favorecer o desenvolvimento lógico, cognitivo, estético-expressivo e ético-moral de seus alunos e alunas. Por isso, questionamos o valor das prescrições e normatizações, no caso de não existirem *espaçostempos* para que professores e alunos dialoguem sobre os “usos” que fazem dos produtos científico-tecnológico-culturais que circunscrevem suas ações e, dentre eles, os artefatos culturais.

Percebemos, então, que, com esta nossa aposta, ao visibilizarmos o que fabricam os alunos e as professores com os usos que fazem dos produtos culturais, estaremos potencializando as forças que fluem entre esses movimentos de criação e invenção da escola. Sabemos o quanto se faz necessário discutir e divulgar as táticas e artimanhas dos professores e alunos. Por meio delas, podemos anunciar outros modos de fazer pedagógico, diferentes daquele que costuma considerar os professores e os alunos como (in)capazes, (im)potentes.

Consideramos fundamental que os planejadores da educação dos Ministérios, das Secretarias Municipais, bem como das escolas não se preocupem apenas em enviar produtos culturais para os praticantes do cotidiano. É necessário, principalmente, dialogar sobre os usos que os professores e os alunos fazem desses produtos. Certeau (1994) indica-nos que, além das imagens difundidas e dos tempos

passados diante dos aparelhos e aparatos tecnológicos, devemos analisar o que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens.

Certeau (1994) sugere que essa “fabricação” é uma produção, “uma poética”, palavra que vem do grego “poiein”, que significa criação e invenção. Ele supõe que os usuários desses artefatos fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses.

Fio 2¹¹ _ Cartazes espalhados nas paredes das escolas



Encontramos esses cartazes espalhados nas portas dos banheiros em diferentes escolas municipais de Vitória, bem como nos museus e parques municipais.

Em um encontro de professores em uma escola, a diretora apresentou aos professores novos adesivos para serem colados nas portas dos banheiros dos alunos, sobre gravidez na adolescência, e uma professora mencionou que, antes de colar o adesivo, eles teriam que conversar com os alunos sobre o assunto e solicitou

¹¹ As *imagensnarrativas* selecionadas são fios interpelados que se dissolvem em fragmentos produtores de indícios e sinais que nos levam aos múltiplos sentidos tecidos nas redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções nos usos dos artefatos culturais. Foram esses múltiplos fios que nos embalam na composição desta tessitura.

que o grupo discutisse essa temática. A diretora disse que, naquele encontro, não teria tempo para tratar daquela questão. Outros encontros aconteceram e muitos outros assuntos tomaram conta da pauta. Os adesivos foram colados na semana seguinte, da mesma forma, como tantos outros produtos culturais que são anexados às paredes das escolas ou apresentados em *outdoors* nas ruas das cidades. Restamos saber sobre os usos que os professores e os alunos estão fazendo desses aparatos que circulam nas escolas e, também, fora delas. O que estamos fabricando a partir desses usos e consumos? Percebemos que os professores e, também, os alunos solicitam e produzem espaços e tempos para dialogarem sobre os usos que fazem desses artefatos culturais que circulam em suas vidas. Afinal, são essas circularidades de sentidos compartilhados que produzem os currículos e as culturas.

Fio 3 _ Mãe-adolescente-aluna



Na hora do intervalo, a mãe-adolescente-aluna amamenta o seu filho. Por não ter onde deixar o seu bebê, às vezes, ela precisa levá-lo para a escola.

Esses mesmos adesivos estavam presentes na porta da Escola da Travessia, na porta do Museu de História, Biologia e Ciências e, provavelmente, em muitos outros

espaçotempos, assim como tantas outras propagandas, anúncios, imagens, narrativas presentes nos múltiplos produtos culturais que circulam *dentrofora* das escolas passam a habitar ou não as mentes de alunos e dos professores.

Assim, nesse processo contínuo de negações, negociações, rupturas, fissuras, desconstruções, deslocamentos, invenções, coletividade, complexidade, pluralidade, cooperação e transformação, apresentamos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo a nossa tese, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores, que objetiva problematizar os “usos e consumos” dos artefatos culturais, que circulam *dentrofora* das escolas, pelos praticantes do seu cotidiano, a fim de potencializar as forças que compõem os movimentos de invenção da escola.

Acreditamos que esta pesquisa trará importantes contribuições para o fortalecimento das redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções, de modo que as discussões coletivas favorecem a produção de sentidos compartilhados, a compreensão mútua e o estabelecimento de redes de solidariedade, acenando para novos possíveis para a escola e para as políticas públicas em Educação.

Esperamos que vocês, nossos leitores e interlocutores, persistam junto conosco no que nos propõe Certeau (1994, p. 41): entender como uma sociedade inteira não se reduz à rede da vigilância e descobrir quais são os procedimentos que “[...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los”. É ainda esse autor que nos ensina que, no momento em que uma sociedade não oferece mais saídas simbólicas e expectativas de espaços a pessoas ou grupos, onde não existem outras alternativas a não ser uma forma ou outra de permanecer no “mesmo quadrado”, o relato surge fazendo a travessia, o deslocamento. Assim nascem os novos espaços (lugares praticados).

Fio 4 – Encontros e conversas



Encontros fundamentais para trocas de questionamentos, descobertas, conflitos de ideias e produção de sentidos compartilhados. Ressaltamos que esses encontros acontecem independentemente de hora marcada e cronometrada. As conversas se expandem pelos corredores, pontos de ônibus, nas redes sociais, na hora do café.

1.2 CARTOGRAFIA SOBRE AS PESQUISAS QUE TRATAM DOS USOS DOS ARTEFATOS CULTURAIS NAS ESCOLAS

Com o intuito de mapear as pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil, que se aproximam da nossa temática de estudo, analisamos os anais dos dois eventos de maior repercussão nacional (ANPED, 2007 a 2010 e ENDIPE, 2008 e 2010). Para nossa dissertação de mestrado, também realizamos esse trabalho e procuramos conhecer os estudos que se articulavam com a nossa temática de pesquisa. Nessa época, os anais analisados foram dos mesmos eventos, porém de anos anteriores (2003-2005). Assim, pudemos observar que alguns autores, como Alves (2003, 2010a), Momo (2008) e muitos outros, com quem dialogamos naquela ocasião,

continuam com seus grupos de pesquisa envolvidos com as suas temáticas, mudando apenas alguns enfoques.

A releitura do texto de Nilda Alves (2003) “Cultura e cotidiano” foi fundamental para que pudéssemos entender, a partir de sua afirmação, que o mais importante não é buscar compreender a relação do cotidiano escolar com a cultura ou a relação educação e cultura, mas sim compreender a riqueza, a diversidade e a complexidade dos cotidianos escolares, das culturas e da educação. Para essa autora, a variedade de artefatos culturais dá sempre à sala um aspecto meio caótico, tornando difícil captar as lógicas que a organizam. Por isso, entendemos e defendemos, como fundamental, os estudos que tratam dos usos que professores e alunos fazem dos artefatos culturais ao campo de currículo, no sentido de entender como os sujeitos se constituem nos múltiplos contextos cotidianos e, concomitantemente, produzem os currículos e as culturas nas escolas.

A nossa intenção em apresentar este trabalho de revisão de literatura é, especialmente, mostrar argumentos e defender em que sentido a nossa pesquisa traz contribuições ao campo dos estudos em currículo, formação de professores e à Educação, no âmbito geral. Nesse contexto, verificamos, ao analisar os 15 trabalhos apresentados no GT de Currículo, da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no ano de 2007, que apenas três trabalhos se aproximam da nossa questão de investigação. O primeiro é o de nossa autoria “Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo”. O artigo trata do estudo realizado no mestrado sobre como os artefatos culturais (revistas, jornais, propostas curriculares e outros), usados por professores e alunos se expressam no currículo e no cotidiano escolar.

Já nessa época, percebíamos a necessidade de analisar os processos de invenção dos currículos praticados por professores e alunos a partir dos usos dos artefatos culturais que circulam nas escolas, pois acreditamos que, ao problematizarmos os usos e consumos dos produtos culturais pelos praticantes do cotidiano, entenderemos as múltiplas lógicas que estão embaralhadas na fabricação dos cotidianos escolares. Cartografar esses movimentos plurais, dinâmicos, inusitados

presentes nas práticas cotidianas contribui para pensarmos como práticas de emancipação se produzem em ambientes de regulação.

O segundo trabalho, “Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente”, é da autora Ângela Francisca Caliman, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que utiliza o pensamento cartográfico de Gilles Deleuze para problematizar as imagens construídas sobre a criança, a aprendizagem e o cotidiano. Aponta que os movimentos cotidianos de rebeldia agem por entre os campos de ação dos valores estabelecidos, provocando mudanças significativas. Por isso, entendemos ser necessário penetrar nos labirintos do cotidiano escolar, procurando pistas para compreender os usos e consumos dos produtos culturais. Capturar, conforme nos ensina Fiorio (2007), os movimentos de rebeldia de professores e alunos, observando de que forma esses movimentos se expressam nos currículos das escolas.

O terceiro artigo selecionado, “Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção de conhecimento”, é da pesquisadora Maria Zuleide da Costa Pereira, da Universidade federal da Paraíba (UFPB), que buscou compreender como o currículo escolar pode se traduzir num espaço vivo de autoprodução do conhecimento. Questionava: de que modo, na cotidianidade da escola, as práticas pedagógicas e as experiências dos sujeitos constroem, de forma criativa e autopoieticamente, seus saberes? Quais são os elementos geradores que, por si próprios, colaboram para o processo de autoprodução desses saberes? Assim como Pereira (2007), acreditamos que nós construímos o mundo em que vivemos durante nossas vidas, bem como somos produzidos ao longo dessa mesma viagem.

Ainda nos anais de 2007, analisamos os 20 trabalhos apresentados no GT de Educação e Comunicação e destacamos duas pesquisas. A primeira foi desenvolvida por Iracema Munarin, da Universidade federal de São Carlos (UFSC). A autora apresenta os processos que as crianças criam para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. Munarin analisou a forma como estão se constituindo as brincadeiras infantis, a partir de histórias, programas de televisão e outras mídias eletrônicas. Aponta que as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca. Assim, entendemos que essa investigação possui uma interlocução com a nossa pesquisa, já que a autora trabalha a partir do

imaginário midiático para visibilizar a invenção que as crianças produzem com esse artefato. Percebemos, nas conversas com os alunos, como estão a cada instante produzindo múltiplos sentidos por meio dos usos e consumos das narrativas das novelas, de desenhos animados e filmes, que são trazidos para fazerem parte das redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções das escolas.

O outro texto selecionado é “Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade”, da autora Adriana Hoffmann Fernandes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aponta que o modo de produção social da contemporaneidade, ao promover a relação da criança com a mídia, tece uma nova concepção de criança e de Educação que não pode ser mais desconsiderada pela escola. A pesquisa também identifica os sujeitos como ativos construtores de sentido e produtores de cultura.

Na 31ª Reunião Anual da Anped, em 2008, no GT de Currículo, foram apresentados 17 trabalhos. Selecionamos apenas dois que possuem aproximações com o nosso tema de estudo: o primeiro texto, “Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados”, das autoras Maria Luiza Cinelli e Alexandra Garcia, da UERJ, apresenta análises de cinco cenários escolares retirados de dissertações sobre as práticas escolares desenvolvidas na UFF, na UERJ e na Universidade de Campinas (Unicamp). As análises demonstram que a observação cotidiana das escolas permite captar saberes, fazeres e jogos de poderes incontáveis, ora percebidos, ora embaçados pelos próprios jogos de poder presentes nos conteúdos, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos campos da didática e da avaliação e nas interações entre os mundos de *dentrofora* da escola. As autoras apontam que essas pesquisas contribuem para a compreensão dos caminhos e produções curriculares, culturais e de sentidos múltiplos que nos permitem considerar a presença e a ampliação de processos emancipatórios no cotidiano das práticas e na tessitura de subjetividades democráticas.

O segundo texto é de Alik Wunder, da Unicamp. Logo no início, encontramos uma citação de Roland Barthes, do livro “A câmara clara”, a que tivemos acesso durante a nossa pós-graduação: “A fotografia é a morte que o gesto do fotógrafo irá embalsamar” (BARTHES, 1984, p. 28). Relacionamos o trabalho dessa autora com as nossas intenções nesta pesquisa, quando a pesquisadora descreve que o seu

desejo não é falar “[...] sobre as fotografias, mas de escrever e pensar pelas fotografias, atravessando e sendo atravessada por elas” (p. 28), abrindo, assim, múltiplos sentidos imprevisíveis e desestabilizadores sobre as escolas. Pretendemos como Alik, que, ao procurar entender os sentidos expressos pelos alunos e professores nos usos que fazem dos artefatos culturais em suas ações e invenções cotidianas, possamos pensar outros/novos possíveis para os currículos e as culturas.

Já no GT de Educação e Comunicação, desse mesmo ano, percebemos mais trabalhos que falam dos artefatos culturais nas escolas, porém o foco de análise parece que não está nos usos que os professores e os alunos fazem desses produtos. Dos 25 trabalhos apresentados, selecionamos apenas dois artigos. O primeiro é o de Pereira (2008) e o segundo é o de Fresquet (2008). Observamos que alguns pesquisadores usam o termo meio de comunicação para designar alguns aparatos culturais tecnológicos e, ao conceituarem, costumam considerar “[...] todas as interfaces modernas de comunicação (rádio, TV, computador, telefone, cinema, jornal, videogame, etc.), independente da tecnologia empregada” (PEREIRA, 2008, p. 3). A pesquisa desse referido autor teve o objetivo de mapear os trabalhos realizados com, sobre ou por meio das mídias nas escolas de ensino fundamental da cidade de Florianópolis e depois conhecer em detalhes algumas dessas atividades.

Em sua pesquisa, esse autor conclui que existem computadores, máquinas fotográficas, jornais, revistas, gibis, acesso à *internet* e até filmadoras em boa parte das escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis. Entretanto, destaca que não existe formação suficiente ou adequada para promover ou estimular usos críticos e criativos desses meios de comunicação, mas também não especifica como são os usos que os professores fazem dos artefatos. Aponta que as professoras parecem ainda não ter se dado conta de que poderiam ser mediadoras desses usos, ou seja, apresenta a falta, e não destaca o que e como fazem os professores. Conclui dizendo que muitas escolas que vislumbram a possibilidade de mediar os usos dos meios de comunicação parecem não saber como fazê-lo.

Diferentemente da postura de analisar a falta, pretendemos visibilizar os usos e consumos que as professoras e os alunos fazem desses produtos culturais, articulando e dialogando com as redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções das escolas, tecidas no coletivo escolar e que vão se engendrando com outras/novas práticas de produção de culturas, de formação continuada e invenção do currículo.

O texto de Adriana Fresquet (2008), da UFRJ, também contribui para a nossa pesquisa, porque a autora destaca que os instrumentos e os elementos do cinema (que também entendemos como artefato cultural) endereçam o olhar de alunos e professores para visualizar e fazer filmes aprendendo sobre a história do cinema, sobre criação e, sobretudo, a olhar para o mundo, as pessoas e as coisas com outro foco, sob outra ótica. Por meio do cinema, acredita que é possível quebrar a assimetria do ato de aprender. Assim, professores, cineastas e alunos aprendem, legitimando o direito deles de pensar, decidir e expressar por si suas ideias do mundo e seus sentimentos.

Foi no GT de Educação de crianças de zero a seis anos, que encontramos a pesquisa realizada por Mariângela Momo, ainda nos anais da 31ª Reunião Anual da Anped (2008). A autora mostra como as crianças das escolas públicas são produzidas, formatadas, fabricadas pelo consumo, configurando novos modos de ser criança e de viver a infância. Ela inventariou os artefatos e práticas da cultura popular massiva presentes no ambiente escolar, realizando conversas com crianças e professoras, fotografando, coletando desenhos e fazendo registros em diário de campo. Durante esse período, também coletou artefatos como: revistas, jornais, propagandas televisivas, músicas, brinquedos, alimentos e publicidade de roupas e produtos infantis, além de outros, a fim de expor e compor tanto a cultura da sociedade industrial quanto a da infância contemporânea. Assim, ao tomar a infância como construção cultural, social e histórica, expõe como esses sujeitos infantis que vão à escola são fabricados, produzidos pelo consumo nas condições culturais em que estão engendrados. Encontramos potência nesse trabalho para dialogar com a nossa temática, pois escutamos, nas redes de conversações, como a constituição de si é atravessada e, muitas vezes, engessada por esses recursos midiáticos, entretanto outros sentidos também são inventados, já que os usuários desses

artefatos nunca estão entregues à passividade e à disciplina, como nos ensina Certeau (1994).

Em 2009, no GT de currículo da 32ª Reunião Anual da Anped, foram apresentados 17 trabalhos. Reapresentamos a nossa temática em um novo artigo, “Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas”. Apontamos, mais uma vez, que professores e alunos, ao consumirem os produtos culturais, fabricam, nas múltiplas redes de saberes, poderes e fazeres, o currículo e a escola. Destacamos, ainda, a importância de se criar espaços e tempos para que os professores e alunos possam dialogar sobre suas experiências e se constituírem numa comunidade compartilhada. O parecer favorável à apresentação do nosso trabalho argumenta: “[...] por se tratar de uma proposta de pesquisa que tem potencial de contribuição para o campo, somos de parecer favorável à sua aprovação”. Nessa ocasião, recordamos que fomos provocada por Antônio Carlos Amorim, da Unicamp, sobre as possibilidades da escola na atualidade. Acreditamos nas possibilidades da escola e as defendemos porque sabemos que, cotidianamente, milhares de professores e alunos estão em cada localidade do nosso “planeta” tecendo redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções, com o intuito de produzir e inventar escolas. Por isso, consideramos fundamental o estudo das artes de fazer dos praticantes do cotidiano escolar.

Outro trabalho apresentado, nesse mesmo ano, que se aproxima da nossa temática, foi “Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval”, de Nívea Andrade, da Uerj. A autora evidencia os aspectos culturais e as redes de significados e conhecimentos que vão informar o currículo. Andrade (2009) problematiza os limites e as possibilidades de produzir uma teorização das práticas, chamadas por Certeau (1994) de táticas sem discurso. A pesquisadora buscou, em Certeau (p. 143) o fenômeno de “[...] estetização do saber implícito no saber-fazer” e explica que esse movimento reconhece, nas práticas cotidianas, “[...] um saber não sabido, um saber sobre os quais os sujeitos não refletem”. Esse saber “[...] fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum” (p. 6). Andrade conclui que a narrativa apresentada pela professora com quem conversava durante a pesquisa era um saber em si, e que o

seu discurso como pesquisadora não seria “[...] uma teoria sobre a prática de uma professora, mas uma teoria sobre aquilo que a professora dizia sobre a sua prática” (2009, p. 7).

Assim como temos acreditado, a pesquisa de Andrade (2009) aponta que os conhecimentos escolares vão muito além de tudo o que aprendemos nas escolas e que não constam na “grade” curricular, mas que são primordiais à nossa formação. Conhecimentos que são alimentados permanentemente por tudo e por todos aqueles que fazem parte das nossas redes de relações.

Outro artigo apresentado que merece atenção é o de Andrade e Dias (2009). As autoras também apostam em percursos entre imagens, sons, vídeos e textos que propiciam um navegar caótico pelas ciências, capaz de lançá-las para fora das fixações dos conhecimentos, culturas e currículos. Consideram que as imagens contidas nas propagandas, quadrinhos, fotografias, cinema, dentre outros artefatos, deflagram possibilidades de pensar o campo da educação e exploram os conceitos de diferença, representação e currículo. Problematizam: como poderíamos pensar com tais potências para os currículos em ciências, tão presos a demarcações, fixações de conceitos, generalização de fenômenos? Como resistir a tantas e intensas delimitações? Para elas, resistir, fugir, escapar envolve uma redistribuição dos possíveis, um enfrentamento do condicionamento dos currículos às referências, às identidades, às personificações. Currículos, sentidos, efeitos, conhecimentos invadidos pelas possibilidades de abertura de vazios.

Nesse mesmo ano, no GT de Educação e Comunicação, foram apresentados 22 trabalhos. Em muitos deles, aparecem artefatos culturais em seus descritores, como: jogos eletrônicos, televisão, cinema, *internet*, vídeos, telenovelas, *blogs*, enfim... O texto apresentado por Ferreira e Oswald (2009), da UERJ, “Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura”, trata de uma pesquisa em que os autores analisam a relação dos jovens com os jogos eletrônicos. A pesquisa permite compreender o significativo papel que a imagem desempenha na transformação da forma de ler e de produzir conhecimento e cultura das novas gerações.

Outro texto que merece destaque é “Diários da prática docente em *blogs*: aspectos da reflexão entre professores”, das professoras Adriane Halmann e Maria Helena Bonilla, da UFBA, em que as pesquisadoras analisaram a reflexão compartilhada sobre a prática docente em *blogs* e apontaram que os *blogs* não se constituem apenas como aparato técnico, mas atuam como fenômeno social, em um processo criativo cheio de singularidades. Percebe-se que os professores se articulam em grupos colaborativos na busca de soluções conjuntas, formando redes de aprendizagens cooperativas e de inteligência coletiva.

Nos anais do XVI Endipe, escolhemos apenas dois textos para tecer alguns comentários: o primeiro é da pesquisadora da UFRJ, Carmem Teresa Gabriel, pelo fato de não sair da nossa cabeça uma provocação feita por ela na última reunião da Anped, após a apresentação do nosso trabalho: como é que podemos, diante dos usos que os professores fazem dos produtos culturais, pensar a produção de conhecimentos nas escolas? Recorremos, então, aos seus escritos para defender com ela que “[...] produzir conhecimentos é operar no universo de significados, atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais” (p.12). Nessa perspectiva, a autora entende que a produção do conhecimento escolar é produção de discursos sobre esses diferentes fenômenos que ocorrem em um contexto específico.

Assim, a partir dessa afirmação, sugere como necessário identificar tanto as condições de produção, distribuição e consumo dessa prática discursiva específica, como os seus efeitos de poder. Destaca, portanto, que os estudos dessas condições e efeitos oferecerão pistas interessantes para enfrentarmos as questões que envolvem critérios epistemológicos, pedagógicos e políticos de classificação, seleção e distribuição do conhecimento escolar. Complementa afirmando que essas investigações envolvem diferenças e hierarquias entre diversos tipos de conhecimento, validade, credibilidade do conhecimento escolar e o acesso a essa modalidade de conhecimento, que enriquecerá a perspectiva de hibridização dos currículos.

O artigo da professora Maria Regina Gomes, da Ufes, traz fragmentos da discussão realizada durante os processos inventivos efetivados nas redes de *saberesfazeres* compartilhadas nos cotidianos de uma escola pública do município de Vitória/ES. Procurou compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana pelos

diferentes sujeitos, utilizando relatos dos educadores/as e imagens da escola, como “[...] formas de trazer à cena fios e nós das tramas que davam sentido às práticas que lá se efetivavam” (GOMES, 2008, p. 11). Ao participar das redes de saberes, fazeres e poderes que se trançavam na escola, nas brincadeiras, nos encontros para bate-papo, nas salas de aulas, nos corredores, no refeitório, produziam-se os *curriculosformação*. A autora também acredita que esses movimentos *praticoteoricopráticos* ampliam as redes de conhecimentos, significados e valores e falam do modo de viver desses ordinários praticantes.

No Endipe de 2010, Alves apresenta dois textos que merecem atenção especial. No primeiro, relaciona as ideias de Certeau com o pensamento de Foucault, ao estudar a arqueologia do sistema panóptico dominante e reforça, assim, a importância de estudos e pesquisas com os cotidianos escolares, a fim de “[...] buscar modos de compreender aquilo que não nos foi ensinado a enxergar” (ALVES, 2010a, p. 51).

Outra relação importante estabelecida pela autora foi com os conceitos de *táticas* de Certeau e o conceito de *habitus* de Bourdieu. Ressalta que as ações de professores acontecem a partir das múltiplas redes educativas, que, em contextos variados, nos fazem compreender o mundo, as pessoas com quem nos relacionamos e, principalmente, nos fazem agir como agimos e ser o que somos. Apresenta-nos os seguintes contextos de formação: o da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das políticas de governo; o das pesquisas em educação; o dos movimentos sociais; o das produção e usos de mídias; e o das vivências das cidades.

Já no segundo texto, escrito em parceria com Inês Barbosa de Oliveira, nesse mesmo evento (Endipe, 2010), as autoras apresentam a importância dos usos de imagens e narrativas de professores nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, especialmente, por enriquecer os “[...] nossos olhares/escutas/leituras da vida cotidiana das escolas pesquisadas” (ALVES; OLIVEIRA, 2010). Para essas autoras, pelo estímulo imagético, as realidades vivenciadas, mas ainda não narradas na vida cotidiana, permitem “[...] perceber e interpretar melhor a complexidade desses cotidianos, encontrando, assim, algumas das tantas existências tornadas invisíveis (Santos, 2004) pelo ‘olhar’ universalizante e generalizante da modernidade” (p. 12).

Como Peres e Sampaio (2010), pensamos que mobilizar os diferentes sentidos e as redes de significados que tecem as ideias, as imagens, as concepções presentes nos cotidianos escolares ajuda-nos a pensar e praticar uma escola que a todos ensina e, ainda, a combater o desperdício da experiência e investir, como nos provoca Boaventura de Sousa Santos (2006), na expansão do presente e na contração do futuro. As autoras, nas suas investigações, valorizam os saberes e fazeres dos professores e dos alunos, tornando o presente campo permanente de descobertas:

[...] o que sabem/ainda não sabem as crianças? Como valorizar os saberes ainda frágeis, mas potencialmente fortes? Que ações pedagógicas realizar, de modo a ampliar os conhecimentos infantis? Como lidar com as crianças sem desconsiderá-las? Sem desqualificar seus modos (legítimos) de estar e intervir no mundo? Sem acreditar que o presente – muitas vezes marcado pelo “desconhecimento”, pela ausência de direitos - não determine, de modo inexorável, seus futuros? (PERES; SAMPAIO, 2010, p. 9).

As pesquisadoras defendem que cuidar do presente é investir em possibilidades futuras, aspecto fundamental para a construção de uma escola cuja prática cotidiana contribua efetivamente para a emancipação social.

O painel apresentado no XV Endipe, no ano de 2010, por Shirlei Sales, Maria Carolina Silva e Danielle Carvalhar, “O currículo dos artefatos culturais contemporâneos: *orkut*, filmes, desenhos e brincadeiras”, apresenta três pesquisas com base na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais e dos estudos de Michel Foucault. As pesquisadoras analisam a conexão entre mídia e educação, procurando investigar os modos como os diferentes artefatos culturais atuam na produção de identidades e subjetividades infantis e juvenis. As pesquisas apresentadas indicam como é de fundamental importância para a educação analisar de que forma a mídia tem contribuído na fabricação de identidades e subjetividades diferentes.

Esta experiência de conhecer as diferentes perspectivas de pesquisa e mapear as investigações que se aproximam ou se afastam das nossas problematizações e dos nossos objetivos de pesquisa foi fundamental para entendermos a necessidade de conhecer cada vez mais as singularidades dos modos de fazer e de viver de

professores e alunos que sempre produzem muito além das normas e modelos que tentam explicar esta rede tão complexa que é o cotidiano escolar.

Como afirma Oliveira (2011, p. 88) os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos se debruçam em suas pesquisas nas especificidades e sutilezas das práticas de professores e alunos, produtores incessantes de interferências e criações, que no dinamismo concreto da vida cotidiana, configuram realidades “[...] sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo”.

1.3 NÃO HÁ VERDADE SEM ALTERIDADE:¹² PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Fazemos um convite a todos que não desejam a mesmidade e, sim, a alteridade e a diferença, a correrem conosco, abrindo espaços e tempos ao diálogo, aos bons encontros e às relações entre os seres humanos. Vivemos em um mundo globalizado que, a cada dia, se torna mais individualista, mais competitivo e, conseqüentemente, mais excludente. O sociólogo Bauman (2001) nos ajuda a analisar esta sociedade fluida, efêmera, denominada por ele de modernidade líquida.

A velocidade em que a vida escorre tem proporcionado avanços científicos, tecnológicos, maior possibilidade de acesso a informações e aos meios de comunicações. Com isso, as fronteiras culturais vêm sendo rompidas, porém, no mesmo instante em que estamos conectados ao mundo, sentimo-nos desconectados, desprotegidos, inseguros, estranhos nele. Vivemos na era da incerteza, com distintas catástrofes ambientais, como terremotos, tsunâmis, bem como catástrofes da humanidade, guerras e muitas outras atrocidades decorrentes, principalmente, da desigualdade e da exclusão social.

¹² KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Bauman (2001) aponta que, cada vez mais, nos tornamos incapazes de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias. Ele nos alerta que, quanto mais houver esforço para suprimir a diferença e tentar homogeneizar a diferença, mais difícil será a nossa interação com estranhos. O mundo não sabe prosseguir quando se depara com o estranho, pois, como nos diz Bauman (2001, p. 122): “A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou renunciar a alguns dos traços que os fazem estranhos”.

Na escola, o cenário não é diferente. Os professores se queixam da falta de espaços e tempos de encontros em que possam expressar seus saberes, seus anseios, suas dúvidas, seus incômodos, suas estranhezas, fazer amizades, pensar projetos coletivos. Instabilidade, insegurança, insatisfação, desânimo, descrença atravessam a vida de professores, que pulam de escola em escola, às vezes porque a política não lhes favorece produzir “pertencimento”, tão importante aos locais de trabalho. Outras vezes, apenas a necessidade de ir à busca de mais reconhecimento, valorização, amizade, alegria, acolhimento, segurança, novos sentidos os faz procurar outras escolas.

Para tentar explicar e preencher esse vazio criado pela modernidade, que invade as nossas almas e os nossos corpos, Bauman (2001) recorre a Certeau (1984, p. 132), quando declara que o poder diz respeito a território e fronteiras e que as armas dos fortes são classificação, delineamento e divisão. Nesse sentido, os fortes dependem da correção de mapeamento. Em seguida, Bauman explica que a diferença entre os fortes e os fracos “[...] é a diferença entre um território formado como no mapa – vigiado de perto e estritamente controlado – e um território aberto à invasão ao redesenho das fronteiras e à projeção de novos mapas”.

Certeau (1994, p. 199) nos conta que, em Atenas, os transportes coletivos se chamam *methaforai*, que quer dizer, “metáforas” e explica que os relatos/narrativas são nossos transportes coletivos, ou seja, são nossas metáforas, que vão conduzir nossas travessias e deslocamentos. Precisamos, portanto, dos relatos para nos situar diante do mundo. Assim, todo relato compõe uma prática de espaço, pois os

relatos atravessam e organizam lugares. Eles fazem itinerários, produzem percursos de espaço. Ao distinguir espaço e lugar, esse autor, explica que “[...] um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 1994, p. 201). Já o espaço vem a ser um lugar praticado. Em suas pesquisas, Certeau se deteve nas ações narrativas, pois, segundo ele, são elas que nos permitem precisar mapas, percursos, as operações e fabricações dos usuários.

É nesse sentido que vimos capturando as *narrativasimagens* de professores e alunos nos usos que eles fazem dos artefatos culturais que circulam *dentrofora* das escolas, pois elas expressam as práticas que organizam os espaços escolares, aqui entendidos, como lugares praticados onde impera *a lei do próprio*.

Certeau exemplifica dizendo que uma rua definida por um urbanista é transformada em espaço (lugar praticado) pelos pedestres por meio dos usos que fazem da rua, assim como as escolas são transformadas em lugares praticados pelos usos que professores e alunos fazem dos artefatos culturais nos múltiplos *espaçostempos*.

No cotidiano escolar, percebemos que os professores e também os alunos buscam criar suas marcas, seus percursos, a partir dos usos que fazem dos diferentes produtos culturais que lhes são disponibilizados (livros didáticos, planos, diretrizes, objetivos curriculares, revistas, jornais, livros de literatura, vídeos, celulares, I-Phones etc.), procurando sempre a lei de um lugar próprio, lugar de autoria e de criação. No entanto, vivem em constante tensão, demonstram-se inseguros, precisando de diálogos com seus pares para a legitimação da suas ações efetivas. Os relatos produzem, portanto, uma autorização das práticas sociais, arriscadas e contingentes.

A necessidade e a demanda de encontros nas escolas para conversar com os pais, com os alunos, com a equipe de professores, com os planejadores de diretrizes curriculares, de políticas de educação, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Escola são constantes. Como nos ensinam Certeau e Giard (1996, p. 338), “[...] uma cidade respira quando nela existem lugares de palavra”, por isso defendemos,

junto com esses autores, a necessidade de mais *espaçotempos* para as conversações nas escolas.

Kohan (2010) afirma que não existe verdade sem alteridade e que bastaria essa verdade para relermos a história inteira das ideias pedagógicas e abriremos novas escolas e práticas educativas. No entanto, ressalta que as coisas importantes costumam ser as mais difíceis de ler. Assim, faz-se necessário repeti-las uma e mil vezes. O que estamos considerando “coisas” importantes de serem lidas e ditas, nesta pesquisa?

Mais uma vez, e se for necessário, teremos que repetir uma e até mil vezes, como nos ensinou Kohan, que acreditamos na necessidade de mais *espaçotempos* nas escolas para circularidades de sentidos, pois, assim, estaremos abrindo as possibilidades de renovação e invenção de novos rumos para a escola e criando políticas dessas práticas coletivas.

Interessa-nos, nesta tese: problematizar a maneira dominante de pensar e realizar as possibilidades educativas e encontrar as brechas em que o novo e os possíveis da escola se apresentam; problematizar o instituído e captar os movimentos instituintes¹³ que revolucionam os *espaçotempos* marcados e cronometrados pelo tempo *chrónos*; acompanhar os fluxos que fissuram espaços para o tempo *aiòn* fluir. Questionamos, portanto, o valor das prescrições e normatizações, diante da não existência de *espaçotempos* para que os professores e alunos dialoguem sobre os “usos” e “consumos” que fazem dos produtos científico-tecnológico-culturais que circunscrevem suas ações e, dentre eles, os artefatos culturais.

Vivemos um momento bastante significativo na pesquisa “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção dos currículos praticados no

¹³ Segundo Linhares (2002, 2004), os movimentos instituintes nutrem suas forças das memórias de lutas éticas que, embora vencidas, não podem ser exterminadas pela imensa capacidade de reinvenção da história. São, portanto, ações políticas gestadas pelo e no coletivo de forças, que são produzidas historicamente e se endereçam com compromissos e sonhos de liberdade e sabedoria para outros modos de fabricar educação e cultura.

cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição”, que é coordenada pela professora Janete Magalhães Carvalho. Os pesquisadores apresentaram aos professores os textos que escreveram a partir das experiências vividas no cotidiano da escola, durante o ano de 2010. Vale ressaltar que os movimentos dessa pesquisa se imbricam nos movimentos da nossa pesquisa, pois, muitas vezes, estamos em uma ação que nasce do movimento de um grupo e que se finaliza em um movimento individual do nosso pensamento. Mas, basta um novo encontro para que esse pensamento se torne coletivo de novo.

Também os professores e alunos saem desses múltiplos espaços de conversações e ações complexas tocados por algo que os fascina ou que os estranha, ou seja, que lhes causa incômodo, mas também os potencializa. Tantas foram e são as colocações, as falas, os movimentos, as palavras de professores e alunos que nos desalojaram e, com certeza, os fizeram mudar de lugar também. Citaremos, aqui, algumas delas:

Diretora, [a aluna, ao usar aqui a palavra ‘diretora’, para me chamar, talvez tivesse o intuito de dizer: ‘Você é alguma autoridade que pode resolver o meu problema?’], eu quero ir para outra turma. Eu não posso ficar nesta turma. Eu chego tarde, porque moro muito longe desta escola e tenho que vir a pé. Estou atrasada nos meus estudos porque eu morava na roça e lá não tinha escola perto, não. O que eu tenho que fazer para estar na outra turma? Eu não me sinto bem nesta turma. Será que estou na série certa?

Essa aluna, ao escutar uma conversa de que havia uma possibilidade de mudança de um colega para outra série, problematiza e questiona¹⁴ os critérios de organização das turmas e dos *espaçostempos* escolares. Será que a escola precisa estar organizada de forma seriada? Uma professora, do segmento de 1ª a 4ª série, acena que vão fazer uma experiência diferente na organização dos alunos para favorecer a aprendizagem: “Nas quartas-feiras, vamos fazer o projeto ciclo de aprendizagens. Os alunos vão sair das suas turmas e vão buscar novas aprendizagens em outros grupos e com outros professores”. “Como funcionará essa

¹⁴ Como apontam Deleuze e Parnet (1977, p. 11), as questões são sempre fabricadas, assim como qualquer outra coisa. “[...] Se não nos deixam fabricar nossas questões, com elementos vindos de toda parte, não importa de onde, se apenas nos são colocadas questões, se apenas nos são ‘colocadas’, então não temos grande coisa a dizer”.

ideia?”. “Estamos planejando, venha ver, participe com a gente!”. Essa atividade será iniciada em junho. Como esse, muitos outros exemplos de processos de criação e invenção da escola vão se dando incessantemente.

Em outra conversa com um grupo de alunos que estavam fora da sala de aula em um projeto de atendimento às dificuldades cognitivas dos estudantes, fomos provocada novamente. “Aluno especial não reprova, não?”. “Por que você está nos perguntando isso?”, questionamos. “Porque eu fiquei reprovado, mas o meu colega Tomás, que ‘é especial’, não ficou. Por quê?”. O aluno questiona os critérios de aprovação e reprovação da escola, ou melhor, parece estar desinformado de quais são os critérios de avaliação adotados pela sua escola. Será que estamos abrindo *espaçostempos* de diálogos na escola? Os alunos e, também, os professores podem expressar suas dúvidas, seus anseios, seus desejos, suas expectativas?

Uma outra situação merece nossa análise: “Hoje chegou uma nova professora, então eu devo estar perto de ter que sair”, pondera a professora Rita. “Por quê?”, questiona o grupo de professores. “Porque ela é professora efetiva e eu estou em extensão”, responde com tranquilidade, pois já está acostumada com a rotatividade e com o não lugar ocupado pelas professoras que se encontram nessa situação. Esse “não-lugar” (AUGÉ, 1994) é predestinado, pelo menos, enquanto estiver em extensão de carga horária: “Pede, então, para você ficar no segmento de 5^a a 8^a, assim você não precisa sair agora, no meio do ano, nós ainda estamos sem professor”, sugere outra professora, tentando amenizar o problema e buscar alternativas possíveis. “Como podemos fazer algum projeto coletivo se, quando começamos a conversar e pensar em possibilidades de trabalhar juntos, a colega precisa sair? Nada contra a professora nova, mas não temos continuidade, tudo se interrompe”.

Augé (1994) apresenta que um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico e explica que um espaço em que não se define nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico se definirá como um “não lugar”. Esse autor acredita que a supermodernidade é produtora de não lugares. Um mundo onde as ocupações provisórias se multiplicam e que produz, ao mesmo tempo, grandes luxuosidades e também infinitas desumanidades produz não lugares.

Augé (1994) recorre a Certeau (1990) para argumentar que os não lugares e, também, os lugares não existem sob uma forma pura; são, antes, “polaridades fugidias” (p. 74). O lugar nunca é completamente apagado, assim como o não lugar nunca se realiza totalmente, eles estão sempre embaralhados nos jogos das identidades e relações. Portanto, os lugares e os não lugares, bem como os lugares e espaços definidos por Certeau (1994), eles não se opõem; eles se entrecruzam.

Voltando às redes de conversações provocadas pelas professoras: elas clamam pela continuidade e permanência de seus lugares nas escolas, pois professores e alunos desejam estabelecer relações menos efêmeras, desejam iniciar e finalizar um trabalho e, desse modo, ocupar o “lugar antropológico” defendido por Augé (1994). O lugar antropológico “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa” (p. 51). As professoras, ao se manifestarem desanimadas e desestimuladas em ter que sair no meio de um ano letivo para recomeçar o trabalho em outras escolas, demonstram a importância de habitar o lugar antropológico, pois, como afirma esse mesmo autor, ele “[...] não faz história vive na história” (p. 53).

Recorremos ainda às nossas redes de conversações e convocamos a fala de um aluno que, assim que chegou à escola, no meio de um ano letivo, procurava fazer novos amigos. Ele precisou mudar de cidade e de escola, por motivo de mudanças de emprego da mãe (o pai – não o vê há muitos anos):

Eu fico um pouco com o ‘pé atrás’ quando eu não conheço as pessoas. O diferente assusta. Uma coisa que a gente já ouviu falar, mas nunca viu é mais fácil, mas quando a gente nunca viu, nem ouviu falar, quando a gente não conhece tem que tomar cuidado, a gente não pode se arriscar. Eu gosto dos meus amigos velhos, mas também acho bom conhecer gente nova.

Assim, o lugar antropológico, na definição de Augé (1994, p. 76), “[...] é o lugar do sentido inscrito e simbolizado”. Inclui ainda na noção de lugar antropológico que os sentidos sejam colocados em ação: “[...] a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza” (p.77).

A escola, vista desse modo, é espaço de pluralidade e de diferenças. Por isso, entendemos que o nosso estudo, que tem como intenção tratar a complexidade dos cotidianos escolares, além de apresentar a riqueza presente nas artes de fazer dos professores, é potente nos estudos do campo dos currículos, dos conhecimentos, das culturas e da formação de professores. Para isso, pretendemos visibilizar os usos e consumos que as professoras e alunos fazem dos produtos culturais que ali circulam, articulando e dialogando com as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos das escolas que são tecidas no coletivo escolar e que vão se engendrando com outras/novas práticas de formação continuada e invenção do currículo.

Essa intencionalidade encontra fundamentação em outros autores. Como nos apresenta Alves (2010 a, p. 1200), é preciso estar atento a todos os contextos e práticas coletivas de formação, principalmente, “[...] porque os outros estão em nós encarnados, pelos diálogos travados com textos, pelas conversas tidas com praticantes dos cotidianos, para permitir que o virtual se atualize e se mostre”.

Somos, portanto, diariamente interpelados pelas narrativas da mídia, dos jornais, do cinema e dos demais artefatos culturais que produzem múltiplos significados nas complexas redes de subjetividades dos praticantes dos cotidianos escolares. As fronteiras curriculares já foram rompidas e os inúmeros conhecimentos científicos, culturais, valores, linguagens, afetos e afecções presentes nos artefatos culturais que circulam nas escolas estão embaralhados nessas redes de subjetividades que nos constituem.

Consideramos, assim, fundamental o estudo das relações entre as culturas, os currículos, os cotidianos escolares e as práticas pedagógicas, a fim de entendermos as complexidades ali presentes. Nesse contexto, trabalhamos com a seguinte problematização: **quais são e como são os usos e consumos que os praticantes ordinários do cotidiano escolar fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas e que, por meio de negociações, táticas e estratégias potencializam a fabricação de conhecimentos, linguagens, culturas, afetos e afecções?**

Esses intermináveis questionamentos nos envolveram a penetrar nos múltiplos contextos cotidianos, a fim de visibilizar os usos que professores e alunos fazem dos

artefatos culturais que circulam nas escolas, para entender os processos curriculares que estão engendrados nas redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções das escolas. Nesse sentido, escolhemos alguns percursos iniciais:

- a) analisar como os produtos culturais são usados por alunos e professores, a fim de descobrir o que é inventado por suas possibilidades criativas e imaginativas a partir dos usos e consumos;
- b) problematizar os processos curriculares tecidos nas redes de afetos, afecções linguagens e conhecimentos a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas;
- c) cartografar os usos e as traduções dos produtos culturais (indagações curriculares, materiais didáticos, revistas e demais objetos tecnológicos e ideológicos) que são oferecidos nas escolas para serem consumidos pelos professores e alunos engendrando processos de *aprenderensinar*;
- d) analisar os possíveis da escola a partir dos usos e traduções realizadas pelos professores e alunos nas múltiplas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que são produzidas nas redes de socialidades e comunidades compartilhadas.

O movimento deste estudo, como nos ensinou Larrosa (2003, p. 31), é um labirinto: “aberto ao infinito”. Às vezes multívoco, prolífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, mas é nos meandros desse labirinto “[...] sem centro e sem periferia, sem marcas e infinitamente aberto”, como nos propõe o autor, que nos propusemos penetrar.

Mesmo sabendo o quanto é fundamental não perder o foco, saboreávamos os deslizes que dávamos ao mergulhar em outros temas, em outros ângulos e dimensões. Mas é para isso que valem as trocas e intercâmbios de ideias, não é mesmo? Sobretudo porque essas ocasiões nos serviram para ampliar os diálogos com amigos, estudiosos das múltiplas e complexas temáticas que atravessavam o cotidiano da pesquisa.

Oliveira e Geraldi (2011, p. 14), ao citarem Mia Couto, alerta-nos que quem vive em labirintos está sempre com fome de caminhos. No entanto, os caminhos que trilhamos “[...] escondem sob a hiperlucidez de suas razões segredos a serem desvendados”.

Fio 5 - Labirinto



Esta obra criada em 1972 é da mostra Open Systems, em cartaz no museu londrino Tate Modern. Labirinto com paredes e portais transparentes feitos de filtros coloridos de plástico.

2 ITINERÁRIOS, PERCURSOS E ENTRECruzAMENTOS DA PESQUISA

“Cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram)”.

(MICHEL DE CERTEAU)

Logo que decidimos que a nossa pesquisa seria no bairro São Pedro, de imediato, as *imagensnarrativas* que atravessaram o nosso pensamento foram as que visualizamos, ainda quando estudante do Curso de Pedagogia na Ufes, do filme produzido pelo cineasta e jornalista Amiltom de Almeida, “Lugar de toda pobreza”. Esse filme, como disse o seu roteirista, Henrique Gobbi, apresenta a história de uma “cidade partida”. Proibido à época pela censura federal, o filme, clandestinamente, andou pelas mãos de muitos capixabas, brasileiros e, também, estrangeiros. Somente mais tarde houve autorização para a sua divulgação.

Esse período ficou marcado por grande efervescência no cenário nacional. Estávamos em plena transição do período de ditadura política para a redemocratização do País. Recordamo-nos, por exemplo, de participar de passeatas na luta no “Movimento de Diretas Já”. Nessa época, ainda como estudante do Curso de Edificações da antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes), hoje denominada Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

O movimento cívico das “Diretas Já” foi um dos maiores da nossa história e um grande marco na politização da sociedade brasileira, reprimida durante os governos militares. Grandes manifestações populares aconteceram em todo o País, reivindicando o restabelecimento das eleições diretas para presidente da República.

Mais adiante, em 1992, tivemos que ocupar novamente às ruas, para o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello. O *impeachment* interrompeu o primeiro governo eleito diretamente após 29 anos e marcou ainda o cenário político mundial, já que Collor foi o primeiro presidente na América Latina a ser

destituído do cargo por esse processo. Ele teve ainda seus direitos políticos cassados, tornando-se inelegível por oito anos.

