

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE PIONTKOVSKY

**HIBRIDIZAÇÕES CURRICULARES NOS COTIDIANOS
DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO:
*OU SOBRE A FORÇA DOS JOVENS NA INVENÇÃO DE UMA
VIDA BONITA***

VITÓRIA
2013

DANIELLE PIONTKOVSKY

**HIBRIDIZAÇÕES CURRICULARES NOS COTIDIANOS
DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO:
*OU SOBRE A FORÇA DOS JOVENS NA INVENÇÃO DE UMA
VIDA BONITA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo.

VITÓRIA

2013

*Para Miguel Angelo e Leonilda,
Amore Senza Fine...*

AGRADECIMENTO

*Eu amo quem tem paciência de esperar por mim
e pela voz que sai através da palavra escrita.
Sinto-me de repente tão responsável.
[E] para salvar essa madrugada de lua cheia eu vos digo:
eu vos amo.
(Clarice Lispector, 2010)*

Eu vos amo... Decidi usar as palavras da *sempre amiga Clarice* neste momento em que preciso agradecer... Mas antecipo logo dizendo que trago um *frioestranho* no estômago e que, às vezes, fica quente... Acho que estou tentando salvar mais *essa madrugada de lua cheia*, mas a *voz que sai através da palavra escrita* vem um pouco embargada pela incerteza que me habita... Aquela incerteza esquisita quanto ao *trabalho* cumprido, o *samba* bem feito, a *gratidão* mais bem expressada...

Mas, como *amo* quem teve *paciência de esperar por mim* e pela feitura deste *textotese*, agradeço, assim, com as *palavras* que consigo oferecer agora...

- *A Carlos Eduardo Ferração*, que amo mesmo, de longa data, *agradeço por existir!* E sem medo de não ser *original*, afinal nunca tentamos isso, lembro o que *Deleuze* disse a respeito do amigo *Foucault*... Assim acontece com *Ferração*: sua presença muda a atmosfera, renova o ar, emite raios, faz rir, *traz a força de que precisamos para não desistir...*

- *Às professoras Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões*, *agradeço a acolhida de sempre!* Uma acolhida vivida como amizade, bem querer, cuidado. Nossos encontros nas aulas, nas *qualificações* ou até mesmo pelos *corredores* do PPGE sempre foram marcados por um *carinho especial*, de tantos anos, que jamais será esquecido...

- *Aos professores Paulo Sergio Sgarbi e Aldo Victorio Filho*, *agradeço pela disponibilidade, atenção, paciência!* Paulo há mais tempo lendo as intermináveis páginas que escrevo, e Aldo que as leu dessa vez... ambos presentes nesses *percursos sinuosos da criação*, com a *solicitude de professoresamigos!*

- *Ao professor Edmar Reis Thiengo*, *agradeço por aceitar estar comigo na finalização deste trabalho...* Espero agora iniciar outras e novas experiências acadêmicas que se potencializem numa *relação de amizade*.

- *A Maria Regina Lopes Gomes, a quem tenho TUDO a agradecer...*, inclusive a confiança em mim que, muitas vezes, me faltou... A acolhida em nossa casinha, o amor de amigamãe, a vontade de me ver feliz!

- *A Dulcimar Pereira*, irmã que ganhei ainda no mestrado, agradeço pela fé... e também pelas palavras de encorajamento, pelos meus silêncios que sempre soube compreender!

- *Aos colegas amigos do Grupo de Pesquisa e de outros grupos da UFES: Wellington, Kezia, Angela, Kelen, Sandra, Marco, Tania, Geraldo, Barbara, Iguatemi...*, agradeço pelos momentos que compartilhamos... pelas alegrias e dúvidas e, ainda, pelos nossos encontros de sexta-feira à tarde!

- *À escola da pesquisa, o IFES campus Santa Teresa, agradeço pelos encontros de cada dia...* Encontros que se tornaram possíveis, sobretudo, graças àqueles e àquelas presentes durante os movimentos da pesquisa!

- *Aos amigos que fiz no campus Santa Teresa: Lusinerio, Moacyr, Ana Carla, Márcia, Sival, Thiago, Antonio, Charles, Katia, Vilacio, Sílvia, Fabio, Maycon, Daniel, Natalia, Valquiria, Fabiana, Rorgem, Renata, Paulo, Fran, agradeço por tornarem os dias possíveis de serem enfrentados!*

- *Aos amigos do campus Itapina, agradeço por acreditarem comigo que cursar o doutorado seria possível!* Saudades de todos: Adriano, Wilson, Rogério Pimentel, Beta, Rosinei, Denilce, Marcelo, Sonia, Junior, Tadeu E., Pinotti, Nilson,...

- *Aos jovens praticantes, "migrantes da liberdade", agradeço por não me permitirem desistir...* A força, o devir, as singularidades não se traduzem, mas fazem sentir: "somos tão jovens"...

- *Ao parceirão Adriano Goldner Costa, agradeço por saber como ninguém fazer essa vida mais leve...* E também por toda a cumplicidade, o carinho, as gargalhadas, a cerveja gelada... o vale night de algumas quintas-feiras cansadas!

- *Ao querido Pablo André, também Pedro, agradeço por me trazer a esperança de dias mais felizes!* Embora tudo em ti seja partida, espero que tudo em ti seja retorno... E mais: "quando tu chegas, começa a música".

- *Aos familiares e outros amigos que torceram por mim, agradeço pelas energias positivas...* É sempre muito bom ter alguém em quem confiar!

- À irmã Adriana, que deveria estar em tantos outros agradecimentos anteriores, agradeço por ser tão presente na minha vida, presente que ganhei da vida! Dri, em você encontro tudo o que mais preciso: o amor, a força, a confiança... Obrigada por estar sempre aqui comigo!

- À irmã Andressa, agradeço por compartilhar tantos momentos, inclusive os mais difíceis. Sempre soube da sua coragem e o melhor, do amor que cultivamos uma pela outra... Quero estar sempre ao seu lado!

- Aos sobrinhosfilhos, André, Alice, Miguel Angelo, Milena, Felipe... alegria de todos os dias! Agradeço por me permitirem viver dias melhores, "dias de paz, dias a mais, dias que não deixaremos para traz"... Estamos juntos, sempre!

- À filhota Alice, agradeço por me encher da vontade de viver muitos anos o amor que temos uma pela outra... Amiga, companheira, confidente... "o que sinto não sei dizer!"

- Ao Papai Miguel e à Mamãe Leonilda, agradeço pela vida que vivemos juntos! E mais: por toda a entrega, as bênçãos, o amor sem medidas...

- A Deus, em quem confio, agradeço por chegar até aqui...

*Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.
Vida que não guarda
nem se esquivava, assustada.
Vida sempre a serviço
da vida.
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.*

*Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa.
[...]*

*Por isso é que agora vou assim
no meu caminho.
Publicamente andando.
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.
[...]*

*Vida, toalha limpa.
Vida posta na mesa,
vida brasa vigilante.
Vida pedra e espuma,
alçapão de amapolas,
sol dentro do mar,
estrume e rosa do amor:*

*a vida.
Há que merecê-la.*

RESUMO

O texto apresenta os percursos da investigação realizada numa escola pública de ensino médio do município de Santa Teresa, interior do Espírito Santo. Afirma que, nas *ações e inventividades* cotidianas dos *sujeitos praticantes*, são tecidos os processos curriculares que dão movimento à pesquisa, considerando esses *praticantes* como protagonistas das *teoriaspráticas* curriculares. Problematiza os *modos de ser jovem* ao discutir os processos de singularização que acontecem nas relações cotidianas, defendendo uma perspectiva *teoricoepistemológica* que considera os *jovens* como *sujeitos híbridos* que habitam *entre-lugares culturais*, impossibilitando sua localização em identidades idealizadas ou fixas. Aposta nas relações e criações cotidianas, nos movimentos e tessituras dos currículos que se dão em *redes* coletivas e compartilhadas de *saberesfazessentidos*, tecidas entre os *jovenspraticantes*, seus professores e demais habitantes dos cotidianos escolares para além das uniformidades, padronizações e hierarquias das políticas oficiais de currículos. Assume o processo de *hibridação* que acontece nessas relações, nas discussões ligadas às *teoriaspráticas* cotidianas e associa a educação e a produção curricular aos processos culturais mais amplos, reconhecendo os limites da criação de uma definição única e precisa de “currículo”. Nesse sentido, defende o *fazer curricular* como *produção de sentidos*, argumentando a favor da criação de *currículos hibridizados* que se constituem em meio a *práticas culturais híbridas*, onde os movimentos, usos e negociações devem ser considerados nos processos complexos que os constituem, em meio às criações anônimas que se proliferam nos cotidianos. Assume como opção *teoricometodologicopolítica* as *pesquisas com os cotidianos*, utilizando *narrativastextuaisimagéticas* produzidas nos diferentes contextos da pesquisa pelos *praticantes*. Evidencia, ainda, que a criação da *tese* se faz no próprio *movimento da escrita*, num processo de *ficção*, discutindo questões ligadas às juventudes, à educação profissionalizante, ao ensino médio, aos modos de pesquisa, às relações cotidianas, às redes de singularidades, aos currículos, aos modelos de escola, às *imagensnarrativas* desses processos, entre outras, sem, no entanto, definir os limites desses *campos enunciativos*, compondo-se, numa mistura intrigante e complexa de *sons, gostos, fazeres, dizeres e calares* dos percursos de conhecer, compreendendo a maior *“marca cotidiana do cotidiano”*.

Palavras-chave: Currículos. Jovens. Cotidianos. Escola pública.

ABSTRACT

The text presents the paths of research conducted in a public high school in the municipality of *Santa Teresa*, indwelling of the *Espírito Santo*. States that, the daily actions and inventiveness of the *subject practitioners*, are woven curricular processes that give movement to the research, considering such practitioners as leaders of curriculum *theories-practices*. Questions the ways of being young when discussing the processes of individualization that happen in everyday relationships, advocating a *theoretical-epistemological* perspective that considers youth as hybrid subjects who dwell between cultural places, avoiding its location in idealized or fixed identities. Bet on relationships and everyday creations, movements and tessitura of curricula that take place in collective networks and shared *knowledge-doings-senses*, woven between *young-practitioners*, their teachers and other inhabitants of everyday school beyond uniformity, standardization and hierarchies of the official policies of resumes. Assumes the *hybridisation* process that happens in those relationships, in discussions related to everyday *theories-practices* and associated education and curricular production to wider cultural processes, recognizing the limits of creating a unique and precise definition of "curriculum". In this sense, advocates curriculum do as production of meaning, arguing for the creation of hybridized resumes that are in the midst of hybrid cultural practices, where the movements, habits and negotiations should be considered in the complex processes that constitute them, amid to the anonymous creations that proliferate in everyday. *Theoretical-methodological-policy* option assumes as research with everyday using *narratives-textual-imagistic* produced in different areas of research by practitioners. Highlighted, that the creation of the thesis is done in the proper motion of writing a fictional process, discussing issues related to youths, to vocational education, secondary education, the methods of research, the everyday relationships, networks of singularities, the curricula, the model school at *images-narratives* these processes, among others, without, however, defining the limits of these enunciative field, whether composing, an intriguing and complex blend of sounds, tastes, doings, sayings and shut the paths meet, comprising most "everyday brand everyday".

Keywords: Curriculum. Young. Everyday. Public schools.

SUMÁRIO

O QUE AINDA TENHO A DIZER? TALVEZ SEJA... “É ISSO AÍ”	11
“ACEITO O RISCO [...] A CADA DIA QUE ACORDO [...], ACEITO O RISCO”... OU SOBRE OPERAÇÕES, PENSAMENTOS, PERCURSOS DE VIDA	44
“E TUDO ISSO, QUE É TANTO, É POUCO PARA O QUE QUERO”... OU SOBRE APROXIMAÇÕES, CAPTURAS E PROBLEMATIZAÇÕES NAS/DAS REDES DE RELAÇÕES PRÁTICAS COTIDIANAS	72
“E JAMAIS TERMINA MEU CAMINHAR”... OU UM POUCO MAIS DOS ENTRELAÇAMENTOS DE SABERESSENTIDOS NAS REDES COTIDIANAS	72
“OS JOVENS SÃO O QUE SÃO, MAS TAMBÉM SÃO (SEM QUE O SEJAM) O QUE DELES SE PENSA”... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE SER SUJEITO E DAS RELAÇÕES JUVENIS	99
IMBRICAÇÕES DAS ARTES DE DIZER & FAZER & PENSAR & VIVER... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE PESQUISA COM OS COTIDIANOS	165
“PARA QUE SERVE A UTOPIA? SERVE PARA ISSO: PARA CAMINHAR”... ALGUNS CAMINHOSDESCAMINHOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E NOS COTIDIANOS DA ESCOLA PÚBLICA	198

“O IFES - CAMPUS SANTA TERESA”... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO
.....209

UM POUCO MAIS DAS “DIFERENTES TESSITURAS DO TECIDO CURRICULAR”... OU SOBRE CRIAÇÕES COTIDIANAS & REDES DE SABERESSENTIDOS & CURRÍCULOS HIBRIDIZADOS.....245

O QUE QUERO DIZER AGORA? “TEMOS MUITO AINDA POR FAZER... NÃO OLHE PRA TRÁS... APENAS COMEÇAMOS”...
.....272

REFERÊNCIAS.....278

ANEXO.....289

O QUE AINDA TENHO A DIZER? TALVEZ SEJA... “É ISSO AÍ”...