Voltando a falar do bairro São Pedro. O lançamento do filme e do livro “Lugar de toda pobreza”, de autoria de Amilton de Almeida, Henrique Gobbi, Helô Sant’Anna e Gildo Loiola, foi um acontecimento em 1983, como aponta Dias (2001, p. 7):

Dezesseis de junho de 1983. Nove da manhã. Não cabe mais ninguém no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Estudantes, intelectuais, jornalistas, funcionários da Universidade, curiosos de plantão. O choque é grande, há choro por todo o lado. Num telão, desfilam fortes imagens de pessoas da periferia de Vitória, disputam alimentos com urubus. Jovens e idosos, senhoras e crianças, mesmo recém-nascidos que vivem no lixo. Caminhões coletores são literalmente atacados ao chegarem ao local de despejo.

Fio 6 – “Lugar de toda pobreza”



O bairro São Pedro se torna mais visível a partir do documentário/denúncia “Lugar de toda pobreza”, em 1983.

A partir desse filme, que foi produzido por meio de depoimentos das pessoas que ali viviam/sobreviviam, junto ao lixo e do lixo que era produzido na cidade, o bairro São Pedro, que se localiza na região noroeste da Ilha de Vitória, ficou conhecido como o “lugar de toda pobreza”. Esse local era, portanto, ao mesmo tempo, o depósito dos restos dos moradores que viviam de um lado da cidade e a casa, comida e fonte de renda dos que viviam neste outro lado.

Uma cena que nos chamou a atenção: chegava o caminhão de lixo e um dos moradores gritava com o auxílio de um megafone: “Olha o mercadinho!”. Nesse instante, crianças, velhos, adultos e urubus avançavam e pulavam dentro do carro, disputando comidas, roupas, sapatos e objetos que eram catados, selecionados e escolhidos para serem vendidos e, com a renda, possuíam possibilidades de comprar outros alimentos.

“A gente vive assim, é um sofrimento horrível. E estão querendo tirar o lixo daqui, o lixo é importante pra gente!” (DONA FLORINDA, 1983).

Desses restos, ou seja, daquilo que não mais nos servia, pessoas viveram, adoeceram, morreram... Entretanto, lutaram, construíram e, com lideranças marcantes, como a de Dona Leda, presidente da Associação dos Catadores de Lixo do bairro São Pedro, o movimento comunitário foi se constituindo e fortalecendo.

Sempre que atravessávamos o caminho para chegar à escola, sentíamos o desejo de rever o filme que tanto marcou aquela época. Fomos à rede A Gazeta tentar encontrar o filme e não tivemos sucesso. Depois, uma aluna do Curso de Pedagogia, que é moradora do bairro São Pedro, disse-nos que viu o vídeo na escola em que fez o Ensino Fundamental e que o traria para que pudéssemos matar o desejo de rever o filme.

“A chegada do caminhão de lixo era muito aguardada com ansiedade já que era a esperança de chegar novidades” (MARIA APARECIDA, 1983).

O documentário que temos, elaborado 20 anos depois da produção do filme “Lugar de toda pobreza”, com imagens do filme anterior, se contrapõe às imagens atuais do bairro São Pedro. Saciam, em parte, a nossa sede de escutar narrativas de moradores do bairro. As entrevistas realizadas com os moradores que ali

permanecem há mais de 26 anos e com o roteirista do filme nos ajudam a retomar momentos marcantes da história desse bairro.

Reconhecer a importância do passado, na construção de um campo científico, é reconhecer a nossa condição de ser afetado, movido, como pesquisadores e professores, pelo *passadopresente*. E, ao mesmo tempo, somos impulsionados a nos questionar incessantemente sobre o porquê de nossas pesquisas, o que pesquisamos, para que pesquisamos, com quem pesquisamos, onde pesquisamos e como pesquisamos.

Os depoimentos das moradoras que viveram/sobreviveram como catadoras de lixo e que puderam acompanhar o desenvolvimento do bairro demonstram a força e a potência dessas pessoas, que certamente foram passando de geração a geração as suas experiências de luta e de superação para seus filhos e netos. Como bem expressa Henrique Gobbi (2003), “[...] uma força que é essencial aos seres humanos, [...] a vontade de viver e de continuar dignos”. Ou, ainda, como proclama Dona Sebastiana Vianna (2003), que ali permanece até hoje: “O importante é que eu estou aqui! Tô viva!”. No entanto, essa mesma senhora, em sua narrativa, deixa-nos alguns questionamentos: “Mas os pobres mesmo foram embora. Onde foi sendo aterrado o lixo, não tem mais pobre. As pessoas que tinham dinheiro é que foram ocupando o nosso lugar”.

Hoje, 28 anos depois do lançamento do filme “Lugar de toda pobreza”, podemos problematizar: como esse “lugar”, analisado como o lugar de toda pobreza, foi transformado em “espaço”, ou seja, “lugar praticado” pelos moradores de São Pedro ao longo desse tempo? Que movimentos foram desdobrados desse lugar?

Para Certeau (1994, p. 202):

[...] o espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de sua efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificando pelas transformações devidas a proximidades sucessivas.

Os relatos dos moradores do bairro, bem como os dos praticantes do cotidiano das escolas transformam lugares em espaços e espaços em lugares, que se organizam a partir dos jogos das relações que uns mantêm com os outros.

Certeau (1994, p. 199), ao citar Janet (1928), marca a importância dos relatos afirmando: “[...] o que criou a humanidade foi a narração”. Distingue percursos de mapas para explicar como se operam e como se dão as demarcações de lugares. Para ele, itinerário seria uma série discursiva de operações, enquanto mapas seria uma descrição redutora totalizante das observações. Os relatos cotidianos contam como se dão os fazimentos, os processos de produções dos espaços, ou seja, tudo aquilo que ali se fabrica. Eles possuem, portanto, a função de autorização e de instituição das práticas.

Por isso, aqui estamos, mais uma vez, catando *imagensnarrativas* para compor o percurso de uma pesquisa. Conversando com professores e alunos, encontramos, na biblioteca da escola, livros produzidos pelos alunos das escolas do bairro, contando, ao seu modo, um pouco dessa história. Localizamos, também, dissertações e teses de pessoas que escolheram tecer/trocar experiências com esses moradores.

Dias (2001) nos conta que, no final do século XIX, essa região era a área rural do município de Vitória, onde predominava a existência de sítios. Nesse local, já existia a Ilha das Caieiras, colônia de pescadores que foi habitada, inicialmente, pelos colonos das fazendas de café e mercadores que evadiam para a cidade em busca de melhores expectativas de vida, dedicando-se à exploração da pesca.

A seguir, transcrevemos um texto elaborado pelas crianças da escola vizinha, uma das primeiras escolas do bairro, também conhecida como “Escola Grito do Povo”:

Antes era tudo mangue, então teve muitas invasões e eles construíram várias casas. Mas não eram como casas de hoje em dia, eram barracos em cima do mangue, chamados palafitas. Muitas dessas pessoas catavam caranguejo pra vender. Morar nas palafitas era perigoso. O povo era muito unido, aí os moradores pediram à prefeitura para aterrar ali para eles morarem. Quando jogavam o lixo as pessoas e as crianças iam procurar comida no lixão. Eles moravam no lixão e sofriam muito.

E tinha as pinguelas, era como se fossem umas pontezinhas de madeira (DONA JOSEFA).

Era tudo em comunidade, tudo o que fazíamos em São Pedro era em comunidade. A gente sempre se reunia. Hoje tem tudo aqui: tem açougue, farmácia, tem supermercado, aqui tem médico (DONA MARIA).

Em entrevista com a moradora do bairro e auxiliar de serviços gerais da escola há mais de 25 anos, perguntamos quais foram as maiores conquistas dos moradores de São Pedro e quais são as principais e atuais demandas. Ela afirma:

[...] academia pública, posto de saúde. Falta ainda muita coisa, porque aqui tem muito morador, tem muita gente mesmo. Eu acho que aqui, no bairro, precisa ter mais esporte. Esses meninos amam futebol, por isso tinha que ter um campo de futebol, com professores que dessem aulas de futebol. Isso ia levantar a autoestima deles, entende? Fazer campeonatos, levar eles para jogar em outros bairros. Sair daqui, conhecer outros lugares. Eles ficam por aí jogando pelada, mas não tem ninguém para incentivar.

Perguntamos, em seguida, qual era o principal problema a ser resolvido no bairro, e a moradora respondeu rapidamente: “[...] Sem dúvida, a violência. De um modo geral, né? Tem muito menino que morre aqui, no bairro”. “Morre de quê”, indagamos.

[...] Envolvimento com a droga. Por isso, penso que esses meninos têm que ter uma ocupação. As meninas também precisam ter uma atividade, como: dança, ginástica e que ofereça também a alimentação. Eu mesma já passei por isso. Tinha que trabalhar em casa de família e passava o dia inteiro fora, só voltava à noite, e os meus filhos ficavam mesmo sozinhos, como a maioria dos moradores daqui. Eu tive três filhos e perdi o mais velho com a droga. É uma dor enorme que eu não desejo isso para ninguém.

Certeau (1994, p. 214) esclarece que, no relato, a fronteira funciona como um terceiro, ou seja, jogo de interações: “[...] é como um vácuo, sím-bolo narrativo de intercâmbios e encontros”. A fronteira tem uma função mediadora, articula, é uma passagem. Fomos, assim, atravessando fronteiras, abrindo e descobrindo novos atalhos, como nos dias em que o trânsito, para chegar à escola, nos impedia de cumprir o horário combinado com os professores e alunos. Então, procurávamos outros caminhos, impulsionada pelas orientações dos moradores. Na escola, entremeada às linhas molares, moleculares e de fuga, fomos fazendo travessias e deslocamentos por meio das narrativas dos praticantes do cotidiano e nos deixando levar pelos acontecimentos.

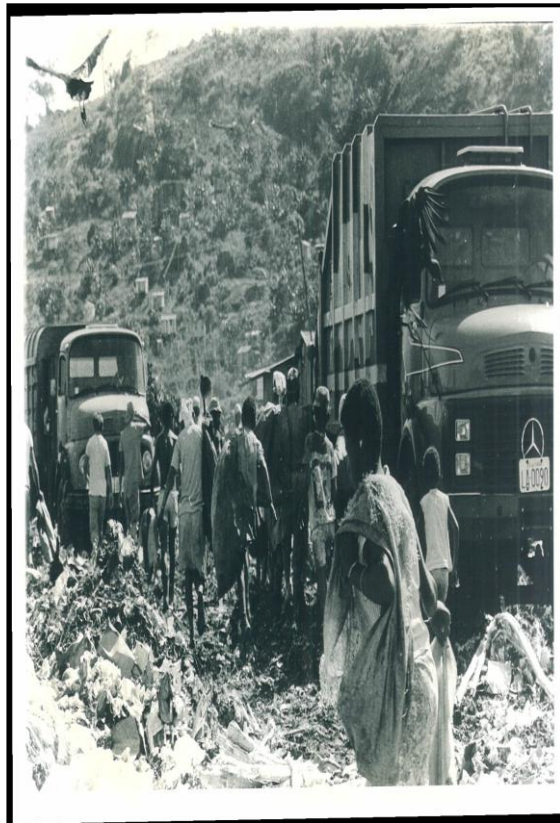
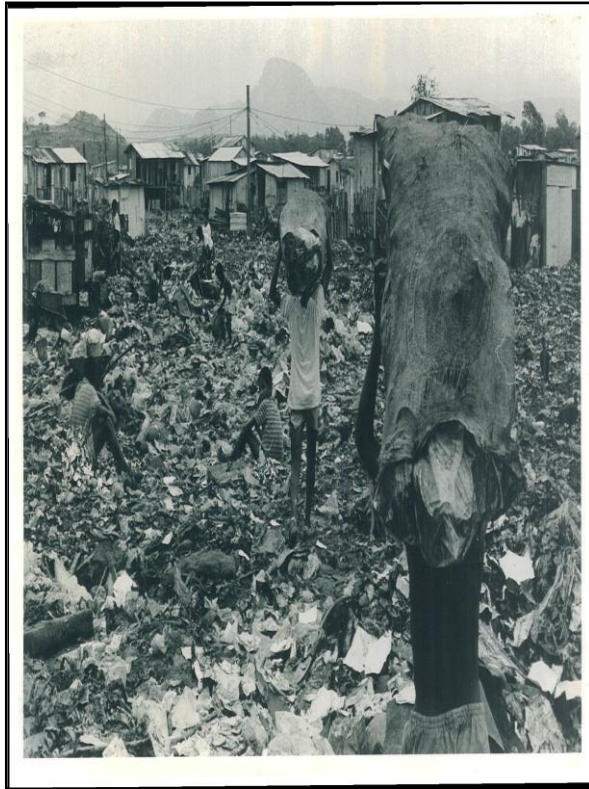
Fio 7 _ Tirando os possíveis do (im) possível



(Foto: Vitor Nogueira) – Lixão de São Pedro (1983)

Os meninos nos altos de seus balanços ficam apenas com os possíveis que fazem girar e espalhar sonhos e desejos de dias melhores.

Fio 8 – Ilha das Caieiras (Junho de 1983)



(Foto: Vitor Nogueira)

Moradores sobreviviam no lixo/do lixo

Fio 9 _ Ilha das Caieiras (2011)



Novo pier, local de encontro dos moradores da vila de pescadores.

2.1 A ESCOLA DA TRAVESSIA¹⁵

A Escola Municipal de Ensino fundamental (EMEF) da Travessia se localiza na Avenida Central, 285, no bairro São Pedro III, município de Vitória/ES. Tem já 25 anos de existência. Tem um plano de ação atualizado que, segundo registro, foi produzido pela equipe para o ano de 2009-2010, com o seguinte objetivo:

O presente plano propõe atividades a serem desenvolvidas no contexto escolar buscando fortalecer as relações entre os diferentes

¹⁵ A escolha do nome Escola da Travessia foi para intensificar a ideia de que os cotidianos escolares são *espaçostempos* de movimentação, não de fixação, mas de intercâmbios de saberes, culturas, afetos e afecções.

sujeitos numa perspectiva de organização dos vários segmentos na busca da participação coletiva nas decisões onde todos são corresponsáveis para a melhoria no processo ensino-aprendizagem (PLANO DE AÇÃO, 2009)

Fio 10 – São Pedro 3¹⁶



”Em Vitória-ES, existe um bairro com o nome de São Pedro. O papa esteve lá. Hoje tem dignidade, mas também clama por paz. Um cenário medieval ou provinciano. Um lugar que já foi de toda pobreza” (RONCHI, 2011).

Possui também o Projeto Político-Pedagógico que foi enviado pela direção para aprovação na Secretaria de Educação do município de Vitória, no ano passado. Nesse projeto, encontramos um pouco do Histórico da Escola, características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, descrição detalhada das suas estruturas físicas, bem como das necessidades de ampliação e melhorias. Encontramos, ainda, os princípios filosóficos e pedagógicos e os principais teóricos que foram assumidos no texto escrito como referência do trabalho a ser

¹⁶ Foto e texto da imagem retirados do *blog* do professor Genildo Ronchi.

desenvolvido na escola. Entretanto, sabemos que os currículos realizados nos cotidianos escolares extrapolam tudo isso que está prescrito. Seguem alguns trechos retirados do documento:

[...] a realidade socioeconômica se caracteriza como classe econômica média e baixa. Os pais dos alunos, em sua maioria, exercem funções no setor Terciário. Nota-se também que há um índice considerável de pais desempregados e autônomos (diarista, garçom, domésticas dentre outros) nesta região. A maioria dos alunos vive em uma realidade familiar de pais separados, sendo criados por um dos cônjuges, avó ou outra parenta. Na localidade existe uma infra-estrutura precária necessitando de saneamento básico, urbanização, áreas de lazer e programas habitacionais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2009).

Alguns profissionais da escola se preocupam em atualizar os registros da escola: “Estes projetos, Sandra, encaminhamos para a Seme, mas não constam ainda no nosso Plano de Ação. É muito difícil para gente dar conta de registrar tudo o que fazemos” (Professora RITA). Essa fala revela o quanto os registros escritos e imagéticos não dão conta de representar o currículo vivido e praticado no cotidiano escolar.

Recordamo-nos de que, em um dos encontros, uma professora desabafou falando sobre a dificuldade dos alunos de respeitar os professores, explicando que, ao chamar a atenção de um aluno que estava atrapalhando a sua aula, escutou: “É, professora, aqui você pode até mandar, mas lá fora quem manda é nós”. A professora disse ter escutado que esse aluno é peça importante de uma “boca de fumo” que se localiza nos arredores da escola. A escola possui, no turno matutino, 357 alunos e, no vespertino, 349 e 77 funcionários. A maioria dos alunos mora na região da grande São Pedro. Em Conselho de Classe, uma professora comenta: “Temos muitos alunos da mesma família. Na minha sala, tem irmãos, primos, que são irmãos e primos dos alunos da sala ao lado”.

Outro dia, durante uma apresentação de um dos textos produzidos pelos pesquisadores que estavam realizando uma pesquisa na escola, fomos interrompidos pelo comentário de uma professora:

[...] O problema é o seguinte: o que nós vivemos aqui é que os alunos parecem não ver mais sentido nos estudos. Eles não conseguem achar que o estudo é importante para eles. A gente até convoca a família para conversar, mas eles também não sabem o que fazer para motivar os filhos a estudarem. Um dia, estava o maior tumulto, na hora da saída e quando fui ver o que acontecera, fui abordada por um aluno que me pegou pela mão para apresentar-me ao seu tio. O menino parecia carregar um troféu, ao dar a mão para aquele tio. Logo depois, fiquei sabendo, pelas falas de outros colegas, que aquele homem é quem faz chover e faz aparecer o sol aqui, em São Pedro. Os valores, portanto, são outros. O importante é ser chefe de boca de fumo?

Com a experiência tecida nesses 20 meses nessa escola, percebemos que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, com tantas questões a serem problematizadas, a vida pulsa intensamente *dentrofora* da escola. Constantemente, a Escola da Travessia recebe visita de famílias procurando vagas para os filhos, que deixam reservas para o ano seguinte e, ali mesmo, recebem informações onde podem encontrar casas para alugar, quais são os valores do aluguel.

Alguns professores também moram nos arredores da escola e, na hora do almoço, conseguem ir para casa, fazer os ajustes domésticos e voltar para o segundo turno; outros, que residem mais distante, buscam restaurantes vizinhos para enfrentar a segunda jornada e ainda temos aqueles que almoçam na própria escola. Na sala das professoras há um aparelho de micro-ondas para que as marmitas possam ser aquecidas.

É comum o bate-papo, na porta da escola, de pais ou de outros parentes que aguardam a saída das crianças, ou mesmo de irmãos mais velhos que estudam em um turno e voltam para buscar os menores. Assuntos diversos circulam nos bancos improvisados pelos praticantes dos cotidianos, *dentrofora* da escola.

Fio 11 _ O que encontramos atrás desse portão e desse muro?¹⁷



[...] Nós que passamos apressados
 Pelas ruas da cidade
 Merecemos ler as letras
 E as palavras de Gentileza

Por isso eu pergunto
 À você no mundo
 Se é mais inteligente
 O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
 A vida é o circo
 Amor palavra que liberta
 Já dizia o Profeta

(MARISA MONTE)

¹⁷ Como Aves (2010), defendemos que, ao entrarmos na escola, carregamos todos os conhecimentos e significações que já foram incorporados em nossas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos, assim como o que aprendemos e ensinamos nas escolas ficará tecido nas redes. Este muro, portanto, já desmoronou.

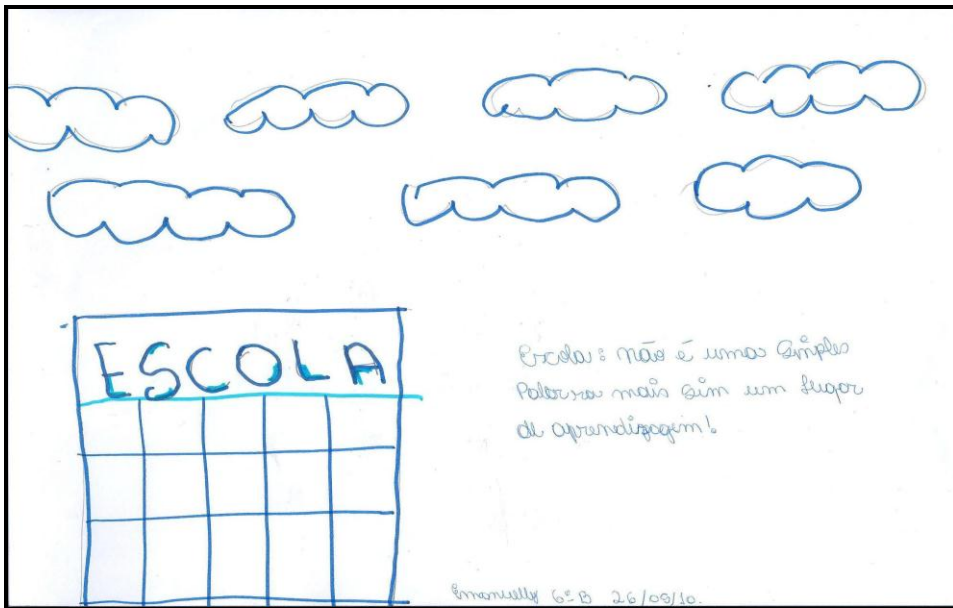
Mais uma vez nos deparamos com a questão: como expressar em palavras tantas experiências vividas? Tantas perguntas que se embaralham diante de sorrisos, alegrias, encantamentos, esperanças, aprendizagens, trabalho, fluxos, intensidades, linhas molares, linhas moleculares, linhas de fuga, cansaço, sofrimento, tristeza, dor, força, coletivo, garra, luta, confraternização, desejos, sonhos, dúvidas, táticas, estratégias, processos de negociações, redes de linguagens, conhecimentos, afetos, afecções. Pensamos nas imagens. Quem sabe elas nos ajudam na expressão do vivido e dos múltiplos sentidos tecidos na pesquisa?

Fio 12 _ Bate o sinal: intervalo



Todos vão para a hora do lanche e pátio. As alunas ignoram o sinal e a saída dos amigos e da professora. Uma amiga ensina a outra como finalizar a atividade. Trocas, intercâmbios de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos...

Fio 12 _ “Escola: não é uma simples palavra, mas, sim, um lugar de aprendizagem!”



A escola precisa ter sempre suas grades? Sabemos que o homem ordinário não se deixa aprisionar e, por trás das grades, encontramos muitas outras potências.

Fio 13 _ “Como se fora a brincadeira de roda, memória!”



De mãos dadas com os amigos nos deliciamos nas cirandas.

Fio 15 _ “Oba! Feijão com carne seca!”



O cardápio do dia é conferido pelos alunos assim que entram na escola.

2.2 TESSITURAS: UMA LONGA PREPARAÇÃO

Fio 16 – “Metamorfose”



(ROMERO BRITTO)

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar; num determinado momento. Mas, descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento.

(PETER BROOK)

Neste estudo, vimos acompanhando movimentos e processos que fabricam os currículos, as culturas, os conhecimentos, as práticas pedagógicas e os cotidianos escolares, por meio de conversações que fortalecem a coletividade dos praticantes do cotidiano e, com isso, as invenções de possíveis para uma escola mais potente, significativa, solidária e de diferenças.

Em 2002, começamos nossa trajetória como pesquisadora nos/dos/com o cotidiano, convidada por Ferraço, que nos apresentou muitos autores cotidianistas. Com Alves (2001, 2003), aprendemos a rever os nossos escritos produzidos em anos anteriores. Foi assim que, vendo-nos através de nossos próprios textos, percebemos que nossos processos de subjetivação estão em constante movimento e que somos e pensamos, em alguns aspectos, diferente daquilo que pensávamos algum tempo antes. Esse movimento tem sido “in-tenso!” Percebemos como é impossível, depois de tantos confrontos e entrelaçamentos de ideias, continuar sendo o que éramos.

No entanto, observamos também que, ao mudar de lugares, temas de estudo, autores de referência ou mesmo de *espaçotempos* de pesquisa e de trabalho, muitas vezes, continuamos em busca das mesmas questões, talvez de formas mais elaboradas ou mais aprofundadas. Foucault (2006, p. 288) explicita esse movimento de pesquisa que circula em torno de nós mesmos:

[...] morri de tédio escrevendo esses livros: eles se pareciam demais com os precedentes [...]. Quando escrevemos livros, desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que, no final, nos percebemos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois, nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos.

Parece contraditório que, ao mesmo tempo em que afirmamos que muita coisa mudou, pensamos que não houve tanta mudança assim. Como podemos explicar esse paradoxo? Tentaremos elucidar contando o que temos aprendido com estes movimentos de fazer pesquisa cartográfica com o cotidiano escolar.

Tentaremos fazer articulações e aproximações da pesquisa cartográfica com a pesquisa no/do/com o cotidiano, pois acreditamos na potência dos diálogos com a multiplicidade de campos teóricos e epistemológicos onde um conjunto de caminhos se apresenta com contribuições de diferentes autores, áreas, ciências em busca de novas possibilidades e invenções. Precisamos, portanto, articular os diferentes

saberes às diferentes linhas, aos diferentes caminhos, pois o que nos interessa é como se dá o processo de formação da subjetividade que se enreda nos múltiplos *espaçotempos* que atravessam uns aos outros por meio dos usos e consumos de produtos culturais, pois, como aponta Farina (2008, p. 7):

[...] O que interessa no estudo dessas configurações, interferências e agenciamentos são as relações de força e as forças liberadas nessas relações (política), os critérios de referências produzidos a partir delas, que permitem ao sujeito relacionar-se consigo mesmo e com os outros (ética). O desdobramento estético dessas configurações pode ser visto como as formas de expressão de uma ético-política, como as formas de expressão de uma sensibilidade cognitiva, de uma subjetividade.

Aceitamos o desafio proposto por esta banca, em momentos anteriores, e nos arriscamos a escrever as nossas “artes de fazer” pesquisa, que se dão por meio das redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos estabelecidas com os praticantes do cotidiano escolar, com os nossos intercessores teóricos, com o nosso grupo de pesquisa, com os professores e amigos do Curso de Doutorado, com os alunos do Curso de Pedagogia e das licenciaturas da Ufes e com todos os outros atravessamentos que agenciam as nossas vidas.

Foi durante o mestrado, ao participar de alguns trabalhos com o nosso grupo de pesquisa, que aprendemos que o “uso” da cartografia, no cotidiano escolar, contém uma potencialidade que não podemos desprezar. Para Carvalho (2008, p. 129), a pesquisa cartográfica tem, como pressuposto básico, uma perspectiva processual, ou seja, “[...] deixar que as circunstâncias determinem à trajetória da pesquisa”. No entanto, a autora indica atenção a algumas possíveis problematizações que são comuns aos acompanhamentos dos processos de pesquisa cartográfica, tomada como pesquisa de campo inserida nos cotidianos escolares: a definição do problema de pesquisa (a questão da focalização); a intervenção do pesquisador de modo participativo e dialógico; o processo de produção de dados; a participação horizontal dos envolvidos no processo; a autoria socializada e, principalmente, ser vista como uma das possíveis leituras e interpretações da realidade.

Apresentaremos alguns movimentos vividos nesta trajetória de pesquisa. Não pretendemos descrever esses movimentos seguindo qualquer ordem temporal, pois pesquisas que se dão com os cotidianos escolares não escapam das mesmas

questões que comparecem nas escolas, sobretudo porque estamos, junto com os professores e alunos, imbricados às complexidades, incertezas, aos inusitados, aos imprevistos peculiares a todos os *espaçotempos* escolares.

Entendemos, como Morin (2007), complexidade como outro modo de organização de nossas ideias, que seja capaz de religar os conhecimentos fragmentados e articular o local com o global, ou seja, o microssocial com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo, macrossocial, favorecendo as análises das implicações sociais, históricas e políticas pelo coletivo.

Delineando o projeto de pesquisa

Nestes 25 anos vividos como professora de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Superior, de Pós-Graduação ou, ainda, como coordenadora ou diretora pedagógica, temas e interesses de estudo não nos faltaram. A dificuldade começa ao ter que fazer escolhas. O que pesquisar? Por que pesquisar? Que questões e agenciamentos nos atravessam? O que mais nos instiga e nos mobiliza? Tantas outras questões pululam no pensamento...

Para escrever o projeto de pesquisa, tivemos que ler muitos e muitos livros, escrever muitos e muitos textos, registrar algumas problematizações e debruçar sobre elas, pensando em possíveis hipóteses para os problemas. Tínhamos adorado escutar, na orientação de monografia: “Escreva, escreva todos os seus pensamentos, sentimentos, o que você tem certeza, o que você desconfia”. E, assim, fomos perdendo o medo e aprendendo a escrever. A metáfora usada naquela época era a do mergulho e “mergulhei, mergulhei de cabeça mesmo!”. Alguns professores alertavam: “Não é melhor usar boias?”. Fomos dialogando com os autores cotidianistas que procuram sempre escrever sobre os processos metodológicos das pesquisas. Durante o mestrado, como dito, conhecemos e recorremos aos autores que escrevem sobre pesquisas cartográficas e históricas. Nesse processo, fomos conversando com professoras, alunos e percebíamos que os movimentos de invenção e criação dos currículos praticados nas escolas nos instigavam cada vez mais. Assim, fomos pensando em projetos e problemas de pesquisa nesse campo.

Os estágios em pesquisas foram fundamentais neste processo de aprendiz de cartógrafo dos cotidianos escolares. As discussões em grupos, as colocações impregnadas de experiências articuladas com teoria, conhecimento, sabedoria, tudo nos fazia desejar cada vez mais o estudo, a persistência na pesquisa, a crença nos possíveis da escola. Esse movimento de criar conhecimento diferente daquele aprendido na Modernidade é definido por Alves (2001) por *praticateoriaprática*. A prática e a teoria estão misturadas às redes de saberes, poderes, valores, sentimentos, pensamentos, conhecimentos e aos usos, consumos de artefatos culturais.

Com um rigor nos prazos, na qualidade do que fazíamos, começamos a alçar os primeiros voos. Escrevíamos problemas que gostaríamos de investigar nas pesquisas, selecionávamos os campos que mais nos interessavam e discutíamos em nossos encontros. Como foram potentes os nossos inúmeros encontros! Analisamos revistas “Nova Escola”, “Pátio”, “Amae Educando” e também resoluções, pareceres, diretrizes curriculares, documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Fizemos leituras de pesquisas apresentadas nas Anpeds, Endipes e em tantos outros congressos, enfim... Quanto trabalho! Afinal, acho que nós todos gostamos muito de trabalho.

Mas, não é só trabalho. Junto de muito trabalho, também surgem afetos e afecções. Nunca faltou bolo e mimos nos aniversários, festas de encerramento de semestre, de confraternização a cada tese defendida. Alegrias e surpresas, momentos de descontração, que sempre faziam o nosso grupo pulsar ainda mais. Não podemos deixar de falar dos importantes embates de ideias, brigas, conflitos, polêmicas, radicalismos. Se trabalharmos na e com a diferença, temos que entender que sempre existirão outros tantos discursos, e eles precisam ser bem-vindos. Não podemos trabalhar com um pensamento único, apesar de nossa intolerância, muitas vezes, nos impedir de enxergar que os pensamentos são heterogêneos e que é nessas diferenças que nos constituímos. Após o mestrado, apresentamos o nosso trabalho em muitos congressos. Assim, cada vez mais, fomos registrando novas ideias, comentários, sugestões, indagações, articulando os conceitos de Certeau ao pensamento de Boaventura, Bhabha, Foucault, Deleuze.

Os textos de autores que também dialogam com essas mesmas fontes são essenciais, pois, muitas vezes, eles pensam o que não pensamos, sentem diferente

do que sentimos, interpretam sobre outros pontos de vista, e as discussões e diferenças de entonações sempre contribuem e enriquecem a orquestra.

Produção e análise dos dados da pesquisa

O que diferencia produzir de coletar dados? O ponto central do produzir e não coletar dados está no “fazer com” e, para isso, quanto mais abertos estivermos ao encontro, ao diálogo, melhor ele se efetivará. Porém, é preciso saber esperar a hora de chegar, de entrar, de ser convidado, de aceitar os empecilhos, de entender as resistências. Deixar um pouco as circunstâncias acontecerem foi um grande aprendizado, pois é dessa forma que o inesperado e o inusitado se apresentam.

Ferraço (2008, p. 27) afirma que o cotidiano é o “[...] próprio movimento de tessitura e partilha das redes”. Desde o início de 2010, estamos compartilhando das redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos dos protagonistas e autores do cotidiano da Escola da Travessia. O fato de estar inserida em uma pesquisa, como copesquisadora, já facilitou a nossa entrada nos bastidores da escola. Nesse sentido, compreendemos, hoje, o quanto foi valioso todo esse processo, o quanto foi importante tecer a nossa pesquisa no mesmo local em que já estávamos produzindo pesquisa. Rever registros dos diários de bordo do ano anterior e compará-los com os produzidos durante este ano tem sido muito importante na análise dos dados.

Por isso, procuramos escrever todos os detalhes possíveis: os nossos encantamentos, os nossos incômodos, as nossas tantas e infinitas perguntas. Por mais que procurássemos levá-las para discutir com e no grupo, querendo que eles nos ajudassem a achar a famosa “salvação”, retornávamos com mais e mais questões para pensar, pensar e registrar esses movimentos intermináveis. Mas foi por meio de discussões e conversas no grupo que descobrimos que tudo aquilo que não se ajusta mais ou que está fora da ordem, que transborda os modelos é que deve ser problematizado, pois é aí que se instala a diferença.

Como nos ensina Certeau (2006, p. 79), “[...] de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador faz outra coisa: faz deles a história”. Nesse sentido, concordamos com Certeau quando pondera que, assim

como o historiador, o pesquisador e os praticantes dos cotidianos escolares começam a produzir e fabricar histórias com o gesto de separar, de reunir, cortar, analisar as fontes. “[...] Longe de aceitar os dados, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora da fronteira do uso” (p.81), reinventando-os a partir de novos fluxos de forças.

No decorrer da pesquisa, vivenciamos uma situação: pouco tempo para dar continuidade aos registros de bordo, acentuado com a ansiedade de querer concluir o trabalho. Assim, uma tática usada, ou seria estratégia? (Podemos dizer uma tática que está se transformando em estratégia?), foi de, ao transcrever as fitas, ir fazendo algumas análises. Misturávamo-nos aos diários de bordo daquele dia, pois tínhamos receio de não conseguir voltar para registrar aqueles acontecimentos. Isso sem contar a necessidade de criar códigos para reduzir os tempos de registros, mas não podemos deixar de registrar que, em muitos momentos, o que acabara de registrar não estava nos diários, nem mesmo nos arquivos fotográficos, estava em um lugar muito especial, nos arquivos dos meus pensamentos.

Os diários de bordo, as fotografias, os textos, os desenhos de alunos, os cadernos de planejamentos das professoras, tudo guardado/arquivado em pastas (haja organização!). No meio de tantos fragmentos, vamos compondo as nossas ideias e as nossas invenções cotidianas de *professorapesquisadora*:

Logo que cheguei à escola, ao subir as escadas, deparei-me com Lorena, uma ex-aluna, e com Teresinha, colega de trabalho quando atuei como professora substituta na Ufes. Lorena falou: ‘Sandra! Não morre mais, falei de você hoje!’. ‘Eba!’, respondi. ‘Me conta como foi...’. Ela estava descendo as escadas com a sua turma e me disse: ‘Vou te contar, sim, só me espera terminar...’. Lorena está atuando como professora de 2º ano e disse que, cada vez que planeja suas aulas, ela se recorda das aulas de alfabetização e de sua professora [claro que fiquei toda orgulhosa, mesmo sem saber se as memórias eram de bons ou maus encontros]. Então! Ao chegar à sala, antes de começar a primeira reunião, as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos começam a se fazer. Lorena me conta sua trajetória profissional e também pessoal até chegar a ser professora na Escola da Travessia. Teresinha que, atualmente está pedagoga de 1º ao 5º ano, também me conta seus longos percursos diários que só terminam após correr 10km por dia, pois adora participar de maratonas. Foi em uma dessas gostosas conversas que Lorena me convidou para entrar na sua sala pois tinha um monte de coisas para me mostrar do que estava produzindo com seus alunos (DIÁRIO DE BORDO, 2010).

Alves (2001) ressalta que o trabalho desenvolvido na pesquisa nos/dos/com os cotidianos exige que se estabeleçam múltiplas redes de relações: entre o pesquisador e os problemas específicos que ele quer enfrentar e, ainda, entre o pesquisador e os outros sujeitos dos contextos cotidianos referenciados. Resolvemos deixar o relato de bordo de 2010 e atualizá-lo. A pedagoga maratonista já não está mais na escola, foi para o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Depois dela já tivemos outra que também não ficou. Mas temos outro maratonista, que é o professor de Educação Física que, no ano passado, tinha saído da escola, mas conseguiu retornar neste ano. Lorena, também, nas horas livres, buscou o calçadão e se juntou ao grupo de corredores de rua para aliviar o *stress* do dia e cultivar saúde e bem-estar.

Tecer o pensamento em rede exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia. Alves (2001) nos atenta para a necessidade de uma abordagem multirreferencial, ou seja, aquela que se propõe a uma leitura plural, que tanto implica versões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos considerados heterogêneos. Por isso, continuamos lendo, discutindo, perguntando, defendendo os motivos que nos levam a usar tais conceitos como referência e a abandonar outros que já não respondem mais às nossas inquietações. Assim, vamos aprendendo nas múltiplas redes de diálogos que estabelecemos com todos que fazem parte da nossa vida.

Durante a pesquisa, o gravador, o bloco de ideias e a máquina fotográfica são sempre os companheiros. Porém, em diversas situações, é constrangedor, e até mesmo impossível a sua utilização, então só nos resta a memória, o sentimento, a emoção. São momentos de ansiedade, angústia, dúvidas, incertezas. Temos a sensação é de estar em um labirinto, sem saber se realmente existe um ponto final ou uma saída.

Entretanto, Ferraço (2001, p. 92) contribui mais uma vez, lembrando:

[...] todo o conhecimento que criamos/inventamos revela em parte quem somos [...]. Por ser invenção, não há como anteciper caminhos. Somos levados, por movimentos caóticos (ordem/desordem), a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/espacos das vivências.

Certo dia, estávamos participando com os alunos do Curso da Rádio Recreio promovido pela Seme, quando um aluno nos pediu que segurássemos o seu caderno para que ele pudesse fazer uma apresentação. Ao nos deparar com o caderno na mão, não resistimos à curiosidade e pedimos licença para dar aquela olhadinha. No caderno, tinha pauta e registro da ata de uma das reuniões do grêmio da escola, que mencionava a necessidade de maior participação do grêmio no turno vespertino; cuidados quanto ao uso dos espaços e materiais coletivos. É assim que os fios vão sendo tecidos. Depois disso, conversamos sobre o grêmio e, rapidamente, fomos convidada para participar da reunião do grêmio estudantil, quando foi novamente discutida a função do grêmio estudantil e maneiras de promover maior participação e envolvimento de todos os turnos e projetos da Escola da Travessia.

Essas fontes de pesquisa são consideradas pelos pesquisadores dos cotidianos escolares fundamentais, por isso fomos guardando cada bilhete recebido dos alunos, reportagens, fotografias, desenhos, documentos e textos sugeridos pelos professores para leitura.

A sala dos professores é um arquivo aberto. A todo instante saem várias “pérolas”, nos múltiplos artefatos culturais que ali circulam entrelaçados às narrativas dos professores. Voltando para casa e desabafando com uma das colegas de pesquisa, pensamos: “O que já vivemos aqui, nesta escola, atravessados a tudo que já vivemos como alunos e também como profissionais de educação, já temos assuntos para muitas e muitas teses”.

Um dia, assistindo a um filme com os alunos, percebemos um movimento de risos e alvoroço. A professora, ao se aproximar do grupo, rapidamente entendeu o motivo e colocou a mão no nariz: “Gente, vamos respeitar a visita, temos aqui uma pessoa importante, uma mestre, quase doutora!”. No mesmo instante, um aluno, sussurra: “Eu também mereço este respeito!”. Entreviemos a partir da fala do aluno, confirmando que todos, naquele instante, estávamos envolvidos e participando do mesmo processo.

Movimentos de escritura

Como escrever tantos pensamentos, sentimentos, dúvidas, descobertas? Qual palavra terá a força necessária para defender os nossos argumentos, os nossos desejos, as nossas crenças? Como selecionar os melhores exemplos, as situações mais inusitadas, mais surpreendentes que nos fizeram fazer perguntas inesgotáveis? Como escrever todo esse processo de pesquisa, todos os sentidos produzidos e compartilhados com os praticantes do cotidiano?

Alves (2001) ensina-nos que seria por meio de uma escrita que se expresse com múltiplas linguagens de sons, com cheiros, toques e imagens, movimento importante nas pesquisas com os cotidianos, denominado pela autora como “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Esse tipo de escritura agencia uma atitude que requer perguntar e problematizar muito mais do que encontrar respostas; “[...] que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação” (p. 30).

Assim como Alves procurou especificar alguns movimentos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, Kastrup (2007) apresenta quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Ela nos aponta que, a partir desse trabalho de atenção, podemos identificar a produção de dados de uma pesquisa e a dimensão construtivista do conhecimento.

Dialogando com essas quatro variedades de atenção apresentadas por Kastrup, podemos dizer que, inicialmente, apenas foi possível rastrear. Colocamo-nos bastante aberta e, sem uma focalização imediata, saímos embalada pela voz de Marisa Monte: “[...] Eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira ando no meio das flores procurando quem me queira”, mesmo já tendo clareza de quais eram os nossos objetivos, permitimo-nos participar das inúmeras redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos da escola.

Mas, como foram se configurando as comunidades de afetos? Carvalho (2009, p. 80) nos ajuda problematizando ainda mais: “Como pensar o afeto e a afecção produzindo ‘bons encontros’ no sentido da instauração de uma potência coletiva?”. Complementa mais adiante:

[...] Se os afetos nascem pelas afecções e/ou pelos encontros, tendem a se desenvolver em redes ou círculos sociais, entendidos como uma realidade subordinada a um conjunto de códigos, regras,

símbolos, representações, em suma: um sistema de interconhecimento (p. 87).

A segunda variedade de atenção, apresentada por Kastrup, diz respeito ao processo de seleção, “algo acontece e exige atenção”. Recordamo-nos de vários acontecimentos que nos impulsionaram a correr para o diário de bordo e registrar perguntas, problemas, pistas para as quais não poderíamos deixar de renovar a nossa atenção. O mesmo ocorria nos diálogos tecidos com os nossos referências teóricos e com as releituras dos registros da pesquisa. Ao ler e reler alguns textos ou mesmo procurando entender melhor alguns conceitos ou categorias, marcávamos os aspectos que precisariam de maior dedicação, estudo e olhar atento:

O toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento [...] (KASTRUP, 2007, p. 19).

A terceira variedade da atenção, o gesto de pouso, indica que a percepção do cartógrafo realiza uma parada, e o campo de observação se fecha. Nesse momento, um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. Já no reconhecimento atento, que vem a ser o quarto gesto, a autora explica que a atitude investigativa do cartógrafo é quando ele problematiza os acontecimentos, pois, nesse momento, o que está em jogo é o acompanhamento de um processo.

Durante as nossas idas e vindas à Escola da Travessia, percorremos pistas, indícios (GINZBURG, 1991), evidências. Escutamos as indicações dos protagonistas do cotidiano, pois, como dizem Oliveira e Sgarbi (2008), são esses “conselhos e alertas” que nos acenam e nos ajudam a decifrar alguns enigmas dos cotidianos escolares, bem como potencializam as forças que ficam entre esses movimentos e os “acontecimentos” cotidianos.

Perez (2011, p. 166), inspirada em Sartre, problematiza, ao comentar sobre o filme de Shyamalan “A vila”, que tanto nos ajuda a pensar a escola, e sobre o texto “Microfascismos, preconceitos e resistências cotidianas”, de Sílvio Gallo: “[...] O que estamos fazendo com o que fizeram conosco?”. Aceitamos a provocação de Perez, que nos alerta a estarmos sempre cientes das nossas mazelas, pois elas também

nos potencializam a lutar por uma “educação excêntrica” que, para Santos (2000), exige um pensamento “alternativo de alternativas” (p.167), que incorpore outras lógicas, outras práticas sociais, outros saberes, outras narrativas e agenciamentos.

Consideramos que o apoio dos primeiros interlocutores do nosso texto será fundamental para apontar os possíveis “atos falhos” – heranças da nossa formação moderna que as nossas ações e pensamentos não conseguem abandonar totalmente, ajudando-nos a tomar os cuidados sugeridos por Oliveira e Sbarbi (2008). Cuidados que, sentimos, expressam alguns medos, alguns fantasmas que são inevitáveis mas que temos que enfrentar:

[...] perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; [...] de não transformar os meus sistemas de crenças e valores em verdades *a priori*; [...] de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que mais se aproxime das cotidianidades (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 19).

Buscamos em Larrosa (1976) fragmentos que nos ajudem a refletir um pouco mais a respeito do processo de escrita da tese, quando problematiza a escrita acadêmica e os modos como são impostas determinadas formas de escrita na academia. Esse autor nos provoca a pensar, novamente, em para que, por que e para quem escrevemos a partir do que apresenta como sendo o gênero textual ensaio. Para ele, o ensaio possui um gênero híbrido, lírico, subjetivo, que favorece as possibilidades de habitar os cotidianos escolares com postura inquiridora e questionadora, impulsionando-nos ao atravessamento de fronteiras, e a olhar, ler, falar e escrever de outros modos, não nos esquecendo da delicadeza do ato. É, portanto, essa delicadeza que nos leva a explorar todos os sentidos, a nos mover para ler e reler infinitas vezes os nossos escritos, procurando a palavra, a expressividade que poderá imprimir/marcar cada instante do vivido.

Recordamo-nos de uma oficina que fizemos com Nilda Alves e Marcos Reigota, respectivamente, professores da Uerj e da Uniso, em que conversamos sobre literatura, ecologia e educação, a partir de alguns fragmentos dos textos de Milton Hatoum. Nilda Alves comentou o quanto é difícil, diante de tantos afazeres e prazos, poder usufruir, fazer uma leitura e escrita tão minuciosas, detalhadas e com a intensidade de expressão, como percebíamos necessárias nos escritos de Hatoum. Nesse instante, pudemos entender a importância desse tempo para penetrar na leitura com delicadeza, como propõe Larrosa (1976). O ensaísta, para esse autor,

está ancorado/incrustado no tempo, por isso assume um caráter efêmero e temporário, escreve para um tempo e para um contexto cultural concreto e determinado.