É isso aí!
Como a gente achou que ia ser
A vida tão simples é boa
Quase sempre
É isso aí!
Os passos vão pelas ruas
Ninguém reparou na lua
A vida sempre continua
Eu não sei parar de te olhar
Eu não sei parar de te olhar
Não vou parar de te olhar
Eu não me canso de olhar
Não sei parar
De te olhar
É isso aí!
Há quem acredite em milagres
Há quem cometa maldades
Há quem não saiba dizer a verdade
É isso aí!
Um vendedor de flores
Ensinar seus filhos a escolher seus amores
[...]
Eu não sei parar de te olhar
Eu não sei parar de te olhar
Não vou parar de te olhar
Eu não me canso de olhar
Não vou parar de te olhar
(É isso aí. ANA CAROLINA¹)

É isso aí... Ainda tenho algumas coisas a dizer... ou talvez acredite que ainda é preciso dizer... Não sei ao certo, mas, no meio desse dilema, a escola me ensina, todos os dias, que muitas coisas são ditas, sempre...

E com a difícil tarefa de dizer das *tramascotidianas* que são vividas, nos *espaçostempos*² das mais diferentes escolas desse país, encontro, no poema escrito em forma de música, que mesmo *a vida simples sendo boa* ninguém repara muito na lua... e *a vida se faz...* e continua se fazendo! É um pouco assim que sinto as práticas das escolas! Reparamos pouco nos movimentos astuciosos dos *sujeitos*

¹“É isso aí” é a versão criada pela cantora Ana Carolina Souza da música “The Blower's Daughter”, de Damien Rice. Lançada no álbum intitulado “Ana & Jorge”, pela gravadora Sony, no ano de 2005.

² Lembro que a junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, se dá, como bem explica Alves (2010, p. 55) por um “esforço presente nas pesquisas *com* os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências”.

ordinários (CERTEAU, 1994), em suas relações, trocas, crises, interesses, sonhos... Posso supor que acontece assim também com os *jovenspraticantes* da escola pública federal de ensino médio... Nela “há quem acredite em milagres, quem cometa maldades, quem não saiba dizer a verdade”... Mas aparece, nessa pesquisa, a tentativa de traduzir um pouco do vivido e, junto dela, surge a grande sacada de Ana Carolina: “Eu não sei parar de te olhar [...] não vou parar de te olhar, eu não me canso de olhar, não sei parar de te olhar...”

Vem sendo assim desde que iniciei uma outra fase da *carreira profissional* nas escolas técnicas de nível médio e, com isso, surgiu uma vontade forte de viver a experiência da pesquisa nesses contextos... De lá pra cá, *não me canso de olhar e não quero parar de olhar* para esses jovens e muitos outros *personagens* que, em diferentes operações e relações, dão vida a tantas práticas e saberes, ou talvez seja melhor dizer, a *saberespráticas* cotidianas...

Claro que, na metáfora desse “olhar”, está uma multiplicidade de ações que tenho realizado com esses sujeitos em seus modos de existência... Falo aqui de um *olhar* que se traduz em conversar, fotografar, contar, sorrir, sonhar, discutir, chorar, cantar... enfim, viver *uma vida que sempre continua*... repleta de intensidades e de constituições de singularidades que vão sendo criadas nesses momentos, sempre *envolvimentos!* *Um olhar humilde*... porque, com Clarice, aprendi que “só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente” (LISPECTOR, 1999b, p.25). *Um olhar* que se faz múltiplo e que deseja contribuir com a desinvisibilização dos processos cotidianos de criação de conhecimentos e de currículos também realizados por esses jovens... *Um olhar* que não se pretende panóptico, vinculado a um poder hegemônico e estratégico, à aceitação do lugar do “próprio” (CERTEAU, 1994), mas que quer ir ao encontro das *maneiras de fazer cotidianas* que revelam *microrresistências*, confiando, de forma sempre otimista, no *outro*. (GIARD, 1994). *Um olhar*, enfim, que se configura num *sentir junto!*

Assim, com esses meninos e meninas e com Foucault, entendi que “trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito: reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2006, p. 149). Pra ser

sincera, Ferraço já me havia ensinado, há tempos, que, nas *pesquisas com os cotidianos* das escolas, procuramos a nós mesmos³, mas vale destacar que não trago, nessa *escritatese*, nada além do pouco que foi possível – com todas as possibilidades que, nesse momento, compartilho – ouvir, sentir, ler, traduzir... Fatos que se tornaram experiências – vividas no sentido larrosiano⁴ – e que, portanto, fazem todo o sentido: movimentam o pensamento, disparam sensações, criam agenciamentos, subjetivam discursos...

E por falar em *possibilidades*, preciso lembrar que elas estão colocadas na própria constituição das pesquisas, afinal, muitos silêncios, supressões e dinâmicas *escapam*; práticas que “volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU, 1994, p. 43), impedindo a produção de um *sentido literal*, fazendo com que a busca seja por *multiplicar os sentidos*, “na esperança de se revelar caminhos possíveis e não a verdade final e imutável” (JOSGRILBERG, 2008, p.97).

Assim, nas itinerâncias da pesquisa, procurando modos de justificar essa *vontade de dizer*, esse *desejo de contar*, ainda encontro Bhabha (2011), que me acalma os ânimos ao garantir o *direito de narrar* como “um direito coletivo e ético à diferença na igualdade” (p. 191). E explica:

Nenhum nome é seu até que você o pronuncie [...] Você faz parte de um diálogo que pode, em princípio, não ser ouvido nem proclamado – você pode ser ignorado –, mas sua existência como pessoa não pode ser negada. No país do outro que também é o seu, a sua pessoa divide e, ao seguir um caminho bifurcado, você se vê em um duplo movimento... Primeiro como estrangeiro, depois como amigo (p.191).

Talvez um caminho a ser mais *experimentado*... porque sendo ignoradas ou não, as invenções curriculares são, cotidianamente, realizadas nas escolas... um caminho que vai sendo bifurcado, no dizer de Bhabha (2011), em movimentos parciais, constituídos por temporalidades não sincrônicas, processos de apropriação e... localização e... fugacidade e... acumulação e... discursividade e... hibridizações e...

³ “[...] estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos.” (FERRAÇO, 2003, p. 158).

⁴ Para Larrosa (2004, p. 163), a experiência é “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”.

Movimentos incontrolláveis que são criados pelos protagonistas dessas invenções, assim como são por eles agenciados, constituindo-se como práticas produtoras de saberes e de diferentes modos de ser sujeitos: *ora como estrangeiros, ora como amigos, ora como amigosestrangeiros!*

A proposta de Bhabha (2011) é explorar essa questão na companhia do poema de Adrienne Rich:

*Sou um canal na Europa onde corpos flutuam
 Sou uma missa fúnebre sou uma vida que retorna
 Sou uma mesa posta com um lugar para o Estrangeiro
 Sou um campo com cantos deixados para os sem-terra
 Sou um homem-menino louvando a Deus por ser homem
 Sou uma mulher que se vende por uma passagem de balsa
 [...]
 Sou um alfaiate imigrante que diz que Um Casaco
 Não é um pedaço de pano só
 [...]
 Sonhei com Zion sonhei com a revolução mundial
 Sou um cadáver dragado de um canal em Berlim
 Um rio no Mississippi. Sou uma mulher de pé
 De pé aqui no teu poema. Insatisfeita.*
 (RICH, Adrienne, 1991. In: BHABHA, 2011, p. 125-126)

Para ele, com Rich, é possível pensar que a insistência em repetir “sou um... sou uma... sou...” busca enfatizar o começar de novo, sempre de outro modo... uma revisão, um processo de se sujeitar a, ou estar sujeito a... uma historicidade particular, reconstruída “em um *continuum* de transformação das ideias” (BHABHA, 2011, p. 127). Nesse sentido, a intenção da escritora poderia ser a de manter a *singularidade* dos acontecimentos e pessoas que descreve, numa relação que é performativa, “uma relação com o acontecimento que muda através do exercício da sua enunciação e da sua interpretação” (idem, p. 128) e que traz uma pista para a escritura da pesquisa: escritos que enunciam e, de certa forma, buscam interpretar ou colocar em análise fatos, acontecimentos, experiências cotidianas, numa constante transformação das ideias.

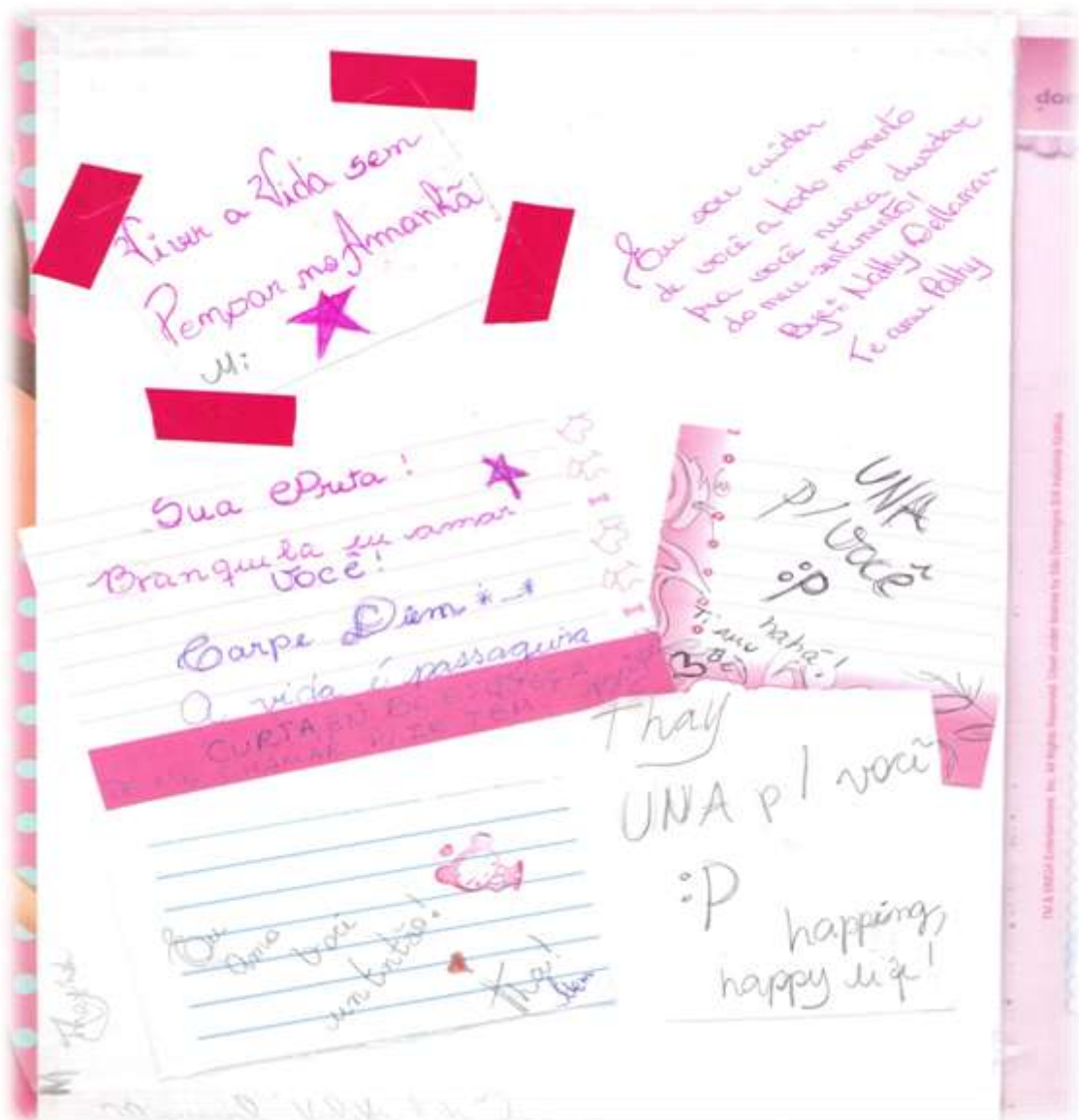
Ainda defendendo o espírito do “direito de narrar”, Bhabha (2011) aponta que Rich se coloca nas interseções, nos *interstícios das narrativas*, tornando-se “insatisfeita” e ansiosa acerca de quem ela é, ou de qual poderia ser a sua comunidade, no fluxo mais amplo da história. Assim, “[...] de um espírito de resistência e indulgência,

surge a vontade minoritária de viver, de *fazer*, de introduzir o ato de *poiesis* na vida imaginada do imigrante ou da minoria como parte da sociedade cívica e civil” (p. 185).

Também parecem ser essas as possibilidades oferecidas pelos movimentos das pesquisas *com* os cotidianos: o direito de narrar, a insatisfação com o que se sabe, a ansiedade perante o inesperado ou, de modo especial, o simples ato de invenção, da *poiesis* de uma *vida mais bonita...* de uma vida encharcada da intensidade da *criação*, como foi proposta por Nietzsche: “vontade de vir-a-ser, crescer, dar forma, isto é, criar e, no criar, está incluído o destruir”⁵. Uma criação que coloca a realidade como *dever*, ou seja, “aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar. Não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio” (DIAS, 2011, p. 65-66). E, se para Nietzsche, “existir é criar”, há, nesse processo, uma necessidade constante de criação que acompanha os *sujeitos praticantes*, ou seja, “criação e necessidade” são um par inseparável (idem, p. 67).