Nesse contexto, fomos selecionando muitos fragmentos do vivido, desde pequenos bilhetes de alunos aos professores, desenhos e escritos de alunos, atas de reuniões de grêmio, de encontros de professores, conselhos de classes, registros de planejamentos, fotografias, cardápios de merenda, citações que eram afixadas nos corredores da escola, acontecimentos... Fomos registrando sensações, lendo os diários de bordo, levantando novas dúvidas, voltando ao campo com novas ideias, experimentando com alunos e professores novos sentidos para compor um texto que foi escrito no presente e para o presente.

Como afirma Certeau (2006), a escrita seria uma organização de significantes e a sua construção é uma passagem que transporta a prática ao texto. O movimento da pesquisa é sempre interminável, entretanto o texto precisa ter um fim. “[...] A escrita preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta” (p. 95).

No livro “A invenção do cotidiano”, Certeau (1994), ao tratar sobre os usos da língua, designa por escritura uma ação que consiste em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado e apresenta três elementos decisivos no ato da escrita: o primeiro elemento, a página em branco; o segundo a construção do texto; e o último elemento é o entendimento de que a construção não é apenas um jogo. O autor explica cada um desses elementos e nos esclarece que esse espaço da página em branco seria o lugar de produção, onde se manifesta “um querer próprio” (p. 225). O segundo elemento vem a ser as operações impressas pelo autor no ato da escritura, ou seja, as trajetórias que compõem a produção de um outro mundo que não será mais como foi recebido, mas sim fabricado. O terceiro elemento atua sobre a exterioridade. É quando se operacionaliza a formalidade das práticas. São as marcas impressas pelos sujeitos no ato de fabricar tudo o que recebe do seu meio circunstancial.

Nesse contexto, tentaremos zelar pela riqueza de todo o processo vivido nas relações com os alunos e os professores da Escola da Travessia que, com seus

discursos, ajudam-nos a entender os processos curriculares tecidos nas redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções, a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas, pois, como afirma Certeau (2006, p. 232):

[...] o texto impresso remete a tudo aquilo que se imprime sobre o nosso corpo, marca-o (com ferro e brasa) com o Nome e com a Lei, altera-o, enfim, com dor e/ou prazer para fazer dele um símbolo do Outro, um dito, um chamado, um nomeado.

Os usos de imagens e narrativas do/no cotidiano escolar

Fio 17 – “Ver, olhar, sentir, pensar, fazer...”



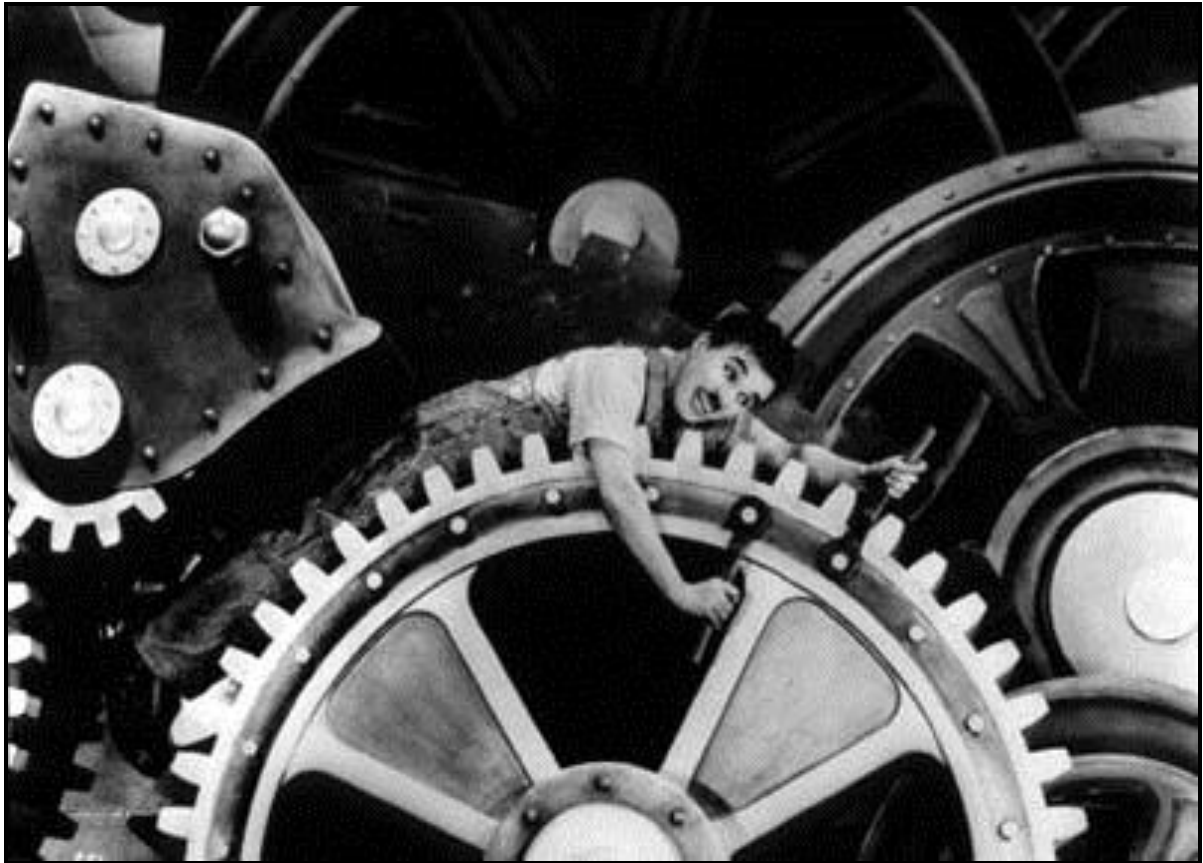
Como um caleidoscópio, nossos sentidos vão se modificando e produzindo outras/novas combinações ao se encontrarem com novos afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Desesperada por perceber que é impossível capturar todos os movimentos da escola e, muito menos, dar conta de registrar tantas experiências vivenciadas com os alunos e professores, resolvemos fazer uso da máquina fotográfica e do

gravador, com o intuito de não deixar escapar alguns acontecimentos, como se isso fosse possível, pois já aprendemos que a vida cotidiana é dinâmica, ousada e, como dizia Lulu Santos, ao cantar a música “Tempos modernos”, o tempo “[...] escorre pelas mãos, [por isso] vamos viver tudo o que há pra viver, vamos nos permitir [...]”.

Faz parte da nossa rotina de pesquisadora verificar, antes de sair de casa, se estão na bolsa todos os apetrechos necessários à pesquisa: pilhas abastecidas, máquina fotográfica, blocos de notas e ideias, gravador, outras pilhas para o gravador, algumas encomendas de alunos, professores ou dos colegas de pesquisa. Heranças de outros “tempos modernos”.

Fio 18 _ “O que estamos fazendo com o que fizeram conosco?”¹⁸



Pensar processos curriculares e culturas em movimento nos possibilita pensar como os sujeitos, os currículos e as políticas se fazem (GARCIA, 2011).

¹⁸ Problematização realizada por Perez (2011) em “Fragmentos... algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica”.

É claro que, para chegar a este ponto, muitos foram os dias em que, por falta desses apetrechos, perdemos, ou seja, deixamos escapulir alguns importantes registros ou, ainda, tivemos que bater na porta de professores pedindo pilha emprestada, ou pedir aos que estavam de posse de câmeras fotográficas que nos enviassem os arquivos, posteriormente. Sem contar a quantidade de fitas que vão ficando armazenadas nas gavetas pela falta de tempo de transcrever tantos arquivos e conversas. Muitos foram os fins de semana para dar conta de colocar o trabalho em dia.

Com o avanço da tecnologia, as câmeras digitais possibilitam que muitos registros sejam conferidos, imediatamente, pelo autor da foto, ou mesmo pelos atores e telespectadores. As conversas sobre as fotos começam logo após a sua produção, mas, em alguns casos, professores e alunos pediam que as imagens fossem reveladas e, assim, a conversa continuava no dia em que retornávamos à escola de posse do papel fotográfico na mão.

Outra situação inusitada era quando os alunos invertiam a posição e solicitavam que fossem os autores das fotos e das entrevistas. Recordamo-nos do dia em que um aluno insistiu em fazer umas fotos de sua professora, porém ela recusou ser fotografada, pois não estava arrumada o suficiente para se deixar fotografar naquele dia. Então, para realizar o desejo do aluno, deixamos que nos fotografasse e dissemos que deixaríamos a máquina com ele, mas que só poderia fazer as fotos se os colegas lhe dessem autorização. Depois, os alunos vieram apresentar as fotos e as narrativas da experiência como fotógrafos.

O mesmo ocorreu com os professores. Muitas vezes, invertíamos os papéis: assumíamos a função de professores e eles de pesquisadores da própria prática, já que, nos cotidianos, essas questões se apresentam embaralhadas e imbricadas. A professora começa a analisar seus alunos e sua prática por meio das fotografias que ela própria produziu de suas aulas.

As imagens estiveram presentes durante todo o processo de pesquisa, por isso não podemos desprezá-las. Regularmente, quando começávamos a fazer os diários de bordo ou transcrever as fitas em que foram gravadas as conversações com os praticantes do cotidiano escolar, recorriamos às imagens para lembrar o vivido e ampliar as interrogações e questionamentos possíveis e necessários às escolas. Desse modo, desenvolvíamos com mais detalhes as narrativas aprimorando o

registro escrito. Por isso, entendemos que é preciso falar da potência que vemos nas imagens e nos usos que fazemos de tantas imagens que perpassam o nosso cotidiano escolar.

As imagens atravessam as nossas vidas por meio dos *out-doors*, dos cartazes espalhados pela escola, das fotografias, das propagandas, dos livros didáticos, dos filmes, dos desenhos dos alunos, dos cadernos de professores e de alunos, dos bilhetes, das mensagens. São imagens que deflagram pensamentos, sentimentos, perguntas, problematizações, fluxos de conversações.

Defendemos a importância do uso desse artefato cultural na pesquisa, pois as múltiplas imagens são portadoras de possibilidades que podem não ser traduzidas, conforme expressa Oliveira (2005, p. 27):

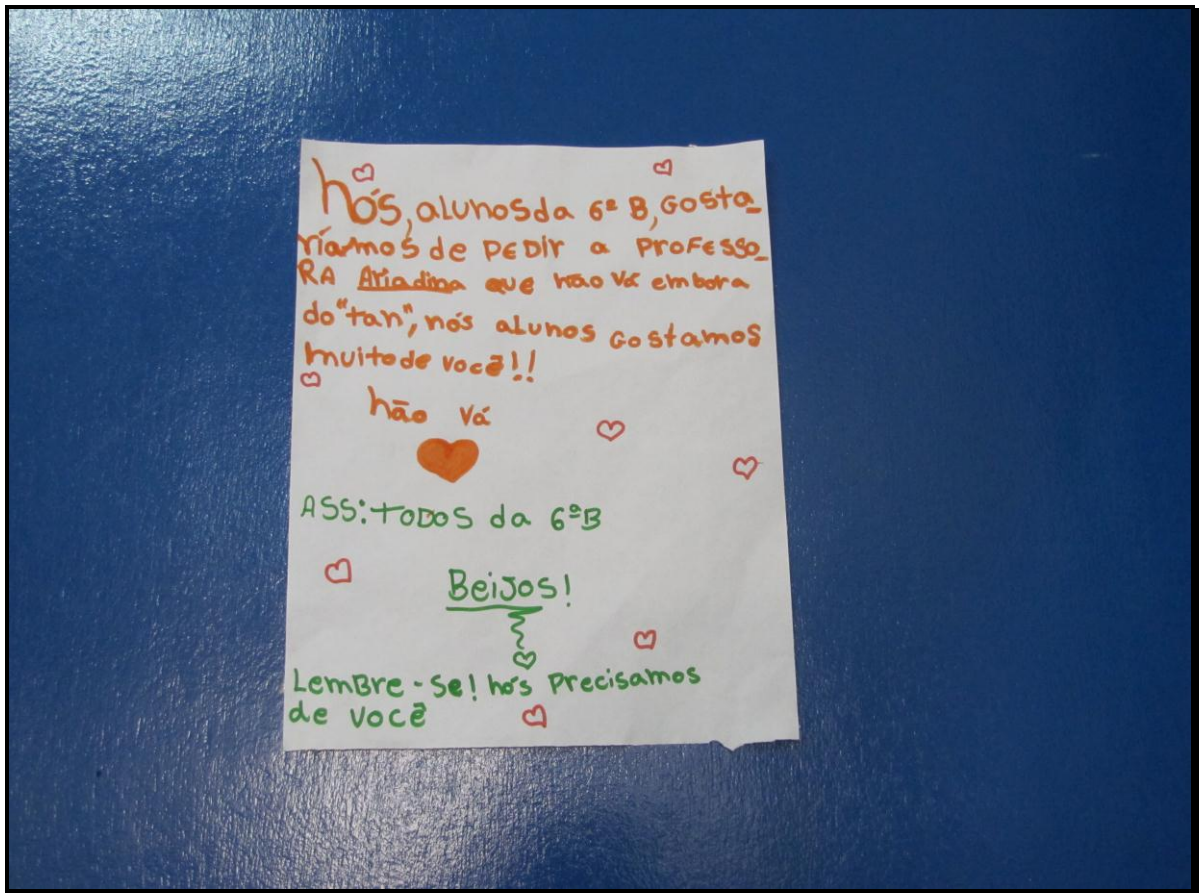
[...] precisamos de imagens portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto.

As imagens possibilitam uma variedade de interpretações e de diálogos com “as artes de fazer” dos professores e alunos que, mergulhados nas culturas escolares, vão produzindo a escola e, concomitantemente, a sua própria vida.

Desse modo, as *imagensnarrativas* “inter-agem” com o nosso pensamento, provocando um incessante movimento de “criação” e, ao mesmo tempo, novos modos de pensar, agir, conhecer e de viver em eterno devir. Participam das nossas redes de conversações, conhecimentos, afecções e afetos.

Selecionamos, neste momento, apenas algumas das inúmeras fotografias que temos da pesquisa para tecer, junto com vocês, mais sentidos e possibilidades para as escolas.

Fio 19 _ “Não se vá!”



Diferentes modos de manifestação de pensamentos e sentimentos estão impressos nos cartazes espalhados pela escola.

Neste início de ano, muitos professores não continuaram na escola, por vários motivos. Alguns desejavam ficar e não puderam, porque outros professores que tinham prioridades na escolha, conforme os critérios da Seme, fizeram uso da vaga. Os alunos e também os professores sentem falta dos vínculos que estabelecem e, com certeza, se pudessem ficar mais tempo nas escolas conseguiriam constituir uma “comunidade compartilhada” (CARVALHO, 2009). Assim, quando os alunos ficam sabendo de possíveis saídas de seus professores, fazem campanha para que eles permaneçam na escola.

Já fazia três meses que o ano letivo havia começado e ainda faltavam chegar alguns profissionais. Os alunos, durante as aulas vagas, faziam leituras de livros literários, estudavam as matérias de aulas anteriores, jogavam futebol, baralho e conversavam até dar a hora da aula seguinte. A equipe de professores e os demais profissionais

da escola também se reorganizavam, mudando horários, para evitar que os alunos ficassem ociosos e ansiosos, criando atividades extras para eles e inventando outros/novos currículos.

Fio 20 _ “A escola na mídia”



Essas duas matérias saíram no mesmo dia, uma ao lado da outra, no jornal “A Gazeta”. Uma matéria apresenta a falta de professores nas escolas, enquanto a outra destaca o projeto “Amigos da escola”.

Fonseca e Kirst (2003) contribuem dizendo que as redes de cada olhar contêm o trabalho do produtor da imagem, suas intenções e escolhas técnicas e, por isso, podemos obter o resgate do processo de construção de alguns sentidos do texto imagético e traçar algumas relações de territorialidade por meio do percurso das traduções que estão sendo dadas para às imagens. Para essas autoras, “[...] as imagens só tomam sentido quando cercadas pelos discursos que propiciam” (p. 46). A cartografia da imagem, realizada por quem constrói a imagem e também por quem recebe ou consome a imagem, pode ser considerada pura criação de sentido. A teoria do rizoma procura tecer intersecções entre os olhos daqueles que colhem imagens e os olhos dos espectadores das imagens.

Fio 21 _ “A despedida”



O olhar cuidadoso da professora: imprime nos alunos afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

As professoras das turmas de 1º ano encaminham seus alunos até o portão na hora da saída e ficam acompanhando até a chegada de seus responsáveis (pais, avós, irmãos mais velhos). Quando vemos uma imagem, fazemos uma narrativa, vivemos cultura no cotidiano. Nesse contexto, assim como as imagens, que também consideramos como produtos culturais, a análise dos usos e consumos que faremos dessas imagens nos ajudará a entender as múltiplas lógicas que estão embaralhadas na fabricação dos cotidianos escolares.

“A fotografia é a morte que o gesto do fotógrafo irá embalsamar” (BARTHES, 1984, p. 28). Como Wunder, a nossa intenção não é falar “[...] sobre as fotografias, mas de escrever e pensar pelas fotografias, atravessando e sendo atravessada por elas” (2008, p. 28), abrindo, assim, múltiplos sentidos imprevisíveis e desestabilizadores sobre as escolas.

Estamos atenta às múltiplas imagens presentes nos cotidianos, pois, como nos ensinam James e Maupassant, citados por Manguel (2001, p. 17), “[...] toda história é uma imagem e uma ideia, e, quanto mais elas estiverem entremeadas melhor terá sido a solução do problema”.

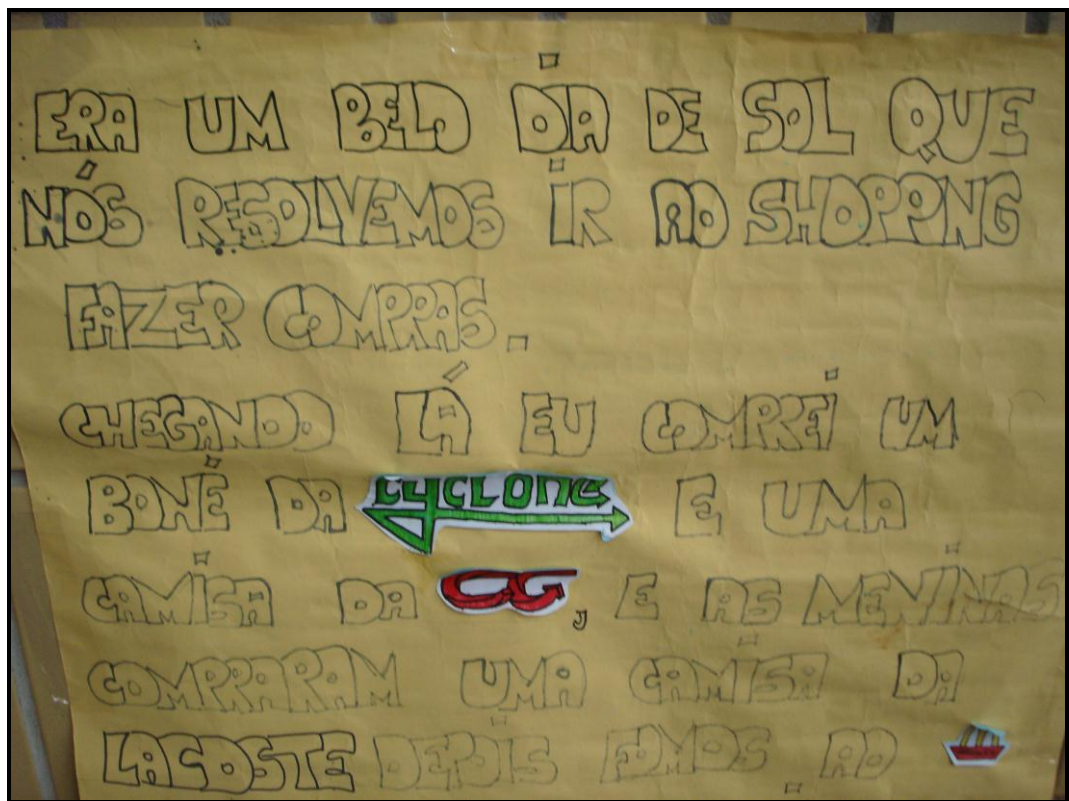
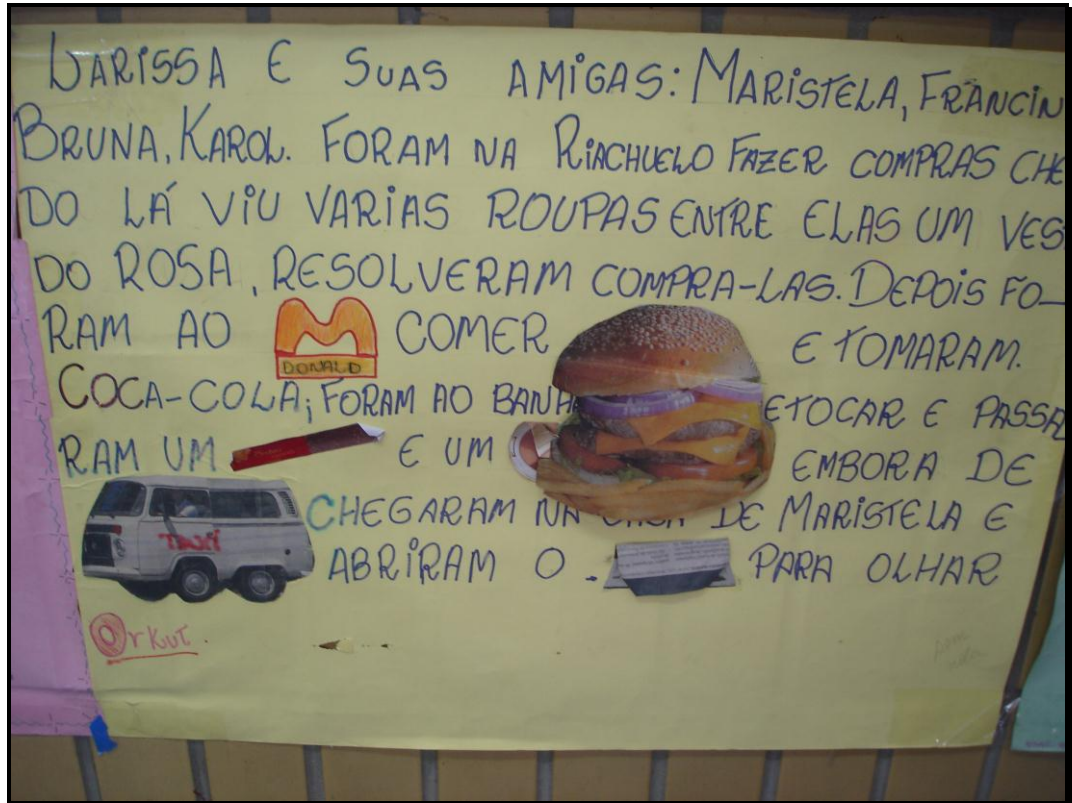
Desde que fomos investigar os cartazes que circulavam na escola, bem como quando pesquisamos sobre os usos que professores e alunos faziam das *imagensnarrativas* presentes nas revistas, jornais, telenovelas, dentre outros produtos culturais, aprendemos que as *imagensnarrativas* tecidas pelos praticantes do cotidiano expressam os currículos e os cotidianos das escolas, assim como ajudam a tecer novos/outros currículos. Por isso, não queremos desprezá-las, pois, como Manguel (2001, p. 20), acreditamos que “[...] estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos”.

Uma professora, após uma das reuniões da pesquisa, convidou-nos a analisar os cartazes produzidos pelos alunos nas aulas de Inglês. Ela se impressionou ao ver a quantidade de marcas de roupas, alimentos, carros, perfumes expressas nos textos e nas escolhas das imagens selecionadas. Incomodava-se também com a forma como aparecia o desejo ao consumismo na fala de seus alunos: “Eles parecem não ter condições financeiras para o que consideramos como básico e ficam sonhando, e até mesmo comprando, com as marcas divulgadas pela mídia, como se isso os tornasse melhor” (LETÍCIA, professora).

Fragmentos da conversa com a professora:

[...] Estávamos trabalhando o inglês no cotidiano e pedi que os alunos procurassem nas revistas como o inglês estava presente nas marcas, nos *slogans*, e assim eles foram confeccionando cartazes e produzindo textos. De repente me deparei com uma questão, percebi que o consumismo, ou seja, o desejo pelo consumo era enorme e por isso resolvi aprofundar nessa temática. “Pode contar como faz?”, perguntei. A professora continua. Gosto muito de fazer pesquisa, pesquisa oral. Um perguntar para o outro em inglês, de acordo com aquilo que estão estudando. Por exemplo: um perguntando ao outro, em inglês, sobre o que mais gostam de comer, ou o programa favorito. Como eu trabalho com inglês, como você vê pelos cartazes que os alunos fizeram, tudo está muito voltado para marca, consumismo, *status*, poder... Eu sempre acabo conversando sobre esses temas com os meus alunos. Este trabalho do inglês no cotidiano foi um trabalho que eu me realizei ao

fazer, pois os alunos se envolveram e se comprometeram muito com a realização e apresentação dos cartazes que eles produziram. Durante as apresentações, discutimos vários outros assuntos importantes como: consumismo, relações de poder, economia, mídia. Eu gostei muito e acho que os alunos também gostaram. Eu trouxe um exercício inicial para eles. Foi um recorte de um texto que vi em uma revista que falava do inglês no cotidiano. Então, eu tive essa ideia de pedir que eles escrevessem as situações vivenciadas por eles em que viam o inglês. Assim, discutimos as diversas situações em que o inglês está presente nas nossas vidas. Trouxe uma carta de um menino que dizia: “[...] Eu fui ao *shopping*, comi Mac Donalds, comprei uma calça jeans, etc.”. Mostrei aos alunos como o inglês está presente nessas falas. Percebi também que o verbo comprar era muito recorrente. Percebo que os alunos gostam muito de aprender quando o assunto tem a ver com o cotidiano deles. Eles me perguntam muito o significado das palavras em inglês: “Professora, o que diz essa música? Ou essa frase? Ou, ainda: Como se fala isso em inglês?”. Eles me fazem perguntas e aí vou trabalhando não só o que eles me perguntam, mas amplio as questões, apresento outros assuntos e eles continuam querendo saber como é isso ou aquilo em inglês. Trabalho muito com eles a importância deles saberem o inglês, para poder viajar, conhecer outros lugares. Às vezes, surgem comentários nas aulas como dizer que um ator ou atriz é *gay*, aí eu pergunto: “Por que vocês acham isso, só porque o cara é bonito?” E assim vamos discutindo esses valores e conhecimentos. Aqui o inglês começa na 2ª série, com apenas uma aula na semana até a 4ª série, depois passa a ser duas vezes na semana até a 8ª série. Eu não consigo dar uma aula que vai tratar apenas de um assunto. Por exemplo, começo falando do verbo *to be* e vou trabalhando outros conteúdos e objetivos intercalados a partir da interação que vou estabelecendo com os meus alunos. Eu não consigo chegar e dizer: “Hoje vou trabalhar o verbo *to be* e ponto”. Isso nunca acontece, minhas aulas são muito dinâmicas e, quando os alunos percebem que estão aprendendo tanta coisa, o ego deles vai lá em cima.



Nos usos que professoras e os alunos fazem dos artefatos culturais na escola, surgem novas ideias e possibilidades para a composição dos currículos
 Fio 23 – Em busca de nós mesmos



Olhares expressivos de alegria, afetividade, curiosidade, criatividade nos contagiam.

Como dito, os alunos também gostam de ser fotógrafos e de serem fotografados. Porém sabemos que, para uma divulgação de imagens, como essa acima, temos que buscar autorização do pai e da mãe da aluna para que a foto seja publicada. Neste caso, valeu o trabalho, pois, em nosso entendimento, essa imagem expressa as amizades e alegrias construídas, que tanto tem nos ensinado e potencializado neste processo de pesquisa. Como disse Ferraço em seu brilhante texto, “Eu caçador de mim”, traz as marcas de nossas histórias, por isso permanecemos envolvidos e fincados nesses cotidianos “[...] sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, [...] de nossos ‘lugares’ (Lefevre), ‘entrelugares’ (Bhabha), ‘não lugares’ (Augè), de onde, de fato, nunca saímos” (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Desse modo, fomos aprendendo como nos ensinou Giard (1996, p. 217):

[...] a voltar o olhar para as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida. Reencontrar o gosto da

germinação anônima inominável e tudo o que constitui o vivo do sujeito. Ver o gelo frágil dos hábitos, o solo movediço dos partidos tomados onde se incisam circulações sociais e costumeiras, onde se descobrem atalhos. Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito: invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las; biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos nas redes das determinações concretas.

Pegamos emprestada a ideia de Ferraço (2011) e usamos os fragmentos das *imagensnarrativas* tecidas nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos como atravessamentos, fazendo cortes, fissuras, rupturas ao texto, com o intuito de que essas fissuras/dobras sejam aberturas para pensarmos o novo, do mesmo modo em que percebemos que ocorrem os atravessamentos dos múltiplos artefatos culturais que circulam *dentrofora* das escolas. São essas dobras, portanto, que possibilitam os deslocamentos e as desconstruções do pensamento que se move em busca de outros/novos sentidos de se pensar e inventar escolas, currículos e culturas.

3 CULTURAS E ARTEFATOS CULTURAIS

Não se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro,
porque ninguém pode ser totalmente outro.

(MILTOM HATOUM)

A epígrafe selecionada para dar início a este ponto de discussão é um fragmento do conto “A natureza ri da cultura”, de Milton Hatoum, escritor brasileiro, nascido em Manaus. Nesse texto, a narradora conta a história de dois professores, Armand Verne e Felix Delatour, amigos estrangeiros e esquivos de Emilie, matriarca de sua casa. Verne, estudioso de línguas indígenas, fundou a Sociedade Montesquieu do Amazonas, que procurava promover a cultura indígena, elaborando cartilhas bilíngues, cujo lema era “educar para libertar”. Já Felix Delatour era professor de francês, indicado por Emilie para ensinar francês à personagem-narradora. Foi a partir de uma das perguntas curiosas da aluna que Delatour teceu um comentário sobre o pensamento do amigo Verne e, ainda nesse contexto, expressou a sua maneira de ser e viver em culturas diferentes:

[...] Verne pensa que pode promover a cultura indígena elaborando cartilhas bilíngues. É um equívoco: não se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro, porque ninguém pode ser totalmente outro. Um deslize no sotaque ou na entonação já marca uma distância entre os idiomas, e essa distância é fundamental para manter o mistério da língua nativa (HATOUM, 2009, p. 97).

A curiosidade da aluna não parou aí. Com um olhar atento e perspicaz, vencida a timidez e lançava ao professor mais e mais perguntas que nos ajudavam a buscar pistas para conhecermos as características e distinções de cada professor. Com o passar do tempo, a narradora, aos poucos, vai conhecendo ainda mais o seu mestre e narra detalhes que nos fazem desejar viver junto com ela aqueles acontecimentos: “[...] Enquanto eu pensava em alguma pergunta ou dúvida, Delatour lia um livro [...] nada o incomodava. Era um leitor que parecia dialogar com o texto, e isso, para mim, era uma novidade, uma descoberta” (p. 98).

Mais adiante, entra uma nova personagem no texto: Leonila, uma índia, que falava a história de sua tribo, a violência, os mitos. Leonila frequentava a casa dos dois professores e foi nesse instante que a narradora-aluna começou a entender algumas

diferenças entre Verne e Delatour. Ela nos conta que Delatour, de modo sutil, comenta que Armand Verne também aprendeu muito com Leonila, mas insiste em querer falar por ela.

Assim, a aluna nos apresenta, por meio de uma narrativa contagiante, o quanto aprendera com o seu mestre Delatour: “[...] À primeira vista a floresta parece uma linha escura além do Rio Negro, não se consegue distinguir muita coisa. Mas no interior de tanta escuridão há um mundo em movimento, milhões de seres vivos, expostos à luz e sombra” (p. 99)

Foi lendo e relendo, ao longo de sua vida, o texto que ganhara do seu professor que a aluna percebeu as marcas do tempo enfatizando que a leitora de 1959 não é a mesma leitora de hoje. E descreve, a partir da leitura que fizera da plaqueta “Voyage sans fin”, de Delatour:

[...] Com o passar do tempo, o personagem percebe, apreensivo, que o estigma de ser estrangeiro já é menos visível: algo no seu comportamento ou na sua voz se turvou, perdeu um pouco do relevo original. Nesse momento, as origens do estrangeiro sofrem um abalo. A viagem permite a convivência com o outro, e aí reside a confusão, fusão de origens, perda de alguma coisa, surgimento de outro olhar. Viajar, pergunta o personagem de Delatour, não é entregar-se ao ritual (ainda que simbólico) do canibalismo? Todo viajante, mesmo o mais esclarecido, corre o risco de julgar o outro. Consciente ou não, intencional ou superficial, tal julgamento quase sempre espelha os horrores do estrangeiro. Nesse convívio com o estranho o narrador privilegia seu olhar: o desejo de possuir e ser possuído, a entrega e a rejeição, o temor de se perder no outro (HATOUM, 2009, p. 101).

A narradora delinea que, na passagem mais enigmática do texto de Delatour, quando o personagem-viajante relata sobre o porto de onde partiu para fazer a sua travessia, o seu mestre inventa uma linguagem que, na verdade, são traduções de palavras e expressões das línguas *nhengatu*, *tukano* e *baniwa* faladas na região do alto Rio Negro. Foi por causa desse trecho do livro que a narradora afirmou nunca ter sentido desejo de traduzir “Viagem sem fim”, pois, assim como fez o seu professor, existem palavras, sentimentos, experiências com tantas complexidades que dificultam qualquer tentativa de tradução.

Esse conto de Milton Hatoum nos faz pensar *in-tensa-mente* em nossa pesquisa, principalmente, neste momento de escrita. Como traduzir/expressar em palavras o vivido nos cotidianos escolares? Como anunciar os múltiplos sentidos traduzidos

sem falar “sobre” os alunos, “sobre” os professores? Como apresentar tantas narrativas e imagens? Como traduzir sem falar por eles, como fez Verne, mas, sim, falar com eles, pensar com eles, desejar e inventar uma escola que faça sentido para nós? Uma escola em que os *espaçotempos* sejam potencializados com processos de criação de conhecimentos. Que conhecimentos estamos considerando “potentes” nas escolas? Que conhecimentos produzem afetos e afecções nos praticantes do cotidiano escolar?

Parafraseando Certeau (2006), ao escrever a historiografia da História, questionamos: o que fabricam os praticantes dos cotidianos ao produzirem as escolas? Para quem trabalham? Por quais contextos sociais, históricos, econômicos, culturais estão atravessados? Concordamos com Certeau que todos os sistemas de pensamentos estão inseridos em “lugares” de produção. Por isso, ele provoca-nos a pensar: o que o historiador/educador/pesquisador fabrica? Ele mesmo responde: “[...] seu próprio discurso deve revelá-lo” (p. 96).

Para esse autor, a função específica da escrita pode ser particularizada sob dois aspectos: no sentido etnológico, a escrita representa o papel de um rito de sepultamento, pois ela exorciza a morte, introduzindo-a no discurso. O outro papel da escrita é a sua função simbolizadora, que permite a uma sociedade situar-se no passado, por meio da linguagem, abrindo novas possibilidades para o presente. A narrativa “[...] enterra os mortos, como meio de estabelecer um lugar para os vivos” (CERTEAU, 2006, p. 107), ou seja, a escrita simboliza o desejo que constitui a relação com o outro. Devemos, assim, romper com a tendência de atribuir uma única verdade aos fatos para operar análises a respeito das condições que possibilitam que, em dado momento histórico, tais práticas se tornassem/tornem possíveis.

Vivemos frequentemente em contato acelerado e aberto com culturas diferentes, o que nos coloca diante da necessidade de discutir e aprofundar o tema da tradução para pensarmos os currículos, as culturas e os cotidianos escolares. Não somente a tradução textual, literária, mas, principalmente, a tradução cultural, que nos ajuda a pensar múltiplos aspectos da sociedade contemporânea. Nesse sentido, buscamos alguns autores para dialogar conosco o que vem a ser tradução.

Benjamin (1993) ressalta a impossibilidade de se entender a tradução em termos de uma recuperação plena de significados e enfatiza a aceitação da perda de uma

suposta origem tão estável como inexprimível do texto original a ser traduzido. A tarefa do tradutor pressupõe a aceitação do distanciamento do texto-cultura original, reconhecido em sua diferença e inapreensível em sua totalidade. Assim como o falante de uma língua, o tradutor funda sua atividade numa renúncia. Nesse sentido, podemos problematizar: como fazer tradução nos/dos currículos, nas/das culturas e nos/dos cotidianos escolares? De que maneira as culturas e os currículos se expressam?

A tradução é instrumento fundamental nos espaços de fronteiras culturais, nos lugares movediços em que existe passagem entre culturas. É nesses espaços de atravessamentos de identidades que ocorrem as possibilidades de desestabilização das referências culturais. A tradução é, portanto, o que nos garante os processos de negociações e o que nos ensina que não existe uma pureza cultural. As formas e códigos criados por um grupo podem ser problematizados e modificados. Traduzir é colocar as diferenças culturais em contato.

Como ultrapassar as fronteiras de uma cultura, como ir além? De que maneira podemos romper as fronteiras culturais, disciplinares e tantos outros espaços fronteiriços existentes nos cotidianos escolares? Como fazer das escolas *espaçotempos* de diálogos entre as diferentes culturas, entre os múltiplos saberes que ali perpassam? Se os espaços de fronteiras forem pensados como pontes que possibilitam diálogo e não como barreiras que o limitam, talvez seja mais fácil “inventar” as brechas, as fissuras, aberturas e possibilidades de deslocamentos.

Para Benjamim (1993), o narrador colhe o que narra na/da sua própria experiência ou o retira daquelas que lhes são contadas, transformando-as, novamente, em experiências de todos os que ouvem as suas histórias. Afirma que a difusão da informação é uma das responsáveis pelo declínio da narrativa. A todo instante, recebemos novas notícias de todo o mundo, estabelecendo um confronto com a escola e com os usos que os professores e alunos fazem dos múltiplos artefatos culturais que circulam *dentrofora* da escola. Estamos apenas repassando/recebendo/reproduzindo informações, ou problematizando questões para serem discutidas com os alunos e com os demais atores do nosso cotidiano escolar? Estamos tendo *espaçotempos* para questionar, refletir, dialogar sobre as inúmeras informações que nos estão sendo apresentadas a cada instante, nos dias

atuais? De que modo podemos conhecer e problematizar os diferentes sentidos que estão sendo tecidos por meio dos usos e consumos dos artefatos culturais nas escolas?

Ainda Benjamin, ao se referir aos narradores, afirma que estes eram, tradicionalmente, vistos como pessoas que vinham de longe e que, por terem viajado, teriam muito que contar. Porém o homem que, honestamente, ganhou a sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições também tem muita sabedoria.

Portanto, consideramos fundamental criar *espaçotempos* para dialogar, para compartilhar nossos sonhos, nossas utopias, nossos ideais de educação, pois, se a sabedoria, como nos ensinou Benjamin, parece adormecida numa sociedade pautada na velocidade de informações, resta-nos despertá-la por meio das narrativas e das histórias dos professores e dos alunos que vivem, encantam, problematizam e realizam os cotidianos das escolas.

Percebemos, pela pesquisa, inúmeros conhecimentos e valores sendo tecidos nas complexas relações estabelecidas pelos múltiplos sujeitos e produtos culturais que circulam na escola. Portanto, para além das propostas curriculares oficiais oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura ou pelas Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais de Ensino, uma vida cotidiana repleta de artes, de fazeres, de criação, de lutas, de indignações fabrica um jeito próprio de utilizar a ordem supostamente imposta. É, assim, nesta fronteira mutável, como nos ensinou Certeau (2006, p. 78) “[...] entre o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa”. Igualmente, neste movimento de tensão, entre o que está “dado”, por exemplo, nos livros didáticos, revistas pedagógicas, parâmetros curriculares, descritores avaliativos etc. e o que é “inventado” pelos praticantes do cotidiano escolar, por meio dos usos que fazem desses artefatos culturais que atravessam que potencializam a vida nas escolas, é que culturas, currículos e cotidianos são fabricados.

Desse modo, as culturas, os currículos, bem como os cotidianos escolares não podem ser concebidos sem a existência de práticas de significação e de produção de sentidos. O sentido e o significado não são criados de forma isolada. Eles se organizam em relações que se apresentam como marcas linguísticas que geram

redes de significados. Os artefatos culturais que circulam nas escolas são sempre submetidos a uma nova atividade de significação, sofrendo, assim, um complexo processo de transformação e de tradução.

Bhabha (1996) apresenta a sua noção de tradução cultural inspirado nas ideias de Walter Benjamim sobre o trabalho de tradução e a tarefa do tradutor e afirma que todas as formas de cultura estão, de alguma maneira, relacionadas umas com as outras. Para ele, cultura é uma atividade significativa e simbólica, e a articulação entre culturas só é possível porque são práticas interpelantes.

Mas, como são fabricados os múltiplos sentidos nas escolas? Para Bhabha, os sentidos são construídos nas fronteiras que separam e diferenciam os significantes e significados. Explica ainda que nenhuma cultura é completa em si mesma. Usando suas próprias palavras:

[...] nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas porque sua própria atividade formadora de símbolos, sua própria representação no processo de representação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística, orgânica (BHABHA, 1996, p. 2).

Para Bhabha, as culturas estão sempre sujeitas a um processo de tradução. A tradução é uma maneira de imitar, porém num sentido traiçoeiro, que possibilita um deslocamento, que se abre para novas práticas e prioridades culturais diferentes e incomensuráveis que vão, aos poucos, se alterando, modificando e transformando.

O ato de tradução cultural, para Bhabha (1998), nega o essencialismo e a originalidade de uma dada cultura antecedente, defendendo a ideia de que todas as formas de cultura estão em processo de hibridação, que vem a ser o terceiro espaço, ou seja, o que permite que outras posições possam também emergir.

O espaço de tradução cultural é um lugar de hibridismo, onde a produção de um objeto político que é novo, como explica o autor, “[...] nem um nem outro” (BHABHA, 1998, p. 51), aliena expectativas políticas e altera as formas de reconhecimento do momento da política. Por isso, prefere falar de negociação e não de negação, para abrir possibilidades de conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios que permitem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as

polaridades negativas entre o saber e os seus objetos e entre a teoria e a razão política.

Bhabha (1998) aponta duas vantagens da temporalidade da negociação ou da tradução: a primeira vantagem é reconhecer a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica, de modo que não haja uma simples e essencialista oposição entre a falsa concepção ideológica e a revolucionária. O segundo aspecto enfatizado pelo autor é que a função da teoria no interior do processo político se torna dupla, ou seja, os referenciais e as prioridades políticas não existem com um único sentido, eles só fazem sentido quando são construídos em tensão com outros objetivos. Dessa forma, sugere que cada posição é sempre um processo de tradução ou de transferência de sentido.

O terceiro espaço apresentado por Bhabha (1996, p. 3) desloca as histórias que o constituem, criando “[...] novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido”. O processo de hibridação cultural gera, portanto, algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido.

Para Bhabha (1996), hibridismo é um processo de negociação cultural, um modo de apropriação e, também, de resistência ao que é predeterminado, ao desejado. Esse mesmo autor, ao citar Nelson Mandella, o qual afirma que, mesmo quando estamos em guerra, é preciso negociar, defende que “[...] a negociação é a alma da política. Negociamos até mesmo sem saber que o fazemos: estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição política” (p. 5).

3.1 UM DIÁLOGO COM CERTEAU E BHABHA

Fomos buscar algumas aproximações em conceitos apresentados por Certeau (1994, 1995, 1996, 2006) e Bhabha (1996, 1998) para problematizar os movimentos curriculares e pensar como se dão os processos culturais híbridos vividos na escola a partir dos usos que professores e alunos fazem dos produtos culturais que circulam nas escolas.

Os modos de proceder no cotidiano, segundo Certeau (1994), jogam com os mecanismos da disciplina e alteram o seu funcionamento pela utilização de uma multiplicidade de “táticas” e “estratégias” dos consumidores, compondo redes de comportamentos que delineiam uma antidisciplina. “[...] A tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho”, afirma Certeau (1994, p. 47). Essa é uma das maneiras que o homem ordinário encontra para transgredir as regras instituídas. O autor afirma ser necessário jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões. Já estratégia seria as relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. As estratégias escondem, sob o cálculo de objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardadas pela instituição.

Por sua vez, Josgrilberg (2005, p. 23) esclarece, dizendo que “[...] as ‘táticas’ organizam um novo ‘espaço’, o qual é o ‘lugar praticado’; elas implicam em um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social [...]”. Para ele, os múltiplos pontos de referências vão interferir em um determinado uso específico, ou seja, diferentes usos criam vários significados, que apontam para a antidisciplina enfatizada por Certeau.

Diante desse contexto, entendemos como imprescindível estarmos atentos às táticas e artimanhas que estão presentes no cotidiano, pois, por meio de suas “táticas”, os usuários organizam um novo espaço, ou seja, um lugar praticado, criando e inventando os *espaçotempos* escolares.

Certeau (1995, p. 233), ao definir cultura, aponta que “[...] a cultura é o flexível”. As maneiras de utilizar os diferentes produtos culturais e o *espaçotempo* na escola, portanto, fogem sempre aos planos, criando novas composições de espaços, de lugares. Em um paralelo com o currículo e o cotidiano das escolas, verificamos que, por mais rígidas que sejam essas rotinas marcadas que as escolas ainda possuem, com toda linearidade, horários cronometrados, ali também se produzem desejos, significados partilhados, conhecimentos, valores, diferenças.

[...] derrubamentos, deslocamentos ou enrijecimento de mentalidade; permanências de comportamentos tradicionais sob um metamorfose exterior, ou mudanças de seu sentido apesar da sua estabilidade objetiva; derivados dos ‘valores’ inseridos na vida de um grupo sem que ele o explicita etc. O mensurável encontra por toda parte, nas bordas, esse elemento móvel. O cálculo entra

(fixando um preço para a morte de um homem, de uma tradição ou de uma passagem), mas se perde. A gestão de uma sociedade deixa um enorme 'resto'. Em nossos mapas, isso se chama cultura, fluxo e refluxo de murmúrios nas regiões avançadas de planificação (CERTEAU, 1995, p. 234).

Nesse sentido, entendemos que as culturas atravessam as práticas educativas de alunos e professores que estão, do mesmo modo, produzindo novas práticas culturais. A cultura é, portanto, muito mais do que um conjunto de valores, de ideias que precisam ser protegidas do tempo ou defendidas e promovidas, “[...] a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda extensão da vida social” (CERTEAU, 1995, p.192).

Certeau (1995) afirma que reencontrar espaços, recolocar-se com relação às instituições, inventariar diferentes formas de manifestações, explorar outros “estilos de vida” constituem fontes de debates, de pesquisas e de reações que compõem atualmente uma expressão cultural. Portanto, consideramos importante estar atentos aos usos dos *espaçostempos* que estão sendo fabricados pela humanidade.