⁵ Nietzsche em *Fragmentos Póstumos*, citado por Dias (2011).



Eis aí o que também move os jovens da escola pública: sua força, sua *vontade criadora*⁶. Eis também o que move essa investigação: a vontade de intensificar a potência das invenções cotidianas! Ambas as vontades, a *criadora/artística* e a de *potência*, querem crescer, querem o devir, o presente, o inesperado, o acaso... um conjunto de coisas humanas, as mais cotidianas...

[...] A vontade de crescer, de dar forma, de devir, de intensificar a potência quer o acaso. Ele não é um incidente que devemos afugentar, mas o elemento essencial que determina a plasticidade da vontade criadora. Se o que vem até nós, o inesperado que, de algum modo, se espera que venha, surge como absolutamente necessário: se o queremos, se o afirmamos com toda a nossa vontade, ele nos traz o presente e impulsiona à ação, a uma ação criadora (DIAS, 2011, p. 79).



⁶ Entendida por Nietzsche como uma vontade de *força artística*, “onde não há começo nem ponto final; tudo está ainda por se fazer” (DIAS, 2011, p. 70).

A vida da escola traz o acaso, o presente, a ação criadora!

Nas ações e inventividades cotidianas dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), são tecidos os processos curriculares que dão movimento a esse texto. E, talvez por esse mesmo motivo, não seja possível, para tantos *professorespesquisadores*, se afastarem dos contextos escolares. Ali, aqui, lá... a vida pulsa! Ação movimenta ação... A criação desses sujeitos ordinários não precisa ser contida; não quer o produto, mas o processo; não nega o movimento, quer o fluxo... É assim que acontece com os *jovenspraticantes* nas escolas: vivem o devir, a invenção e o acaso como quem brinca, como quem se deixa levar, como quem vive um tempo ininterrupto e intermitente.

A vida da escola também traz a repetição, o enquadramento, o clichê!

Nas redes que se tecem entre os sujeitos, são criadas *operações de poder* que diminuem a potência da força artística! Práticas cotidianas que limitam, excluem, reproduzem modelos, não escapam ao instituído... Movimentos hegemônicos que aprisionam! Movimentos que tendem a criar estereótipos, idealizações, conformismos... E assim também acontece, vez ou outra, com os *jovenspraticantes*: aprisionam desejos, acomodam vontades, despotencializam o pensamento, se colocam numa condição de espera... “E o que tiver que ser será”...

E em meio a tantas *questões* que se colocam nos cotidianos escolares – e que voltarei a discutir no *texto* –, o interesse da pesquisa encontra os *jovens* da escola pública praticada no contexto da educação profissional. Um *encontro* com *espaçostempos* repletos de chegadas, idas, atravessamentos, afetos, desafetos,... Um *encontro* com tentativas de aprisionamento e mutilação dos desejos, vividas junto às fugas, jogos, experimentações... Um *encontro* com modos de vida e processos de escolarização que distanciam e que aproximam relações, trocas, cumplicidades... Enfim... um *encontro* com jovens que produzem suas vidas, resistem, se acomodam, praticam cotidianos, silenciam, experimentam sobressaltos, percorrem labirintos, constroem relações de vida, em múltiplas temporalidades...

Encontros, ainda, que se dão entre caminhantes, *viajantes*, como propôs Certeau (1994)... Afinal, “caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente [...]” (p. 183). *Caminhos, portanto, que se fazem ao caminhar*⁷... que se instituem como *enunciação*, onde o ato de caminhar atualiza proibições e possibilidades, desloca e inventa outras, nas idas e vindas, variações e improvisações que a *caminhada* faz aparecer... Ultrapassa fronteiras, demarca diferenças, singularidades e alteridades, mas também semelhanças, ressonâncias, continuidades...

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. Indefinida diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria portanto possível reduzi-las ao seu traçado gráfico (CERTEAU, 1994, p.179).

“*Nossa, quantos encontros!*” talvez dirão os leitores desse texto... mas preciso apontar mais um e já peço desculpas se me repito demais... Trata-se do *encontro com o outro!* De ir ao encontro do outro, “*escutar os outros, cultivar a arte do encontro*”, como disse Larrosa (2004, p. 160). Com Josgrilberg (2008), entendi que esse *movimento de abertura ao outro, a busca pelos encontros*, parece ser, para Certeau, muito mais *um modo de vida*, pois a sua disposição para o encontro independia de posição social ou de hierarquias. Desse modo, é possível afirmar que, na experiência do encontro, reside a expectativa da produção de algo novo, inesperado e um indício de grande prazer pela vida... “*é necessário, de um lado e de outro, a força de existir ao mesmo tempo da vontade de estar com*” (CERTEAU, apud JOSGRILBERG, 2008, p. 99).

Assim, essa *vontade do encontro*, esse *ir em direção ao outro* pode servir de referência para as relações na escola... essa abertura questiona as posições estabelecidas e reconhece a escola como ponto de encontro, de passagem... “*O desafio posto é o de dar lugar ao outro*” (JOSGRILBERG, 2008, p. 98). Entretanto, vale a pena dizer que “*todos e cada um*” são partes desse *encontro*, o que aponta intensidades, trocas, tensões, mas não hierarquias... Aponta também para a

⁷ O poeta Thiago de Melo também sabia: “[...] não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar [...]”

necessidade de pensar numa “*educação pelo outro*”, um movimento feito por relações e mediações com o *outro* que não pode ser reconhecido nos moldes da educação moderna que objetivou enquadrá-lo como sujeito localizado, aprisionado, representado, como a “repetição do mesmo”. Ao contrário disso, essa “*educação pelo outro*” segue as significações da *filosofia da diferença*, que pretende contribuir com a produção de singularidades. Para Gallo (2010), trata-se de

[...] investir na produção de singularidades, que, como mostrou Deleuze [...], são impessoais e pré-individuais. São impessoais exatamente porque, sendo singulares, são múltiplas. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser *imanente*, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo (p. 245).

Educação, encontros, outro, diferença! Repetição que gera diferença... um repetir sempre diferente! Singularidades que são múltiplas ou, talvez se possa dizer, multiplicidades que se singularizam... Encontros... possibilidades de encontros!

É... aqui aprendemos mesmo muita coisa! Coisa boa e coisa ruim... foi difícil demais no começo e tá sendo bem difícil agora no final também... Os segredos, as colas, as conversas, as festas... dividimos tudo aqui... Até a morte! Perder um grande amigo foi uma coisa que nos uniu ainda mais esse ano... Queria muito que ele tivesse com a gente na formatura, ele sabe como eu queria... Essas lágrimas de agora e tantas que já chorei não resolvem nada... Ele não volta, né? (ESPANHOLA, 3º ano)⁸

As aulas de Matemática do 2º ano estão meio tensas... Sei lá, parece que o professor não está muito a fim... Assim... Às vezes, ele passa um exercício simples e deixa aquilo lá a aula toda... A gente resolve logo, mas ele não cobra, não dá mais coisas pra gente fazer... Claro que tem colegas que adoram... batem papo, brincam, ele fica lá, com cara de paisagem! Mas eu acho que a gente perde tempo... poderia render muito mais! Aprender mais e se dar melhor depois...

É... ele anda bem diferente do início... Quando começou com a Matemática era mais exigente, cobrava, agora parece que enjoou... também, dizem que ele trabalha num monte de lugar, que as outras escolas são particulares, porque ele não tem uma tal de DE... Ai lá ele deve ser mais exigente... Outro

⁸ Nessas narrativas dos *jovenspraticantes* da escola e em outros momentos do texto, escolhi utilizar seus “apelidos” que se constituem uma “marca” registrada entre os alunos e discutirei, posteriormente, a questão do uso desses “codinomes”. Também apresento algumas narrativas em que o “sujeito” que fala não é citado, como forma de intensificar os *sentidos* provocados, as conexões, os agenciamentos e não a “personificação” dessas falas.

dia mesmo, eu fechei a prova! E um monte de gente vai fechar também porque eu ajudei mesmo... passei cola bonito! Ah! A gente passando papelzinho e ele nem aí... se ele não tava preocupado, nem eu... os colegas vão se dar bem, isso é que importa! Teve até uma hora que eu fui na mesa dele pra ver o que ele tava fazendo no note, porque ele não tirava o olho da tela... Sabe o que era? O Facebook. Pode? Depois fala de nós...

É isso mesmo! Eu também vi... A gente passando cola e ele mexendo no Face... Nós aproveitamos... Risos... Teve um outro dia também que a gente tava fazendo atividade e ele com o celular... tava respondendo e mandando mensagens...

[...] Sabe... a vida nunca foi muito fácil pra mim não... Quando eu tinha oito anos a minha mãe morreu... Foi uma coisa terrível! A gente morava na roça e trabalhava muito com um engenho de cana... e ele tinha uma alavanca pra ligar na energia... Um dia, tava eu e a mamãe mexendo e, de repente, aquela alavanca voou e acertou em cheio a cabeça dela... Eu me lembro dela desmaiada e de mim gritando pro meu irmão mais velho... Ela chegou a ser socorrida, foi para um hospital, mas não resistiu. De lá pra cá, minha vida virou um inferno! Meu pai nunca mais me deu carinho, não liga pra mim, só quer saber de me colocar pra trabalhar. Quando eu vou em casa, me trata igual um escravo... briga o tempo todo, é super ignorante e fala que eu sou um fracote! O meu irmão mais velho mora no mesmo quintal, já é casado e, pra você ter uma ideia, as poucas vezes que eu vou pra lá, fico na casa dele e não na casa de pai... Pra falar a verdade ele casou de novo e só liga para aquela mulher dele agora... os filhos mesmo ele destrata. Ah! Mas do filho dela ele trata bem... e isso me dá mais raiva! E ainda tem mais, ele não me ajuda com nada, não me dá um tostão... Pra eu comprar as minhas coisas aqui pra escola, coisas que eu preciso mesmo, igual agora no início do ano que tem enxoval pro alojamento e a gente tem que trazer xampu, sabonete, pasta de dente, lençol... e também as coisas pra eu estudar, tipo: caneta, caderno, lápis,... eu tenho que trabalhar no final de semana. Como a gente estuda o dia inteiro, eu trabalho na roça de um servidor aqui da escola todo fim de semana, pode ver como as minhas mãos tão grossas... (CHEVETE, 2º ano).

Esse ano tá acontecendo uma coisa meio chata nos alojamentos... Tem colega que não respeita os outros... Principalmente a galerinha do 1º ano... sei não, mas acho que os assistentes tão dormindo muito! É que eles têm um quarto... Aí, as 21:45, na verdade, lá pelas 22h e pouco, depois da conferência se todo mundo já tá nos quartos, eles vão descansar... O combinado é desligar os notes, as tvs, os aparelhos em geral, no máximo, às 23h. Mas isso não está acontecendo... Semana passada mesmo, eram duas horas da madrugada e tinha um barulhão no bloco do lado do nosso!!! Não sei como esses meninos conseguem... Dia de jogo na Globo é a mesma fuzarca... Depois, no outro dia, ninguém presta atenção na aula... Não para em pé... (LACRAIA, 2º ano)

Bom... pra mim sair de casa aos 14 anos para um lugar totalmente desconhecido, inicialmente não foi a melhor experiência da minha vida... Passei por momentos muito difíceis e tristes, mas nada que não

pudesse ser superado com força de vontade. Chorei muito no início e pensei em desistir varias vezes... Lembra que você era nossa professora e a gente sempre conversava sobre isso? Aí... os dias foram passando... a força foi aumentando e a vontade de não desistir de um sonho, inclusive dos meus pais, me ajudou bastante! Mas vi muitos, muitos colegas indo embora... e sempre que um desistia, eu me perguntava: será que devo desistir também? Pensava: meu Deus, o que vou ficar fazendo nesse lugar? Mas, ao mesmo tempo, já estava gostando muito de alguns colegas... A gente se fortalecia, sabe por quê? Porque tinha as mesmas dúvidas, tristezas... e o melhor, as alegrias que fomos vivendo! A gente se ajudava muito, dividia tudo, se defendia! Nossa... como as coisas mudam, né? Agora, no terceiro ano, meu coração já tá apertado demais... Não gosto nem de pensar em ter que me separar desses grandes amigos que fiz aqui... (ABILL, 3º ano)

Pior que é... A saudade vai bater de verdade! Imagina só, Dani... Grande parte do tempo, é a gente com a gente mesmo, principalmente nos finais de semana!!! Isso aqui vira um deserto, um cemitério... Então a gente inventa maneiras do tempo passar e de se divertir... a gente brinca mesmo, igual criança crescida... e é bom demais!!! (AZEITONA, 3º ano)

Ah... Sobre os abacaxis que pegamos no pomar? Foi o seguinte: bateu aquela vontade de comer uma coisa boa... Era domingo à tarde, não tinha quase ninguém na escola... Ai a gente foi até lá... Aqueles abacaxis madurinhos *olhando* pra gente... Não deu pra resistir! Só que demos um azar e tanto! Quando a gente tava bem com dois na mão, já tirados... me aparece o assistente! Aí o que a gente podia fazer? O jeito foi se entregar... Falamos que os abacaxis nem tavam tão bonitos assim, que a gente queria saber se eram de uma espécie boa, docinhos... (Risos). Mas não colou! Deu um "bafafá" no CGAE⁹ na segunda-feira, ligação pra casa, ocorrência e tudo! (KUKIJORRA, 2º ano)