Ao repetir, por alguns anos, o percurso para chegar à Escola da Travessia, percebemos que, em cada esquina, uma igreja estava sendo criada/usada pelos praticantes daquela comunidade. Entretanto, desejamos juntamente com os moradores daquela região que outros espaços culturais ou esportivos sejam disponibilizados. Conhecemos o Cajun e uma academia popular. Percebemos que esses espaços são muito frequentados pelos alunos no contraturno da escola, porém escutamos de alunos e de seus familiares a demanda de que haja mais espaços para que os filhos possam participar de atividades coletivas e culturais. Podemos ainda problematizar questionando os motivos para tanta dificuldade em agendarmos visitas dos alunos às exposições de arte que o Estado promovia no Palácio Anchieta e/ou em outras galerias. Para que e para quem servem os espaços públicos culturais (galerias de arte, museus, bibliotecas) da nossa cidade? Essa pergunta fazemos, juntamente com Certeau (2006, p. 204), quando ele diz que “[...] o homem é falado pela linguagem de determinismos socioeconômicos muito antes que fale: [...] Será possível aos homens criar para si espaços de enunciação que lhes sejam próprios?”.

Certeau (2006, p. 214) afirma que a política “[...] cria ou recusa condições de possibilidades. Interdita ou permite: torna possível ou impossível”. Ao citar o

exemplo de Paulo Freire no Brasil, ele explicita que os movimentos que tentaram responder por uma conscientização coletiva foram interrompidos pela repressão que organizou os poderes estabelecidos. Esclarece que, para existirem políticas culturais, os membros de uma sociedade precisam ter espaços para se expressar:

[...] atualmente afogados no anonimato de discursos que não são mais os seus e submetidos a monopólios cujo controle lhes foge, encontrarão, com o poder de se situar em algum lugar, em um jogo de forças confessas a capacidade de exprimir (CERTEAU, 2006, p. 218).

O enfoque dos estudos coloniais de Homi Bhabha (1998), ao se opor à filosofia da mesmidade, defende a filosofia da diferença e amplia os nossos conhecimentos acerca da cultura, reconhecendo, como Certeau (1995), a necessidade de estarmos atentos aos movimentos da escola que abrem brechas/fissuras entre o rígido e o flexível, pois é nesses espaços e tempos instáveis, entrelugares culturais, que os sujeitos se tornam autores de suas práticas, experiências e histórias.

Ainda segundo Bhabha (1998), entrelugar significa o próprio local da cultura, um local de negociação, contato e interação entre culturas e indivíduos diferentes que traz a possibilidade da experimentação e da reflexão sobre as inúmeras posições de um mesmo sujeito, ou de sujeitos diferentes.

Bhabha nos ensina que o entrelugar é um espaço de articulação entre as diferenças culturais, articulação esta que causa estranhamento e negocia os poderes da diferença. Esse movimento abre espaço para um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia. Essa noção de hibridismo nos auxilia a entender que nenhum sistema cultural se constitui sem a diferença.

Vale ressaltar que essa relação não é realizada com base na tolerância, mas, sim, numa interação, numa negociação em que é possível o reconhecimento e a aceitação da diferença. É por isso que defendemos a necessidade de que haja espaços e tempos para que alunos e professores possam expressar suas ideias, seus significados, suas dúvidas, seus medos, seus anseios, suas crenças e suas culturas.

Bhabha (1998), ao falar dessa negociação entre as culturas, deixa claro como as culturas são híbridas, reafirmando que nenhuma cultura é pura ou única. O entrelugar permite o diálogo tão necessário entre as culturas. Embora seja

impossível, incomensurável o processo de tradução de uma cultura em outra, o diálogo é o “[...] motor da negociação política” (p. 53).

Também Certeau (1995) corrobora esse pensamento, ao afirmar que seria pura ficção pensar a existência de um lugar isento de ligações políticas e aponta que a política visa a assinalar a particularidade do nosso lugar, as dependências que ele implica e, portanto, escolhas ou aceitações.

Podemos dizer, então, que o entrelugar é um espaço de significação e constituição de sentidos, de invenção e criação, ou seja, um espaço de intervenção no aqui e no agora. Tal intervenção questiona os binarismos e as dicotomias, pois, como já dito, trata-se do espaço do hibridismo cultural. Logo, a escola, como local privilegiado de circulação de culturas, precisa, sobretudo, ser entendida como uma fronteira onde existem culturas híbridas. Essa fronteira traz um encontro com o novo, pois há sempre uma relação e uma negociação entre as culturas existentes e suas diferenças.

É nesses *espaçostempos* de fronteira que diferentes perspectivas e discursos se hibridizam, se relacionam e dialogam. Apenas nas fronteiras é possível pensar a diferença cultural, fugindo de perspectivas que privilegiam a diversidade.

Bhabha (1998, p. 248) propõe “[...] a cultura como enunciação”, que se constitui numa forma de produção irregular e incompleta de sentido e de valor, composta por demandas e ações que são produzidas a partir das ações dos praticantes do cotidiano escolar. O enunciativo é um processo que ocorre sempre no diálogo, desloca e subverte a razão do momento hegemônico, criando, por meio dos usos e consumos de diferentes artefatos culturais, lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Com Carvalho (2009, p. 118), é possível articular esses conceitos às experiências vividas nos cotidianos escolares. As comunidades híbridas constituem-se “[...] pelo reconhecimento da relação entre cultura, política e pedagogia, compreendendo-se a cultura como lugar onde o poder é produzido não apenas em termos de dominação, mas de negociação”.

Fazendo um paralelo com o que estou discutindo e vivenciando na pesquisa, seria a relação que os professores e alunos estabelecem com todos os produtos culturais,

ou seja, os “usos” que os educadores fazem, por exemplo, dos planejamentos enviados nas revistas pedagógicas que costumam propor um passo a passo para as ações dos professores ou dos materiais (documentos de indagações curriculares, parâmetros e outras regulamentações) enviados pelo Ministério de Educação e Cultura às Secretarias de cada Estado e município. Acreditamos que os professores, ao consumirem esses produtos, buscam sempre estar além do tempo linear e do espaço homogêneo, criando e inventando, nos *entrelugares* de suas formações, uma escola que faça sentido para as suas vidas e, conseqüentemente, para a vida de seus alunos, assim como os alunos acham brechas para dialogar e criar *espaçostempos* alternativos e/ou buscar significados nas ações propostas apresentadas pela escola.

Carvalho (2009) sugere ainda, como uma possibilidade, viver na fronteira, que seria viver em espacialidades e temporalidades diferentes, viver além... Para ela, isso não quer dizer viver a partir de um princípio, muito menos, visando a um fim predeterminado, sem contratempos. “É viver num meio, em meio a várias temporalidades e espacialidades” (p.108).

Por sua vez, Bhabha (1998, p. 19) esclarece que o “além” não é nenhum novo horizonte, muito menos um abandono do passado: “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo”. O novo que surgirá a partir da tradução cultural. O processo de tradução “[...] é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (BHABHA, 1996, p. 62).

Para Bhabha, a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais que deverão ser preservados em um enquadramento temporal relativista. Ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade.

Já a diferença cultural é um processo de significação em que afirmações da cultura, ou sobre a cultura, diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de

força, referência, aplicabilidade e capacidade. “[...] É o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 1996, p. 63). É o reconhecimento do espaço da enunciação como espaço o que articula a discussão da produção da cultura aos conceitos do diálogo e da busca de significados e sentidos elaborados pelos sujeitos.

As contribuições de Certeau e Bhabha para o campo do currículo permitem compreender o currículo como práticas discursivas de negociações de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário.

Portanto, como movimento de linguagem, o currículo não nasce pronto e acabado; traz em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exigindo, assim, diálogo e negociação. O currículo, visto como prática enunciativa, desestabiliza a ideia de cultura totalizada, mas se torna território de culturas diferentes, entendidas em sua diferença.

3.2 A ESCOLA IMBRICADA NAS REDES EDUCATIVAS E CULTURAIS

Uma avalanche de artefatos culturais atravessa as nossas vidas. Os usos e consumos desses produtos coengendram em novas práticas de formação e invenção dos/nos cotidianos escolares. Especificamente, neste estudo, pretendemos compreender melhor como os artefatos culturais – revistas, jornais, narrativas de novelas, imagens de publicidade, desenhos animados, mídias sociais, entre outros – usados por alunos e professores expressam e/ou renovam os currículos e os cotidianos escolares.

Utilizamos o enfoque oferecido por Certeau (1994), que entende por artefatos culturais todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, constituídos por meio de ideologias ou políticas, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos.

Para Certeau (1994), nessas maneiras de se reapropriar do sistema produzido, criações dos praticantes, são utilizadas técnicas dos múltiplos usos, nas quais se podem conhecer os procedimentos das práticas cotidianas. Portanto, são essas “artes de fazer” de professores e alunos que nos interessam neste estudo. Que usos fazem dos artefatos culturais que circulam em suas vidas? O que fabricam/criam com os usos que fazem dos artefatos culturais?

Temos vivenciado com os professores e alunos, em vez da suposta passividade dos consumidores, a inventividade das pessoas ordinárias, conforme descreve Giard (1994, p. 13) ao apresentar a obra de Certeau: “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Percebemos que aqueles que atuam no cotidiano escolar, constantemente, dialogam sobre o que veem nas novelas, revistas, jornais e, também, sobre o que vivenciam em diversos outros espaços e tempos. Esses assuntos atravessam as múltiplas redes de conversações presentes nas escolas fazendo com que os planejamentos prescritos ou oficiais sejam substituídos, ou complementados, por calorosas indagações sobre temas, como ciência, sexualidade, tecnologia, drogas, história, preconceito, violência, entre outros.

Sabemos, ainda, que professores e alunos burlam as regras instituídas e criam espaços não autorizados para se fazerem autores e atores de sua escola, do seu currículo e da sua história. Por esse enfoque, iniciamos nossa pesquisa pela observação desses *espaçostempos* praticados por professores e alunos e nos deixamos levar pelos “acontecimentos” nos sentidos apresentados por Foucault (1992) e Deleuze (1977).

Como nos ensina Deleuze (1977, p. 14), “[...] nunca as coisas se passam aí onde se pensa, nem pelos caminhos que se espera”. Muitas vezes, fomos com um roteiro planejado para a escola, com entrevista marcada com algum aluno ou professor e, de repente, tudo se alterava: “Preciso de você na horta! Vai começar a Rádio Recreio! Estamos indo para o museu de História!” E, assim, fomos seguindo os fluxos.

Acreditamos que o ensinar e o aprender precisam efetivar-se com prazer, emoção, envolvimento, interação, “dialogicidade”, como destacam Santos (2003a) e Freire (1997), “heterodialogicidade”, conforme Larrosa (2004) e Bhabha (1998). Para isso, faz-se necessário apostar nos novos conhecimentos que, na atualidade, a cada instante, estão sendo criados por alunos e professores.

Alves (2011) distingue artefatos culturais de tecnologia. Afirma que tecnologia vem a ser os usos que os seres humanos fazem dos artefatos culturais; enquanto artefatos culturais é tudo o que a imaginação humana já criou e existe por aí, de ideologias a um aparelho de televisão.

Para Alves a condição humana de produzir artefatos culturais é ilimitada e novos artefatos vão surgindo por meio dos usos que são feitos, provocando mudanças e alterações nos artefatos. Acrescenta ainda que os objetivos de qualquer artefato e de seus múltiplos usos também são intermináveis, já que os seres humanos possuem necessidades e possibilidades diferenciadas. Em cada campo, os artefatos são usados e alterados a partir dos usos, por exemplo: nas artes, nas ciências, na pedagogia, nos movimentos sociais, na arquitetura, enfim.

É preciso compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, considerando a interação e o diálogo como forma de produção. Por isso, ressaltamos que o currículo é campo de enfrentamento entre diferentes atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados.

O currículo visto como prática enunciativa desestabiliza a ideia de cultura totalizada, mas se torna território de culturas diferentes, entendidas em suas diferenças. Cultura, nesse sentido, será vista como teias de significados tecidas pelos professores e alunos nas quais eles também são constituídos. Portanto, concluímos que uma comunidade escolar produz uma multiplicidade de culturas, por isso cultura será utilizada aqui no plural, para que a dimensão da diferença seja enfatizada. O currículo, nessa perspectiva, produz culturas ao mesmo tempo em que é produzido.

3.3 POR UM COSMOPOLITISMO VERNÁCULO

A Fundação Calouste Gulbenkian, em 2006, promoveu um Fórum Cultural em torno do Estado do Mundo, orientada por olhares disciplinares muito diversos. Os textos foram publicados no livro “A urgência da teoria”, com o propósito de fazer a apropriação do espaço público como espaço privilegiado para a apresentação e discussão das teses que questionam as múltiplas dimensões das sociedades contemporâneas, dos seus atores, das suas práticas e dos seus desejos.

A conferência apresentada por Bhabha, intitulada “Ética e Estética do Globalismo: uma perspectiva pós-colonial”, serviu para desconstruir criticamente a ideia de alguns autores que desconsideram o efeito perverso da globalização, pois acreditam que a globalização permite a cada um escolher a sua identidade. Para Bhabha, podemos escolher, em parte, o nosso futuro, porém o nosso passado cultural e biográfico não se pode escolher. Assim, inicia-se a dimensão ética da negociação de cada um com o seu passado.

Bhabha, referencia-se em Amartya Sen, para argumentar que a dúvida global é uma componente essencial da ética e das políticas de inclusão. A dúvida é uma prática social que consiste em questionar a si mesmo, testando as condições de verdade e as consequências de nossos atos como intervenientes no mundo.

Vivemos, portanto, inseridos no mundo da comunicação global e, ao mesmo tempo, mergulhados num mar de incertezas sociais e inseguranças existenciais. Situamo-nos, conforme Bhabha (2007), no limiar da civilização e da barbárie, entre guerras e progresso. Numa época de transição global, os extremos existem numa relação de proximidades antagonistas e não de polaridades. Para Bhabha (2007), o estado do mundo não é incontigente e imprevisível apenas no plano sistêmico, estamos confusos quanto ao que significa ser cidadão e indivíduo na esfera pública.

A estética apresentada por meio das artes, poesias, metáforas, ficção, concerne à expressão cultural, que possibilita vislumbrar, diante desse horizonte trêmulo e nebuloso em que vivemos devido às contradições e ambivalências, a criação de comunidades e ações políticas.

Para esse autor, o direito humano à narração é fundamental para a construção de comunidades diversificadas e não consensuais. Para lidar com um mundo que se encontra em processo de rápida transição cultural e tecnológica, é imprescindível que os nossos sonhos, as nossas crenças, convicções, ideias e desejos sejam traduzidos para a narrativa de uma nova ordem mundial. Nas palavras de Bhabha (2007, p. 26): “O mundo global – o nosso patrimônio terreno, mas também um horizonte a que se respirar – tem mais do que nunca o *direito à narração*”.

Bhabha questiona a afirmação de Mario Vargas Llosa, escritor peruano, que diz que a globalização possibilita que os cidadãos construam as suas identidades culturais, segundo as suas preferências e motivações íntimas. Para ele, nós estamos sempre negociando com o passado, para transformar nossas vidas:

[...] O passado cultural é uma presença ‘incubatória’ nas nossas vidas (Gramsci): vivemos com ele, ou de acordo com ele, conversamos com ele continuamente, e embora a forma como vemos o passado se modifique, ou o diálogo possa desenvolver-se de modo inesperado, o passado torna-se ‘nós’, tal como o futuro nos toma (BHABHA, 2007, p.30).

As formas híbridas de vida e cultura que se revelam por meio dos deslocamentos que se dão através das nações entre os indivíduos, bens e comunidades têm uma existência prévia na sociedade. Pertencer, portanto, a uma cultura que se tornou híbrida não aceita as justificativas de dominação ou discriminação cultural.

Os Estados que defendem o multiculturalismo afirmam valorizar e defender a diversidade cultural. Para Bhabha, as alternativas promovidas pelo FMI e pelo Banco Mundial para a desigualdade social e para a pobreza nacional e internacional contribuem para a criação de uma economia dual, que nada mais é do que a reprodução de sociedades divididas e desiguais.

Bhabha (2007, p. 34) explica a existência de um outro cosmopolitismo que nasce da experiência global das minorias nacionais e da diáspora, denominado cosmopolitismo vernáculo, que, segundo o autor, vem a ser “[...] uma linguagem de integração de acordo com os discursos, as experiências e os dialectos sociais daqueles que são definidos como minorias”.

O cosmopolitismo vernáculo implica abertura de culturas, de classes e de gêneros, de maiorias e de minorias, pois as suas lutas de liberdade e igualdade são definidas

pelo direito à diferença em igualdade e não são fundadas numa economia dual, conforme a proposta apresentada pelo FMI e pelo Banco Mundial. Utilizamos as palavras de Bhabha (2007, p. 36) para convidá-los a pensar conosco:

[...] O passado chega até nós, ansiando pelo renascimento. Aceitá-lo-emos com complacência por aquilo que foi um dia e será sempre – ‘Influência’, ‘tradição’, ‘convenção’, ‘costume’? Ou assumiremos uma luta apaixonada pelo passado, como fazemos com um amante perdido ou uma memória semilembada, por sabermos que as coisas nunca serão como antes – nem hoje nem nunca? (BHABHA, 2007, p. 36).

O cosmopolitismo vernáculo representa um processo político que assume o compromisso com o direito à diferença em igualdade, “[...] orientado para os objetivos partilhados do regime democrático, através de um processo de tradução das culturas e das histórias, de modos que permitam reanalisar e reescrever as narrativas que nos são familiares” (BHABHA, 2007, p. 37).

O sentimento de pertencimento em uma época globalizada exige uma linguagem de interpretação intercultural, bem como a conversação da integração social orientada para as práticas políticas. Bhabha sugere uma linguagem rica em metáforas e capacidade de imaginação, uma linguagem que passe pela dúvida e pela deliberação a caminho de um sentimento de comunidade, conseguindo suportar a representação pública dos conflitos sociais e das contradições políticas, mas, também, terá que ser capaz de expressar as ambivalências emocionais vividas nos processos de exclusão e desorientação diante da transição global. Concluímos com as palavras otimistas de Bhabha (2007, p. 44): “Se a opressão e a destruição conseguem derrubar muros e destruir fronteiras, porque não podem essas portas permanecer abertas e esse espaço ser restabelecido em tempo de paz?”.

Nesse sentido, defendemos como fundamental que professores e alunos tenham *espaçotempos* para diálogos, pois entendemos que as culturas, os currículos e os cotidianos escolares se constituem por meio de negociações, traduções, hibridismos, táticas e estratégias, linguagens que estão sempre imbricadas nas redes de saberes, poderes, afetos e afecções nos usos e consumos de múltiplos artefatos culturais que circulam nas escolas.

3.4 FRONTEIRAS CULTURAIS: USOS, TÁTICAS E PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES NA PRODUÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA ESCOLA

Apresentamos, por meio de imagens e narrativas de professores e alunos, os “usos” (CERTEAU, 1994) e as “traduções” (BHABHA, 1998; BENJAMIM, 1994) de professores e alunos das/nas manifestações culturais presentes na escola a fim de potencializar os currículos praticados, problematizar as políticas curriculares e dilatar os possíveis da escola.

Em 2008, ano de publicação do documento “Indagações sobre o currículo”, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação e Cultura, propõe a todos os envolvidos com o processo educativo que questionem e busquem novas possibilidades sobre o que vem a ser currículo, para que serve, a quem se destina, como se constrói, enfim, por meio desse artefato cultural, convida-nos a pensar e inventar as escolas.

Consideramos a iniciativa dessa diretoria muito importante, no entanto convém pensarmos também sobre os diferentes “usos” que os profissionais envolvidos com a educação fazem dos 740.000 exemplares¹⁹ distribuídos pelo Brasil. Neste texto, não tencionamos apresentar respostas para essa questão, muito menos analisar o conteúdo desse documento, mas pretendemos contar alguns dos “usos” que o nosso grupo de pesquisa, junto com os professores e alunos, fizemos desse artefato, ou seja, dos diálogos tecidos entre os textos do referido documento com os professores e alunos de uma escola municipal de Vitória/ ES.

Vale ressaltar que, em diversos espaços escolares que temos vivenciado, nas salas de aula como estudante de um curso de doutorado, como professora em variados cursos de licenciatura e, ainda, nas escolas dos municípios de Vitória, percebemos que são raros os praticantes dos cotidianos escolares que tiveram acesso a esse

¹⁹ Informação contida no documento “Indagações sobre currículo”, publicado pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério de Educação.

material. Por isso, concordamos com Pais (2003, p. 173), quando afirma que de nada valem as indagações, diretrizes, projetos pedagógicos e parâmetros curriculares, “[...] se não existem condições para a performatização dos gostos e dos sabores”.

Sabemos o quanto são valiosas as leituras tecidas em grupo e as discussões coletivas, em que afloram múltiplos pensamentos e sentimentos, suscitando as manifestações dos diferentes sentidos, traduções e interpretações de um mesmo texto. Entretanto, muitos outros artefatos culturais atravessam a vida e, desse modo, a formação de professores e alunos, os currículos e os cotidianos escolares.

Assim, os diferentes produtos culturais que circulam dentro e fora da escola são, constantemente, “traduzidos” por meio dos “usos” dos professores e alunos, fazendo fruir as suas experiências éticas e estéticas que, por meio de linguagens, afetos e afecções, produzem o currículo e as culturas nas escolas. Nesse sentido, temos, durante a nossa pesquisa de doutorado, procurado conhecer as artes de fazer dos praticantes do cotidiano e, nessas vivências, temos acompanhado os processos de fabricação dos alunos e dos professores com os usos que fazem dos produtos culturais.

Durante todo o ano letivo de 2010 e 2011, dialogamos²⁰ com os professores e com os alunos de uma escola, utilizando algumas perguntas iniciais inspiradas a partir das leituras e reflexões realizadas pelos cadernos das indagações curriculares, que suscitaram em múltiplas redes de conversações e ações na produção do currículo praticado.

Enquanto um grupo de pesquisadores conversava com os professores, outro grupo se dedicou a criar *espaçostempos* de interação para conversar com os alunos. Realizamos com os alunos oficinas de vídeo, de confecção de bonecos, de contação de histórias, de desenhos e produção de textos e, principalmente, muitas rodas de conversas que favoreceram a expressão do currículo praticado, ou seja, por meio

²⁰ Esses diálogos foram tecidos durante a pesquisa coordenada por Janete Magalhães Carvalho, na qual participei como copesquisadora. Essa temática relacionada com as manifestações culturais na/da escola foi analisada a partir de registros produzidos pelos pesquisadores durante a pesquisa e por nós durante o processo de produção de dados para a nossa pesquisa.

das redes de conversações, vivenciamos com os alunos as manifestações de seus desejos, de suas marcas nos usos que fazem dos produtos culturais que circulam dentro e fora da escola, de suas culturas.

Como disparadores das redes de conversações com os professores, realizamos leituras de textos, assistimos a filmes e problematizamos diversas questões, bem como discutimos tantos possíveis para as escolas. Nesse contexto, expressamos as nossas ideias e concepções sobre diferentes temas relacionados com o currículo e as culturas da escola. As redes de conversações com os professores aconteciam nos horários de reunião de estudo da escola.

Esses encontros ocorreram durante todo o ano de 2010, uma vez a cada mês, com duração de 90 minutos para cada discussão. É claro que, após esses encontros, as redes de conversações continuavam acontecendo em diversos *espaçostempos*, por exemplo, nos pontos de ônibus, na hora do almoço, nos intervalos entre uma aula e outra, na hora do cafezinho e, como nesse mesmo instante, já estávamos produzindo os dados da pesquisa, muitas ações acabaram se imbricando. As conversas e entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e professores se juntavam aos diários de bordos. Eram conversas em grupo e individualmente. Algumas não puderam ser gravadas e, por isso, em alguns momentos, uma síntese das ideias discutidas era transcrita e reapresentada aos interlocutores.

Entendemos, como Carvalho (2009, p. 206), que os movimentos curriculares se enredam com uma cultura compreendida como rede de conversações, “[...] que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir” e produz as ações, emoções, criações, dúvidas, desejos, conhecimentos e valores dos praticantes do cotidiano escolar.

Sabemos que os diferentes produtos culturais que circulam *dentrofora* da escola são, constantemente, “traduzidos” por meio dos “usos” dos professores e alunos, fazendo fruir as suas experiências éticas e estéticas, que procuram, pelo diálogo, produzir o currículo e as culturas nas escolas. Nesse sentido, temos, durante a nossa pesquisa de doutorado, procurado conhecer as artes de fazer dos praticantes

do cotidiano e, nessas vivências, temos acompanhado os processos de fabricação dos alunos e dos professores com os usos que fazem dos produtos culturais.

Muitas escolas, ao definirem o calendário escolar do ano letivo, já deixam preestabelecidas algumas datas que consideram relevantes para fazer parte do currículo. São as chamadas datas comemorativas ou também conhecidas como os eventos culturais da escola. Mas, afinal, por que estamos considerando essas datas, encontros, acontecimentos importantes de serem lembrados, contextualizados, produzidos e trabalhados nas escolas? Como, por que e para que estamos fabricando e vivenciando essas manifestações culturais? Quais sentidos e significados produzem alunos e professores ao vivenciarem/fabricarem essas manifestações culturais?

Resolvemos, então, conversar com os alunos e os professores sobre o que pensam das manifestações culturais promovidas na/pela escola para tentar compreender como se posicionam diante desses movimentos, pois entendemos, como Garcia, (2011, p. 41), que cultura vem a ser tudo “[...] que relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais incluindo os produtos desses processos e práticas”. Desse modo, ao perguntarmos aos alunos e professores quais eram as manifestações culturais (festas, comemorações etc.) que a escola promove, responderam:

“Dia da Matemática, festa do Dia do Solo Espírito-Santense”. “Aqui, na escola, a gente tem festas para comemorar os dias de feriados ou a formatura”. “Temos quadrilha, Dia dos Namorados, Dia das Mães, Dia dos Pais”. “Dia da Criança, Dia da Mulher, festa de final do ano letivo”. “Festa do Dia do Professor e do Aluno e outras datas comemorativas, como: carnaval, festas juninas ou agostinas”. “Mostra de Matemática e Mostra Cultural com explicações e jogos, apresentações de trabalhos”. “Gincana”. “Capoeira, festa junina, dança italiana, congo”. “Páscoa, Natal”. “Coral de libras, oficinas de futebol, visitas pedagógicas monitoradas a museus, centros históricos, apresentações culturais”.

Pedimos, também, que nos contassem como as comemorações/manifestações culturais aconteciam e de que forma eram trabalhadas/inventadas/fabricadas?

Os alunos responderam:

“A gente brinca”. “Tem dança, pagode, funk”. “Algumas comemorações são feitas com passeios, com comida típica”. “As festas são feitas com brincadeiras, com comidas e cartões”. “Mudando o tempo da aula”. “A gente ajuda os outros.” “Nós ajudamos a preparar a festa”. “Jogamos queimada com o professor”. “As comemorações são trabalhadas com criatividade”. “Com decorativos e enfeites de festas”. “Decoramos a quadra de futebol, decoramos e pintamos”. “No dia da Matemática, eles colocam a tabuada, jogos, a gente faz aquele negócio de números. Tem sorteio, dá brinde, joga o dado, quem chegar primeiro ganha um pirulito, dois sacos de pipoca e três chips”. “Com apresentação do Coral de Libras”. “Acontece só nos dias especiais”. “Na mostra cultural, a gente recebe pessoas na escola para ver as nossas atividades e o que estudamos”.

Questionados se sabiam por que e para que essas manifestações existem, os alunos e professores assim se manifestaram:

Alunos: “Porque são comemorações importantes”. “Existem para lembrar aos alunos as datas comemorativas”. “Para deixar a escola mais popula”. “Porque são dias especiais”. “Para melhoria do nosso ensino”. “Para gente se divertir”. “Porque são dias históricos”. “Porque a gente tem que ter diversão, não só estudar”.

Professores: “Porque entendemos que são manifestações construídas historicamente e que se constituem como direito dos alunos vivenciá-las favorecendo o convívio”. “Para apresentar à comunidade e aos próprios alunos as produções que são reflexo dos conhecimentos”. “Pela importância cultural para o povo brasileiro”. “Para buscar a reflexão e a construção de conhecimentos”. “Para valorizar os trabalhos produzidos pelos alunos”. “Para socialização e integração”.

Por meio de usos e consumos de variados artefatos culturais, professores e alunos criam táticas, estratégias e processos de negociações e, deste modo, inventam, permutam sentidos e significados, na fabricação das múltiplas expressões culturais da escola. Como afirma Carvalho (2010), não podemos esquecer que, na era global, as culturas têm se caracterizado pela adoção de políticas afirmativas em torno de interesses identitários, pela comunicação de massa e pelo consumismo.

Em seguida, perguntamos aos professores e aos alunos se achavam que essas manifestações culturais poderiam ser diferentes e se gostariam de acrescentar novas sugestões:

Alunos: *“Penso que, se essas festas fossem todos juntos, os alunos da manhã e os da tarde, seriam melhores”. “Com união”. “Comemorações, com todos os alunos”. “Sim, mais festas”. “Sim, poderia ter mais coisas”. “As festas têm que ter mais diversões”. “Poderia ser diferente, colocando um DJ para tocar músicas tipo Hip Hop, Pop”. “Poderia ser diferente usando musica gospel”. “Para mim está bom”. “Com mais organização”. “Acho que deve melhorar as apresentações”. “Acho que deveria ter mais apresentações”. “Trazendo a cultura do bairro para a escola”.*

Professores: *“Poderiam ser incrementadas outras atividades mais diversificadas, envolvendo mais alunos e também abrir para toda a comunidade escolar”. “Acreditamos que as crianças deveriam ter mais acesso a peças de teatro, exposições de artes, ciências, cinema. No entanto, o transporte para levarmos os alunos para essas atividades tem sido um problema na PMV”. “Necessário trazer profissionais de diferentes áreas para falar com os alunos e com as famílias”. “Mais espaço e tempo para que possamos realizar um trabalho interdisciplinar”.*

Percebemos que os professores e os alunos entendem a necessidade de um maior envolvimento coletivo dos praticantes dos cotidianos escolares na produção das culturas e dos currículos e que, para isso, é fundamental que as redes de conversações, linguagens, afecções e afetos se estabeleçam. Nesse sentido, apresentamos, a fim de contribuir com a nossa análise, outros/novos fios de pensamentos e sentidos capturados de fragmentos do diário de bordo produzido durante as nossas idas e vindas à escola:

Março/ano 2010

Cheguei à escola em um dia de comemoração. Era em uma quarta-feira que antecedia a Semana Santa e, assim, o domingo de Páscoa. Todos os alunos daquele turno estavam reunidos na quadra. Uma professora coordenava as apresentações: um grupo de alunos vestidos de preto fazia uma “performance”. Era uma apresentação do Coral de Libras da escola. Perguntei aos alunos quem havia

escolhido a música que estava sendo apresentada. Não souberam responder. Perguntei a uma professora que me mostrou o CD em que haviam feito à seleção das músicas. Era um CD de músicas gospel. A professora diz: “Se a SEME (Secretaria Municipal de Educação) souber que estamos trabalhando com essas músicas, não vai gostar”. “Por quê?”, perguntei. “A escola tem que ser laica”, responde a professora. As crianças sabiam cantar e demonstravam muito envolvimento com a música. Eu desconhecia a música e a letra. Mas, ao ver uma professora cantar, fui buscar mais informações. Quem canta essa música? É uma cantora de músicas evangélicas. Outra professora diz: “Aqui, na região de São Pedro, a maioria dos alunos são evangélicos”.

Março/ ano 2011

Cheguei à escola e sou interpelada com uma pergunta de uma professora: “O que você sugere para o Dia da Páscoa?”. Sinto mais uma vez a sensação de incômodo, estranhamento. “Temos que trabalhar Páscoa na escola?”, pergunto. Ela me olha com ar mais estranho ainda. “Não temos?” “Se temos, por que temos que trabalhar e como?, problematizo. “O que você tinha pensado em fazer?”. “Não tinha pensado ainda, por isso, quis conversar”. “O que é Páscoa para você?”, pergunto a professora. “Depende, tem vários significados, para a religião Católica, significa ressurreição de Cristo. Mas, Páscoa significa também renovação?”. “Sim, que outros significados têm a Páscoa? E se conversássemos sobre isso com os alunos e com as outras professoras?”. “Pode ser, mas o que você acha se trabalhássemos essa ideia de renovação”, sugere a professora.

Junto com a ideia de renovação, fomos abrindo outras possibilidades no currículo da escola. Porém, a sensação de estranhamento continuava. Esse acontecimento me tocou e me instigou a pensar: qual será o sentido dessa comemoração e das demais manifestações culturais promovidas e vividas pelos alunos e demais membros daquela comunidade escolar? Como tratamos as diferenças religiosas, culturais, étnicas, nesses *espaçostempos* de formação? Qual é a função da escola? Por que, para que e como as escolas comemoram essas datas? Quais são as manifestações culturais presentes nas escolas? Como os sujeitos vivem, experienciam, transformam e se transformam nesses processos culturais híbridos?

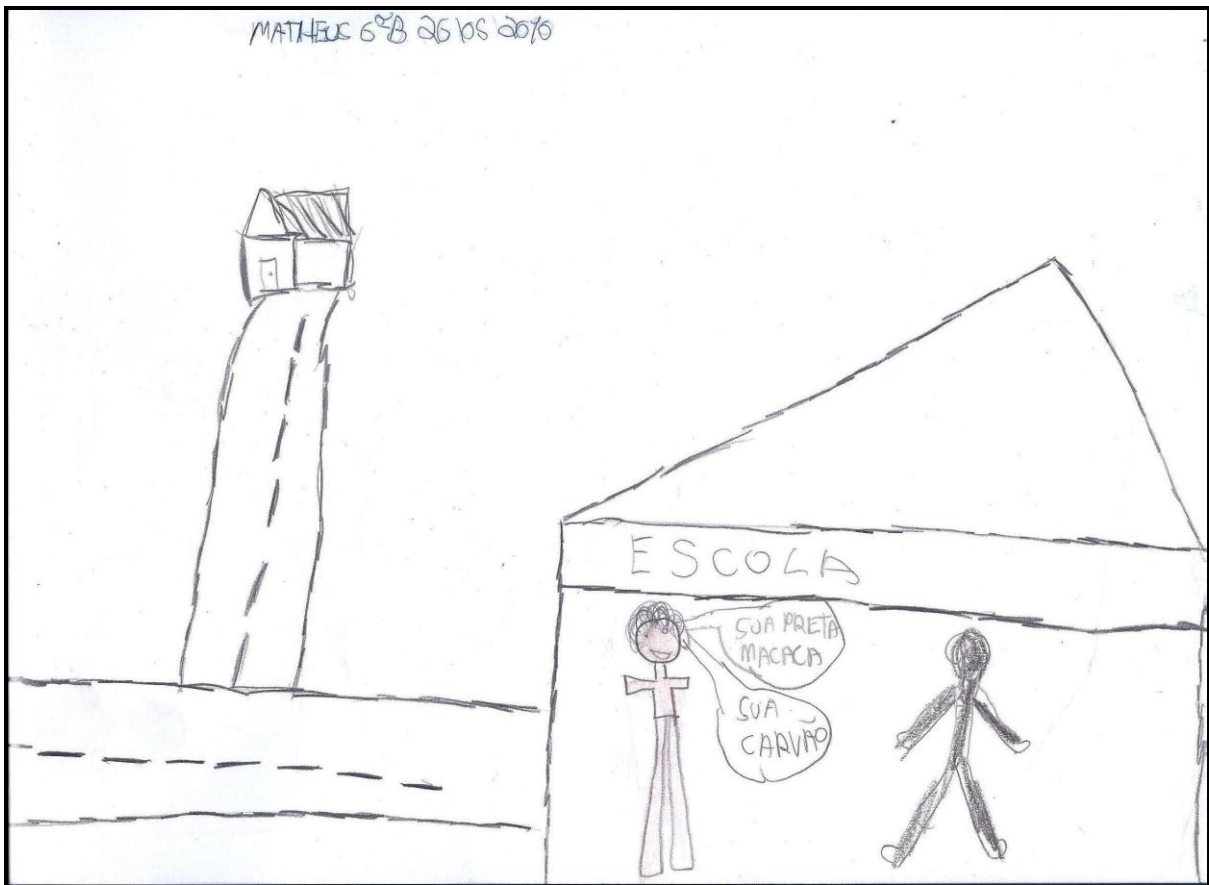
Observamos, portanto, que, no processo de invenção e fabricação desses *espaçostempos* cotidianos, em momentos de festas, comemorações, expressão das inúmeras manifestações culturais, em viagens de estudo, visitas a museus, exposições ou, ainda, diante das situações mais regulares da escola os conhecimentos, as culturas, os valores, os pensamentos, os sentimentos e as subjetividades são produzidos.

Percebemos que as culturas, entendidas aqui como plurais e híbridas, estão em constante movimento de produção de sentidos e significações, ficando impossível o controle e muito menos a fixação de um único sentido, pois os fluxos e forças estão sempre em circularidades e imbricados às redes de conversações, afetos, afecções e linguagens que se dão por meio dos usos e consumos dos artefatos culturais que atravessam a vida dos praticantes ordinários.

Como diz Oliveira (2011), nos cotidianos escolares, percebemos redes de fazeres, saberes, valores contraditórios e antagônicos que coabitam e interferem nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores.

Ao analisarmos algumas imagens do cotidiano recordamo-nos do dia em que nos indignamos com duas atitudes de uma aluna na sala em que estávamos lendo um livro de literatura como disparador para nossas conversas com os alunos: o celular da aluna toca, no meio da leitura. Os alunos riem do acontecimento. A aluna demonstra não se incomodar com a manifestação dos amigos, atende e conversa no celular dentro da sala de aula. Peço-lhe para sair da sala e/ou desligar o celular. A aluna reage dizendo que não sairá. Os alunos continuam, usando as palavras deles, “zoando”. Peço a atenção da turma, para continuarmos a leitura, quando ouço a aluna gritar com um colega: “Cala sua boca, Macaco!”. Sinto-me mais incomodada e me aproximo para conversar com a aluna. A turma ressalta: “Professora, o apelido dele é macaco!”. Resolvemos, depois dessa colocação dos alunos, parar a leitura do livro de literatura e mudar o assunto que estava na pauta, abrindo, desse modo, muitas outras possibilidades de leituras e sentidos.

Fio 24 – “Cala sua boca, Macaco!”



Nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos também estão presentes os processos de produção de estereótipos e preconceitos.

Como nos ensina Certeau (2001), não podemos discutir cultura sem reconhecer que tratamos desse assunto conforme o nosso “lugar” e que outras experiências e lugares de produção cultural coexistem. O consenso para esse autor é, portanto, improvável e fictício. Para ele a cultura, no singular, traduz as singularidades e particularidades de um meio e se expressa na maneira que respiramos, nos posicionamos diante do mundo; está, também, “[...] na pressão autoritária de uma determinação social que se repete e reproduz” (p. 227).

A cultura oscila, portanto, entre aquilo que permanece e aquilo que se inventa, como bem expressa Certeau (2001, p. 239):

[...] a cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas __, mas pirilampos, e por vezes, grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro.

Para Certeau (2001), a cultura, no singular, impõe sempre a lei de um poder, enquanto a cultura no plural exige ininterruptamente uma luta, entendida aqui como ação, interação que se recompõe em processos de negociações nos usos e consumos dos diferentes artefatos culturais.

4 DISCURSOS SOBRE CURRÍCULOS

[...] Mas sei que uma dor
 Assim pungente
 Não há de ser inutilmente
 A esperança
 Dança na corda bamba de sombrinha
 E em cada passo dessa linha pode se machucar
 Azar a esperança equilibrista
 Sabe que o show de todo artista
 Tem que continuar

(ELIS REGINA)

Tomamos emprestada a música “O bêbado e a equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, interpretada pela inesquecível voz de Elis Regina, para nos inspirar na composição deste capítulo que objetiva apresentar discursos sobre currículos. Mas, o que vem a ser discursos? Como e de que modo os discursos sobre currículos são produzidos? Por que discursos sobre currículos (no plural) e não discurso sobre currículo (no singular)? O que vem a ser currículo/s? Para que possamos tentar responder a algumas dessas questões, temos que lançar muitas outras perguntas: de que maneira os discursos sobre currículos são legitimados? Que autores e estudos no campo do currículo são legitimados e tornados críveis em seus discursos? Quem os legitima? Em que perspectiva de currículo esta pesquisa se enreda? Quais discursos produziram as nossas concepções de currículo/currículos? Que currículos/discursos nos fizeram tornar o que somos?

Certeau (1994), assim como João Bosco e Aldir Blanc, também utilizou a metáfora do equilibrista na corda bamba para pensar o movimento das táticas dos praticantes dos cotidianos na incessante busca de novos lugares e espaços. Assim como a música interpretada por Elis, que tanto marca um período de ditadura no Brasil e a pressão para uma abertura democrática, os estudos no campo do currículo também vêm se constituindo por meio de lutas e confrontos de ideias, sentidos e crenças. Em cada contexto histórico, político, econômico, social e cultural, os discursos sobre currículos se movimentam, se alteram, se deslocam, se hegemonomizam, se institucionalizam, mas também se desconstruem para serem construídos com novos sentidos e significados.

Assim, prosseguimos nos equilibrando e dançando na corda bamba, como nos ensinou Certeau (1994, p. 146): “[...] Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo, graças a novas intervenções”. Na corda bamba, o equilíbrio acontece sempre em movimento, e a arte do equilibrista está em recriar, a cada novo passo, um novo equilíbrio. Desse modo, os estudos no campo do currículo, bem como os currículos fabricados nos cotidianos escolares vão se constituindo por meio de táticas, estratégias, processos de negociações nos usos e consumos dos produtos culturais.

Vale ressaltar que entendemos como discursos uma construção que se faz pelos falantes, em constante devir. Pessoas e sociedades se produzem por meio de discursos que são constituídos em múltiplos processos de negações e negociações que são estabelecidos nos relatos orais. É ainda Certeau (1994) que afirma que os relatos têm a função de abrir um teatro de legitimidade a ações efetivas e, dessa forma, cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes. Como realça Vidal (2008), Certeau insistia em defender que a palavra se produz no jogo do poder e se constitui na instância de sua legitimidade.

Portanto, nas escolas, os praticantes ordinários dos cotidianos, nos usos que fazem dos artefatos culturais, como verdadeiros equilibristas, inventam e instituem novos sentidos e significados que podem estar silenciados ou invisibilizados por muitos outros discursos, mas, mesmo assim, professores e alunos ali permanecem criando e inventando, todos os dias, imbricados às redes de conversações e ações complexas, o que denominamos *currículos*.

Fio 25 _ A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio.



Como os discursos sobre currículos se constituíram?

4.1 UM PANORAMA HISTÓRICO

Escrever um texto historiográfico não é uma tarefa fácil, porém consideramos que é de extrema relevância esse tipo de escritura para que possamos compreender os diversos mundos em que vivemos e os discursos políticos que nos enredam, além de nos possibilitar entender como o passado habita o presente. Apesar de os autores dos discursos tentarem nos convencer de que estão sempre inventando um “novo” discurso, sabemos o quanto os discursos se interconectam e se hibridizam uns aos outros. Desse modo, pretendemos estabelecer diálogos e convidar os nossos interlocutores a participarem deste banquete com o intuito de conhecer e entender como se constituem os estudos no campo do currículo; problematizar os discursos que estão constituindo significados ao mundo e, por fim, situar em que perspectiva de currículo a nossa pesquisa se enreda.

Recentemente, Macedo e Lopes (2011), ao citarem Hamilton (1992), afirmaram que estudos históricos indicam que o termo currículo surgiu em 1633, pela primeira vez, nos registros da Universidade de Glasgow, na Escócia. Já nessa ocasião, o termo currículo se referia à maneira de organização das experiências escolares. Observamos que esse sentido de currículo como planejamento prévio de um curso, maneiras de organizar e selecionar o que se pretende ensinar, permanece presente nas redes de conversações que realizamos com professores e alunos. Entretanto, essas mesmas autoras consideram, como Moreira e Silva (1995) e Silva (1999), que os estudos, no campo do currículo tiveram início nos Estados Unidos, com o processo de industrialização e os movimentos de imigração que favorecem a ampliação e a massificação do ensino.

Foi, portanto, no livro, “The curriculum”, de Bobbitt, lançado em 1918, que começou a aparecer a concepção de currículo como listagem de objetivos, procedimentos e métodos para o alcance de resultados que possam ser precisamente medidos. Esse discurso produzido por Bobbitt, baseado nas ideias de Frederick Taylor, constituiu-se como uma das principais vertentes da Educação estadunidense, defendendo que a escola deveria funcionar de forma “eficiente”, como em uma fábrica. Essa concepção de currículo foi responsável por imprimir as marcas das teorias tradicionais de currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. O currículo foi, então, considerado como um excelente instrumento de controle social que se pretendia estabelecer (SILVA, 1999).

Simões (2004), inspirada em Ginzburg (2002), alerta que os historiadores devem sempre lembrar que as nossas abstrações da realidade não são apenas seletivas e parciais, mas dependem, principalmente, das relações de força que condicionam o acesso à documentação e, ainda, a imagem total que uma sociedade se deixa mostrar. Recorremos aos ensinamentos dessa autora que nos acena: “[...] aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas” (p. 43).

No Brasil, com o movimento da Escola Nova, os discursos sobre currículo ganham força marcando a ideia de que é preciso decidir o que devemos ensinar, com ênfase no progressivismo, que teve como principal precursor John Dewey, que defendia que o currículo das escolas deveria ter um foco nas experiências das crianças a fim de aproximar o ensino e a aprendizagem dos interesses dos alunos. Os princípios de Dewey estão nas bases das reformas educacionais propostas pelos escolanovistas Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, ocorridas a partir de 1920. Para Dewey, o ambiente escolar deveria ser organizado de modo que as crianças se deparassem com os problemas que estão presentes na sociedade e fossem estimuladas a buscar soluções para esses problemas, pois, assim, teriam oportunidades de exercitar a criatividade, a cooperação e agir de forma democrática. Ainda fazendo parte do movimento progressivista, encontramos o trabalho de Willian Kilpatrick, que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro, difundindo o Método de Projetos como um método de ensino.

Com uma abordagem mais eclética, em que procurava articular a ideia de efficientismo com a de progressivismo, os discursos expressos por Ralph Tyler tiveram forte repercussão nas propostas curriculares no Brasil e nos EUA, a partir de 1949. Até hoje, percebemos que essa concepção permeia os procedimentos de elaboração curriculares. O modelo de currículo proposto por Tyler permanece presente na maioria dos planejamentos curriculares com as seguintes etapas: objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de modo a garantir eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo.