[...] E agora, ao chegar à terceira série, foi uma felicidade imensa... nunca tinha me imaginado uma futura formanda do ensino técnico de maneira tão rápida... três anos parece que voaram e chegou tão depressa o fim! Um fim que no início era tão esperado, mas que agora no final e estando tão próximo... é quase evitado. De qualquer jeito, posso dizer que nesse terceiro ano também conheci novas pessoas, fiz outros amigos e muita gente a quem me apeguei... Fui percebendo que realmente não importa o tempo que se vive, mas sim a intensidade que se vive com as pessoas que gostamos... Alguém já disse isso, né?!! Bom, muita gente aqui se tornou bastante especial para mim... Sei que vou levá-las na memória e no coração e isso às vezes já dói... De uma forma ou de outra, o coração fica apertado... Sabe... tá tão próximo do fim... e aí fico pensando, pensando... e na maioria das vezes fico triste por saber que foi tão rápido, apesar de ter marcado tanto, mas mesmo assim, é estranho quando se aprende a amar pessoas que você nem conhecia e de repente você é obrigada a deixá-las para trás de maneira que você não queria, não naquele momento, daquele jeito... não tão depressa...

⁹ A Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE) é o setor responsável por garantir a "disciplina" no *campus*, dentre outras atribuições que serão discutidas posteriormente.

É aquela coisa de... quebrar o vínculo, mesmo que você não queira, né? Fico me perguntando também: por que a gente precisa se separar de quem gosta? Estranho isso... por que deixar pra trás essas pessoas que, apesar das desavenças, aprendemos a suportar, conviver e depois aos poucos a amar... É... acho mesmo que vai ser difícil viver sem elas por perto, para dar broncas, aconselhar, apoiar, ajudar, animar e até mesmo simplesmente ouvir a voz... Acho que estamos muito melancólicas, né não?! (Risos...) Mas é que tá apertando essa coisa de acabar o ano... passou tudo tão rápido! (MORGANA, 3º ano).

Encontros, movimentos, singularidades... que me fazem partir para outras tantas conversas ligadas aos modos de ser jovem... Pensamentos, incertezas, articulações que me fazem questionar: como tratar a juventude como homogeneidade? Como enquadrar o jovem num bloco único e conceitual, “aquele de idade entre 16 e 29 anos...”, ignorando as experiências particulares, as perversidades da vida, as conquistas, os territórios de passagem, os movimentos efêmeros que produzem suas subjetividades? Subjetividades que, para Guattari e Rolnik (2000), são produzidas nos diversos modos de se fazer existir e sentir no mundo.

Jovens que busquei acompanhar, estar junto, *conhecer melhor*, em suas relações com a escola / os amigos / os professores, em suas moradias, nos deslocamentos, nas redes que produzem diferentes *saberesfazeres*... Enfim, cenas de uma captura sutil, da vida que é vivida como “obra de arte”, produzida em espaços fronteiros e em contextos múltiplos que criam percursos efêmeros de vida, singulares, como afirma Cordeiro (2009).

[...] Penso mais em termos de percursos de vida, labirínticos, singulares, como já afirmei, do que propriamente em ‘trajetórias’, com pontos de partida e de chegada delimitados, como histórias em marcha, lineares, rumo a uma evolução contínua. Acredito que os relatos de vida de jovens permitem compreender o papel singular dos sujeitos nas configurações sociais, mas não inscrevem uma ‘história em marcha’, e sim uma história em movimento, passível de novos rumos e definições, antes inimagináveis (p. 79).

Jovens que são *transitoriedades*, percebidos por Aldo (VICTORIO FILHO, 2010) como praticantes de redes múltiplas, “agentes mais apreensíveis sob a perspectiva da multiplicidade do que da unidade” (p.105).

Nessa ordem, ser jovem é estar em multiplicação, em devir, mais do que em condições definíveis em estabilidades organizáveis. Então, pensar a cultura do jovem implica enfrentar um panorama interminável de possibilidades

compositivas, cuja dimensão, a despeito de sua grandeza, não é argumento que impeça ou esmoreça a urgência do seu entendimento, embora jamais plenamente realizável [...]. Nesse sentido, assim como é fácil identificar um jovem em qualquer lugar do planeta é igualmente difícil defini-lo em padrões válidos para além da brevidade dos *espaçostempos* nos quais transita e, porventura, venha a ser observado (p. 105-106)

Essa é uma aposta da pesquisa realizada: *“embora seja fácil identificar um jovem em qualquer lugar [...] é igualmente difícil defini-lo”*... Os jovens estão em constante



em
porque os

multiplicação, *são muitos em “um só”*...
multiplicidades que se singularizam...

estão em devir... produzem sentidos a partir de sua *potência criadora*, se constituem nômades, minorias em processo¹⁰... A juventude, por isso, não é apenas uma etapa, uma fase classificável ou numerável da vida, mas se configura modos diferentes de experimentação,

jovens habitam outras temporalidades, resistem, silenciam, criam movimentos e vivem em intensidades, firmam-se no presente...

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo*

*Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder*

*[...] Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo*

¹⁰ Compreendi, com a professora Beth Barros, por ocasião de uma defesa de mestrado no Programa de Pós-Graduação (PPGE - UFES), que as *minorias* não têm modelo, estão sempre em processo. O dinamismo das minorias, o que libera o devir, é um certo *nomadismo*: ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto... Pode-se ser nômade sem sair do lugar... é um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência.

Temos nosso próprio tempo [...]¹¹

Sim... os *jovens têm seu próprio tempo*, operam em múltiplas temporalidades, se movimentam de forma astuciosa, mas não são os únicos... O encontro da pesquisa se deu, de forma especial, com esses meninos e meninas que habitam os cotidianos da escola pública de ensino médio, mas sei da importância de *não criar um lugar indiferenciado, uma imagem fixa*, que seja somente da “transgressão” ou da “invenção”... “um isto ou aquilo”, porque são isto e aquilo e... muitos outros... Ou seja, aqui aparecem os *jovenspraticantes*, mas sei que as *criaçõesrelações* se dão em diferentes espacialidades, em diversas “faixas de idade”, com mais ou menos intensidade e *entre* os sujeitos... Nesse sentido, tantas outras *pesquisas com os cotidianos* tratam de movimentos relacionados/produzidos entre adultos, adolescentes, crianças, enfim, valendo-se de *protagonistas* reconhecidos como “personagens disseminados” ou, como também disse Certeau (1994), o “*homem ordinário, herói comum, andarilho inumerável*”.

Tento, então, escapar dos *estereótipos*, dos *clichês*¹², das *conceituações fechadas*, afinal Nietzsche (apud PAIS, 2008, p. 8) deu a dica: “*todo conceito deriva de igualarmos o que é desigual*”, ou seja, não existe “o *jovem*” como uma singularidade suprema, onde se filiarium todos os jovens, configurando um possível essencialismo...