Em todos esses discursos de currículos, predominam dois processos integrados, porém distintos na dinâmica curricular: primeiro se produz o que se pretende trabalhar, ou seja, planeja-se um documento prescrito, para depois, em um segundo momento, implementar a proposta nas escolas. Para que isso ocorra de forma eficaz e eficiente, os professores precisam ser “capacitados” para executar o plano. Nesse processo, geralmente, os fracassos e insucessos recaem para os professores e para as escolas.

Por sua vez, Silva (1999) destaca que tanto os discursos que pautavam os modelos de currículo mais tecnocrático proposto por Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas defendidos por Dewey demonstravam uma reação ao currículo

clássico, humanista, que havia predominado na Educação secundária desde a sua institucionalização. O currículo, conhecido como *trivium e quadrivium*, propunha, respectivamente, gramática, retórica e dialética; e astronomia, geometria, música e aritmética, com o objetivo de introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas grega e latina, incluindo a aprendizagem de suas línguas. A democratização da escolarização secundária significou, portanto, o fim do currículo humanista clássico, que só sobreviveu em um contexto de acesso restrito à classe dominante.

Como dito, não podemos deixar de frisar que nenhum discurso se produz sem conflitos de ideias e relações de forças. Diferentes crenças e concepções vão disputar poderes, saberes, fazeres. Desse modo, as teorias tradicionais que se colocaram como neutras, científicas e desinteressadas, aceitando o contexto sócio-histórico cultural como estava sendo proposto, concentraram-se especialmente nas questões técnicas da Educação. O conhecimento estaria voltado especialmente para preparar mão de obra para o trabalho. Em contraposição, as teorias críticas e pós-críticas defendem que nenhum discurso pode ser neutro, pois, no momento em que se defende uma realidade, isso já implica o envolvimento e a relação de poder. Assim como as teorias tradicionais de currículo defendiam suas ideias e concepções, os responsáveis pelas ideias na/da perspectiva crítica de currículo, ao enfatizarem a importância de alguns conceitos, foram produzindo novas categorias ao campo: “[...] ideologia, reprodução cultura e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 1999, p. 17).

Na década de 1960, começam a se expandir as ideias que questionam o *status quo* e, assim, muda-se o foco da problematização, que não estaria mais em descobrir como se faz o currículo, mas, sim, em pensar no que o currículo tem feito de nós. Muitos foram os pensadores que influenciaram o campo nesse período. No entanto, precisamos ressaltar que alguns discursos tiveram muito mais repercussão que outros. O francês Louis Althusser (1970) contribuiu ao fazer uma análise da escola como aparelho ideológico do Estado, que dissemina a ideologia dominante por meio dos conteúdos escolares. Althusser aponta duas características de atuação da escola como manutenção da estrutura social: formadora de mão de obra e difusora da ideologia dominante.

Baudelot e Establet (1971), ao lançarem o livro “A escola capitalista na França” e Bowles e Gintis (1976), com o livro “A escola capitalista na América”, desenvolvem mais detalhadamente a tese althusseriana, ao analisarem de que forma o sistema educativo atua ao preparar os sujeitos de cada classe social para assumirem os papéis que lhe são destinados pelo sistema capitalista. Já Baudelot e Establet explicitam a forma como o sistema escolar age para garantir a diferenciação social e denunciam a propaganda enganosa da escola como espaço que garante oportunidades a todos.

Já Bourdieu e Passeron (1970) apresentam um discurso menos determinista, ao enfatizarem a importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe. Bourdieu e Passeron desenvolvem o conceito de “reprodução” e “capital cultural” e defendem a posição de que a cultura dominante incorpora, introjeta e internaliza os seus valores pelo currículo escolar. A reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica, ou seja, o capital cultural também é desigualmente distribuído, perpetuando a desigualdade social.

Por sua vez, Michel Young (1971) difunde as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação, que propõe questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar, porém procura entender os interesses envolvidos nesses processos. Os discursos desse movimento enfatizam que a escola contribui para legitimar determinados conhecimentos. Macedo e Lopes (2011, p. 29) nos ajudam a entender que foi a partir dessa época que, na pauta dos estudos curriculares, surgiram as perguntas: “[...] por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos, quem os define, e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas”. Assim, o currículo não forma apenas os alunos, mas também o conhecimento, a partir do momento em que escolhemos, conforme os nossos interesses, o que será ensinado nas escolas. Afinal, quem tem feito essas escolhas? O que estamos ensinando nas escolas? Para quê? Para quem? Por quê? Como tem sido os processos de *ensinaraprender*?

Voltamos a Silva (1999) para problematizar um pouco mais sobre os discursos desenvolvidos ainda na década 70, pelos movimentos da Sociologia Crítica e da filosofia Marxista. Sob a liderança de Willian Pinar, a I Conferência sobre Currículo, realizada em Nova York, expressou as insatisfações com os modelos estabelecidos por Bobbitt e Tyler. O movimento dos reconceptualistas se limitou às questões fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos currículos tradicionais. Na concepção fenomenológica, o currículo é concebido como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A hermenêutica contesta a existência de um significado único e determinado e defende a ideia de interpretação múltipla dos textos não só escritos, mas qualquer conjunto de significado. Na perspectiva da autobiografia, o currículo é entendido de forma ampla, como experiência vivida, pois defende que uma compreensão de si provoca um agir mais consciente, responsável e comprometido com o mundo. Desse modo, o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional estarão entrelaçados, permitindo a transformação do próprio eu.

A crítica neomarxista de Michael Apple (1979), inspirada em Raimond Williams, vem questionar o currículo e o conhecimento escolar. Para Apple, o currículo representa, no discurso hegemônico, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O conhecimento apresentado nos currículos não é neutro e desinteressado, por isso o autor considera fundamental saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A reprodução social não se dá de forma tranquila; existe sempre um processo de disputa, contestação, conflito e resistência.

No Brasil, os discursos de Apple ganham notoriedade nos anos 1980, momento em que, conforme mencionado na análise da música da epígrafe deste texto, era quando vivíamos o processo de abertura política, depois de longos anos de ditadura militar. No campo da Educação, a época de ditadura foi marcada pela valorização do tecnicismo e no currículo, por abordagens derivadas das ideias de Ralph Tyler. Foi somente com o processo de redemocratização que as perspectivas marxistas foram reincorporadas aos discursos educacionais.

Henry Giroux (1987), ao utilizar conceitos desenvolvidos por Adorno, Horkheimer e Marcuse, autores da Escola de Frankfurt, tece críticas à racionalidade técnica e utilitária da perspectiva dominante de currículo. Concebe o currículo como política cultural e defende a ideia de que a escola não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. Esses significados estão ligados a relações de poder e desigualdades. Trata-se, por isso, de significados em disputa. O autor defende que os professores não podem ser vistos como técnicos, mas sim, como fundamentais ao processo de emancipação social. Conforme aponta Silva (1999), Giroux (1987) falava de uma pedagogia da possibilidade e sugeria a existência de mediações e ações na escola e no currículo que canalizassem o potencial de resistência.

No Brasil, Paulo Freire (1970) critica o currículo existente por meio do conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento constituído como um depósito de informações e fatos a serem transferidos para o aluno. Nesse contexto, o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. Para Freire, o currículo deve conceber a experiência dos alunos como a fonte primária para temas significativos ou geradores. Nesse sentido, Macedo e Lopes (2011 p. 34) destacam que os discursos desse educador tiveram forte influência para as concepções de currículo focadas “[...] na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. Sua teoria é contestada na década de 80, por Dermeval Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, ou na formulação de José Carlos Libâneo, da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Para Saviani (1983), a educação só será política quando permitir às classes dominadas se apropriarem dos conhecimentos transmitidos como instrumento cultural que permitirá uma luta política mais ampla.

Por sua vez, Macedo e Lopes (2011, p. 31) enfatizam que as preocupações presentes nos discursos dos autores, com uma perspectiva crítica, são muito diferentes das apresentadas pelos discursos que se preocupavam apenas com o que e como ensinar. As questões abordadas nesse novo discurso são: “[...] Por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as conseqüências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade?”. E, ainda, questionam: quais as relações entre conhecimentos, normas

e valores considerados como currículo oficial e os interesses dominantes da sociedade? Para responder a tais questões, Apple reformula o conceito de currículo oculto, expresso por Philip Jackson, com o intuito de desvelar as relações de poder que permeiam o currículo.

Silva (1999), ao abordar os autores que se preocupavam com as questões referentes ao currículo oculto, destaca a importância desse conceito no desenvolvimento de uma perspectiva crítica de currículo. O currículo oculto é aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, se encontra presente nas escolas, nos aspectos pertencentes ao ambiente escolar e influencia na aprendizagem dos alunos. O currículo oculto trata das relações sociais da escola, ou seja, forma atitudes, comportamentos, valores, orientações que promovem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. Usando as palavras do autor: “[...] consiste em descrever os processos sociais que moldam nossas subjetividades, como por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente” (p. 80).

No entanto, o mesmo autor acrescenta que, com a ascensão do neoliberalismo no pensamento educacional, o currículo tornou-se assumidamente capitalista, perdendo força as análises apresentadas pelos autores dos currículos ocultos. Esse discurso também diminuiu a repercussão com a ênfase dada pelo pensamento pós-estruturalista, que destaca a visibilidade do texto e do discurso reduzindo o debate sobre a invisibilidade das relações sociais.

Assim, como a perspectiva crítica desloca a ênfase dos conceitos educacionais ligados à racionalidade técnica (métodos, eficiência, objetivos, avaliação) para os conceitos de ideologia, poder, resistência, a perspectiva pós-crítica, ao enfatizar o conceito de discurso, em vez de ideologia, desloca mais uma vez as maneiras de pensar o currículo inventando novos conceitos, crenças e concepções. Observamos, sobretudo, que as preocupações dos pesquisadores se movem das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Que contextos históricos, políticos e culturais promovem essa virada? Por que o foco se move para as questões culturais?

Convidamos novamente Silva (1999) que nos explica que, na perspectiva de um currículo multiculturalista, as abordagens sobre diferença e identidade possibilitam a inclusão dos diferentes grupos raciais e étnicos, pois representam um importante instrumento de luta política. A análise crítica divide o currículo multiculturalista entre as concepções pós-estruturalista e materialista. Para a primeira, a diferença é um processo linguístico e discursivo concebida, portanto, imbricada aos processos de sentidos e significações que se dão nas relações, enquanto, para a perspectiva mais materialista, de inspiração marxista, os processos institucionais, econômicos e estruturais fortalecem a discriminação e as desigualdades baseadas na diferença cultural. Importa, então, compreender como as diferenças são produzidas por meio das relações de desigualdade. O discurso do multiculturalismo aponta que a igualdade não será obtida simplesmente garantindo o acesso de todos ao currículo hegemônico existente, mas, sim, com a alteração substancial do currículo existente.

Percebemos que os discursos do currículo foram se equilibrando na corda bamba, em processos incessantes de construção e desconstrução de sentidos e significados. Como explicam Macedo e Lopes (2011), o movimento entre o pensamento estruturalista e pós-estruturalista, nos estudos curriculares, também não foi diferente. Somente depois dos anos 1990, as pesquisas curriculares, com ênfase em uma abordagem estruturalista e pós-estruturalista, começam a problematizar o lugar da linguagem na constituição do social e advogam a crença de que a linguagem não representa o mundo, mas constrói/fabrica o mundo. Em que aspectos esses dois movimentos se contrapõem? Essas mesmas autoras esclarecem que o pós-estruturalismo rompe com a ideia de estrutura proposta por pensadores como Ferdinand Saussure no campo da Linguística, Claude Levi Strauss na Antropologia e Jean Piaget na Psicologia, que defendiam a existência de uma estrutura/sistema que está presente nos fenômenos. Logo, para compreendermos o mundo, bastaria entendermos as estruturas e os sistemas que o constituem.

Conforme Peters (2000), as elaborações discursivas pós-estruturalistas, embora tenham compartilhado com o estruturalismo na crítica radical ao sujeito humanista, questionam (inspiradas em Nietzsche e em Heidegger e influenciadas pelo contexto francês pós-guerra) a cientificidade e a tendência totalizante do estruturalismo, o

qual tinha sido elevado ao *status* de uma teoria universalizante válida para compreender a linguagem, o pensamento, a sociedade, a cultura e a economia.

Após a crise de maio de 68, crescem as críticas e a desconfiança em relação às ambições cientificistas do estruturalismo, resultando em um novo pluralismo, que propunha um descentramento das instituições, promovendo, ao mesmo tempo, ênfase na multiplicidade da interpretação por meio de conceitos como jogo, indeterminação e diferença.

A desconfiança, na noção de estrutura, provoca novos sentidos para a linguagem. Por sua vez, a linguagem, para o pensamento pós-estruturalista, conforme apresentam Macedo e Lopes (2011, p. 39) “[...] é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária”. Em contraposição, para o pensamento pós-estruturalista, o significante é flutuante, e o seu sentido é definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Voltamos com alguns questionamentos mencionados no início do texto: como e de que modo os discursos sobre currículos foram produzidos? Como esses discursos foram legitimados? O pós-estruturalismo desloca de novo outra questão em nosso pensamento, ao questionar não só se o conhecimento é poder, mas, principalmente, ao problematizar que o poder faz parte dos discursos. Como afirmam Macedo e Lopes (2011, p. 40), os discursos pedagógicos e curriculares também podem ser entendidos “[...] como atos de poder, o poder de significar, criar sentidos e hegemonizá-los”.

Cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e, assim, foram se constituindo os diferentes modos de pensar currículo. O pensamento pós-estruturalista nos move a buscar sempre muitos outros possíveis para atravessarmos as fronteiras culturais e curriculares. Leva-nos a desconstruir e construir de maneiras diferentes os pressupostos que considerarmos necessários e convenientes em cada *espaçotempo*.

4.1.1 Os discursos que são enunciados e negociados no GT de currículo das reuniões anuais da Anped

Macedo (2006) afirma que, com o crescimento dos programas de pós-graduação, desde a década de 80, a produção teórica no campo de currículo vem crescendo no Brasil. Verificamos e ratificamos a sua afirmação visitando o *site* do Grupo de Trabalho (GT) de currículo da Anped²¹ que apresenta nove trabalhos realizados sobre o Estado da Arte relacionados os anos de 2003 a 2007. São eles: Alves (2003), Alves e Oliveira (2006), Lopes et all. (2005), Macedo et all. (2006), Moreira (2002, 2003), Paraíso (2004, 2005), Veiga Neto e Macedo (2007). Vale ressaltar que podemos considerar, em parte, esses estudos como sendo Estado da Arte, pois sabemos que alguns grupos de pesquisa ainda estão no anonimato, com pouca ou nenhuma expressão e representatividade nesses encontros.

Entretanto, a pesquisa realizada por Macedo (2006) afirma que, das 453 teses e dissertações analisadas em um período de sete anos, de 1996 a 2002, 43,5% dos trabalhos estão focados na prática curricular ou no currículo vivido nas escolas. Preocupados com as propostas curriculares, ou com o currículo formal, foram encontrados 22,3% de pesquisas que trabalhavam com esse interesse. Apenas 11,7% trabalhavam de forma integrada a prática e as propostas curriculares. Mas a análise dessa autora contribui para pensarmos a necessidade de romper mais uma vez com as dicotomias presentes no campo e “[...] pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias” (p.100).

Em 2008, dando continuidade ao trabalho realizado pelo GT de currículo da Anped sobre o Estado da Arte no campo do currículo, foi feito um convite aos pesquisadores do campo para escreverem textos que respondessem à pergunta: “Como nossas pesquisas concebem a prática e com elas dialogam”. Recordamo-nos de participar de um grupo de estudo, coordenado pelos professores Carlos Eduardo

²¹ No GT de currículo da Anped, pesquisadores vinculados a diferentes universidades brasileiras e latino-americanas se reúnem, anualmente, com o objetivo de apresentar e discutir, por meio de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos questões relacionadas com o campo.

Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, como aluna do doutorado, em que fizemos a leitura dos textos que foram enviados pelos coordenadores dos grupos de pesquisas. Nessa ocasião, pudemos verificar que, ao responder à pergunta, os grupos apresentaram suas concepções de currículo e de pesquisa.

Percebemos que os discursos dos múltiplos grupos de pesquisas se aproximam, se complementam e, sobretudo, se diferenciam. Por sua vez, Ferraço e Gabriel (2009, p. 5), ao descreverem a análise que fizeram dos mesmos 12 textos enviados pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação no Brasil, apontam como um campo “[...] de inteligibilidade entre muitos interlocutores. Inteligível e híbrido. Híbrido de matrizes teóricas, híbrido de apropriações políticas, híbrido de sentidos de currículos que sustentam o debate”.

Como afirmam, também, que os usos que os pesquisadores fizeram dos termos “textos, narrativas e discursos” em seus escritos podem significar uma aposta na multiplicidade, pluralidade, fluidez, mobilidade, polifonia, polissemia dos processos de significação, abertura, inacabamento, incompletude e bricolagens, demonstrando assim a impossibilidade de se fixar sentidos às práticas.

Concordamos com Lopes (2010), quando defende a necessidade de desconstruir pressupostos ainda dominantes nas pesquisas de currículo em que predominam a polarização, a dicotomia entre proposta e prática, o moderno e o pós-moderno, o crítico e o pós-crítico, o político e o cultural. Considera a autora que essas dicotomias dificultam as possibilidades de entender as políticas, pois algumas pesquisas se restringem a analisar as ações de Governo enquanto outras analisam como as práticas lidam com essas propostas ou ainda como produzem suas práticas independentemente de propostas curriculares. Dessa forma, defende que é possível “[...] assumir enfoques não prescritivos e repensar a atuação da comunidade educacional na elaboração de propostas curriculares e na atuação de projetos nas escolas” (p. 24).

Em 2011, o GT de currículo da Anped solicitou aos pesquisadores que escrevessem textos, a serem enviados para o trabalho encomendado (TE), sobre suas concepções de políticas de currículo e escola. Alguns pesquisadores foram

convidados a fazer uma análise dos textos para ser apresentada na 34ª reunião da Anped. Janete Magalhães Carvalho, da Ufes, Jarbas Vieira, da UFPel, e Maria Elisete Santiago, da UFPE se detiveram a analisar os textos no âmbito das políticas de currículo, enquanto Rita Frangella, da UERJ, e Rosanne Evangelista Dias, da CAp-UERJ, analisaram os textos com o olhar para as escolas.

Nesse contexto, Carvalho (2011), ao analisar os 16 trabalhos encomendados enviados ao GT de currículo da Anped, pelos diferentes grupos de pesquisa do Brasil, sobre políticas de currículo e escola, defende que os textos expressam:

[...] um território **coletivo**, em diferentes *nuances*, sabores e cores, voltado para a defesa de uma escola e uma educação de qualidade, de um currículo menos hierárquico e centralizado, mas, sobretudo, porque se manifestou de modo **relacional**. Um território **político**, porque envolve interação entre forças. Um território **ético**, porque partiu de um conjunto de critérios e referências para existir. Um território **estético**, porque há nele uma forma, uma configuração, um conjunto que, para além das formas, tangencia os modos de expressão dos pesquisadores em currículo, constituindo-se como um campo de relações de forças que compõem um campo específico de experiências concretas: pensadas, vividas, experimentadas...

4.2 TECENDO UM MOSAICO: ENTREMEADA NAS REDES DOS POSSÍVEIS DA ESCOLA

Buscamos inspiração em Orlandi (2007), quando nos explicita que, ao defendermos um projeto de estudo, se faz necessário deixar claro o problema que desejamos resolver. Para ele politizar seria: “[...] gritar criativamente seu problema, criar um caso gritante com ele, conquistar o respeito a ele, forçar sua clara colocação em pautas” (p. 13). Complementa Orlandi, afirmando que, além da invenção de problemas, devemos buscar também a constituição de linhas de solução, de dispositivos complexos capazes de inserir o problema em um campo multirrelacional, a fim de apresentarmos os encaminhamentos possíveis. Nesse sentido, queremos, mais uma vez, ressaltar que este estudo trata das relações entre as culturas, os currículos, os cotidianos escolares e pretende mover e deslocar nossos pensamentos, com o intuito de conhecermos, cada vez mais, as riquezas e complexidades presentes nessas práticas de professores e alunos.

Ao acompanhar os movimentos curriculares da escola, desde as escolhas dos artefatos culturais até os diferentes modos de usá-los e consumi-los, os posicionamentos que os professores enfrentam diante das normatizações e prescrições que recebem, as táticas, estratégias e processos de negociações utilizados nas políticas das astúcias dos praticantes ou, ainda, as vivências nas múltiplas formas de manifestações culturais ou de se comemorar as datas cívicas nos possibilitam apostar que currículo é muito mais do que prescrições e normas com listagem de conteúdos e objetivos que precisam ser cumpridos. Foi, portanto, neste processo de compartilhar das decisões de professores quanto ao melhor artefato para possibilitar o avanço das aprendizagens de um conteúdo/assunto/tema nas diferentes áreas do conhecimento e de participar das redes de conversações deflagradas a partir de textos, desenhos, bilhetes, atividades, fotografias que nos fizeram compreender o currículo como práticas discursivas de negociações de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário.

As experiências vivenciadas nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos tecidas com os praticantes da Escola da Travessia nos fortaleceram e nos potencializaram para articular e argumentar melhor as nossas ideias iniciais e defender que os processos curriculares, as culturas e as escolas são produzidos por meio dos usos e consumos que os professores e alunos fazem dos múltiplos artefatos culturais. Sabemos o quanto esses processos se dão, incessantemente, em um movimento que é dinâmico, plural, complexo, multifacetado e inusitado.

Para Carvalho (2011, p. 4), “[...] uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos”, que se estabelecem em múltiplos *espaçostempos* de interação, diálogos e convivência. Desse modo, ao conversarmos com professores e alunos e com nossas vivências em diferentes cotidianos escolares e não escolares, percebemos que os currículos, as culturas e os conhecimentos são produzidos diariamente nas escolas imbricados às redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Entretanto, é urgente a necessidade de mais *espaçostempos* de diálogo para pensarmos os movimentos curriculares das escolas com todos os seus atravessamentos culturais e políticos e, assim, potencializarmos os processos de

socialidades que ali perpassam por meio de táticas, estratégias e negociações que são criadas e inventadas por professores e alunos.

Alguns professores expressam, em suas falas, bem como em suas experiências, que as culturas, os conhecimentos, os afetos e afecções estão imbricados uns aos outros e são produzidos nas redes de relações e ações complexas que são estabelecidas na escola. No entanto, outros ainda expressam que entendem o currículo como exterior à escola e que este chega por meio de um decreto para que os professores sejam os meros executores. Então, eles se mostram em alguns momentos ansiosos e questionam se conseguirão atender a essa demanda, alcançar o desafio proposto. Mesmo com esse pressuposto, ou vivendo com esse “fantasma” da grade curricular que precisam “dar conta” de transmitir aos seus alunos com objetivos já selecionados, no início de cada bimestre, geralmente referenciados aos parâmetros curriculares ou aos descritores das avaliações dos Saeb, os professores e alunos inventam e reinventam suas ações curriculares produzindo outros e novos currículos, culturas e conhecimentos escolares.

Em um dos encontros que participamos com os professores da Escola da Travessia para pensarmos sobre o que é currículo, conhecimento escolar e cultura e quais relações estabelecemos entre esses conceitos, tecemos os seguintes movimentos:

*Grupo 1: Currículo é a organização de saberes relevantes do ponto de vista do educador; conhecimento escolar é o conhecimento constituído a partir do currículo proposto pelo educador; cultura é um conhecimento construído social e historicamente. Entendemos que esses conceitos se interligam no cotidiano escolar, um gerando e fomentando o outro.*²²

Grupo 2: Currículos são propostas preestabelecidas de conteúdos e práticas escolares a serem trabalhados no decorrer do ano letivo; conhecimento escolar são conhecimentos adquiridos por meio do currículo aplicado; cultura é todo o conhecimento que os alunos trazem de suas experiências e vivências, dentro e fora da escola. Todos interligados ao processo educacional.

²² Optamos por incluir os discursos dos professores sobre o que vem a ser currículos ao corpo do texto, pois esses discursos também fazem parte de todo o processo de produção de currículos e culturas híbridas.

Grupo 3: *Currículo é um parâmetro comum que se estabelece em todas as escolas com relação às áreas de estudo; conhecimento escolar é tudo que se assimila de conhecimentos e valores na escola; cultura é tudo o que vivemos durante toda a nossa vida.*

Grupo 4: *Currículo são as diretrizes pedagógicas que irão orientar a prática docente _ ao mesmo tempo em que precisa valorizar a cultura local, precisa focar os conhecimentos gerais; conhecimento escolar é tudo que produzimos na escola; cultura são hábitos, conhecimentos que fazem parte da história de cada um.*

Percebemos, assim, que, nos discursos expressos pelos professores, existe o reconhecimento do processo de invenção nas/das práticas experienciadas pelos praticantes do cotidiano, mas, também, visualizamos que a ideia de um parâmetro comum a todas as escolas ou propostas preestabelecida por uma instituição superior também atravessa esses discursos. Apresentamos algumas inquietações pronunciadas pelos professores que merecem ser pensadas e problematizadas:

Professora Lorena _ *Eu já tive colegas que dizem que não ensinam geometria para os seus alunos porque ele próprio não sabe geometria e, portanto, como vai ensinar? Se eu não sei um conceito para ensinar ao meu aluno e entendo que ele seja importante, eu tenho que dar um jeito de aprender.*

Professora Fernanda _ *Comecei a minha aula trabalhando o conteúdo oração subordinada e, quando vi, estava dando uma aula sobre o que vem a ser uma cirurgia de períneo, pois um aluno começou a falar disso e, quando menos esperava, o assunto contagiou a turma. Assim, acrescentei um novo tema.*

Professora Raquel _ *Temos que infringir algumas coisas para ter algum resultado positivo. No laboratório de informática, os alunos começam fazendo as pesquisas planejadas, mas, no final do tempo, podem fazer o que quiserem. Quando entram no orkut, percebo que desejam escrever diferente. Eu tive um aluno que começou até a escrever melhor. Hoje, escreve muito melhor. Eles questionam, pedem apoio: “Professora, é assim que se escreve?”. Todos se mostram mais preocupados em escrever corretamente. “Então, você acha o orkut positivo?”. Nesse caso, foi uma motivação para os alunos quererem aprender a escrever corretamente e, ainda, provocou muitas conversas sobre assuntos diversos. Então, são as diferentes*

formas de usarmos os diferentes produtos que temos que vai diferenciando as nossas ações.

As professoras, ao serem perguntadas como e por que escolheram trabalhar alguns temas e assuntos com a turma, apontam que é por meio dos usos e consumos de artefatos culturais que vão fazendo escolhas e, desse modo, vão tecendo os processos curriculares:

Professora Inês _ O Projeto Político-Pedagógico da escola nós já temos digitalizado. Todos os professores recebem no início do ano um CD com vários documentos da escola que nos ajuda a nortear o trabalho.

Pesquisadora _ Então, o que o coletivo da escola ressaltava nesses encontros é que precisam de mais espaço-tempo para discussão. Como o trabalho coletivo na escola se constitui?

Professora Inês _ De fato é isto que tentamos fazer. Temos conseguido articular o eixo proposto pela rede e pela proposta da escola, com encontros com o pedagogo e com discussão de algumas séries juntas. Encontros coletivos? A nossa escola tem a reunião do CTA. Discutimos problemas e encaminhamos para o grupo. Tentamos fazer o coletivo. Claro que temos prazos não cumpridos. Realizamos sete projetos. Focamos na alfabetização. Existe, sim, uma tentativa. Ah! tá bom demais! A gente busca, sim, das 11h30min às 12h, de 15 em 15 dias ou na hora do recreio. Mas falta espaço coletivo... Quando tiramos tempo do aluno, ganhamos na qualidade. Passamos correndo o que precisamos passar. A gente gosta de trabalhar com projetos. A escola está envolvida com projetos e o grupo gosta. O grupo é muito envolvido. Unido. De 7h ao meio-dia não dá, diante de tudo que queremos realizar. O movimento do projeto causa impacto na escola, não só para professores como para os alunos. Os professores começaram a dialogar em cima do que a escola tem como projeto. A gente troca emails até uma hora da manhã. Isso traz um ganho para todos. O projeto faz tudo ficar mais dinâmico. O projeto, quando é pensado no coletivo, é muito importante para os alunos e os professores.

Professora Karina _ A professora de inglês tem uma prática interessante.

Professora Regina _ *Na verdade, isso é filosofia de vida. Na minha igreja, a gente tem essa concepção de um ajudar ao outro. Temos vários encontros com adeptos de todas as Igrejas. O Brasil todo se reúne. Se eu não consigo elogiar o aluno é porque eu não consigo me elogiar. O cuidado de si depende do cuidado do outro.*

Professora Karina _ *Foi assim que percebi a importância das obras de Shakespeare na nossa vida. Percebi a necessidade dos alunos se conhecerem. Eles não sabiam de suas predileções. Eu tenho desenvolvido um trabalho para eles se conhecerem. Ao ajudar um trabalho de faculdade do meu irmão, tive esta ideia. Hoje, trabalhando com as coisas da sala, já vi as possibilidades de trabalho.*

Professora Denise _ *Sabemos que as saídas com os alunos são importantes, mas falta dinheiro e nem sempre conseguimos nos articular coletivamente para que as visitas de estudo possam ocorrer com maior frequência. Temos que priorizar o que vamos fazer hoje e, assim, preferimos ficar correndo como o coelho da Alice. Procuramos articular o turno matutino e vespertino para um trabalho em relação ao Dia do Solo Espírito-Santense, mas não é nada fácil.*

Professor Paula _ *Um adendo em relação ao currículo são essas manifestações culturais. Temos que parar de separar as coisas. As manifestações culturais é o currículo, esse projeto é currículo, se não for assim, vira dicotomia. Valorização das culturas africanas. Mas, o importante é a cultura ocidental, porque a cultura africana tem que ser falada em separado das atividades de português. Por que não pode perpassar junto? Uma manifestação cultural já trabalha os diversos conteúdos. Por que temos que trabalhar como um adendo? Eu percebo que as manifestações culturais não estão imbricadas no currículo. Será que eu faço? Ou deixo para lá? Calma! Isso não pode, a escola é laica. Cultura é o quê? Isso é candomblé.*

Professora Joana _ *A produção cultural não pode ser homogênea. Sinto-me uma bonequinha dentro da escola. Fica bem quietinha. As próprias manifestações têm que ser dentro das concepções desta escola. Cada um tem a sua concepção de cultura. Precisamos ultrapassar as datas. Falta tempo e espaço para refletir. Temos que ter tempo e espaço para falar. É uma questão de conquista. Eu falei que queria viajar com os alunos. Todo mundo foi contra, hoje faz parte do nosso cotidiano. Vão poder entrar na água? Hoje os alunos entram. Já tenho dois armários. As conquistas mais importantes são as que fizemos no coletivo. Na copa, todo mundo falou da*

África do Sul, só porque foi o país que foi a sede da copa. Hoje, ninguém mais fala. Não e só neste momento que devemos falar? Eu até acho que tem coisas que temos que aproveitar o momento, mas temos assuntos que não podemos deixar de falar. O que é ser negro, por exemplo. Temos que falar desta questão.

As professoras apontam, portanto, a necessidade de mais *espaçostempos* coletivos para refletirem sobre as escolhas e seleções dos conhecimentos escolares e a necessidade de o professor estar permanentemente em busca de formação. Os projetos, as escolhas de temas, livros, filmes, vídeos que serão usados e consumidos nas invenções curriculares nascem a partir dessas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. Por isso, esses encontros são fundamentais, pois, nesses *espaçostempos* de conversações, os professores se potencializam e refletem sobre a prática individual e coletiva.

Entendemos que a formação continuada de professores se dá, como em outros movimentos, no cotidiano da escola, por meio de trocas constantes de experiências, de cursos de extensão oferecidos em parceria com a Universidade, por exemplo, a pesquisa coordenada pela professora Janete Magalhães Carvalho. Participamos de muitos momentos de formação: palestras, oficinas e cursos realizados pelos professores *dentrofora* da escola. O campo da formação de professores é complexo e multidimensional, por isso não podemos esquecer tantas histórias de vida e das experiências escolares que permanecem nas memórias dos professores e como, em um toque de mágica, essas lembranças reaparecem na hora das invenções cotidianas das professoras.

Como aponta Certeau (1994), ao nos ensinar sobre as artes de fazer: como numa oficina ou um laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa, e aqui acrescentamos as táticas e estratégias criadas pelos professores e alunos nas artes de fabricar o cotidiano escolar, resultam de onde elas se tornam possíveis e remetem ao que o autor denomina “status quaestionis”, que significa “[...] uma rede de intercâmbios profissionais e textuais” (p.109). As professoras vão alterando e modificando suas ações e criações por meio de intercâmbios, leituras e confrontos de ideias que tecem com os seus pares e com os usos que fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas. Apropriando-nos das palavras de Certeau (1994, p.110, grifo nosso): “[...] **Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que do outro já se acha nele**”.

Observamos que os professores, dessa forma, vão inventando maneiras criativas de trabalhar os conhecimentos. Por isso, defendemos que, se a escola é local de encontro e de circularidade de múltiplas culturas que emanam de processos de identificações e diferenças socioculturais, é fundamental que tenha *espaçotempos* e possibilidades de negociações de sentidos sobre os produtos culturais que os alunos e os professores consomem e usam todos os dias.

Sabemos que os assuntos vivenciados pelos alunos e professores, durante o momento em que estão fabricando os seus conhecimentos, são expressos nas conversas: narrativas dos telejornais, filmes, novelas, propagandas eleitorais, enfim... Todos comentam, interferem, dialogam, trocam valores, saberes, crenças. A escola é, portanto, *espaçotempo* de negociações de sentidos, por isso defendemos que ela precisa se potencializar intensificando os debates sobre o que os alunos e os professores produzem a partir dos usos que fazem dos produtos culturais que circulam dentro e fora das escolas.

Os professores, ao serem questionados se dialogam com as narrativas apresentadas pelos alunos sobre os currículos vividos em outros espaços educativos (igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência) responderam:

Professora Karla _ Aproveitamos esses conhecimentos apresentados como ponto de partida para o nosso trabalho. Procuramos, através do diálogo, entender, debater, reconstruir ideias e valores que perpassam dentro e fora do espaço escolar, levando à conscientização dos valores aceitos positivamente pela sociedade. Percebemos que os valores e conhecimentos atravessam as nossas aulas. Às vezes, não aprofundamos as conversas, ora por medo, ora por falta de tempo.

A falta de espaço e tempo para os professores planejarem e discutirem as ações aparece nas narrativas. Eles também demonstram gostar de trabalhar usando projetos como metodologia. Quando perguntamos sobre de que forma gostariam de organizar os *espaçotempos* escolares, a maioria demonstrou dúvidas, enquanto outros responderam que acreditavam que, nos projetos, tanto os alunos quanto os professores se envolvem.

Professora Patrícia _ *Das 11h30min às 12h. Esse é o tempo que temos para combinarmos alguma coisa. De 15 em 15 dias, temos esses encontros aqui. É um esforço sobrenatural, falta espaço coletivo, sim. Para o sistema, estamos tirando carga horária dos alunos. Mas eu acredito que, se tivéssemos mais tempo para dialogar, estaríamos levando mais qualidade de ensino para o aluno. Muita coisa poderia ser mais bem feita, mas não temos condições de planejar. Nós gostamos de trabalhar com projeto. O grupo é muito envolvido. O tempo todo nós falamos de escola, de menino... A gente não 'desconta' [ato falho, a professora ri e conclui] a gente não descansa".*

Finalizamos com as palavras de Certeau (1996, p. 47), quando aponta que a coletividade “[...] é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si à jurisdição do outro”. Os professores e alunos, ao habitarem, inventarem e se constituírem nos cotidianos escolares, trazem as suas experiências, as suas marcas e histórias que estão, concomitantemente, incrustadas aos meios sociais dos quais participam e vivem.

5 CURRÍCULOS EM REDES DE AFETOS, AFECÇÕES, LINGUAGENS E CONHECIMENTOS

Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo.

(PAUL LEULLIOT)

Este capítulo é um convite a vocês, leitores, para que componham junto conosco um mosaico que será tecido com fragmentos das múltiplas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos tecidas com os alunos e professores da Escola da Travessia. O nosso objetivo, ao penetrar e participar das conversas e encontros, foi procurar entender como se constituem os movimentos e os processos curriculares a partir dos usos que os praticantes ordinários do cotidiano fazem dos artefatos culturais que circulam *dentrofora* da escola.

Apresentaremos, portanto, outra forma de entender e pensar o que vem a ser currículo. Conforme delineamos no capítulo anterior, o termo currículo vem se apresentando, há quase 500 anos, nos discursos escolares, com diferentes sentidos e significados. Os sentidos enunciados sobre currículos se modificam mediante as crenças e concepções teórico-filosóficas daqueles que os vivenciam e narram.

Vale ressaltar que concebemos por crença não o objeto do que se crê, por exemplo, programas ou dogmas, mas sim, o investimento e as apostas das pessoas em uma hipótese, ou seja, o ato de enunciação do que se considera como verdadeiro. Para Certeau (1994), é esta capacidade de crer que sustenta o funcionamento da autoridade. Para ele, estamos com muitos objetos para crer e carentes de credibilidades. São as nossas credibilidades que nos promovem ver, sentir, agir, viver agenciando os acontecimentos.

É, portanto, por isso, que pretendemos fortalecer e ampliar as ideias apresentados por Carvalho (2009), Ferraço (2008, 2011), Alves (2001), Oliveira (2003) e tantos outros pesquisadores dos cotidianos escolares que procuram problematizar e desafiar o pensamento e o modo de agir hegemônicos de se pensar ciência e educação. Dessa forma, apresentaremos outros sentidos e significados ao campo

do currículo que, para nós, vai muito além do que documentos prescritos elaborados pelos órgãos oficiais, como parâmetros curriculares nacionais, diretrizes curriculares municipais ou mesmo projetos e planejamentos elaborados nas escolas. Acreditamos que professores e alunos, por meio de suas artes de fazer e de viver, criam políticas de astúcias, táticas de resistência, estratégias e processos de negociações nos usos dos produtos culturais que circulam nas suas vidas, alterando e inventando novos códigos e regras.

Defendemos, portanto, que currículos são processos de negociações de sentidos tecidos nas múltiplas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos culturais que circulam nas escolas e nos demais “entrelugares” (BHABHA, 1998) de sua formação. Nesse sentido, apresentaremos alguns movimentos que vivenciamos entremeadas nessas redes inventivas de novos/outros sentidos para se pensar currículos, culturas e cotidianos escolares, a fim de potencializar os currículos praticados nas escolas e problematizar as políticas curriculares em ação.

5.1 ENTRE AS REDES DE CONVERSÇÕES COM OS ALUNOS:²³ O COTIDIANO SE INVENTA COM MIL MANEIRAS DE CAÇAS NÃO AUTORIZADAS

Para todos que vivenciam o cotidiano escolar, não é nenhuma novidade que os artefatos culturais, como revistas, jornais, vídeos, *orkuts*, *blogs*, músicas, livros didáticos, paradidáticos e de literatura, jogos, gibis, celulares, máquinas fotográficas, *iPod*, mp3, mp4, narrativas de novelas, filmes e seriados invadiram as salas de aula e demais espaços e tempos escolares. Apesar disso, alunos e também os professores ainda clamam por uma escola mais interessante e significativa.

Quantas vezes precisamos articular os temas que estamos abordando nas aulas às perguntas ou comentários dos nossos alunos sobre os assuntos relacionados com

²³ Ressaltamos que este recorte com seleção de fragmentos apenas das redes de conversações com os alunos foi somente para favorecer a nossa análise. No decorrer do texto, rapidamente se perceberá como os processos curriculares se constituem numa trama muito mais complexa que envolve todas as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos tecidas com os praticantes ordinários dos cotidianos escolares.

os múltiplos usos que fazem dos produtos culturais que circulam nas suas vidas? Ou, ainda, chamar a atenção de alunos que, na hora de uma explicação, se distraem com algum produto cultural apresentado pelo amigo da carteira ao lado? Perguntas é que não faltam para pensarmos a questão: isso sempre aconteceu nas escolas? Com essa intensidade? Os professores abrem espaços e tempos para que as conversações e narrativas dos alunos provoquem alguns desvios, alterando, assim, os planejamentos e os currículos prescritos? Como andam os lugares de produção criativa e inventiva nas escolas?

Recordamo-nos dos comentários que fazíamos com as colegas, quando, escondidas, na hora dos intervalos, líamos as revistas de fotonovelas, ou quando ouvíamos, no “Repórter Esso”, as manchetes aterrorizantes que faziam o nosso pai pedir o silêncio imediato da casa inteira. Depois, como geralmente estávamos todos reunidos, ficávamos logo sabendo dos acontecimentos do mundo com direito a debate, pois, com tantos filhos, o que não faltava eram questionamentos. Sobretudo porque, naquele tempo, as famílias eram maiores, e as comunidades mais integradas. Assim, o diálogo costumava circular nesses entrelugares²⁴ de formação.

A fim de aprender e fazer “usos” (CERTEAU, 1994) das múltiplas maneiras que os alunos inventam, ao usar os produtos culturais, procuramos conversar e nos interar aos pensamentos dos alunos. Trata-se então, de tentar entender as ações dos praticantes do cotidiano, o que “fabricam” (CERTEAU, 1994) a partir dos usos que fazem desses produtos. Como organizam esse “trabalho de formigas de consumo” (p. 93).

Nas nossas interações com os alunos, temos perguntado, ao vê-los usar algum produto cultural: “O que vocês fazem com isso? Como se faz? Como se usa? Como se joga? Posso jogar? Posso usar um pouco? Posso entrar na brincadeira? Posso ver também? O que tem de interessante nesse jogo?”.

Certeau (1996) nos propõe, como primeiro postulado da ação criadora dos praticantes do cotidiano, colocar em evidência as artes de fazer e elaborar uma política dessas práticas. Portanto, estas têm sido as nossas indagações: que usos

²⁴ Para Bhabha (1998), “entrelugar” significa o próprio local da cultura, um local de negociação, contato e interação entre culturas e indivíduos diferentes. Espaço de enunciação, espaço discursivo.

fazem os alunos dos produtos culturais que circulam nas escolas? O que esses usos expressam? De que forma poderemos ampliar os possíveis da escola a partir do que aprendemos com os usos que as crianças fazem desses produtos culturais?

Ao mergulhar nas redes de conversações desses alunos, problematizamos várias questões, mas uma especialmente nos instiga: “como elaborar uma ciência prática do singular?” (CERTEAU, 1996). Foi preciso, então, entrar no jogo dos alunos, criar intimidade para cartografar a multiplicidade dessas práticas e entender como e em que contexto e ocasiões, os alunos usam e consomem os produtos culturais. Para isso, tivemos que entrar na rede de relações dos alunos e, para estar nessa rede, é necessário ser parte dela. É preciso estar aberto ao encontro, fazendo emergir a novidade do outro. Estar atento a tudo o que faz o outro nos surpreender.

Ficávamos muito tempo, após as conversas, ruminando algumas falas e gestos dos alunos, procurando apreender as suas ações, que sempre nos impulsionam a levantar novas questões e/ou tentativas de soluções, mesmo sabendo que serão saídas provisórias e parciais.

Carvalho (2009) contribui com a nossa análise, lembrando que, no cotidiano escolar, professores e alunos estão sempre inseridos numa formação sociocultural que eles produzem, mas são, também, por ela produzidos. Os alunos e professores chegam às escolas com suas ideias, convicções, mitos, crenças, pois carregam consigo processos de subjetivação e redes de subjetividade que são instituídas a partir das múltiplas relações que estabelecem com todo o sistema social, político, econômico e cultural que vivenciam. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário um diálogo permanente com os alunos e professores para que a escola se torne espaço de enunciação, de circulação de saberes e de diferenças.

Puxando fios:²⁵ a escola como *espaçotempo* de enunciação e de circulação de conhecimentos, culturas e diferenças

Primeiro fio:

²⁵ As *imagensnarrativas* selecionadas foram fios usados na composição da trama. Esperamos que, a partir desses fios, outras/novas redes de conversações sejam tecidas problematizando e potencializando as culturas, os currículos e os cotidianos escolares.

No laboratório de informática, uma aluna mostra as suas descobertas para os colegas: “Venham ver o que eu vi ontem na minha casa. É só teclar ‘mensagens subliminares’ que vocês vão ver fotos e vídeos do ‘you tube’. É, Sandra, eu nunca tinha visto isso! Veja como esse nenê nasceu!” _ disse. Eram imagens de bebês com má-formação. “Vocês sabem por que ele nasceu assim? Porque a mãe dele xingava muito, quando o nenê ainda estava na barriga” _ afirmou rapidamente, antes de ouvir qualquer outra hipótese dos colegas. “Mas, por que você acha que é por isso que o nenê nasceu assim?” _ perguntei. “O pastor da minha igreja sempre diz que a quem faz o mal acontecem essas coisas” _ responde a aluna.

Essa manifestação deflagrou uma rede de conversações e, com isso, outras lógicas provocaram o pensamento dessa aluna e de todos que participavam da conversa. A professora disse, após ouvir o comentário da aluna, que muitas imagens que vemos na internet podem ser feitas por meio de montagens. Outra aluna também contribuiu com a conversa: “Pode ser também que essa criança já nasceu assim, porque teve algum problema quando ela ainda estava na barriga da mãe”. Outro aluno disse: “Onde você está vendo isso? Qual é o site? Não tem nada escrito que explique por que isso aconteceu” _ disse o aluno, provocando ainda mais a curiosidade de todos os participantes do debate. “Vocês podem acessar qualquer site aqui na escola?” _ perguntei. “Não, muitas vezes a gente vem aqui para fazer pesquisa, e a professora é quem diz o que e como se faz. Quando a gente termina, aí, sim, é que podemos usar de forma mais livre o computador.” Outra colega complementa: “Eu tenho computador em casa, e aqui, na escola, um fala para o outro quando vê alguma coisa interessante”. “O que vocês mais usam no computador?” _ perguntei. “Eu uso mais os sites de relacionamentos” _ disse uma aluna. “Eu uso os jogos” _ disse outro. “Eu gosto do site da Barbie, brinco de vestir as bonecas”. Mostrou-me como se brinca. “Uso muito o computador para copiar músicas, filmes” _ responde outro aluno.

Essas são algumas das “táticas” usadas pelos alunos ao usarem os produtos que lhes são disponibilizados. As táticas para Certeau (1994) são relativas às circunstâncias, são desviacionistas e não obedecem à lei do lugar. Já as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor lugares. As táticas só podem utilizar, manipular e alterar espaços, porém essas novas ações sempre desembocam em uma “politização das práticas cotidianas” (p. 45).

Os alunos, portanto, fazem uso dos artefatos culturais “[...] sem sair do lugar onde têm que viver e que impõe uma lei, traçando trajetórias indeterminadas” (CERTEAU, 1994, p. 97), movimentam-se constantemente em busca de desejos e de novas descobertas. Assim, o “consumo” dos alunos dos produtos culturais disponíveis nunca é reduzido à reprodução e muito menos à imposição, pois ele é sempre permeado por conversações, mediações, negações, negociações de sentidos. Por meio dessas táticas, burlas e artimanhas de consumidores, os alunos, mediados pelos diálogos que tecem com professores, colegas e familiares, instauram, com muita pluralidade, criatividade e invenção, potência de vida nos lugares praticados.

Segundo fio:

Uma professora, ao levar para sala o livro de literatura “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha, como disparador para uma conversa com os alunos sobre o que aprendem e o que mais gostariam de aprender na escola, deparou-se com as seguintes narrativas:

“Eu aqui, na escola, aprendo a ler e quero aprender informática e a usar o computador.”

“Eu venho para escola de ônibus.” “Que ônibus você pega?” _ perguntou a professora. “O Santo André.” “Você sabe ler?” “Eu sei” _ respondeu o aluno.

“Na igreja a gente aprende também” _ disse outro colega. “O que vocês aprendem lá?” _ perguntou a professora. “O culto, as músicas, a Bíblia, as coisas de Deus... Lá a gente aprende tudo. É o pastor que ensina.” “[...] É, eu vou à igreja do pastor Robson”. “Eu também.” “Eu vou com a minha avó na católica.”

“Eu gostaria de aprender na escola a jogar futebol, vôlei, basquete.” “Acho que, na escola, podia ter natação e mais brincadeira.” “Queria que tivesse aula de instrumentos, como: bateria, guitarra, música.” “Eu desejo aprender espanhol, italiano, inglês.” “Queria fazer teatro e produzir vídeo.” “Eu quero aprender a ser obediente e a compartilhar mais as coisas com os outros”. “Eu quero aprender mais Matemática, Geografia, História.” “Eu queria aprender a ler melhor.”

Os alunos, pelas redes de conversações, expressam as suas experiências na escola e também fora dela, relacionando-as com a experiência da criança, personagem da

autora Ruth Rocha, indicando, assim, o que tinham interesse em aprender e o que aprendiam com os usos que fazem dos produtos culturais.

Terceiro fio:

A professora estava com os alunos que pulavam corda. Outros alunos jogavam futebol, outros empilhavam cones de plástico até conseguir o equilíbrio e um grupo de meninas conversava com bastante entusiasmo. Vou ao encontro, primeiramente, do burburinho das meninas. Ao me verem, param de falar e ficam rindo... Brinco com elas: “Ah! Não parem de conversar, não. Quero participar dessa conversa gostosa.” Uma delas começa a falar de que tratava o assunto: “Rafaela está contando o que viu no programa do Ratinho!” E o que foi? _ perguntei. “Eu vi um rapaz com um ‘pircing’ aqui (aponta para a boca), outro aqui (aponta para a orelha). E um outro rapaz colocou um chifre que ele mesmo põe e tira da cabeça. É muito estranho!” _ ressaltou a menina. “Como assim?” “Ah! é um muito estranho”. “Estranho, como?” _ perguntei. “Deve doer, né?” _ perguntou a menina, fazendo uma cara de estranhamento. “Você gosta de assistir ao programa do Ratinho?” “Minha avó assiste e eu vejo também.” “Quem mais vê esse programa?” _ perguntei ao grupo. “Eu vejo, e depois tem Ana Raio e Zé Trovão” _ respondeu uma colega. “Eu vejo desenho” _ disse outra criança. “Eu vejo a Globo” “Eu tenho ‘Sky’ e gosto do Discovery e do ‘Animal Planet’” _ completou outra criança.

Fio 26 _ O buxixo



“[...] Poetas de seus negócios, inventores de trilhas na selva da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, 1994, p. 97). Os praticantes dos cotidianos escolares estão sempre à procura de encontros e conversas que fazem mover pensamentos; circular culturas e conhecimentos; fabricar e imprimir os currículos praticados nas escolas e, sobretudo, faz girar mundos.

As lutas em torno da afirmação das diferenças de algum modo chegam à TV e aos demais meios de comunicação, respingando o que circula na sociedade mais ampla (FISCHER, 2006). As diferenças, independentemente de serem ou não aceitas, se fazem presentes, e é nas redes de poderes que se tornam aceitáveis ou não. O tratamento das diferenças está relacionado, portanto, com modos de enunciação. Nesse sentido, problematizamos com essa autora: de que modo as diferenças são tratadas na TV, internet, nas revistas e nos cotidianos das escolas? Como podemos desnaturalizar aquilo que já está banalizado? (criança é assim mesmo, adolescente só pensa nisso!). Faz-se necessário, então, analisar “[...] essa complexidade, esses movimentos da cultura, que ora cristalizam diferenças a excluir, ora as colocam na

vitrine e permitem que de alguma forma elas se tornem reais para a sociedade, como efetivo avanço político” (p. 45).

Quarto fio:

Durante uma mostra cultural, vimos os alunos apresentarem o que aprenderam a partir dos múltiplos usos que fizeram dos produtos culturais no decorrer de todo o ano letivo e percebemos que, durante as apresentações, muitas novas aprendizagens foram tecidas a partir dos seus diálogos com alunos de outras turmas, com os familiares, com professores e demais membros da comunidade escolar:

“Essas são as fotos que fizemos no Museu Ferroviário. Fomos fazer uma visita para saber mais sobre as ferrovias do nosso Estado”. “E o que vocês aprenderam?” _ indaguei. “Que a maioria das ferrovias do Brasil se localizam em Goiás”. “Por que em Goiás?” _ perguntou outro interlocutor. “Ah! Não sei, acho que é para facilitar o transporte. É por isso, professora?” _ pergunta o aluno. A professora que estava participando da conversa propõe que eles continuem pensando: “O que vocês acham?” Eles arriscam outras possibilidades. A professora os faz lembrar outras conversas e o uso de artefatos, como imagens de livros que já haviam realizado em sala. Em seguida, outra colega muda de assunto ao apresentar mais um dos trabalhos realizados: “Fizemos uma caixa de viagem em que podíamos colocar nosso sonho.” “E qual é o seu sonho?” _ perguntei. “A maioria dos meninos aqui sonha ser jogador de futebol. Eu quero ser engenheiro e vou ser. A gente tinha que escrever também sobre quem somos e nossas preferências...” “Nós fomos visitar e entrevistar o dono de um sítio. Foi muito bom conhecer e pensar sobre os lugares que produzem os nossos alimentos. Lá tinha brócolis, cenoura, frutas etc. Eu nunca tinha ido num sítio e eu gostei muito de ver as plantações. Nós até comemos brócolis lá. Foi tirado na hora só para cozinhar para a gente, fresquinho, gostoso!!! “Qual é a diferença entre produto orgânico e não orgânico? E qual é a importância disso na nossa alimentação? O que vocês aprenderam?” _ questionou um visitante da mostra cultural, após visualizar alguns dos cartazes produzidos pelos alunos. “Aprendemos que não podemos comer alimentos gordurosos e que devemos comer frutas, verduras... Temos que evitar vinagre. Por exemplo: na salada, o vinagre deve ser usado só para lavar, não precisa usar para temperar. Nós usamos as pranchetas

para escrever o que o Sr. Valdemar ia falando.” O que ele falou? “Sobre agrotóxicos.” “E o que são agrotóxicos?” “Ah! Agora quero ver falar” _ brincavam os amigos... “Fala o que você lembra” _ estimulou o aluno a continuar me contando suas aprendizagens. E os colegas debochavam. Ele parecia responder às demandas dos amigos... “Dá branco, moleque!! Não sei, não...” Outro aluno tenta ajudar, dizendo: “É fertilizante”. “Seu amigo está dizendo que os agrotóxicos são fertilizantes. É isso? Para que servem os fertilizantes?” “Para adubar a terra.” “E o agrotóxicos também?” “Não, os agrotóxicos servem para matar as pragas que aparecem nas plantas.” “Olha, está escrito aqui nesses cartazes” _ apontou um amigo. “Quem fez esses cartazes?” “A professora trouxe o texto digitado para a gente fazer os cartazes”. “Vamos ler?” No cartaz estava escrito o que são produtos orgânicos e não orgânicos, o que são agrotóxicos e os cuidados que devemos ter com a alimentação. Lemos o texto e depois continuamos a conversa.

Para Giard e Certeau (1996, p. 205), o território onde os gestos elementares das artes de fazer se expressam é o espaço doméstico, que se constitui o lugar próprio: “A diversidade dos lugares e das aparências nem se compara à multiplicidade das funções e das práticas de que o espaço privado é ao mesmo tempo o cenário próprio para mobiliar e o teatro de operação”.

Esses autores nos ensinaram que todo visitante, ao entrar em um espaço doméstico, precisa ser convidado e, mesmo assim, esclareceram algumas boas maneiras de se entrar nas intimidades dos praticantes do cotidiano: “abreviar a visita, não atrever-se a circular em todas as dependências da casa”. Por isso, fomos entrando nessas conversações dos alunos sutilmente. Pedíamos licença, por favor, explicávamos os motivos da nossa presença e, assim, aos poucos, fomos chegando e, conseqüentemente, o espaço privado dos alunos foi-se abrindo a novos *espaçostempos* como um “[...] lugar de passagem, de uma circulação contínua, onde se cruzam objetos, pessoas, palavras e ideias. Pois a vida também é mobilidade, impaciência por mudança, relação com um plural do outro” (GIARD; CERTEAU, 1996, p. 207).

Percebemos, como pesquisadora, o quanto é delicado entrar nesses “lugares privados”. Lugares em que os corpos se abraçam, se embelezam, se nutrem, onde as pessoas se sentem seguras para inventar os modos de fazer: “*Vejam como eu*

faço isso, aqui fazemos assim” _ explicam os alunos... É nesses espaços próprios que “[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar” (GIARD; CERTEAU, 1996, p. 206).

Temos usado esses encontros com os alunos, potencializando o que eles têm a nos dizer sobre os usos que fazem dos produtos culturais, criando, assim, *espaçostempos* de explicitação de trocas e modos de interação de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. Para Giard e Certeau, os “gestos” são os verdadeiros arquivos das “artes de fazer” dos praticantes do cotidiano. Os “arquivos” seriam o passado selecionado e utilizado entre outras formas, em função dos usos polissêmicos das coisas.

A partir dessas conversas com os alunos, procuramos nos nossos “arquivos” os múltiplos usos que fizemos na infância de alguns produtos culturais para tentar entender de que forma as crianças, ao usarem os produtos culturais que circulam nas escolas, produzem sentidos, valores, pensamentos, sentimentos, conhecimentos e de que forma esses usos imprimem os currículos praticados nas escolas.

No jardim de infância, tivemos uma professora que adorava recitar poemas nos dias em que a escola promovia festas. Eu achava interessante ver como ela se arrumava diferentemente nesses dias, soltava os cabelos, escovava-os para dar mais volume, passava batom e soltava de fato sua voz e sua alma junto com os poemas que ali estavam *encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) na professora, que fazia esses momentos se tornarem uma experiência estética para todos nós. Era tanto envolvimento, que costumava se emocionar e fazer com que todos também derramassem algumas lágrimas de sentimento ao ouvir as palavras dos poetas Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Cecília Meirelles, Mario Quintana. Como aponta Oliveira (2011, p. 10), são “[...] vozes, corpos, imagens e palavras que se mesclam em tecidos inusitados”, que mobilizam nossos afetos, perceptos, linguagens e conhecimentos.

Sabemos que surgem cada vez mais práticas que vêm transformando os artefatos culturais postos à disposição dos consumidores: programas de televisão mais interativos, radioescola, jornal da/na escola, oficinas de fotografias, de vídeos,

cinema, teatro, *skipe*, *facebook*s, *iPod*, *iPhone*, *twiters*. No entanto, defendemos que precisamos estar mais atentos aos usos que fazemos dessas inovações que vão surgindo a cada instante e dos produtos culturais que nos são disponibilizados.

Outro dia, conversando com uma adolescente que acabava de adquirir um *iPhone*, surpreendemo-nos com tantas possibilidades que o aparelho oferecia. Sentindo-nos totalmente “por fora” das inovações tecnológicas, começamos a pedir que nos ensinasse novas informações. Pensamos: “Será que precisamos disso tudo? Até hoje mal consigo registrar os números e recados no meu simples celular que certamente tem outros recursos que eu ainda não aprendi a usar”. Assim como o exemplo do celular, outros produtos culturais são inventados a cada instante e, por isso, precisamos estar atentos, pois, queiramos ou não, eles estarão nos pensamentos dos nossos alunos. O que faremos com tudo isso?

Mesmo com a proibição do uso dos celulares e ou de outros produtos culturais em alguns espaços e tempos da escola, vemos os alunos fazerem usos desses produtos, de forma clandestina, e os seus usos são muito diversos:

Quinta fio:

“Tô falando com a minha patroa.” “Quem é a sua patroa? Namorada?” _ indaguei. “Não, é a minha mãe. Acredito que ela está acordando agora?” “Por quê? Ela dorme tarde?” “Sim, fica vendo filmes na tevê.” “Mas para que você está ligando para ela agora?” “Para ver o que ela vai fazer para o almoço.” “Mas não é proibido usar o celular na escola?” “É, mas todo mundo usa, até mesmo os professores!”

Ao ver um aluno fotografar situações do cotidiano com o celular, perguntei: “Posso ver a foto? Você usa muito a câmera do seu celular aqui na escola?” “A gente usa, sim, depois, as fotos que ficam legais postamos no orkut, e os amigos, ao visitarem os nossos blogs, enviam comentários, mensagens. É muito irado!”

Durante o intervalo, a aluna checa as ligações e mensagens do celular. “Posso saber o que faz com o celular?” _ perguntei. “Acabo de receber um torpedo. Eu respondo rapidinho.” Em seguida, envia a mensagem.

O que está ouvindo? _ perguntei, ao ver uma aluna com o celular na mão ouvindo música. “Estou selecionando as músicas que usaremos na apresentação do teatro.

Eu adoro essa, o que você acha? Vamos ter que colocar umas músicas de fundo e a professora sugeriu que eu indicasse algumas músicas, estou, então, selecionando”.

“Uma aluna, durante uma aula, aponta para a outra o celular. A colega recebe e coloca dentro da bolsa, encosta a cabeça e, ao mesmo tempo em que assiste à aula, escuta a música no celular de forma clandestina. Após a aula pergunto: “Posso saber que música estava escutando?” “Você percebeu, professora!” “Me conta o nome da música. Do que se trata a música? Não te atrapalha prestar atenção?” “Eu já sei aquela matéria” _ responde.

Um aluno me disse que o que ele preferia ver na televisão eram os telejornais. Achei diferente a resposta, pois a maioria respondia que preferia ver desenhos, filmes, seriados e novelas. Perguntei o que o fazia se interessar pelos jornais. Ele respondeu: “Outro dia, ouvi a notícia de que o meu amigo tinha morrido.” “E como foi? Acidente?” “Não, ele foi assassinado!” “Por quê?” “Não sei não, ele era gente boa. Depois que mataram, ainda tiraram o olho dele. Até hoje, Sandra, eu não sei por que isso aconteceu” _ respondeu.

Vale ressaltar que o fato de estarmos vendo potência nas burlas e artimanhas de alunos não significa que estamos aqui defendendo escola sem lei ou regras. Muito pelo contrário, pensamos que se faz necessário fazer circular a palavra, ou seja, criar espaços e tempos de interação, diálogo, intercâmbios de ideias, saberes e poderes.

Fio 27 _ Os usos de celulares



O uso de celulares é proibido na escola. No entanto, clandestinamente, encontramos alunos utilizando o aparelho para conversar com familiares, escutar músicas, fotografar situações inusitadas, enfim...

Fio 28 _ Visita de estudo



A visita à exposição dos grandes mestres espanhóis realizada no Palácio Anchieta em Vitória/ES suscitou a curiosidade dos alunos em conhecer mais a história do município.

Fio 29 _ O uso de jogos pedagógicos



Jogos criados pelos professores e alunos para favorecer a aprendizagem.

Fio 30 _ Oficina de Música



Escola de tempo integral. Os alunos no contraturno da escola realizam diferentes oficinas: de música, de xadrez, de jogos.

Sexto fio:

Encontramos duas alunas que levavam um livro de História do Brasil que precisavam devolver à biblioteca. Aproveitamos a ocasião para mais uma das nossas conversas: “Posso ver esse livro? Gostaram de ler?” Ao abrir o livro, encontramos uma carta. Parecia uma carta de amor, pois estava toda decorada de corações: “O que é isso?” _ perguntei. A aluna respondeu sem constrangimento: “Uma carta que escrevi para o meu namorado.” “Cuidado para não esquecê-la dentro do livro. Depois, se quiser, me mostra? Como foi mesmo que usaram o livro?” “Para fazer nossa pesquisa. A professora pediu para fazermos já faz um mês. Ela explicou tudo: como era para ser realizada a pesquisa, mostrou os “sites” e os livros que podíamos pesquisar. Aprendemos demais com essa pesquisa. Estudamos juntas, conversávamos, tirávamos dúvidas com a professora e depois apresentamos na sala para os amigos.” Depois, a aluna quis nos mostrar a sua carta de amor e acabamos conversando sobre amores, romance, gravidez na adolescência, desejos profissionais e tantos outros assuntos.

Como Certeau e Giard (1996), entendemos que cultura é muito mais do que se apresenta nos discursos oficiais ou pela política econômica. Consideramos a cultura como ela é praticada, naquilo que a sustenta e a organiza. Os autores destacam três prioridades para as práticas culturais: oral, operatória e ordinária. Afirmam que descobrimos o papel fundador da oralidade na relação que estabelecemos com o outro. Uma criança deseja falar a partir da relação que estabelece com o outro que a embala, cuida. Todos os olhares, vozes, gestos, toques que a envolvem possibilitam a criação de códigos que tornam possível a interpretação dessas relações.

Giard e Certeau (1996) argumentam que a conversação organiza a família, a rua, o trabalho, as pesquisas. Complementamos: a escola. Questionamos, juntamente com esses autores, de que modo daremos credibilidade às astúcias de uma prática tão comum como a oralidade.

Estudos dos processos cognitivos mostram que uma nova informação só será assimilada se quem a adquirir conseguir expressar, a seu modo, a partir das redes de pensamentos, os saberes que possui. Assim, a aquisição dessa nova informação, dependerá das diversas situações de interlocução que forem estabelecidas.

Sempre que voltamos às salas de aula, os alunos retomam algumas das conversas que estabelecemos em momentos anteriores, mostrando, assim, a importância daqueles encontros. Ao entrar em uma sala, atendendo a um convite da professora que gostaria que a ajudássemos, fomos interpelada por um dos alunos que, em dias anteriores, se escondera embaixo da mesa para fugir de um desafio proposto pela professora. Ele só aceitou sair após escutar várias das nossas negociações. Desta vez, queria me mostrar o seu caderno novo e o que estava escrevendo. Sentamos ao seu lado e ele, com muito orgulho, mostrou o que havia aprendido. Ao levantar para dar atenção a outra aluna, não percebemos que esse aluno se chateou com a nossa atitude. A professora, vendo que o menino estava aborrecido, perguntou o que havia ocorrido, e ele respondeu: “Eu queria que ela ficasse aqui.” A professora comentou comigo e explicou a ele que as outras crianças também queriam mostrar o que estavam fazendo. Ela precisou sentar-se próximo ao aluno para que ele pudesse dar continuidade à atividade. O conhecimento emerge a partir das conversações e das relações, ou seja, no conviver com o outro.

A cultura não se julga, portanto, pelos produtos que se têm, mas pelas operações de seus usuários. Giard e Certeau (1996, p. 339) defendem a importância da comunicação ou da interlocução das palavras, comparando-a com a arte de cozinhar: “[...] a comunicação é uma cozinha de gestos e palavras, de ideias e de informações, com suas receitas e suas sutilidades, seus instrumentos auxiliares e seus efeitos, de vizinhança, suas distorções e seus malogros”.

A cultura não é, portanto, a informação, mas sim seu tratamento, por meio de uma série de operações, em função de objetivos e de relações sociais. Giard e Certeau (1996) destacam três aspectos dessas operações. Um primeiro aspecto é estético: uma prática cotidiana sempre busca as brechas nas ordens impostas. Desse modo, professores e alunos, ao usarem os artefatos culturais que circulam nas escolas, estão constantemente transformando os seus usos. Um segundo aspecto da prática cotidiana é relativo às relações de forças que estruturam o campo social e o campo do saber. As diferentes maneiras de apropriação das informações, modificando-as conforme as múltiplas possibilidades de leitura, possibilitam, assim, apoderar-se de um saber construído. O último aspecto é o ético, em que a prática cotidiana compõe um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um

sistema ou de uma ordem/modelo e defende o lugar da autonomia, da produção e invenção.

Sétimo fio:

Participamos da primeira oficina com os alunos que irão atuar na Rádio Recreio da Escola da Travessia. Esse é mais um dos projetos que a Secretaria Municipal de Educação (Seme), oferece²⁶ para que os alunos e professores possam criar e inventar as suas artes de fazer. Nesse encontro, já havia ocorrido a seleção da professora-coordenadora do projeto, bem como dos alunos que estariam responsáveis pela criação dos programas e pela sua execução. Equipamento instalado, programa planejado, alunos cheios de expectativas. A professora acompanha o processo quando se depara com o famoso imprevisto: o aluno que seria o locutor da rádio naquele dia adoeceu e por isso não compareceu à escola. O grupo se reúne e define quem o substituirá. Amigos se apoiam e, assim, novos talentos puderam ser revelados.

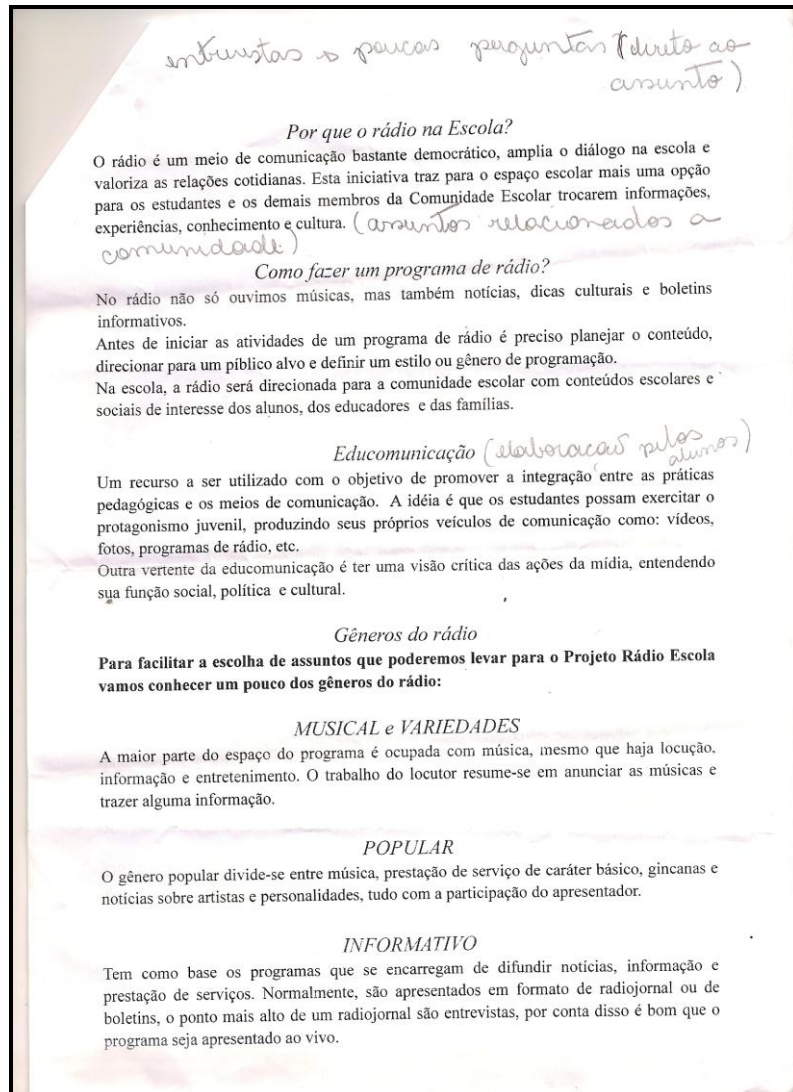
Giard e Certeau (1996) também nos apresenta o exemplo de Lorraine Coeur d'Acier, uma rádio livre de uma região industrial em declínio na França, inaugurada em 1979. Nessa rádio, cada um podia aderir à antena, indo ao estúdio ou mesmo telefonando. A experiência surpreendeu no momento em que muitos talentos invisíveis e inomináveis puderam ser revelados, como operários da fábrica da cidade que, nos fins de semana, se arriscavam a escrever poemas, pintar quadros. Eles tiveram a possibilidade de apresentar outras faces e eclodir novas dinâmicas, como bem expressam os autores: “[...] às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação de operatividade dos praticantes” (p. 340).

Nesse contexto, defendemos a importância de estarmos acompanhando os processos de operatividade dos praticantes com o intuito de favorecer e potencializar essas ações. Quando atuamos com os protagonistas dos cotidianos escolares, instalados dentro do canteiro de obras, podemos escutar os problemas que emergem de diferentes dimensões: sociais, culturais, políticas e econômicas.

²⁶ Com o projeto em mãos, alunos e professores, após vivenciar a oficina de Rádio, alteram os papéis, inventam e reinventam novos modos de fazer uso do artefato cultural que lhes foi disponibilizado pela Seme, imprimindo ali suas marcas, seus gostos, pensamentos que são reelaborados nas redes afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Por meio de diálogos e intercâmbios de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos, as possibilidades para a resolução das questões se apresentam.

Fio 31 _ Projeto da Rádio Recreio



[...] Um plano não é mais a descrição de futuros que devem ser realizados (seria falso como se sabe); é o meio de exprimir as escolhas e seus critérios, colocando em cena as hipóteses pela análise das interconexões entre os campos de decisão [...] que definem os atores ou estratégias (CERTEAU, 2001, p. 225).

Após a realização da Oficina de Rádio, promovida pela Seme, professores e alunos, nos encontros, buscavam ideias para a criação de cada programa que ia ao ar. Os interlocutores da rádio, com sua participação, ampliavam as possibilidades de agir,

tecendo críticas à seleção musical, discordando da divulgação de algumas informações que poderiam ter outras formas de interpretação e, ainda, vibrando, aplaudindo e comemorando junto com outras inovações.

Fio 32 _ A planificação se teatraliza



“No ar, mais um Programa da Rádio Recreio!”

Fio 33 _ Aprendendo e ensinando a matemática



Par ou ímpar?

Fio 34 _ Qual é o troco?



Crianças simulam, durante as brincadeiras, as ações cotidianas e, especialmente, fazem intercâmbios de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Uma prática cotidiana abre um espaço próprio numa ordem imposta, quando, ao fazer “uso”, inventa, reemprega e transforma, conforme o seu desejo. A prática cotidiana é relativa às relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber. Os alunos apropriam-se das informações que recebem dos produtos culturais, organizando-as de acordo com os seus gostos e sabores. Marcam um caminho próprio com operações “quase invisíveis e inomináveis”. A prática cotidiana restaura um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um modelo, ou de uma ordem preestabelecida.

Os autores Giard e Certeau distinguem a cultura ordinária da cultura de massa. A cultura de massa tende à homogeneização, à lei da produção e difusão em larga escala. A cultura ordinária esconde uma diversidade de situações, interesses e

contextos, que se multiplicam por meio dos usos que são feitos dos múltiplos artefatos culturais. É difícil captar os tipos de operações dos usuários, suas combinações, seus registros, porque nossos modelos e instrumentos de análise não foram pensados e construídos com os mesmos propósitos. Por isso, junto com Giard e Certeau (1996), defendemos como essencial, neste trabalho de análise, penetrar nos cotidianos escolares e procurar entender as operações e registros que colocam em cena e em ação um *fazer com*, aqui e agora, de atores e circunstâncias particulares. Nesse sentido, a cultura ordinária são os usos que professores e alunos fazem dos produtos culturais que circulam na escola, ou seja, como nos ensina Certeau (1996, p. 335), “[...] uma ciência prática do singular”.

O movimento da escola é complexo, dinâmico, incontrollável, cheio de sabedoria, jogos de poder e também de cooperação e solidariedade. Os alunos, ao fazerem uso dos produtos culturais, com seus desejos, anseios, fazeres e poderes, produzem, nos espaços e tempos cotidianos, um lugar de vida possível. A escola é espaço de enunciação, local das culturas e intercâmbios de linguagens, conhecimentos, afetos, afecções e diferenças.

Oitavo fio:

Conversando com os alunos sobre quais eram os artefatos culturais que eles mais usavam nas salas de aulas, alguns relataram: “O que mais a gente usa é o caderno. Os professores passam o dever no quadro, a gente copia e faz o dever. Alguns professores não gostam de dar livro, não, costumam passar mesmo é a matéria no quadro”. “O livro de Matemática tinha resposta atrás, e todo mundo copiava as respostas, pois não sabíamos como fazer. Então, ninguém se preocupava em aprender, só copiava a resposta. Do 5º ao 7º ano foi desse jeito, por isso ninguém aprendia nada”. “No início do ano, a gente recebe cinco livros. Se os livros tiverem quatro anos de uso, poderão ficar com a gente, senão temos que devolver para a escola”. Perguntei como usavam os livros. “A gente usa mais é para consulta, às vezes, quando falta, usamos em dupla”. “Não pode escrever?” _ perguntei. “Não, jamais! Temos que escrever tudo no caderno. Se a gente escrever, a gente vai ter que apagar. Aí tem que fazer de lápis, mas os professores não deixam ninguém escrever no livro, não!”. “Vocês copiam do livro?” “Depende do professor” _ complementa outro aluno. “Tem professor que deixa fazer sem copiar as perguntas,

outros pedem para copiar as perguntas e responder no caderno. Eu prefiro fazer assim, para que eu possa estudar depois. Às vezes, quando eu não copio, eu não me lembro como foi que eu fiz ou o que tinha escrito no livro". "Copiar é melhor, mas a gente perde muito tempo" _ disse um colega.

Lembrei-me, ao ouvir sentir as imagens narrativas dos alunos sobre os usos do caderno, da música de Chico Buarque de Hollanda, que fala desse artefato cultural, tão comum e usado há tantos anos nos espaços tempos escolares:

O Caderno

*[...] Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel*

*Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Sofrer também nas provas bimestrais
Junto a você
Serei sempre seu confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel*

*Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel*

*O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer?*

*Só peço a você um favor
Se puder
Não me esqueça num canto qualquer*

(CHICO BUARQUE)

Fio 35 _ Registro de ideias



Após vivenciar novas experiências, solicitamos que os alunos registrassem o *vividossentido*, bem como ideias e sugestões para outros possíveis.

Quais são os múltiplos usos que professores e alunos fazem dos cadernos nas escolas? Os alunos registram seus pensamentos, suas ideias, crenças, culturas, sonhos, medos, receios, descobertas, invenções, planos, projetos, táticas, estratégias, conhecimentos, conquistas ou apenas fazem cópias, reproduções de textos presentes nos livros didáticos? Estamos atentos aos cadernos dos alunos, para quê? Com que sentido olhamos os cadernos dos nossos alunos? Apenas para saber se fizeram certo ou errado a atividade ou procuramos dialogar com os múltiplos sentidos ali expressos?

Como os meus registros de pensamentos foram fundamentais neste processo de pesquisa! Quantas vezes o que me salvou foi o meu caderno ou bloquinho de ideias que carregava para cima e para baixo, tomando nota dos meus *insigts*, das minhas dobras, das minhas eternas questões, dos acontecimentos e experiências vividas.

Quando professora de educação infantil e de ensino fundamental, os meus alunos sempre me perguntavam ao me verem escrever as suas falas, as perguntas, as descobertas ou, ainda, sobre as análises e investigações dos nossos processos de *aprendizagensensinagens*: “[...] Sandra, o que tanto você escreve?” Eu respondia: “As minhas ideias, as suas ideias, as suas perguntas. Quem sabe um dia a gente faz um livro?” _ brincava. Com eles muitos e muitos livros foram se constituindo, junto com as marcas que cada um de nós imprimia nos nossos corpos para o resto de nossas vidas.

Perguntamos também sobre os produtos culturais que os professores mais usavam. Os alunos responderam:

“[...] usam figuras, data-show, levam a gente para sala de informática, pesquisamos na internet. A professora de Geografia, por exemplo, passa um vídeo no data-show, depois explica a matéria. Dá uma folha com o texto do que ela apresentou para a gente colar no caderno. Eu acho muito bom, porque assim não precisamos ficar só copiando. Fora isso, é só atividade no quadro e no livro mesmo. Perguntamos se gostariam de comentar algum assunto ou tema que tenham gostado de estudar, eles relataram: “A matéria do óleo, por exemplo, estudamos como podemos reutilizar o óleo, por que não podemos jogar o óleo na pia da cozinha. Aprendemos a fazer sabão, produtos ecológicos e apresentamos na mostra cultural. Nós gostamos muito”.

Perguntamos aos alunos como acham que aprendem mais, o que provoca a vontade de aprender e foi com eles que lembramos muitas práticas cotidianas vivenciadas e aprendidas nesses anos como *professoralunapesquisadora*. Vejamos algumas narrativas:

_ Fazendo trabalhos e pesquisando, a gente aprende muito, porque a gente tem que procurar. A gente tem que pesquisar, ler, escrever. A gente que tem que ir atrás das informações, isso faz com que a gente precise trabalhar muito mais do que quando estamos sentadas apenas escutando os professores e copiando a matéria ou fazendo dever.

_ É muito bom fazer trabalhos em grupo, principalmente quando o grupo todo produz, pois um ajuda o outro, um estimula o outro. Mas, quando tem alguém que não quer fazer nada, ou não quer aprender, aí só atrapalha.

Encontramos, nas narrativas de professores e alunos, muitas afirmativas de que os alunos não querem saber de nada, que não se interessam pelas aulas, parecendo um discurso já naturalizado essa desmotivação e desinteresse dos alunos. Insistíamos perguntando o que faz/provoca a vontade e o desejo de aprender, até que Joanna puxou o primeiro fio fazendo desencadear outros/novos discursos:

Joanna *_ O conhecimento.*

Paulo *_ Mas, muitos querem sempre ir pelo caminho mais fácil*

Sandra *_ E qual é o caminho mais fácil? O que será que eles pensam que é mais fácil do que estudar e aprender?*

Paulo *_ Entrar no mundo das drogas, roubar. Eles acham que ganhar a vida fácil é assim.*

Outra aluna complementa:

Samira *_ Por outro lado, quanto mais a gente aprende, mais a gente quer aprender, mais a gente vê que é possível crescer. Quanto mais conhecimento a gente tiver, mais conhecimento a gente quer ter e assim a gente vai querendo fazer outros cursos, trabalhar e os alunos que não conseguem aprender vão ficando cada vez mais desmotivados e se sentem incapazes, aí atrapalham quem está aprendendo e querendo aprender.*

Sandra *_ O que vocês sugerem para que a escola se torne cada vez melhor? O que podemos fazer para que os alunos queiram aprender, estudar, desejem mais o conhecimento? Como podemos fazer a escola mais atrativa, interessante?*

Roberta *_ Os professores fazem de tudo para que a gente se interesse pela aprendizagem e pelo conhecimento: trazem violão, cantam com a gente, falam, falam... conversam, porém mais da metade da turma não se interessa por nada. São poucos que se interessam, são poucos que querem aprender. Acho que depende*

muito mesmo é dos alunos. São poucos que ligam para a educação. Não depende muito do professor, nem mesmo da escola, depende mesmo é dos alunos quererem.

Meire _ Eu acho que os pais precisam conversar bastante com os filhos. Hoje os filhos vão para a televisão ou para o computador e os pais, ao invés de conversar com os filhos, não, simplesmente, trabalham o dia todo, chegam cansados, jantam, vão dormir e não têm aquele tempo para conversar com os filhos, entende?

Jonas _ A escola tinha que ser diferente. É sempre a mesma fila. Eu colocaria uma fila meio redonda para todo mundo se ver, organizaria as carteiras em círculo, entende? É, para todo mundo se ver. Traria jornais para conversarmos sobre os acontecimentos do mundo. Mandaria fazer pesquisas em casa. Faria aulas mais diferentes, assim, mais maquetes, ao invés de só pedir trabalhos escritos. Não faria aquela coisa assim: dever no quadro, livro, prova, sempre a mesma coisa; faria coisas diferentes sempre. Levaria os alunos para sair da escola, para eles aprenderem fora da escola também.

Sandra _ Vocês se lembram de alguma aula que marcou? Gostariam de nos contar?

Wellington _ A professora nos levou para sair da escola. Fomos à Feira do Verde. Ela explicou, durante a visita, muita coisa para gente e, quando chegamos, tivemos que fazer uma maquete da Feira do Verde. Eu fiz a maquete em casa e depois trouxe para a escola. A professora pediu que eu explicasse para os alunos aqui. Todo mundo elogiou o meu trabalho.

Nono Fio:

Encontrei algumas alunas arrumando o armário de jogos que fica na sala ambiente de Matemática²⁷ e perguntei se os jogos eram usados nas aulas. “A gente já usou muito esses jogos! E a gente aprendia Matemática de um jeito diferente! Totalmente diferente!” “Esse jogo, por exemplo, com essa borrachinha, nós tínhamos que fazer o quadrado, o triângulo, o retângulo e aí aprendíamos os ângulos”. “A gente usou

²⁷ Procedimento usado, por algumas escolas, para tornar os ambientes das salas de aula mais vitalizados. Os professores de cada área/disciplina organizam suas salas com materiais/recursos que possam favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, quem muda de sala na hora dos intervalos, entre uma aula e outra, são os alunos e não mais os professores.

bastante _ lembrou outra amiga _ aprendemos o que é um trapézio, o que é um triângulo retângulo. Foi complicado aprender, mas é muito mais divertido e fácil aprender geometria dessa maneira”.

Quando perguntamos quais eram os artefatos mais usados fora da escola e como elas usavam responderam:

“Eu vejo televisão quando eu acordo de manhã, antes de vir para a escola e à noite. Dão umas três horas, mais ou menos. Não dá tempo de ser mais do que isso, pois eu é que faço os serviços de casa e só depois assisto televisão”. “Quais são os serviços de casa?”. “Faço comida, limpo a casa, dou comida aos meus irmãos, lavo vasilha”. “E o que você gosta de ver na TV?”. “Desenho, novela e jornal, quando é notícia interessante. Gosto de novelas. Às vezes, eu vejo os personagens passarem por algumas situações igual acontece comigo, aí fico prestando atenção. Presto atenção nas mensagens”.

Nas redes de conversações com os alunos da Escola da Travessia verificamos que a internet e a televisão são os produtos culturais mais usados por eles. Comentam que logo que chegam da escola correm em busca desses artefatos. Alguns costumam passar até 12 horas do seu dia ligado na TV e internet.

Vejamos alguns depoimentos:

Saulo _ Fazia o dever correndo e ia direto para o computador. Aí meu pai tirou a “internet” porque eu já estava viciado. E aquilo vicia mesmo, disse o colega. Eu sou viciado em “orkut”, “MSN”... É aquele negócio, você fica ali conversando, conversando... Aquilo é uma droga, disse um colega rindo.

Josélia _ Eu uso mais o computador. Geralmente a “internet”, uso mais o “MSN” e o “orkut”. Uso também para fazer os trabalhos em casa, pois assim, não preciso vir aqui na escola para fazer pesquisa.

Cilene _ Uso a “internet”, mais ou menos, duas horas. E TV? Umas dez horas. Vejo tudo! Novelas, Malhação, Rebelde. Tudo de adolescente: romances, novidades, intriga, moda, fofoca. Tem personagens que a gente se identifica, tipo assim: aquela lá sou eu, parece comigo, tem o meu jeito de falar, agir, vestir, de ser.

Fio 36 _ Revivendo os momentos vividos



As alunas, ao postarem suas fotos no *facebook*, convidam os amigos para uma nova inter(ação).

Os movimentos curriculares, assim como, os processos de subjetivação de todos os envolvidos nesses movimentos, constituem-se por meios dos usos e consumos que os praticantes ordinários dos cotidianos fazem dos múltiplos artefatos culturais que circulam nas suas vidas. São, portanto, as táticas, estratégias e movimentos de negociações entre diferentes culturas que conduzem as nossas ações.

Percebemos, ainda que, nesses processos de invenções culturais e curriculares, as micropolíticas, aqui entendidas como movimentos de resistência, são agenciadas pelas macropolíticas e, também ao contrário, as macropolíticas são agenciadas pelas micropolíticas, ou seja, a macro e a micro política estão imbricadas uma à outra.

Ao mesmo tempo em que somos consumidores e usuários dos múltiplos artefatos culturais que circulam nas nossas vidas, fabricamos e produzimos as culturas, os currículos e, especialmente, a nós mesmos.

5.2 OS USOS QUE PROFESSORES²⁸ FAZEM DOS ARTEFATOS CULTURAIS QUE CIRCULAM *DENTROFORA* DA ESCOLA: INVENÇÕES CURRICULARES

Mais um ano se passou. Todo término e início de ano nas escolas, professores e alunos começam a fazer retrospectivas do ano que finda e lançam novas expectativas para mais um ano letivo. Oxigenamo-nos com o que acontece diante dos “bons encontros” (SPINOZA, 2007) da escola e procuramos apostar que é possível resistir, viver e até sobreviver, mesmo tendo que nos deparar com alguns “maus encontros”, procurando, para isso, muito mais a potência de vida, que é o que faz pulsar conhecimentos, linguagens, afetos e afecções.

Junto às apresentações dos novos alunos, novos professores, novas turmas, novos livros, pautas, salas, recebemos orientações, procedimentos e indicações de operações dos nossos *saberesfazeres*: “*Então, quem está com o CD do ano passado pode trocar, tá? Este é o material já atualizado que vamos usar neste ano*”, diz a professora Rita em uma das primeiras reuniões com o coletivo de professores. E justifica:

“São mais quatro instrumentos que foram anexados aos documentos do ano anterior. Depois, a gente vai olhando direitinho. O outro documento, que criamos para professores de 1ª a 4ª, é o boletim, aquela folhinha que nós refizemos no final do quarto bimestre. Então, quando os pais chegam à escola querendo saber como está indo o filho, a gente apresentará este documento. Foi para isso que a gente criou um boletim, para que o pai venha e tenha algo palpável que ele possa levar e

²⁸ Ressaltamos novamente que os processos de invenções curriculares se entrelaçam nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos de todos os que fabricam as escolas: professores, pedagogos, diretores, coordenadores, pais, alunos, porteiros, serventes e todos os atuantes da comunidade escolar.

entender o processo do aluno. Então, criamos e colocamos o modelo aqui, no CD. Qual é o sentido disso?”.

Rita, no mesmo instante em que apresenta alguns procedimentos, questiona qual é o sentido daquele artefato cultural, tão antigo nas escolas e, com pouco tempo para pensar e dialogar com o coletivo da escola, tenta argumentar: *“Então, no dia da formação, vamos falar e pensar em tudo isso. Esse momento é muito importante, nós estamos juntos, pensamos juntos, fazemos junto. Então, vocês já podem olhar o documento e, caso tenham novas/outras sugestões, é só falar para que possamos alterar ou acrescentar, tá?”.*

Como diz Certeau (1994), os objetos produzidos em uma pesquisa, assim como em uma escola, resultam de seu aporte como numa oficina e/ou num laboratório da forma em que eles se tornam possíveis. São esses intercâmbios de artefatos culturais, novas leituras, confrontos de ideias que formam as condições de possibilidades das invenções curriculares.

Logo após a entrega oficial de um CD produzido pelos profissionais da escola em que constavam documentos necessários e importantes à prática pedagógica da escola: como histórico da escola, proposta curricular, formulários de avaliações, calendário letivo, regulamento de normas e regras, cronograma de eventos comemorativos da escola, dentre outros materiais, os professores se manifestaram dando sugestões de novos/outras recursos usados por eles no ano anterior que poderiam também ser alterados e/ou incluídos ao arquivo. Outros comentários são expressos, porém nem todos são lançados às discussões coletivas. Os fios das conversas vão se desdobrando e se interconectando com outros contextos de formação. Paralelamente, professores apresentam também o que trouxeram de novidades para invenção de suas aulas, como novos livros, novos filmes, jogos, materiais recebidos em cursos de formação continuada realizados em outros *espaçostempos*.

Por meio de trocas de artefatos culturais, afetos, afecções, linguagens, conhecimentos, múltiplas e infinitas experiências, vão tecendo o encontro destinado à formação de início do ano letivo, bem como, posteriormente, os currículos e as culturas dos praticantes dos cotidianos também se delineiam entremeados às redes de conversações. Conforme explicita Carvalho (2011, p. 65), “[...] na conversação, a

participação dá lugar à pluralidade e polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro”.

É nesses encontros que os diferentes conhecimentos, *saberes-fazer*s, poderes e linguagens se hibridizam em processos de negociações, abrindo as possibilidades de outros significados culturais e novos espaços narrativos. Assim, os diálogos tecidos entre professores e alunos sobre os “usos” que fazem dos produtos culturais que circulam *dentrofora* da escola vão fabricando as culturas, os *currículos* formação e, desse modo, os praticantes dos cotidianos escolares se tornam sujeitos de suas histórias e de suas experiências.

Nas vivências junto com professores e alunos da Escola da Travessia, participamos de escolhas, táticas, estratégias, processos de negociações e de usos e consumos de artefatos culturais que atravessaram nossas redes de conversações e de socialidades.²⁹

Segundo Carvalho (2011), a criação coletiva se estabelece, portanto, nos entrelugares de formação: relações afetivas entre familiares, amigos, nas inúmeras outras instituições jurídicas, políticas, econômicas, sociais, educacionais, religiosas e culturais.

Lançaremos mão de alguns fragmentos do nosso diário de bordo que atuaram como fios produtores de indícios para pensarmos as múltiplas dimensões e contextos do *currículo* formação (GOMES, 2008) que ocorrem no cotidiano da escola imbricados às mesmas redes que tecem os currículos e as culturas no ambiente escolar. Os artefatos culturais ora atuam como potencializadores dessas diferentes redes, ora atuam como problematizadores. Percebemos que, em alguns momentos, o nosso olhar coloca em foco as redes de afetos, em outros, as redes de conhecimentos e, assim sucessivamente, ora linguagens, ora poderes... um alimentando o outro. O conhecimento age produzindo afetos e os afetos produzem conhecimento. Linguagem produz conhecimento, assim como conhecimentos produzem

²⁹ As redes de conversações e de socialidades se constituem nos processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar, ou seja, quanto mais os grupos tiverem possibilidades de vivenciar livremente os seus processos terão mais capacidade de autonomia e de criação coletiva (CARVALHO, 2011).

linguagens. Afetos produzem afectos, que produzem novos afetos e, desse modo, as redes vão sendo alimentadas e nutridas.

Spinoza (2007) aponta que o modo como pensamos, conhecemos, implica o modo como nós vivemos, ou seja, qualquer que seja a forma de conhecimento reflete uma maneira de se viver. Na análise que fazemos dos usos que professores e alunos fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas, percebemos o quanto assumimos, por meio desses múltiplos usos e consumos, as nossas invenções cotidianas.

Décimo Fio:

Hoje é Conselho de Classe e somente os alunos da 2ª série C tiveram aula, pois estão repondo todos os dias que ficaram sem aula no início do ano, devido à falta de professores. A diretora comenta que não abre mão de repor todos aqueles dias: “Os alunos não têm culpa, eles não podem ficar prejudicados”. Neste dia, o lanche dos professores era coletivo, ou seja, a escola contribuiu oferecendo uma parte dos alimentos e cada professor trouxe um complemento: “[...] infelizmente não podemos oferecer o lanche todo” _ comenta Rita _ “[...] mas o grupo encontrou esta maneira de realizar o lanche coletivo”.

O bate-papo e intercâmbios de experiências acontecem em todos os espaços em que presenciamos os “cochichos”. Assuntos diversos: sobre alunos, pais dos alunos, sobre cantadas que as professoras levaram dos guardas municipais que ficam próximos à escola, sobre o resultado das avaliações dos alunos, planejamentos, conteúdos que precisam ser mais explorados, filmes que viram nos fins de semana, resultado do futebol, os alunos que começaram a ler e escrever, o bilhete que a professora recebeu do pai de um aluno. Alguns grupos me convidam para participar das conversas: “[...] Sandra, escuta esta, é para você colocar na tese [risos]”. Interrupção! “Gente, por favor, temos que continuar o trabalho, o grupo agora vai se separar para iniciarmos o Conselho de Classe.”

Resolvo acompanhar o grupo de 1ª a 4ª série, pois tenho acompanhado alguns processos curriculares nessas salas. No primeiro Conselho de Classe fiquei no grupo de 1ª a 4ª também, porém no turno matutino. Recordo-me que, ao final do primeiro trimestre, ainda estávamos sem coordenadora e sem pedagoga. A

professora Denise havia chegado para assumir a 1ª série e a professora que era da 1ª série, por ser DT (dedicação temporária), solicitou continuar na escola e, dessa forma, mudou de lugar, assumindo a “cadeira” da pedagoga.

Os professores e alunos produzem táticas de resistência e astúcias para resolver, da melhor maneira possível, o funcionamento da máquina escolar. No Conselho de Classe, inúmeros problemas são mencionados, mas, no mesmo instante, professores buscam maneiras criativas e potentes de amenizar, fazer, viver e inventar os processos curriculares e os seus processos de formação.

Certeau (1994) nos alerta apontando que a escola precisa de uma mediação entre as relações da ordem próxima e da ordem distante, que vem a ser reciprocamente, as relações mais imediatas, que possuem vínculos mais próximos e diretos entre as pessoas que compõem um grupo e as relações mais distantes que seriam as instituições mais poderosas, regidas por códigos jurídicos, legislações, decretos. Por isso, Carvalho (2011, p. 70) aponta a importância de cartografar:

[...] as marcas das significações com outras e múltiplas redes de socialidades, ou seja, o entrelaçamento de múltiplos cotidianos: de um cotidiano das relações afetivas e familiares atado às instituições de vários portes: comerciais, políticos, educacionais, religiosos, de lazer, etc., envolvendo as relações socioeconômicas, culturais e institucionais.

Carvalho (2011) e Alves (2010) apresentam algumas dimensões e contextos da formação com os professores e fortalecem a ideia de que a dimensão política do pedagógico se estabelece por meio das relações entre conhecimentos, linguagens, afetos, afecções de todas as forças e movimentos sociais, políticos e culturais em que as redes educativas são tecidas.

Ainda no Conselho de Classe:

A pedagoga perguntou se o responsável pelo Programa do Integral gostaria de falar antes de começar o conselho. Ele disse que preferia falar junto com as professoras, mas reforçou que este encontro para se falar sobre os alunos é muito importante, pois, a partir dessas conversas, é possível avaliar o Projeto do Integral e repensar as ações. Afirma que tem conseguido, apesar de tantos desencontros, conversar, eventualmente, com a pedagoga e com a coordenadora e ressalta o quanto esses encontros são valiosos. Nesse conselho, estavam presentes 12 profissionais. A

pedagoga, inicialmente, emite alguns informes: fala dos materiais que chegaram do MEC e que já foram disponibilizados para os professores na biblioteca: livros didáticos, livros paradidáticos, livros de literatura, filmes, revistas. Comenta com o grupo que tem bons materiais e sugere, que nos dias de planejamento, os professores passem na biblioteca para analisar os materiais para possíveis usos em sala de aula. Recordo-me da bibliotecária comentando que alguns professores nem conhecem os materiais que chegam, pois alguns passam o ano sem pisar na biblioteca. Nesse dia, em que escutei esse comentário da bibliotecária, sugeri que ela divulgasse na sala dos professores e em reunião cada nova aquisição de material da biblioteca. Em seguida, fomos juntas conversar com os professores na hora do lanche, sobre a questão apresentada pela bibliotecária. Desse modo, essa questão voltou a ser assunto de pauta no Conselho de Classe, como tantos outros/novos movimentos que foram surgindo para as invenções da escola.

Em seguida, a pedagoga noticia o nome das professoras que foram sorteadas para participar do Congresso de Professores oferecido pelo Sindicato de Professores (SINPRO). Próximo assunto da pauta, coordena a professora:

“[...] O Ciclo teremos que reestruturar novamente antes de iniciarmos o terceiro trimestre. Nós vamos sentar para pensarmos juntos quais alunos tirar, vamos fazer de que maneira os tempos reservados para atendimentos aos alunos com mais dificuldades?”. Fala, também, da importância do conselho e desses encontros para avaliar o trabalho e buscar novos rumos.

A coordenadora pede a palavra e ressalta a importância de os profissionais do tempo integral estarem conectados à escola: “Eu já fui educadora do tempo integral e, no Projeto, isto estava claro, o educador do tempo integral é da escola, ou seja, tem que estar integrado às ações da escola. Nós já estamos conseguindo resultados em relação à disciplina dos alunos, pois estamos falando a mesma língua com eles. Agora temos que nos integrar mais para avançarmos em relação à aprendizagem também.

Observei um diferencial nos encaminhamentos do primeiro para o segundo trimestre, mesmo sendo em turnos diferentes. A maioria dos encaminhamentos, do primeiro trimestre, se restringia a indicar conversa com famílias e solicitar laudos médicos, para alguns casos. O profissional de Educação Especial encaminhado pela

Secretaria de Educação (SEME) só pode atender alunos que possuem laudo médico. O que ocorre é que muitos alunos poderiam estar com apoio, mas acabam ficando sem atendimento desses profissionais por falta de laudo. A queixa das professoras é que tem turma com 31 alunos, quando possuem uma média de dez alunos que apresentam questões das mais diversas e dependem de muita atenção das professoras: “Tem dia que eu não tenho mais o que fazer, ligo os dois alunos que têm questões mais sérias para lá, e toco minha aula. Eu vou fazer o quê?”. Entreolhares. Um professor mostra sua camisa onde está escrito “FÉ” para uma colega que olha com cara de desespero. Foi esse mesmo professor que, em um momento do conselho falou: “[...] Quero falar o quanto a aluna Dora cresceu, amadureceu, está resolvendo as questões sem chorar, se integrou ao grupo. Temos que colocar os aspectos positivos também”... Essa fala do professor foi muito importante e potente ao nosso encontro, pois, a partir daí, todos concordaram com ele que muitas coisas e muitos alunos estão avançando/mudando. A pedagoga também contribuía dizendo da necessidade de falarmos, conforme menciona, “das pérolas também”. Nesse momento, entrei na conversa e ressalté a importância desta fala para tornar visível aquilo que não nos ensinaram a enxergar, pois assim estaríamos praticando as sociologias das emergências, como afirma Boaventura Souza Santos. Desse modo, os professores começaram a trazer relatos de progresso dos alunos, de atitudes de solidariedade nos grupos, enfim. “Ao final do segundo trimestre alguns casos tiveram que ter encaminhamento para o Conselho Tutelar”, disse a pedagoga. De que forma o Conselho Tutelar contribui _ pergunto. “Inibe as famílias”. Aluno faltoso, ou aqueles que já foram encaminhados para fazer exames e a família não providenciou, geralmente são encaminhados ao Conselho Tutelar.

Finaliza o conselho: “[...] Dia 28, teremos mais um plantão de pais, mas os atendimentos serão feitos, conforme demandas” _ sugere a professora. Durante o conselho, pensei: “Que expectativas os alunos têm com a escola? Que expectativa os professores têm com os seus alunos? Que expectativas têm os pais desses alunos para com os seus filhos? Quais são as expectativas dos dirigentes da Educação no Brasil com as nossas escolas?”.

Todas essas questões entraram nas redes de conversações que tecemos com professores e alunos durante a pesquisa. Em uma das redes de conversações,

perguntamos aos alunos o que consideravam melhor na escola. Tivemos as seguintes afirmações: a merenda, o estudo, o futebol, os livros, as aulas de artes, alegria, os professores, os jogos, as brincadeiras, as aprendizagens, os amigos, a horta, o laboratório de informática, as aulas de música, as viagens de estudo, enfim. Em seguida, fomos ampliando nossas conversas: “[...] o que a escola ensina que te ajuda no dia a dia? O que escola te ensina de importante?”. Os alunos responderam:

– *“Aprendemos a ler, escrever e respeitar”*; *“Aqui, na escola, a gente aprende que a educação é mais importante”*; *“Aprende disciplina, comportamento”*; *“Aprendemos sobre o meio ambiente”*; *“Aprendemos tudo”*; *“Não aprendemos a xingar”*; *“Aprendemos a ler e respeitar os pais”*, *“Aprendemos os pontos cardeais que ensinam a gente se localizar”*. *“Em Ciências aprendemos sobre sexo, como evitar gravidez, doenças”*, *“Ensina, principalmente, a Matemática e o Português que eu utilizo para tudo. A Matemática, por exemplo, me ajuda a diferenciar os preços. O Português no modo de falar e me expressar”*.

As expectativas expressas pelos alunos em relação à escola foram identificadas em suas falas: ajudar a arrumar um emprego, ajudar para ser alguém na vida, para aprender a ler e escrever, para ser médica, juíza, engenheiro, empregada doméstica de “madame”, professora!

Depois, em vários encontros³⁰ com os professores, apresentamos o que havíamos escutado nas redes de conversações com os alunos. Mencionávamos que percebíamos que muitas questões apresentadas nas conversas com os alunos não conseguíamos encontrar nos livros didáticos, planejamentos, propostas curriculares, mas que nos potencializavam a pensar novos/outros sentidos para as escolas. Assim, as redes de conversações com os alunos se juntaram às redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos dos professores que tentavam, coletivamente, buscar novos sentidos para suas práticas pedagógicas.

³⁰ Participamos de vários encontros de formação com os professores, no período de seis meses. Como disparadores para as redes de conversas, fizemos apresentações de textos produzidos pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa, coordenada pela professora Janete Magalhães Carvalho.

Nessas redes de conversas, pudemos observar que são muitos valores, muitas crenças, muitos atravessamentos que compõem o mosaico complexo das escolas. Vejamos alguns fios tecidos nas redes de conversações com os professores:

Paulo _ *Na semana passada, estávamos em planejamento. Eu e outro professor falávamos das nossas inquietações. Ao terminar o período da tarde, eu ia pegar o material, pois faço treinamento três vezes por semana depois do horário com um grupo de alunos. Um aluno estava escondido atrás do mural, logo no portão do meio, sem nenhum preconceito, mas era um aluno negro. Para variar, maior do que os outros alunos, que eram as vítimas. Ele esperou os dois menores passar e cuspiu neles. Eu fiquei assim: “O que ele ganha com isso?” Cuspiu propositadamente. E você vê que as vítimas preferem se fazer de desentendidas, pois pode piorar a situação delas. Uma desumanidade total, totalmente de graça. Eu nem falei com ninguém, deixei para falar no outro dia. Saí tonto com a cena que assisti.*

Sandra _ *Você não conversou com os meninos?*

Paulo _ *Não, na hora eu fiquei...*

Sandra _ *Como?*

Paulo _ *Porque eu vinha de frente e não eram meus alunos. Eu estava saindo da sala dos professores para pegar meu material, com foco de começar o treino. Aquela cena ali de graça.*

Kátia _ *Isso afeta muito a gente. É desumano.*

Paulo _ *Não é humano. Agora, por exemplo, sabe aquele aluno que é albino? Todo dia ameaçam que vão bater nele lá fora. O menino chegou a chorar agora, na sala. Ele vem sofrendo bullying faz tempo. Nós temos que ficar de olho. Ele é diferente e os alunos são preconceituosos com qualquer diferença. O diferente sofre.*

Cirene _ *Ontem, na outra escola que trabalho, uma aluna falou assim: “Professora, eu não gosto dela, pois ela é novata e eu não gosto de aluna nova”. E eu falei com ela: “Você já foi nova aqui na escola”. E ela: “Eu não gosto de aluna nova!”*

Mira _ *Eu sou professora de deficiência visual. Eu cheguei aqui, na escola, e uma aluna falou assim: “Por que o Alexandre é melhor do que eu?” Eu nem sabia qual era o nome da menina e disse: “Quem te disse que o Alexandre é melhor que você?” Por que ele tem uma professora só para ele? Ele tem um tipo de dificuldade que você não tem, por isso ele precisa do apoio de uma professora”. E ela: “Ah, ele não é melhor que eu não?” E eu: “Não, nem você é melhor que ele!” Aí ela: “Então, não quero mais papo com você, não! Sai pra lá!” Eu parei assim, eu fiquei sem chão com uma aluna da 7ª série. Depois, nós fomos conferir se ela é baixa visão. E o posto de saúde veio fazer o teste de visão. No dia do teste, eu pedi a Ana para que eu acompanhasse o teste da aluna. Aí a Ana disse: “A Tainá não veio”. Aí eu pedi pra ligar para a mãe dela. Aí a mãe: “Como assim ela não está na escola?” Eu não queria entregá-la, né? A mãe ia ligar para a vizinha e tal. Quando foi no outro dia, eles retornaram para fazer o teste, pois muitos alunos faltaram naquele dia. E a Tainá veio neste dia. Aí eu falei: “Por que você não veio ontem?” Aí ela: “Ah estava a fim de assistir à novela e não quis vir à aula, não!” Falei: “Como assim?”*

Gilson _ *Assistir novela onde? Em casa?*

Mira _ *Em casa! A mãe trabalha de faxineira, a mãe saiu de manhã e falou com ela: “Você almoça e vai para escola”. Então, como a mãe estava trabalhando, teoricamente achava que a menina estava na escola. Deu-me uma raiva, gente! Na hora eu...*

São muito comuns essas reticências, quando professores narram suas vivências e experiências. Só quem vive nos cotidianos escolares sabe quantas são as circunstâncias e contingências que nos fazem sair do chão, que nos levam a perder o fôlego, que nos indignam, que nos causam estranhamento, mas também, só quem vive nessas redes de afetos, afecções linguagens e conhecimentos é que sabe a importância de estar e fazer parte dessas redes, pois é nelas que (com)partilhamos

nossas práticas, ampliamos e potencializamos nossas invenções culturais e curriculares.

Para concluir, buscarei mais um fio das nossas redes de conversações com as professoras:

Nesse dia, uma das pesquisadoras do nosso grupo de pesquisa utilizou fragmentos de um texto tecido a partir de uma experiência realizada com os alunos para deflagrar as conversas. A professora apresentou o encantamento da criança pelo Rio de Janeiro. Então, por que será que o Rio de Janeiro encanta? O que a mídia vende do Rio de Janeiro e que encanta os meninos daqui? Por que vocês acham que eles escolheram o Rio de Janeiro? Pode até ser que seja pelo Pão de Açúcar, ou como eles disseram, pela pedra de açúcar.

Professora Janine _ Infelizmente, eu acho que o que a mídia mostra da violência no Rio de Janeiro, o tráfico, as chacinas nas favelas, esta força negativa que vendem do Rio de Janeiro é algo que chama a atenção dos nossos alunos, enche os olhos deles.

Professora Regina _ Ontem mesmo, um aluno, ao se encontrar em conflito com uma colega, disse: “Tia pode deixar que eu vou chamar o rapaz que mora lá perto de casa que tem uma arma para pegar ela”. Os alunos ficam medindo forças com a gente e mostrando para a gente que tem alguém por trás deles, que não é nem o pai nem a mãe, que dá forças para eles, que os protege, que comanda, entende? Outro dia, um aluno me levou até o portão para me mostrar quem tinha vindo buscá-lo. Ele me levou como se fosse me mostrar um troféu, depois alguém me contou que o tio dele é aquele que “manda chover e fazer sol”, é o bam bam bam da área. Isso tem um valor enorme para eles. Então, a nossa maior referência é o pai e a mãe. Aqui eles estão com outras referências.

Sandra _ Então, muitas vezes parece que estamos nadando contra a maré mesmo, caminhando a passos leentos, mas a gente não pode deixar escapar, não. A gente não pode deixar escapar o papel da escola. O que os alunos agenciam em suas falas são possibilidades de construção de conhecimentos. Como podemos traçar outros tipos de organização da escola, diante das questões que nos são

apresentadas. Como disse a professora, de repente, aparece uma pessoa ou um acontecimento diferente na escola que nos faz pensar novamente.

Espero que o meu desejo apresentado na epígrafe deste capítulo, que tem me impulsionado a levantar-me todos os dias de manhã apostando que é possível acreditar no mundo que seja revolucionário e que estabeleça conexões e agenciamentos com todos aqueles que inventam a escola a cada dia, se concretize. Como nos ensina Deleuze (1992, p. 222): “[...] acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos”.

6 ESPECIARIAS DAS ARTES DE NUTRIR: AFETOS, AFECÇÕES, LINGUAGENS E CONHECIMENTOS

Só uma língua morta não sofre modificações
Só a ausência de qualquer residente respeita a ordem imóvel das coisas.
A vida entretém e desloca, ela usa, quebra e refaz,
ela cria novas configurações de seres e de objetos,
através das práticas cotidianas dos vivos,
sempre semelhantes e diferentes.

(MICHEL DE CERTEAU E LUCE GIARD)

Fio 37 _ Posso entrar?



A cozinha: por que será que a cozinha da Escola da Travessia ganhou uma localização tão privilegiada?

O primeiro lugar de passagem da Escola da Travessia é a cozinha. É possível avistá-la por vários ângulos. Do lado de fora, capturamos muitos movimentos e, por

dentro, outros tantos processos de invenções cotidianas. Encostávamos à janela e, assim, iniciávamos a “caça”.³¹ A cozinha era sempre muito habitada, ora para se fazer a “arte de nutrir” (GIARD, 1996), ora para servir como teatro de muitas outras artes de fazer e de viver, por exemplo, para os ensaios de teatros, formaturas, reuniões, planejamentos, atendimentos particularizados a alunos, para conversas com pais, trocas de experiências, de afetos e de afecções, linguagens, conhecimentos, confraternizações e, principalmente, para esconder muitos outros segredos...

Fio 38 – Você tem sede de quê? Você tem fome de quê...?³²



Gostos, gestos, cheiros, cores, afetos, sabores, formas, texturas, consistências, atos, afectos, perceptos, movimentos, descanso, crianças, trabalhadores, calores, valores, conhecimentos, especiarias, utensílios, condimentos, múltiplas linguagens e sentidos habitam esse espaço.

³¹ Leitura minuciosa atenta a detalhes, sinais e indícios, como nos ensinou Ginsburg (2004), que capta no voo as possibilidades oferecidas por um instante (CERTEAU, 1994).

³² Assim como a música de Antunes, “[...] a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente quer saída para qualquer parte. A gente quer a vida como a vida quer [...]”.

Nos arredores da cozinha, constantemente, os praticantes do cotidiano escolar colam cartazes que noticiam o cardápio do dia, dicas de alimentação balanceada, regras da vigilância sanitária, receitas, cuidados contra dengue, verminose, resultados de campeonatos, como Olimpíada de Matemática, de esportes que contribuem com a comunicação na Escola, ampliando e potencializando as múltiplas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Algumas atividades dos alunos também eram selecionadas para serem coladas ali por perto. Sempre que algo novo era afixado nas paredes, surgiam burburinhos, comentários entre os praticantes do cotidiano escolar que potencializam as ações cotidianas, como no dia em que a professora Tânia resolveu colar os textos produzidos pelos alunos a partir das fotografias realizadas nos usos que as crianças fizeram dos novos jogos adquiridos pela escola para serem usados na hora do recreio.

Fio 39 _ Trocas e entretenimentos



Nos intervalos, os praticantes do cotidiano produzem os possíveis nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Os alunos demonstraram logo interesse e curiosidades. Queriam se ver nas fotos e nos trabalhos expostos: “Cadê eu? Cadê o meu texto? Eu que fiz este texto!”. Com os professores não é muito diferente: a curiosidade aflora sempre que se instaura algo novo. Ao saberem, por exemplo, que as fotos do curso de formação que fizeram fora da escola no fim de semana foram anexadas ao mural, interromperam o seu lanche para apreciar as fotos.

No meio dos encontros de professores, sempre surgia, por exemplo, um membro que trazia notícias da paralisação dos professores,³³ deflagrando, assim, diálogos sobre a necessidade de juntar forças em prol de maior valorização e reconhecimento da profissão. Assim como muitos outros atravessamentos favoreciam aberturas de novas/outras possibilidades de invenção das ações cotidianas.

Fio 40 – Brincadeiras produzidas pelos alunos



Após a aquisição de novos jogos para serem usados pelos alunos no pátio, novas relações, brincadeiras e conhecimentos foram produzidos pelos alunos.

Continuaremos a apresentação das narrativas expressas nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos com os professores e alunos da Escola da Travessia nos usos e consumos que fazem dos artefatos culturais que atravessam o

³³ Essa paralisação dos professores da rede municipal de Vitória durou 37 dias letivos. A reivindicação principal era a equiparação da perda salarial. Nessa ocasião, houve uma tentativa de se começar um projeto de revisão da proposta curricular do município que precisou ser adiada, devido à repercussão do movimento de paralisação dos professores.

cotidiano escolar, fazendo um paralelo em meio às “artes de nutrir”, estudadas por Luce Giard (1996), com o intuito de continuarmos o processo de tradução e negociação dos sentidos dos usos e consumos de artefatos culturais nas escolas, potencializando, desse modo, os currículos e as culturas. Para isso, lançaremos mão, mais uma vez, do nosso diário de bordo e de algumas *imagensnarrativas* do cotidiano, utensílios fundamentais no nosso processo de cartografia das artes de fazer, de viver e de nutrir dos professores e alunos.

Fio 41 _ O uso de livros de literatura



A professora Patrícia aproveita as *imagensnarrativas* encontradas no livro de literatura para complementar um assunto que estava trabalhando com os alunos da 3ª série. Após a leitura do livro, os alunos apresentam novos/outros questionamentos, curiosidades, perguntas, novidades, que embalam a professora a buscar outros/novos artefatos culturais, como filmes, revistas. O aluno, também, esconde, por debaixo dos cadernos, o livro que encontrou na biblioteca da escola para ler nos intervalos, compondo, assim, os currículos, as culturas nos seus “entrelugares” (BHABHA, 1998) de formação.

Os artefatos culturais delineiam as cores, os cheiros, os gostos, os sabores e saberes dos currículos

Novos fios para tessitura de nossos pensamentos:

Em um momento de recreio, fui abordada pela professora do laboratório de informática: “Sandra, aqui está o filme que me emprestou de São Pedro”. Outra professora ao nos ver conversar sobre o filme, questiona: “De quem é este filme? Do que se trata?. Ela pergunta se aquele material/vídeo era da escola. Começamos a conversar sobre o filme e ela, rapidamente, convoca outra professora para participar da conversa. Depois, vieram à pedagoga, a coordenadora e outras professoras. Assim, sem que planejássemos, deflagrou-se um planejamento coletivo. As professoras estavam trabalhando com os alunos o tema Bairro e buscavam ideias e sugestões interessantes a serem introduzidas ao projeto que culminaria com a Mostra Cultural. A professora Fernanda não só solicitou o filme emprestado, mas nos convidou para conversarmos com os alunos no dia da apresentação do filme. Nesse encontro, além de terem recebido indicações das amigas sobre os livros de literatura que poderiam usar, receberam sugestões de nomes de moradores antigos do bairro que poderiam conversar com os alunos, indicações de visita à Associação de Moradores, Associação das Catadeiras de Siri, enfim, um monte de possibilidades de reinvenção do planejamento prescrito que inicialmente estava baseado nas indicações dos livros didáticos e de outros referenciais, como propostas curriculares do município, projetos políticos-pedagógicos da escola.

São muitos os artefatos culturais usados pelos professores e alunos na escola. Percebemos que cada artefato tem suas especialidades, suas características, momentos de maior utilização e maneiras diferentes de serem operacionalizados. Nas conversas tecidas com as professoras e os alunos, verificamos que as maneiras de usar esses artefatos é que vão delineando as cores, os cheiros, as formas, as texturas dos currículos, das culturas e dos cotidianos escolares. Em cada encontro, descobríamos um novo artefato cultural atravessando os *espaçotempos* escolares, desde materiais ordinários e não ordinários que chegavam da Secretaria de Educação, como cartas, convites, decretos, autorizações, sugestões de projetos até os demais artefatos trazidos por tantos outros praticantes do cotidiano: livros, cadernos, vídeos, filmes, imagens, fotografias.

Assim como Giard (1996), ao escrever sobre as “artes de nutrir”, nos ensina a importância dos saberes tecidos nas experiências cotidianas das cozinheiras, defendemos que os saberes tecidos nas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos nos usos dos artefatos culturais também têm contribuições importantes para os estudos no campo do currículo e da formação de professores:

Quem sabe o que eu procuro na minha satisfação culinária seja exatamente isso: a restituição, através dos gestos, dos sabores e das composições, de uma legenda muda, como se, por força de assumi-la com meu corpo e minhas mãos, eu devia chegar a restaurar-lhe a alquimia, a merecer-lhe o segredo da língua, como se, deste pisar obstinado na terra-mãe, um dia acabaria recuperando a verdade da palavra. Ou antes, uma escrita de palavras, renascida, capaz enfim de velar a dívida maravilhosa e a graça impossível de poder saldá-la. Mulheres sem escrita que me precederam, que me legaram a forma de suas mãos ou a cor de seus olhos, vocês que me desejaram de antemão, me carregaram me nutriram [...]. Enquanto uma de nós conservar os saberes nutricionais de vocês, enquanto de mão em mão e de geração em geração se transmitirem as receitas da terna paciência de vocês, substituirá uma memória fragmentária e obstinada da própria vida (GIARD, 1996, p. 215).

Os saberes nutricionais, que professores e alunos carregam das múltiplas experiências vividas no cotidiano da Escola da Travessia, são produzidos e fabricados por meio de diálogos entre *praticateoriapratica* que envolvem múltiplas relações com as políticas educacionais, com os artefatos culturais num processo interminável de hibridação e negociação. Como nos ensina Homi Bhabha (1998), a negociação é que faz tornar possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Os princípios dessa oposição são construídos em uma troca dialógica no reconhecimento de um sujeito politizado. Um saber só se torna político por meio de um processo de dissenso, alteridade e outridade.

São esses saberes e conhecimentos que nutrem os currículos, as culturas e os cotidianos das escolas.

6.1 UTENSÍLIOS, IGUARIAS, CHEIROS, GOSTOS E SABORES

Encontramos, na Escola da Travessia, bem como em outros diferentes tipos de escolas e de cozinhas, utensílios, especiarias das mais comuns, frequentemente utilizadas e, também, outras mais exóticas e diversificadas. Sabemos que algumas especiarias oferecem um toque especial ao alimento. As especiarias são temperos (condimentos) usados na culinária para proporcionar sabores diferentes nas comidas. As principais e mais conhecidas são: pimenta, gengibre, cravo, canela, noz moscada, açafrão e ervas aromáticas. Na época das Grandes Navegações e Descobrimentos Marítimos (séculos XV e XVI), as especiarias foram muito valorizadas na Europa, pois não podiam ser cultivadas em função do clima muito frio em todo o continente.

Especiaria³⁴ 1 _ Vídeo “Lugar de toda Pobreza”:

As professoras queriam saber do que tratavam aqueles vídeos que eu oferecia emprestado para a professora do laboratório de informática. Disse que o primeiro documentário, “O lugar de toda pobreza”, foi lançado em 1983, e o segundo foi feito 20 anos depois. Interessaram-se e pediram que eu emprestasse, pois estavam trabalhando o tema Bairro com os alunos e buscavam materiais para ampliar as discussões nas salas de aula. Em seguida, me perguntaram se eu gostaria de estar com elas na hora da apresentação do vídeo, com o intuito de potencializar as redes de conversações com os alunos. Perguntei se seriam as duas turmas ao mesmo tempo, e elas sugeriram que não, pois entendiam que as conversas seriam mais bem aproveitadas com um número menor de crianças. “Quando eles se juntam, costumam ficar mais agitados” _ disse uma professora. Disseram ainda que, sempre no primeiro horário, eles estão mais calmos.

³⁴ Neste capítulo, alguns fragmentos do diário de bordo que foram chamados de fios, anteriormente, serão aqui denominados de especiarias a fim de dar destaque aos artefatos culturais usados na fabricação das invenções curriculares.

Essas “artes de fazer” de professoras, por exemplo, pensar em melhores maneiras de organização dos grupos ou encontrar táticas, estratégias, processos de negociações são fundamentais e essenciais na composição de uma das principais “artes de nutrir”, que é o conhecimento. Esses são apenas alguns segredos que segundo as professoras, variam muito e dependem de cada contexto. Algumas dizem: “[...] Tem turma que podemos juntar sim, o trabalho até rende, pois as discussões que um grupo provoca contribuem com a aprendizagem do outro grupo”. Outra professora complementa: “Mas nunca podemos dizer que a regra é clara, têm sempre muitas nuances”. Nas redes de conversações com as professoras, percebíamos que, incansavelmente, elas procuravam novas táticas e artimanhas na invenção de novos possíveis para favorecer a aquisição de conhecimentos de seus alunos, fabricando muitas novas experiências na ação de *aprendiz(e)nsinante*.

Vale ressaltar, como mencionamos na citação de Francisco Varela, logo na abertura desta tese, que entendemos que o ato de conhecer, fazer, sentir e viver se constitui, inseparavelmente, um alimentando o outro, um produzindo o outro.

As múltiplas histórias vividas com os praticantes da Escola da Travessia possibilitaram que muitos conhecimentos, (des)conhecimentos, ação, reação, silenciamentos, inconformismos, conflitos, consensos fossem entrelaçados por meio de diálogos e intercâmbios de ideias, crenças e significados. Desse modo, nessa dança construtiva, como diz Varela, é que encontramos e, também, nos encontramos, junto aos possíveis da escola, potencializando-nos e, simultaneamente, ampliando as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que, em um ciclo constante, produz outros/novos modos de pensar, ser, estar e existir.

Voltemos ao diário de bordo com o qual tanto aprendemos neste movimento de leitura, releitura, busca de sentidos e significados que nos impulsionava a pesquisar, inquietamente, novas fontes, novos olhares, novos conhecimentos, novos encontros, ou seja, uma estética da existência.

Carvalho e Delboni (2011, p. 179) apontam, ao citar Foucault (2006) que é na relação com o si que residem às relações com o outro: “[...] O outro ou outrem é Ética e estética da existência”. Em todo processo de relação se faz necessário o cuidado de si, ou seja, a presença, a inserção, a intervenção, a marcação do outro.

As autoras afirmam, desse modo, que toda prática de si é, ao mesmo tempo, uma prática social, pois a dimensão da prática é sempre política. A estética da existência, na medida em que é uma prática ética de produção de subjetividade, é, simultaneamente, assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político. A ética consiste em uma relação mais inventiva e criativa que nos abre possibilidades de práticas libertadoras. Para Foucault, a liberdade são as possibilidades de ação e é o que potencializa o fazer de nossa vida uma obra de arte. Uma vida criativa e inventiva, em que haja experimentação de novas formas de afetos, de novas formas de relacionamento. Vejamos então mais um fragmento das narrativas tecidas nas redes de conversações deflagradas a partir do vídeo “Lugar de toda pobreza”:

A professora me pediu para fazer uma rápida apresentação do filme. Antes de começar, perguntei aos alunos se já sabiam o que iríamos fazer. Eles responderam que iríamos ver um filme sobre São Pedro. O que é São Pedro _ pergunto. “Onde moro _ respondeu um aluno”. Outro aluno disse: “É uma cidade”. “Não é não, é bairro”. Um outro responde: “ Eu não moro em São Pedro, não, eu moro em Nova Palestina (bairro vizinho)”. Começo a mostrar desenhando no quadro um mapa, para indicar o que é bairro, cidade, estado e país, quando sou interpelada por um aluno: “Mostra lá, tia. Ali tem um mapa”. Aproveito o mapa exposto na sala, para conversarmos sobre território e fronteiras. Quando menciono que aquele vídeo foi produzido em 1983, uma aluna diz que a sua mãe e a sua tia possuem um vídeo daquele e ficam vendo como era o bairro antigamente. “Para que vamos ver este vídeo?” _ questiono. “Para ver como era no passado” _ responde um aluno. “Por que isto é importante?” _ pergunto. “Para pensarmos em melhorias, para conhecer a história”, respondem.

Uma enxurrada de questões a serem trabalhadas entra/penetra/encarna nas redes de conversações com os alunos. Resolvemos registrá-las para que possamos visualizar quantas discussões e assuntos puderam ser trabalhados por meio desse artefato cultural, que foi produzido e que também nos produziu:

O vídeo que vocês vão ver agora conta um pouquinho a história de São Pedro. Vocês conhecem a história deste bairro? “Era um lixão”. “Antes era tudo mangue, água”. “Quem contou essa história?”. “A professora, meu pai, meu avô”. Um aluno

interrompe: “Professora, eles estão falando que nós somos eles lá!”. A professora responde: “Você está lá no vídeo, então?”. “Esse aí não é São Pedro, não” _ menciona um aluno. “É sim, é que já faz tempo” _, responde outro. “Credo, nosso bairro era assim, tia? Antes era assim mesmo? Mas é muito diferente!” [risos ao verem os meninos se jogarem em cima do lixo]. “Eles estão rindo da pobreza” _ comentam umas meninas. “Um monte de palhaços. Não vejo graça, nisso! Eu vi umas pessoas querendo derrubar o barraco. Por quê?” _ questionou. “Porque eles tinham uma vida melhor que eles e eles queriam judiar deles” _ responde outra criança. A professora ressalta: “Queriam tomar para vender o lote. Vocês viram quanto valia um lote? De R\$ 50 a 100 mil”. “Mas eles compravam lama” _ questiona um aluno. “Tia! Tia!” _ insiste para falar um menino: “O meu pai queria jogar fogo lá em casa. Só que a minha mãe não o deixou fazer isso”. “E por que ele queria botar fogo na casa?” _ pergunta a professora. “É porque meu pai estava bêbado e a minha mãe estava brigando com ele. É por causa da cachaçada, todo dia tem cachaçada! Aí, depois, meu pai falou assim: ‘Vou botar fogo nesta casa!’”. Outros levantam a mão pedindo para falar, interrompendo a fala do amigo: “Isso aí é o lixão? Para que eles catavam lixo? A camionete jogava o lixo para eles. Minha avó cata garrafa para vender e eu sempre a ajudo. Aí ela me dá dinheiro. Eles comiam com os urubus. É bom catar latinha também, troca por dinheiro. Por que eles não são pretos, se eles ficam no sol? Como?” [risos]. “Não entendi” _ disse a professora. O aluno respondeu à mesma pergunta: “Por que eles não são pretos, se eles ficam no sol? Mas qual é a cor deles? Eles não são pretos? O filme é velho e as imagens estão meio em preto e branco, será que é por isso?”. A professora continua: “Eu acho que, como aqui tinha gente de todas as cores... [risos na sala] “Tinha gente azul?” _ falou um menino. “Aqui, na escola, tem crianças de que cor?”. “Ruiva, branca, morena” _ responde um aluno. “E negras, não têm, não?” _ pergunta a professora. “Tem sim” _ disse um aluno. Entrei na conversa: “Porque somos desta cor? Porque tomamos sol? Quem é mais branco, é porque não toma sol? É por isso? “Não!” [constrangidos]. “É porque veio da África” _ disse um aluno. “Será que é por isso?” _ Meu pai veio da Bahia _ disse um aluno. “Você parece com o seu pai?”. “Eu puxei meu pai”. Eu puxei minha mãe _ disse outro. “De onde viemos? Qual é a origem do povo brasileiro?” “Portugal?” _ perguntou um aluno. “Que outros países?” “Minha mãe veio da Bahia. Nos Estados Unidos não tem isso, não!”. “Isso o quê?” “Pobreza”. “Será que não?”. “Não tem, não”. “Tem outros países que tem pobreza?”

“Índia, África” _ responderam. A professora comenta, mostrando-se indignada: “Os governantes não faziam nada, não?”.

Aproveitando o encontro com os alunos lançamos a nossa questão de investigação: o que vocês acham de trazermos vídeos, mapas para as aulas?

“Eu acho muito importante!”. “Muito legal” “O mapa ajuda muito a gente aprender. Se a gente tiver perdido, ajuda a gente a se achar, ajuda a gente não se perder”. “A gente viu que antes aqui era cheio de lixo, e o vídeo ajuda a gente a fazer sumir o lixo”. “Ajuda muito a gente. A limpar as ruas, a ajudar aos moradores que não têm a casa”. “E se não tivesse o vídeo?”. “A gente não ia saber como era antes.” Um aluno comenta: “Ele é pobre tia”, apontando para um dos colegas. “Todo mundo aqui é pobre” _ retruca outra aluna”.

Bate o sinal/Intervalo

Nossa! Vocês conseguem imaginar se não houvesse os intervalos nas escolas? Quantos conhecimentos deflagram nesses desvios/rupturas/deslocamentos. Aproveitamos o intervalo para respirar, mas, também, para dialogar, refletir, pensar e criar novas táticas e artimanhas para as invenções curriculares que foram desencadeadas por meio dos usos dos artefatos culturais. Nesse sentido, após o encontro com os alunos, conversamos com as professoras sobre as questões deflagradas nas redes de conversações tecidas com os alunos e perguntamos:

Sandra _ Vocês acham importante o uso desses artefatos culturais como o mapa e o vídeo que foi usado agora na sala de aula?

Professora Martha _ Acho, demais, porque o visual ajuda muito, o vídeo consegue expressar muito melhor do que um livro, por exemplo. Só a fala do professor, às vezes, não retrata a realidade.

Recordo-me da fala de uma outra professora que se queixava que os alunos desconfiavam do que ela dizia e que só acreditavam quando ela mostrava nos livros ou em imagens o que dizia, como se o seu conhecimento só fosse legitimado com comprovação.

Professora Glória _ Contribuem demais. O uso de imagens, principalmente, ajuda demais na aprendizagem. É um recurso muito importante, eu não abro mão de que

meus alunos tenham acesso às imagens. Sempre que eu vou trabalhar um tema ou um assunto, procuro trazer imagens que contribuam que ajudem o aluno a pensar no que estou falando. Isto ajuda na aprendizagem da criança.

Sandra _ De que forma o vídeo pode nos ajudar?

Professora Glória _ A partir do momento em que este vídeo retrata a história do bairro, como começou como ele evoluiu, a importância da Associação dos Catadores de Lixo. Vendo como este bairro era antes, eles vão perceber as mudanças, como o bairro foi se organizando, as ruas. E, principalmente vou poder trabalhar a questão de valorização humana, porque a forma que estas pessoas viviam era desumana.

Santomé (2011) aponta que a instituição escolar, por meio de suas práticas e ênfases, é coadjuvante na construção das maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade, do mundo de cada estudante. Na aprendizagem de matérias como História, Matemática, Física, Geografia, Literatura, Idiomas etc., “constroem-se” possibilidades de perceber, interpretar e valorar a realidade; fomentam-se atitudes perante o mundo que nos rodeia e do qual temos alguma noção; influi-se na conformação de sentimentos e expectativas perante as pessoas com as quais convivemos e compartilhamos este planeta.

Sandra _ Os alunos comentam sobre os usos destes produtos culturais (televisão, revistas, filmes) na escola? Vocês conversam sobre os assuntos que são atravessados nas redes de conversações no/do cotidiano escolar?

Professora Janine _ Bem, essas coisas aparecem nas mochilas, nas capas dos cadernos, nos celulares, nas conversas. A gente vê que o caderno do aluno foi caro, mas o estímulo ao consumismo ajuda neste aspecto. A televisão é só propaganda. Você vê que a criança não teria condições de adquirir um produto daquele, mas está lá a Barbie na capa, aquilo é o mais importante. O Bem 10. Tem que ser o da moda. As crianças comentam coisas que veem na TV, temas que nem é apropriado para a idade delas. Os alunos falam de imagens/assuntos/temas que passam em altas horas na TV. Parece que assistem à TV 24 horas por dia.

Sandra _ E vocês, conversam sobre isso com eles?

Professora Janine _ *Conversamos, claro. Outro dia eu mandei um bilhete para os pais de um aluno dizendo que ele comentou que viu um filme que era impróprio para menores de 18 anos. Ele [o aluno] tem nove. Perguntei se a família estava ciente disso. O que acontece é que os pais não acompanham.*

Sandra _ *Que outros artefatos vocês usam além de vídeos, imagens?*

Professora Glória _ *Eu uso o livro didático que os alunos também têm e os que eu tenho em casa para planejar minhas aulas. Uso muito livros de literatura, revistas, gibis, revista para colorir. Eu vejo que os livros de literatura eles não se interessam.*

Sandra _ *Vocês levam os alunos na biblioteca? Eles levam livros emprestados para casa?*

Professora Janine _ *Sim, toda semana nós os levamos. E isto tem ajudado muito na leitura e na escrita. Eles hoje já escrevem bem melhor.*

Fim do intervalo/Retorno à sala de aula

Ao chegarmos à sala, após o intervalo, encontramos os alunos interessados nos mapas e um ensinava ao outro os conhecimentos que já sabia sobre o assunto em pauta:

_ *Olha aqui, Vitória.*

_ *Olha a África que a gente falou hoje.*

_ *A Índia.*

A professora entrou nas redes de conversações dos alunos e foi apresentando outros/novos lugares do mundo. Recordava que, durante as experiências vivenciadas com os alunos, havia discutido sobre os países, mas não teve a oportunidade de usar o mapa, artefato cultural, que, naquela circunstância, aguçou a curiosidade de todos.

Especiaria 2 _ Curso sobre Drogas e Sexo:

Uma professora nos convida para ver a formatura da 5ª série. Não entendemos o que seria essa formatura, pois estávamos no mês de setembro, e muito menos compreendíamos o que seria uma formatura em uma 5ª série, mas corremos para ver que inovação se instaurava. Descobrimos que a novidade se tratava de um curso, projeto desenvolvido pela Polícia Militar em parceria com a Seme, sobre drogas e sexo. Durante o curso, são realizadas oficinas com os alunos e, ao final das atividades, eles fazem esse encontro de confraternização, também chamado de formatura. Ao chegar à quadra, presenciamos os alunos apresentando textos sobre o tema em discussão:

“[...] aprendemos muitas coisas que não sabíamos, como os poderes relacionados ao tráfico de drogas, sobre as pessoas que lutam para se livrar do vício das drogas. Sobre sexualidade, gravidez precoce e as doenças que podem ser transmitidas [...]. Muito obrigada a todos que nos ofereceram esta oportunidade de aprendizagem” (fragmento do texto produzido pelo aluno).

Esse espaço de conversa sobre sexo e drogas na escola possibilitou um diálogo franco e aberto com os alunos que, por meio de perguntas e relatos de experiências, expõem seus medos, dúvidas, conhecimentos e anseios. Nos encontros em que vivenciamos a experiência com os alunos, percebemos que alguns participam mais como meros expectadores, evitam fazer perguntas e se expor. Outros alunos, possibilitam maior abertura para o debate, trazendo comentários, perguntas e problematizações.

Resolvemos conhecer um pouco mais como foi se constituindo essa iniciativa: “[...] O conteúdo desenvolvido neste projeto é diferente do que trabalhamos nas outras matérias” _ disse a pedagoga ao argumentar a importância do Projeto. Em seguida, escuto outra narrativa: “[...] muitos alunos que não tiveram esta oportunidade estão no mundo das drogas. Tem gente que está tendo filho com 14 anos no mundo das drogas”. “Então, vamos acordar para a vida, gente!” _ relata um aluno, que recebe aplausos dos colegas após a sua manifestação no debate.

Fio 42 – Camisas e cartazes espalhados pela escola



Potencializam as redes de conversações

Seguem fragmentos da conversa com a professora, coordenadora do projeto:

Sandra _ *Conte-nos como foi que este projeto surgiu? Este projeto foi proposto pela Seme ou foram vocês professores e alunos que planejaram?*

Professora Débora _ *Não, este projeto é da Guarda Municipal. A Prefeitura é parceira do projeto. Eles vieram e nos ofereceram para realizar o projeto aqui, na Escola da Travessia. Entendemos que para esta turma seria importante. E, na minha avaliação, foi muito importante. Vamos agora começar com uma nova turma.*

Sandra _ *Vocês consideram importante esses projetos acontecerem nas escolas?*

Professora Débora _ *Eu acho muito importante porque os alunos dão mais atenção, valor, quando chega alguém de fora. É outra linguagem para falar com eles. Com a Guarda Municipal, então, eles têm um respeito maior, entende? A roupa deles, o uniforme, tudo isso chama a atenção dos alunos. Alguém de fora está vindo aqui para falar. Então eles prestam mais atenção.*

Sandra _ *Esses projetos atravessam os currículos de que forma?*

Professora Débora _ *Sim, claro, a gente muitas vezes precisa tratar destes assuntos e não sabe como, então eles chegam aqui com isto, bem pensado, organizado. Para gente é sempre muito bom, depois os professores em sala de aula, continuam o trabalho, a partir do que vivenciam junto com os alunos nestas oficinas.*

Mas, afinal, como capturamos esses movimentos de invenção e criação de professores e alunos? Como apreendemos quais são e como são os usos e consumos que os praticantes ordinários do cotidiano escolar fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas e que por meio de negociações, táticas e estratégias potencializam a fabricação de afetos e afecções, linguagens, conhecimentos e culturas?

Ao participar ativamente das redes de conversações, de afetos, afecções, linguagens e de conhecimentos da/na Escola da Travessia fomos ouvindo as explicações, dúvidas, problemas, refletindo sempre em busca de novos possíveis.

Sabe quando a gente acaba de saborear uma comida gostosa? Aquele doce de dar vontade de fechar os olhos para saboreá-lo melhor? Ou, ainda, aquele bolo em que você fica imaginando como ficou tão fofinho e molhadinho? Aquele tempero que você insiste em perguntar ao seu paladar de onde vem aquele sabor? Que cheiro é aquele? Tenho certeza de que todos vocês já grudaram em alguma cozinheira com o caderninho na mão, pedindo que lhes contasse como faz aquele prato, como chega àquele ponto. Geralmente, saímos muito chateados quando não conseguimos encontrar as respostas para tantas indagações e curiosidades a respeito de como se faz algo tão saboroso, nutritivo e gostoso. Alguns “mestres-cuca” respondem: “Eu não uso receitas, faço de cabeça mesmo!” “Ah!, mas que história é essa de cabeça mesmo?”, pensamos logo que eles estão nos escondendo os seus segredos.

Para capturar as “artes de fazer” e de viver dos professores e alunos da Escola da Travessia também foi assim. Alguns segredos eram logo revelados, explicados; outros, tínhamos que esperar ser convidada para ver como se fazia. Confessamos que adorávamos esses momentos de ser convidada para entrar nas salas. Já entrou na cozinha de quem você adora comer as suas gostosuras? Já ficou bem “do ladinho” de alguém analisando a preparação de um prato especial? É preciso ficar atenta aos detalhes: como se mexe com os utensílios? Quais são as especiarias selecionadas? Como se faz para ver se o ponto está bom? O jeito e a hora em que se prova e experimenta os seus preparativos? E aquele olhar atento? É preciso acrescentar algo mais?... Enfim, em cada movimento observado é um novo aprendizado.

Quando tivemos o prazer de acompanhar algumas professoras nas salas de aula, ou nos momentos de planejamentos individuais ou coletivos, não foi muito diferente. Cada um, a seu modo, foi nos apresentando alguns segredos/sentidos/significações que nem mesmo elas tinham percebido que faziam daquela maneira e por que faziam daquele jeito. Como aprenderam? Pergunta difícil de responder. Algumas diziam mesmo: “Fazendo”. Como assim? Insistíamos. Algumas tentavam achar respostas e diziam: “Lendo, conversando com as amigas, fazendo cursos, oficinas, estudando, errando, tentando fazer melhor, fazendo de outro jeito, observando e analisando como se faz”.

Outras vezes íamos percebendo, sutilmente, como os atravessamentos de artefatos culturais delineiam as práticas pedagógicas, os currículos, as culturas e os processos de formação de professores. Por exemplo, como se deu/constituiu o Curso de Cooperativismo, realizado por toda a escola em um fim de semana: estávamos em um encontro de professores, daqueles que acontecem semanalmente, no fim do dia de trabalho. Um dos pontos de pauta seria a apresentação de um projeto desenvolvido pela Casa do Cooperativismo³⁵.

³⁵ Conforme nos indicou o palestrante, buscamos maiores informações sobre a Casa do Cooperativismo no *site* e descobrimos que é uma entidade sindical patronal, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, que objetiva divulgar e aprimorar a doutrina cooperativista, seus valores, a defesa e representação legal das suas Cooperativas registradas, promovendo a autogestão e prestando serviço ao sistema cooperativo do Estado.

Perguntamos como aquela proposta de curso tinha surgido, e uma professora disse que foi por indicação de um dos professores que já conhecia o trabalho. Ao fim da apresentação, a pedagoga disse: “Então, gente, nós temos um dia de formação que consta no nosso calendário, que seria em setembro, se vocês acharem a ideia do professor interessante, podemos usar este dia para fazer o curso lá na Casa do Cooperativismo”. O apresentador do projeto diz: “Se vocês aceitarem o nosso convite, precisamos ter um profissional da escola para atuar como coordenador do projeto”. Disseram, também, que o coordenador precisaria passar um dia na Casa do Cooperativismo antes do encontro para algumas orientações e encaminhamentos. Em outras reuniões, fomos percebendo a mobilização do grupo, desde a escolha do coordenador à negociação do melhor fim de semana para a realização do encontro. Como fariam o almoço, o lanche, já que o curso tinha a duração de dez horas. Concomitantemente, estava sendo selecionado o tema da Mostra Cultural e, não foi por acaso, que o escolhido para aquele ano foi: Quem ama também cuida! O objetivo principal do projeto coletivo seria trabalhar valores, dando ênfase à cooperação e à solidariedade.

Carvalho (2011) apresenta algumas dimensões no processo de formação de professores: toda formação que não é pensada em articulação com os professores se volta contra os professores; ninguém forma ninguém, paradoxalmente, ninguém se forma sozinho; narrar histórias é uma forma de fazer e, aqui, eu complemento, de viver a história; a formação em contexto tem que ser o texto da formação continuada; o saber da experiência é, também, produtor de novas experiências; toda formação remete a redes cotidianas cujos fios e nós “fabricam” (CERTEAU, 1994) as práticas pedagógicas; e, por último, é que a formação se dá com os professores.

Já Alves (2010) nos oferece alguns contextos cotidianos em que nossas formações vão se constituindo: o contexto das ‘praticasteorias’ da formação acadêmica; o das ‘praticasteorias’ pedagógicas cotidianas; o das ‘praticasteorias’ das políticas de governo; o das ‘praticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais; o das ‘praticasteorias’ das pesquisas em educação, o das ‘praticasteorias’ de produção e usos de mídias; o das ‘praticasteorias’ de vivências nas cidades.

Como podemos verificar, são múltiplas as dimensões e contextos do processo de formação. No entanto, a nossa intenção, neste trabalho, foi, especialmente,

problematizar a concepção de professores e alunos como meros executores e receptores de programas ou propostas e fortalecer os movimentos que conseguem *versentirfazercrir* outros/novos modos de pensar e fazer culturas, currículos e políticas educacionais com os praticantes dos cotidianos escolares.

Especiaria 3: Caderno de registros e ideias das professoras

Rovena estava em seu dia de planejamento: “Neste ano, foi uma conquista dos professores esse dia inteiro de planejamento, pois conseguimos organizar os horários das aulas de Educação Física, Artes e Inglês, coincidindo com o dia de planejamento”. O tempo partido para planejamento era muito pouco aproveitado alega a professora que afirma adorar esta nova experiência de ter um dia na semana dedicado aos seus planejamentos. Assim que chegamos, percebemos que a professora estava preenchendo um formulário, elaborado por ela, para mapear o perfil da turma. Pedimos que nos explicasse como elaborou tal instrumento. Ela disse que, por meio de análises daqueles registros, conseguia acompanhar mais o processo de desenvolvimento dos seus alunos e planejar melhor as suas aulas. Argumenta que aqueles registros são necessários, pois, quando alguém da família solicita algum retorno sobre o desenvolvimento do filho, ela tem sempre informações para dar. Perguntamos se era a escola que pedia que fizesse aquele tipo de registro e ela afirma que não. “A escola só pede os relatórios ao final de cada trimestre, mas, com esse material, fica até mais fácil para eu fazer os relatórios depois”. A professora disse ainda que os aspectos cognitivos eram avaliados por meio das avaliações e das atividades que são elaboradas a partir dos objetivos de cada trimestre e me mostrou uma atividade que havia realizado com a turma com o objetivo de avaliar, por exemplo, como estava o desenvolvimento dos alunos em soma e subtração. Ensinou-me, em seguida, como fazia as anotações de cada aluno no seu caderno de registros e ideias. Quando percebia que não sabia mencionar nada a respeito de algum aluno, fazia registro de que iria aprimorar o olhar sobre aquele aluno. Começamos a “bisbilhotar” os produtos culturais que tinha no local de trabalho da professora. Vale ressaltar que, no corredor, alguém instalou uma mesa que eu a apelidei de “mesa multiusos”, pois já vi alunos usando para bate-papos,

professores para ensinar aos alunos, coordenadores usando para resolver conflitos que surgem entre alunos. Esses espaços sempre existem em todas as escolas, por isso estou sempre atenta a eles. São espaçostempos criados pelos praticantes do cotidiano para as suas invenções e relações. Aqui, na Escola da Travessia, encontramos, além desta mesa multiusos, muitos outros espaços que são reinventados pelos diferentes usos dos praticantes do cotidiano, como as quadras, arquibancadas, a cozinha, enfim. Encontramos, nessa conversa com Rovená, um material/apostila que a professora disse ter adquirido ao fazer um curso de alfabetização que o Estado ofereceu. Recordo-me de que a professora de Ciências também havia dito que estava usando muito em suas aulas o material apresentado nas oficinas realizadas na formação de professores oferecida pelo Estado. A professora conta que gosta muito daquele material e que tinha selecionado para trazer para escola porque gostaria de relê-lo, mas que não estava achando tempo para fazer a leitura: “[...] Nunca consigo pegar para ler. Ele tem várias sugestões de atividades, eu gosto de olhar, pois me dá sempre ideias de como posso fazer nas aulas, me ajuda a pensar em algumas atividades. Quando fui para o Estado, foi isso que me motivou, pois algumas amigas me diziam que elas tinham muitos cursos bons e isso sempre nos estimula. Atualmente, ando meio desanimada”. Por quê? _ perguntei. “Não sei, mas essa rotina de levantar cedo todo dia, passar o dia fora de casa trabalhando, nos fins de semana, ainda temos sempre coisas da escola para fazer. Chega uma hora que vem o desânimo, cansaço de tudo isso”. Percebi que esse momento de desânimo mencionado pela professora se alterna e se transforma conforme circunstâncias, dias, horários. Alguns professores demonstravam alegria, satisfação, orgulho com as descobertas e aprendizagens dos alunos, com a finalização de um projeto desenvolvido coletivamente. Mudavam de visual nas sextas-feiras já se preparando para o fim de semana. “Hoje é sexta-feira, não é? Na hora do almoço, dei uma corridinha no salão e já fiz a minha escova!”.

Giard (1996), ao entrevistar mulheres para escrever sobre as artes de nutrir, também se deparou com o desânimo próprio do caráter efêmero e perecível de seu trabalho: “Amanhã será outro dia, tudo vai recomeçar, outra comida será feita, outro sucesso virá. Cada invenção é efêmera, mas a sucessão das refeições e dos dias tem valor durável. Nas cozinhas luta-se contra o tempo” (p. 233), assim como na sala de aula.

Recordamo-nos também de um sonho que tivemos com um professor que nos dava aula. Sentado ao redor de uma mesa, ele nos ensinava enquanto cozinhava. Depois, degustávamos o alimento tecendo comentários sobre os gostos e os sabores. Que relação podemos estabelecer entre as artes de fazer de professores e alunos nos cotidianos escolares nos usos que fazem dos produtos culturais com “as artes de nutrir” apresentadas por Giard (1996)?

As “artes de nutrir”, embora aparentemente imóveis, foram, profundamente, alteradas e transformadas ao longo dos tempos, desde a aquisição dos ingredientes, dos utensílios, à preparação. As regras de compatibilidade variam conforme o clima, a estação. Modificam-se, também, de geração a geração, de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, assim como “as artes de fazer” e de viver de professores e alunos:

[...] continuam sendo uma maneira de unir matéria e memória, vida e ternura, instante presente e passado que já se foi, invenção e necessidade, imaginação e tradição – gostos, cheiros, coisas e pessoas, calores, sabores, especiarias e condimentos. As boas cozinheiras, jamais são pessoas tristes ou desocupadas. Elas trabalham para dar forma ao mundo, para fazer nascer a alegria do efêmero, nunca deixam de celebrar as festas dos grandes e dos pequenos, dos sensatos e dos insanos, as maravilhosas descobertas dos homens e das mulheres que compartilham o viver (no mundo) e o couvert (à mesa). Gestos de mulheres, vozes de mulheres que tornam a Terra habitável (GIARD, 1996, p. 296).

Especiaria 4: BLOGS

Recebemos uma mensagem que foi repassada por uma amiga que é professora há mais de três décadas, que compartilhou orgulhosamente um *blog* feito pela filha de um amigo nosso. Ao abrirmos o *blog*, recordamo-nos de uma professora que nos disse que usava muito os *blogs* criados por professoras para pensar, planejar e inventar as suas aulas. Foi por meio desse depoimento da professora e após receber essa *imagemnarrativa* que resolvemos navegar para conhecer alguns *blogs* de professoras.

Giard (1996) aponta que a industrialização dos produtos, dos utensílios e das operações de transformações veio introduzir nos regimes de trabalhos, tanto nos

espaços domésticos como nos espaços operários, os esquemas de divisão de atividades, padronização, repetição e reprodução de tarefas. Ela questiona: “[...] Será que é possível usufruir as vantagens de uma cultura material sem sofrer seus inconvenientes?”.

Percebemos que as professoras, bem como Giard (1996, p. 285, grifos da autora), observaram nas produtoras das artes de nutrir:

*[...] manifestam um prazer profundo em preparar pessoalmente aquilo que se quer oferecer aos convivas, em usar uma criatividade modesta, de resultados efêmeros, mas cuja combinação sutil define em silêncio, um **estilo de vida**, circunscreve **um espaço próprio**.*

Na escola, percebemos esses toques mágicos aparecerem nas mãos das professoras que transformam/reinventam os planejamentos elaborados cada vez que recebem novos/outros artefatos culturais. São esses atravessamentos que potencializam, renovam os usos e ampliam as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos de alunos e professores.

Como aponta mais uma vez Giard (1996, p. 285): “[...] Na cacofonia das mudanças sociais, também se pode prestar atenção a certas notas mais novas e observar a fusão de microexperiências, ocultas no anonimato de redes amigáveis e locais”. Desse modo, muitas novas maneiras de operar, manipular, fazer vão inventando, modestamente, outros/novos comportamentos e definindo um modo de vida e as culturas cada vez mais plurais e híbridas.

Bonilla e Halmann (2009), ao apresentarem pesquisa sobre os diários da prática docente em *blogs*, defendem que os *blogs* não se constituem apenas como aparatos técnicos, mas como fenômeno social. Percebemos, ao navegar procurando conhecer alguns *blogs*, que as professoras e também os alunos, em um processo criativo e cheio de singularidades, se articulam em grupos, formando redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos rumo à aprendizagem cooperativa e à inteligência coletiva.

Fio 43 _ Trocando experiências na rede

27 de janeiro de 2012

Todo mundo já passou por pelo menos um dia assim: você está em casa, é quase hora do almoço, não há folhas pra salada na geladeira, tudo que havia de carne no congelador já foi consumido e pra completar o tempo é curto. Na última vez que isso aconteceu eu esperava minha irmã pra almoçar e fazia questão de uma refeição saudável. Meus olhos percorreram a cozinha desde a geladeira azul até a despensa, escaneando tudo o que enxergavam de ingredientes em mandando as informações ao centro de processamento. Por sorte minha irmã está mais para vegetariana que para carnívora e uma refeição com esses itens certamente a agradaria. Ralei a cenoura, preparei um suco com os tomates e enriqueci a polenta. Piquei a couve fininha, levei ao forno com rodela também finas de linguiça até ficar crocante. Enquanto isso cozinhei os ovos por 5 minutos. Montei nossos pratos, salpiquei um pouco de sal e pimenta e a recebi com um almoço nutritivo e que muito a agradou. E vocês, também teriam ficado felizes com esse prato de polenta?



Polenta Criativa

Ingredientes para polenta:

6 xícaras de água (se tiver caldo de legumes ou frango, melhor ainda)
 1/2 xícara de leite
 2 dentes de alho fatiados finos
 1 cenoura ralada
 4 tomates pequenos processados (150 ml de suco)
 1 colher de sobremesa de sal
 1 1/2 xícara de fubá
 2 fatias grossas de queijo minas cortadas em cubinhos

Para a couve assada:

5 folhas de couve lavadas, secas e finamente picadas
 50 gramas de linguiça fatiada fina
 1 colher de sopa de azeite
 1/2 colher de sopa de sal grosso

Para finalizar:

6 ovos
 pimenta do reino moída na hora
 sal

Modo de fazer:

Pré-aqueça o forno a 200° C.

Unte um tabuleiro antiaderente com o azeite, disponha a linguiça e leve ao forno enquanto corta a couve. Quando terminar de picar, coloque a couve no tabuleiro, salpique o sal grosso e retorne-o para o forno. Depois de 10-15 minutos, dê uma mexida para a couve desidratar por igual. Retire quando estiver crocante. Ferva água numa panelinha, coloque os ovos e marque 5 minutos. Desligue o fogo, escorra a água e passe os ovos na água gelada para interromper o cozimento.

Para a polenta, leve uma panela ao fogo com a água, o suco de tomate, o leite, o alho fatiado, o sal e a cenoura ralada. Quando ferver, abaixe o fogo e acrescente aos poucos, mexendo sempre, o fubá. Continue mexendo constantemente por cerca de 10-15 minutos, ou até que esteja cozido e na consistência desejada.

Pouco antes de desligar o fogo, acrescente o queijo minas picado. Experimente e acerte o sal se necessário.

Montagem: disponha a polenta num prato fundo. Sobre ela faça um montinho de couve com linguiça. Descasque os ovos, corte-os em dois ou quatro pedaços e coloque-os ao redor. Salpique um pouco de sal e pimenta sobre eles e sirva quentinho.

Vejamos mais algumas *narrativas* *imagens tecidas no processo da pesquisa*:

Sandra _ *Quais são os artefatos culturais que vocês mais usam?*

Professora Anna _ *No ano passado, eu trabalhei muito com a utilização do jornal naquele projeto, A Gazeta na sala de aula,³⁶ utilizei muito os jornais para trabalhar conteúdos de História, Geografia, Matemática e Português.*

Professora Maria _ *Eu trabalhei muito também com jogos. A gente montou alguns joguinhos, como jogo da memória. A gente trabalhou junto com os alunos, eles mesmo montando os seus jogos e depois jogando um pouquinho de cada vez.*

Professora Kátia _ *O livro didático a gente usa muito. Na escola em que eu estive antes daqui, o livro didático escolhido não batia com os conteúdos que eu tinha que trabalhar, ou seja, os conteúdos dos livros não batiam com os objetivos propostos pela escola para a gente trabalhar. O livro de História e Geografia, por exemplo, eu não usei, o de Português e Matemática eu usei bastante. Então, eu tive que montar um monte material. Para isso, faço pesquisa na internet, em outros livros didáticos,*

³⁶ Projeto oferecido pela Rede Gazeta às instituições escolares. Os professores recebem oficinas pedagógicas com sugestões de como podem utilizar os jornais na sala de aula. As escolas inscritas no projeto recebem diariamente vários exemplares de jornais para serem usados pelos alunos durante as aulas. Vale ressaltar que a Rede Tribuna também possui um projeto semelhante e busca a adesão de várias instituições escolares.

paradidáticos. O nosso tema foi Vitória, então eu pesquisava na internet, principalmente no site do município de Vitória. E eu peguei alguns materiais na biblioteca: apostilas, folders que a Secretaria de Cultura cede para gente.

Professora Susane _ Eu uso mais os livros didáticos e paradidáticos, revista Nova Escola e as atividades que eu selecionei em anos anteriores.

Professora Giovana _ Eu nunca uso revista, livros didáticos, sim, mas uso muito a internet. “O que da internet?”. Blogs de professoras, sites de atividades.

Em seguida, perguntamos às professoras quais eram os artefatos culturais mais usados pelos alunos e quais eram os produtos culturais mais mencionados nas narrativas dos alunos e, ainda, de que forma essas narrativas atravessavam os cotidianos escolares.

Professora Rita _ Aqui, na realidade desta escola, eles usam muito a internet e a televisão. Quando eu pedia para que eles fizessem pesquisa, eles usavam muito esses sites de informação Google. Os alunos leem muito pouco, não gostam de livros e revistas, mas assistem muito à televisão, muito mesmo. Acho que gostam mais das novelas. Quando tem esse “Big Brother”, então, eles sabem tudo o que acontece e só falam disso na sala de aula.

Ao perguntar se elas se utilizam das narrativas dos alunos nas aulas, as professoras expressam que deveriam interagir e aproveitar mais esses assuntos e as experiências vividas e abordadas pelos alunos nas salas de aula. Por exemplo:

Professora Gisele _ Acho que uso muito pouco. Utilizo muito pouco mesmo. Eu acho que eu deveria usar muito mais, mas, normalmente, as conversas dos alunos são aquelas conversas informais, sabe como é? Eles falam entre eles e na hora que a gente está falando de outro assunto. A gente está falando de um tema, de um conteúdo e eles falam, entre eles mesmos, de outro assunto ou até mesmo do mesmo assunto. Então, nem sempre conseguimos aproveitar as conversas naquele momento, entende? Porque são conversas paralelas que eles tratam entre eles. Eu até percebo que eles estão comentando, por exemplo, o filme que passou na noite anterior, ou alguma cena da novela. Eu pretendo usar mais.

Sandra _ Por que você pretende usar muito mais as narrativas dos alunos?

Professora Gisele _ *Se eu estiver dando uma matéria e perceber que eles estão falando sobre o que veem na TV, eu pretendo usar mais o que eles estão falando, porque eles estão falando da experiência que eles têm. A experiência que eles estão vendo é a experiência que eles vivem.*

Como tão bem aponta Oliveira (2011, p. 100), ao citar Santos (1995) em tempos de busca do reencantamento do mundo, das escolas e dos processos educativos, “[...] pressupõe a inserção da novidade utópica naquilo que nos está mais próximo”. Desse modo, defendemos com eles que, “[...] antes de nos arvorarmos em portadores de soluções mágicas aos problemas enfrentados pelos praticantes da educação” (p. 100), devemos reconhecer a infinidade de possíveis encontrados pelos professores e alunos que, imersos à complexidade, pluralidade e hibridismo cultural, procuram, incessantemente, potencializar e expandir os possíveis para a escola.

7 ENCONTROS E DESPEDIDAS³⁷

Mande notícias do mundo de lá
 Diz quem fica
 Me dê um abraço, venha me apertar
 Tô chegando
 Coisa que gosto é poder partir
 Sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero

**Todos os dias é um vai-e-vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai e quer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim, chegar e partir**

São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem da partida
 A hora do encontro
 É também de despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 É a vida desse meu lugar
 É a vida

(MILTON NASCIMENTI E FERNANDO BRANT)

Como finalizar um trabalho que cada vez mais parece ficar interminável e infinito? Buscamos apoio nos amigos com os quais dialogamos durante esta longa trajetória. O mais significativo dos amigos: os artefatos culturais. Retornamos aos livros, aos principais conceitos, voltando a dialogar com os nossos interlocutores, Certeau, Alves, Carvalho, Bhabha, Ferraço, Oliveira, Garcia, Simões, Tristão, Esperança, Arthur... Recorremos ainda aos *emails*, *ebooks*, filmes, diário de bordo, arquivos e fragmentos selecionados da Escola da Travessia. As memórias de tantos anos como *professoraalunapesquisadoramãemulher* foram fundamentais na tessitura e nos

³⁷ Título “roubado” da música de Milton Nascimento, na voz de Maria Rita, que bebeu da teta e da fonte de Elis e de muitos outros que a habitam e que também nos habitam.

entrelaçamentos de sentidos e significados as tantas *experiências* (Larrosa, 2009) vivenciadas.

“[...] O que são mesmo artefatos culturais?”.³⁸ Sempre que conceituávamos o que são artefatos culturais, os amigos/interceptores de sentidos diziam: *“[...] não podemos falar o que é isso de maneira mais fácil? Lembre-se, Sandra, vamos falar com as crianças. Como podemos explicar o que são artefatos culturais?”*. Assim, buscávamos explicações: são as manifestações culturais da escola, são os livros didáticos, propostas curriculares, livros de literatura, vídeos, filmes, revistas, jornais, fotografias, imagens, narrativas de novelas, enfim... Os artefatos culturais atravessam a nossa vida todos os dias neste vaivém, como bem expressa a música apresentada na epígrafe deste texto final. Esses encontros com pessoas e artefatos culturais nos tocam, nos movem, nos afetam e nos oferecem potência de vida para darmos sentidos ao que somos, ao que pensamos, sentimos e a tudo que nos acontece.

As perguntas que nos acompanharam durante o percurso/atravessamento e que repetimos muitas vezes nos diálogos e nas relações estabelecidas com professores e alunos foram: que artefatos culturais temos consumido e, também, produzido? Que usos fazemos dos múltiplos artefatos culturais que atravessam as nossas vidas? Somos usuários, consumidores e produtores de artefatos culturais?

E as escolas? Que “usos” são feitos dos artefatos culturais que circulam *dentrofora* das escolas? Que sentidos são fabricados por meio desses usos e consumos? Iniciamos a nossa pesquisa com este intuito: cartografar as políticas das astúcias e criações de consumidores e usuários dos artefatos culturais, buscando dar visibilidade às táticas de inventividade de professores e alunos que fazem do cotidiano um “lugar praticado”.

Tínhamos, como hipótese inicial, que as “receitas pedagógicas” enviadas pelos poderes proprietários não teriam sentido, se não houvesse condições para que os

³⁸ Os artefatos culturais variam desde recursos tecnológicos a simples recursos materiais e simbólicos que são usados pelos praticantes do cotidiano na fabricação de culturas ,currículos e de políticas curriculares.

praticantes dos cotidianos escolares dialogassem sobre os usos e consumos desses produtos. Já sabíamos que as propostas curriculares e tantos outros artefatos culturais que circulavam nas escolas são, constantemente, ressignificadas por meio dos usos e consumos de seus praticantes, fazendo fruir a experiência estética e a sensibilidade das professoras que procuram, pelo diálogo, favorecer o desenvolvimento lógico, cognitivo, estético-expressivo e ético-moral de seus alunos e alunas (SILVA, 2000, 2005). Sabíamos, também, que os praticantes ordinários dos cotidianos escolares acham brechas para criar e inventar suas artes de fazer e de viver.

Mas, não satisfeita, queríamos mais. Uma fome invadia os nossos desejos e nos impulsionava a continuar a caça, mas não sabíamos muito bem qual era a caça que continuávamos a buscar. Desconfiávamos que a caça fosse, como nos ensinou Ferrazo (2003), a procura de nós mesmos. Afinal, sou boa aprendiz. Momentos de inquietudes, confusões, persistência nos ajudaram a ir colocando um pouco mais de foco em algumas questões, mas os desvios eram nossos maiores desafios. Mas, às vezes, faz-se necessário segurar em fios mais firmes que nos faziam retomar a questão central que nos embala. Incansável, não queríamos abrir mão dos registros tecidos nas redes de conversações com os professores e alunos, pois sabíamos que ali estava a potência do nosso trabalho. Lia, relia, reescrevia, procurava fazer *links* com os interlocutores e buscar novos sentidos nos múltiplos diálogos tecidos com os autores e com os artefatos culturais.

No entanto, insistíamos na necessidade de continuarmos questionando o valor das prescrições e normatizações, diante da não existência de *espaçotempos* para que professores e alunos dialoguem sobre os “usos” que fazem dos produtos científico-tecnológico-culturais que circunscrevem suas ações e, dentre eles, os artefatos culturais.

Especialmente porque, nos cotidianos escolares, deparamo-nos com dicotomias difíceis de serem superadas, acreditávamos que, ao problematizar as políticas curriculares em ação, estaríamos contribuindo para desconstruir e romper com algumas dessas dicotomias, por exemplo, a dicotomia entre ensino e aprendizagem,

práticas e políticas curriculares, dentre tantas outras, além de estar possibilitando e potencializando as políticas das astúcias e as práticas inventivas das escolas.

Nas páginas iniciais desta tese nos propusemos a responder às seguintes questões: como os produtos culturais são usados por alunos e professores, a fim de descobrir o que é inventado por suas possibilidades criativas e imaginativas a partir dos usos e consumos? Os processos curriculares que são tecidos nas redes de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções são potencializados a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas? Como cartografar os usos e as traduções dos produtos culturais (indagações curriculares, materiais didáticos, revistas e demais objetos tecnológicos e ideológicos) que são oferecidos nas escolas para serem consumidos pelos professores e alunos engendrando processos de *aprenderensinar*? Como analisar os possíveis da escola a partir dos usos e traduções realizadas pelos professores e alunos nas múltiplas redes de linguagens, conhecimentos, afetos e afecções, que são produzidas nas redes de relações, de socialidades e comunidades compartilhadas?

As contribuições de Michel de Certeau (1994, 1995, 1996, 2006), de Homi Bhabha (1996, 1998, 2007) e de tantos outros interlocutores nos permitiram compreender os currículos e as culturas como práticas discursivas de negociações de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário. Portanto, defendemos como fundamental intensificar e expandir os *espaçostempos* de interação, relação, conversação entre os praticantes dos cotidianos escolares que, incessantemente, estão produzindo e inventando os possíveis da escola.

As *imagensnarrativas* apresentadas neste relatório de pesquisa são traduções de movimentos e processos curriculares que professores e alunos inventam em suas possibilidades criativas e imaginativas a partir dos usos e consumos dos múltiplos artefatos culturais que circulam *dentrofora* da escola. Essas criações, invenções, táticas, estratégias e processos de negociações potencializam e ampliam os movimentos/processos curriculares tecidos nas redes de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas.

Queremos, portanto, (com)partilhar mais alguns fragmentos das conversas tecidas nestas redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos com os professores e alunos da Escola da Travessia para deixar, do mesmo modo que ocorreu quando chegamos, as portas bem abertas para que novos/outros sentidos não cessem jamais de existir:

Sandra _ Que perguntas/questões vocês consideram fundamentais nas nossas pesquisas?

Professora Esperança _ Como podemos fazer para que os nossos alunos não saiam das escolas? Como podemos motivá-los a aprender, a desejar o conhecimento, que sintam vontade sabe, Sandra, de aprender, de estudar, para que possam sair daqui com êxito?

Sandra _ O que vocês sugerem?

Professora Esperança _ A primeira coisa seria trazer a família dos alunos para a escola. Eles precisam compartilhar com a escola os nossos objetivos.

Sandra _ Vocês dialogam com as famílias? Discutem com os pais e alunos sobre as expectativas em relação à escola? Sobre os objetivos/expectativas deles na/com a escola? De que forma vocês entendem que a família pode contribuir e ser mais parceira da escola?

Professora Vânia _ Tem coisas que para a gente parece ser fácil, mas, para eles, não é. Eu já perguntei para uma mãe: “Você já deu um abraço no seu filho hoje?”. Os pais não sabem que precisam colocar o filho para estudar, olhar se o filho estudou, se fez o dever, acompanhar o que os filhos fazem. Conversar sobre o que estão vendo na TV, o que escrevem na internet. Outra coisa que eu faria é dar mais tempo para o professor trabalhar. Imagine se eu tivesse mais tempo para pensar e planejar as minhas aulas. Ou, ainda, se eu pudesse visitar as famílias de meus alunos, para conversar com eles, orientá-los, procurar entender o que está acontecendo com o meu aluno? Acho que faria toda diferença. Tínhamos que ficar integralmente em uma mesma escola. Você está vendo como a gente faz? Hoje é o meu dia de planejamento, e o que eu fiz? Saí de sala em sala procurando quem estaria trabalhando para eu ficar por perto. Tenho muita coisa para fazer, mas estava procurando alguém para trocar ideias, conversar. A gente precisa disso. Até

que encontrei vocês e olha como conversamos, aprendemos, pensamos e, ainda, demos conta de fechar as pautas, corrigir provas e pensar nas nossas aulas.

Professora Vitória _ Temos que pensar em outros encaminhamentos, só essa história de Conselho Tutelar não está adiantando nada! É sempre uma ameaça inútil. A pergunta que eu fazia é: como podemos articular as nossas aulas com as aulas de outros professores? Como podemos fazer uma interdisciplinaridade de verdade, planejar junto, pensar junto, dar aula junto. Isso também faria a diferença. Aqui, na escola, na semana da Copa do Mundo, realizamos um trabalho muito bom. A gente conseguiu fazer um projeto de forma bastante integrada. Cada professor trabalhou um assunto na sala, conforme a sua área. Até falamos disso na avaliação do ano. Esse, sim, foi um projeto coletivo de verdade! Todos se envolveram, pensamos como e o que poderíamos fazer e, por fim, realizamos. O resultado foi bom para todos. Tem momentos que a gente vivencia que é tão gratificante, que dá para gente acreditar que é possível, mas tem outros momentos que só dá vontade de desistir.

Professora Esperança _ Eu gostaria de pesquisar/encontrar maneiras para que os nossos alunos tenham uma vida melhor. Que possam viver num mundo melhor.

Professora Florença _ Eu acho que esta política do conhecimento, dos alunos se interessarem pelo conhecimento, de fazerem dever, teria que ser trabalhada com as famílias. Eles precisam dessa cultura de projetar. Eles precisam pensar mais, muito mais no que querem e desejam ser. Eles precisam acreditar e ver que é possível, que eles são capazes, mas parece que aqui isso está se perdendo.

Sandra _ Como? Em que sentido?

Florença _ Será que está faltando confiança? Ver possibilidades de que o estudo vai levar eles em algum lugar? Esse estudo para eles é importante, porque o menino, quando está com a gente lá, de 1ª a 4ª série, é assim, não é? Você briga por ele, ele é seu, não é?. Você assume o menino, ele é seu, não é? Eu sou assim, o menino é meu. Vou para o recreio, se acontecer alguma coisa, eu vou lá, é meu e tal. Mas menino de 5ª a 8ª e de ensino médio ele não tem pai, ele não tem mãe dentro da escola, ele não tem ninguém por ele, não. É isso, porque é muito professor, e ele

fica perdido, não é? “Esse é muito bonzinho, esse é bravo, ele não dá conta”. Qual é a referência? Até ele se encontrar...

Sandra _ Quem se encontrar? Os alunos, os professores? Será que nós também não estamos carentes de mais encontros?

Fio 44 _ Nunca desista!



Foto postada por Genildo Ronchi (<http://genildoronchi.blogspot.com/>)

Voltamos a falar da importância crucial dos encontros, das conversas, da força da palavra, da força do coletivo, pois são as palavras que fazem mover nossos pensamentos, sentimentos e, sobretudo, fazem-nos ser o que somos e o que nos acontece.

As professoras apontam o quanto esses encontros, conversas, conflitos, embates de ideias, afetos e perceptos são fundamentais para as redes de sociabilidades e constituição de grupalidades. A confiança, a credibilidade em suas capacidades, as potencialidades são fortalecidas por meio desses encontros, como afirma a professora Alicia, que já está há mais de dez anos na Escola da Travessia:

Professora Alicia _ Antes não tinha um professor que ficava aqui. Quando chegava o final do ano, ninguém, ninguém. Ficávamos apenas a gente e mais ninguém, ninguém, ninguém. E aí a gente fez um acordo que ficaríamos aqui para montar uma equipe. Foi assim que nós conseguimos ficar. Então, foi este pacto. Pelo trabalho delas e por tudo que combinávamos juntas. Eu achei que a gente podia fazer alguma coisa diferente mesmo. Eu acreditei. Eu acredito que a gente possa fazer isso e muito mais. E deu certo. No segundo ano, foi muito melhor, no terceiro ano foi muito bom, a equipe ficou. E aí, mais profissionais foram ficando e, juntos, fomos fazendo a escola e nos fazendo. Nós tínhamos uma professora que era nossa parceira e fazia esse trabalho com a gente, do social mesmo. A gente ia visitar as comunidades. Íamos à casa dos alunos, então, isso foi me fortalecendo muito. Solteira, sem filho, ficava aqui o dia inteiro. Tinha essa disponibilidade. É, a gente vinha aos sábados para cá, para estudar os documentos velhos, porque nós queríamos entender porque esta escola não dava certo, porque não tinha proposta curricular. Não tinha nada na escola. Cada um entrava na escola e dava o que queria, quando queria, como queria. Não tinha projeto, uma bagunça realmente. Aí, nós implantamos o trimestre aqui, a rede ainda não trabalhava ainda com trimestre. O grupo aceitou. Fazíamos formação à noite, independente de ter dias na casa, de ganhar. Nada, o grupo vinha e trabalhava junto com a comunidade.

Sandra _ Então vocês conseguiram fazer e fortalecer o grupo, de que maneira?

Professora Alicia _ Com encontros, muitos encontros, conversas. Muito legal, fizemos o PPP. Organizamos o PPP trabalhando nos sábados, mas a gente tinha essa disponibilidade, as pessoas gostavam de fazer isso.

Sandra _ Mas era a equipe toda presente ou eram apenas alguns?

Professora Alicia _ Grande parte ficou, o grupo que entrou com a gente no concurso de 2002 ficou. Só que, depois, alguns foram precisando sair. Uma entrou de licença

sem vencimento. O grupo sentiu, pois éramos muito amarradinhos. A gente não fazia nada separado, Sandra, nossa sala era aqui junto. Era tudo a mesma coisa, era muito, muito positivo e isso fortalecia a gente no grupo. A mesma fala, a mesma orientação, e aí o grupo foi se desfalcando um pouco. A gente foi sentindo, mas vieram outras pessoas muito boas. A gente conseguiu ter um grupo muito bom. Eu acho que o que a gente acredita o que a gente se propõe a fazer caminha, não se perde, não. Eu acho que, mesmo com as saídas, tem essa coisa que aqui eu vejo: as pessoas seguram, entendeu? Tem gente segurando o barco, quer dizer, monitorando e isso é muito importante.

Sandra _ Eu escuto sempre isso das pessoas daqui e de fora também. Ontem eu conversei com uma professora, e ela estava falando exatamente isto: “Esta escola está em movimento o tempo inteiro e é isso mesmo. Assim como a vida.

Professora Alicia _ A Escola da Travessia é uma escola que eu observo que ninguém consegue trabalhar individualmente. Os professores que saíram eles também falam que sentem falta disso. A Mariana fala muito isso. Eu tenho que pegar o material que o professor usou, eu tenho que sentar com um colega, e isso acontece. Eu acho que é a própria questão dos projetos, os projetos eles ajudam muito. Você é obrigado a amarrar sua proposta de trabalho no projeto do outro. Na semana que vem, faremos duas saídas pedagógicas, uma para ir ao cinema e outra para ir ao Convento, e nós temos, em cada saída, três professores envolvidos. Então, eles tiveram que escrever o projeto juntos, fazer o roteiro de atividade juntos, a avaliação que vai valer nota também é coletiva. Então, eu acho que isso obriga a gente a ficar muito amarrado, mas a gente fica doidinha, Sandra. Tem dias que eu fico. Tem dias que, porque você amarra com um e com outro, um depende do outro para fazer isso ou o outro está em sala.

Sandra _ Eu sei bem como é isso.

Nos encontros com os professores e alunos, sempre nos deparávamos com narrativas de desejo e isso parece ser o que faz o coletivo da escola pulsar: o desejo de querer fazer mais, o desejo de fazer melhor, de oferecer cada vez mais, potencializando, desse modo, as redes de afetos afecções, linguagens e conhecimentos. As sensações de incompletude, inacabamento, infinitude, de devir e, também, de porvir sempre se faziam presentes nos diálogos. Nesse movimento

incessante, os praticantes dos cotidianos escolares se encontram, desencontram, reencontram, entram em consenso, em conflitos, buscam equilibrar-se diante dos múltiplos processos de negociação, hibridismo, tradução, táticas e estratégias. Desse modo, vão tecendo os possíveis para as escolas, as culturas e para os currículos, ampliando, assim, os conhecimentos, a vida e nossas identidades transitórias em uma dança sempre construtiva. Como afirma Foucault (2006), uma experiência como essa que tivemos a oportunidade e o prazer de vivenciar é algo do qual saímos transformados e, após cada acontecimento, fica impossível continuar sendo o que se era.

8 REFERÊNCIAS: FONTES DE SENTIDOS E INSPIRAÇÕES

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62 - 74, maio/jun./jul. 2003.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: textos selecionados no XV Endipe, conteúdo: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010b.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E. **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelli, 2011.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 577-599, 2006.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, N. Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM

EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2009. 1 CD-ROM.

ANDRADE, E. C.; DIAS, S. O. Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações... In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2009. 1 CD-ROM.

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução e uma antropologia da modernidade. Campinas SP: Papius, 1994. (Coleção Travessia do século).

BAUMAN, S. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIM, W. **A tarefa do tradutor**. Tradução de Karlheinz Barck. Rio de Janeiro: Uerj, 1994.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 6, p. 34-41, 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutheford por Homi Bhabha.

_____. BHABHA, H. K. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, H. K. et al. **A urgência da teoria**. Lisboa: Tinta da China, 2007. p. 21-44.

BHARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castânon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BROOK, P. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C.L., OLIVEIRA, I.B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. (Coleção: Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

_____. Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição. Vitória: UFES/CNPQ (Projeto de Pesquisa Aprovado pelo CNPQ - Bolsa Produtividade em Pesquisa), 2010-2013 (Em andamento).

_____. Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011: um sobrevoo sobre os “mapas conceituais” das políticas de currículo. In: FERRAÇO, C. E.; SAMPAIO, C.; AMORIM, A. C. **Políticas de currículo e escola**. Campinas: FE-UNICAMP, 2009. Capítulo de E-Book.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas em didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012 (No prelo).

_____. Produção cultural e redes de sociabilidade: fluxos de espaços e tempos que atravessam o currículo e o cotidiano escolar. **Anais da 33ª. Reunião Anual da Anped**. Sessão Especial, n. 6. Caxambu/MG: Anped, 2010.

_____. Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo. In: MACEDO, E.; MACEDO, S.; AMORIM, A. C. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em Currículo**. Campinas: FE-UNICAMP, 2009. Capítulo de E-Book

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKING, M. L.; GARCIA A. **Diálogo e formação de**

professores: universidade escola. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CARVALHO, J. M; DELBONI, T. M. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.170-184, jan./jun. 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1:** artes de fazer. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, R.J.: Forense Universitária, 2006.

CERTEAU, M; GIARD, L. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2.** Morar, cozinhar, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CINELLI, M. L.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2008. 1 CD-ROM.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1977.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, T. **São Pedro.** Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2001. v. 6. (Coleção Elmo Elton).

ESCOLA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Plano de ação.** Vitória, 2009.

FARINA, C. **Arte e formação**: uma cartografia da experiência estática. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014-Int.pdf>. Acesso em: 20 set 2011.

FERNANDES, A. H. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007. 1 CD-ROM.

FERRAÇO, C.E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C.E.; PEREZ, C.L.V.; OLIVEIRA, I.B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

_____. Currículo e imagem e narrativa e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre rede de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FERRAÇO C. E; GABRIEL, C. T. Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo. In: MACEDO, E.; MACEDO, S.; AMORIM, A. C. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE-UNICAMP, 2009. (ISBN: 978-85-7713-112-9). Capítulo de E-Book

FERREIRA H. M.C.; OSWALD M. L. M. Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2009. 1 CD-ROM.

FIORIO, A. F. C. Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007. 1 CD-ROM.

FISCHER, R.M.B. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

FONSECA, T.; KIRST, P. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. A estética da existência. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Ditos escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 288-289.

FRESQUET, A. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alin Bergala e Núria Aidelman Feldman In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2008. 1 CD-ROM.

GABRIEL C. T. E se o currículo fosse multiculturalmente orientado? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: Naxus Soluções, 2008. 1 CD-ROM.

GARCIA, A. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Diálogo e formação de professores**: universidade-escola. Petrópolis, RJ: De Petrus ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GIARD, L. Artes de nutrir. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Seqüência de gestos. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. As regras da arte. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES M. R. Utopias de professoras: saberes-fazeres que inventam os currículos-formação tecidos e compartilhados nos cotidianos escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: Naxus Soluções, 2008. 1 CD-ROM.

HALMANN A.; BONILLA M.H. Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2009. 1 CD-ROM.

HATOUM, M. **A cidadeilhada**: contos, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOFFMAN, A. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007. 1 CD-ROM.

JOLSGRINBERG, B. F. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005. (Coleção Ensaio Transversais).

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.1, p.15 - 22, jan./abr. 2007.

KRETLI, S. Artefatos culturais usados por professores/as e aluno/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007. 1 CD-ROM.

_____. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos...o currículo praticado nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2009. 1 CD-ROM.

KOHAN, W. O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Não há verdade sem alteridade: a propósito de devir criança da filosofia: infância da educação. In: KOHAN, W. (Org.). **Devir criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, v. 1, n. 1, p. 101 - 115, fev. 1976.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cinthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Entrevista cedida a Maurício Ayer. Disponível em: <www.revistaforum.br/sitefinal/edição>. Acesso em: 5 ago. 2009.

LINHARES, C. F. Pensar e instituir: uma conversa com Célia Linhares. **Revista Pró_Discente**: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v. 15, n.1, p. 118-125, jan./jul. 2009. Entrevista concedida a Danielle Piontkovsky, Dulcimar Pereira e Sandra Kretli da Silva.

LINHARES, C. F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: CANDAU, V. M. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

_____. **Políticas da educação**. Disponível em: <www.uff/Aleph>. Acesso em 15 jul. 2004.

_____. Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 15, ago. 2002. Entrevista concedida a Renato Decache.

LOPES A. C. Currículo, Política, Cultura. In: In: SANTOS, L. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: textos selecionados no XV Endipe, conteúdo: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. et al O currículo da educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 27., 2006, Caxambu. **Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: Anped, 2005. v. 1. p. 1-26.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOMO, M. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai a escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2008. 1 CD-ROM.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a psicologia da educação. **Psicologia da educação**, São Paulo - PUC/SP, v. 17, n. 2, p. 11-36, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNARIN, I. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba: Editora, PE: Espaço Livre. 2007. 1 CR-ROM.

NAJMANOVICK, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, V. **Bairro São Pedro, Vitória, ES, 1983**. 1983. 3 fotografias, p&b, 18x24cm.

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

_____. Imagens desestabilizadoras na formação de subjetividades inconformistas: por um projeto educativo emancipatório. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R.G. (Org.). **Pesquisa em educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Prefácio. In: PASSOS, M.C.P.; PEREIRA, M.R. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

_____. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E. **Currículo e educação básica**: por

entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelli, 2011.

OLIVEIRA I. B.; SGARBI P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

ORLANDI, L. Devir criativo da cognição. In: Kastrup, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, W. G. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, W. G. **Narrativas**: outras formas de conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

PAIS, M. J. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

PEREIRA, S. C. Mídia educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007. 1 CD-ROM.

PEREZ, C. L. V. Fragmentos... Algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica. In: GALLO, S.; VEIGA NETO, A. **Fundamentos e educação**: a vila. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Temas e educação).

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RONCHI, G. **Batalhadores anônimos**. 2011. 1 fotografia.

_____, **São Pedro III, Vitória ES**. 2012. 1 fotografia.

SALES S.; SILVA M. C. S.; CARVALHAR D. O currículo dos artefatos culturais contemporâneos: orkut, filmes, desenhos e brincadeiras. In; ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: Naxus Soluções, 2008. 1 CD-ROM.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, R. H. S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.1, 2004.

SPINOSA, B. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A., MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Espaço Livre: Timbaúba, PE, 2007. 1 CD-ROM.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas In: FARIA FILHO, L.M. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WUNDER, A. **Restos quase mortais**: fotografia acontecimentos e escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM

EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Espaço Livre: Timbaúba, PE, 2008. 1 CD-ROM.