[...] Quando falamos em “juventude”, estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas. [Assim], a decifração do conceito de juventude passa pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjectivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito (PAIS, 2008, p.8).

E Pais (2006) entende que muitas “*representações*” da *juventude* se dão através dessas “*máscaras nominais*”, em processos de *etiquetagem* que originam realidades estereotipadas: “*Há que se questionar as máscaras que tais etiquetas representam*”, [pois é preciso] “*resistir a um efeito de contaminação conceptual que, no caso de*

¹¹*Tempo Perdido*, música de Renato Russo, lançada no álbum “*Dois*”, da Banda Legião Urbana, em julho de 1986.

¹²Entendendo os *clichês* como *formas prontas de pensamento*, como *força-motora da representação* – a partir das aproximações com o pensamento de Gilles Deleuze.

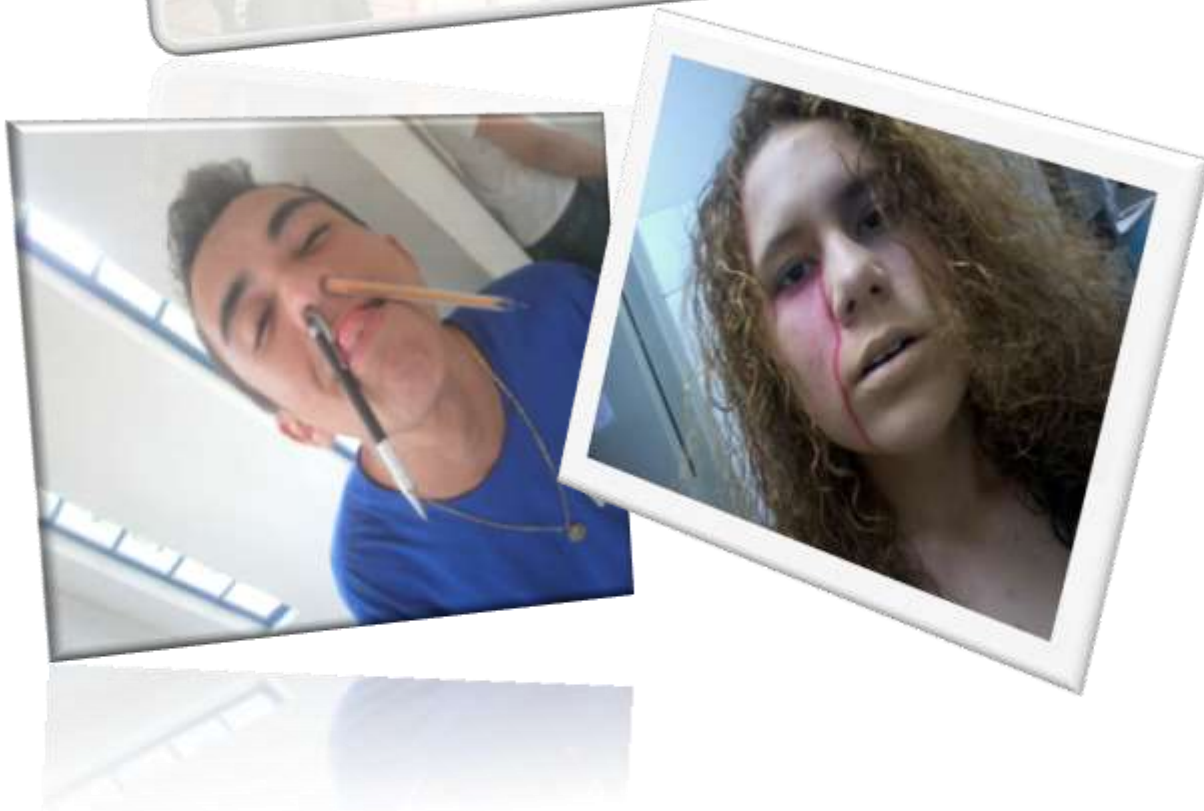
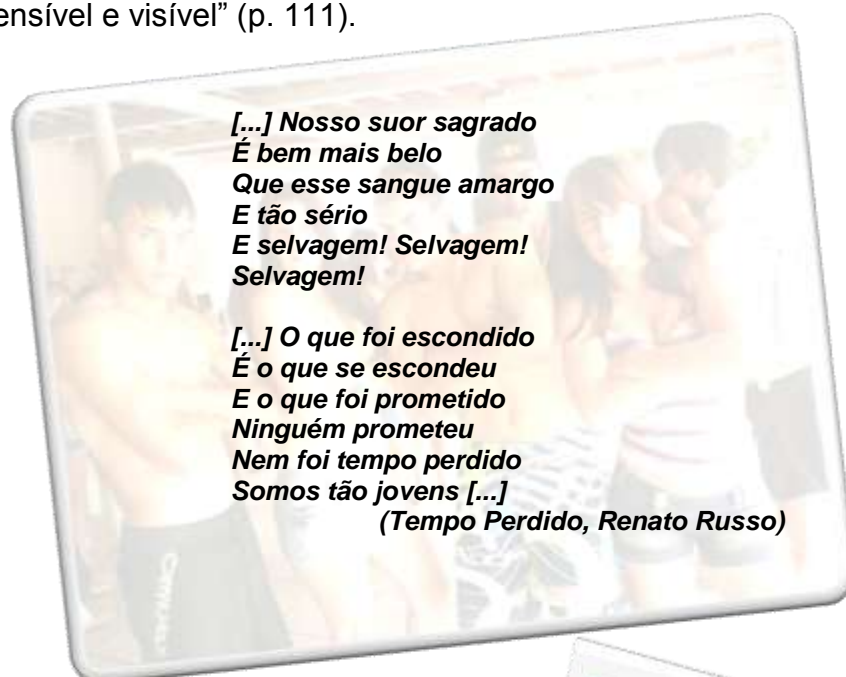
algumas culturas juvenis, nos levaria a desenvolver uma sociologia acrítica, confundindo conceitos com preconceitos” (idem, p. 8). *Máscaras nominais ou identitárias* que rotulam os jovens, produzindo tantos enquadramentos: *transgressores, delinquentes, turbulentos, conformistas, desinteressados, inventores, indisciplinados,...* *Adjetivações*, por assim dizer, que aprisionam os jovens de forma contraditória, onde “o todo é tomado pelas partes – as partes mascarando o todo e vice-versa” (idem, p. 8).

Máscaras que são utilizadas e inventadas também pelos próprios *jovens* que se deixam investir em *representações e simbolismos*, uma vez que “*seus estilos visuais marcam presença pela diferença*” (idem, p. 9). São criações que se traduzem em trejeitos, estilos de roupas, penteados, maquiagens, *tattoos, piercings* e tantas produções que retratam *usos, marcas, modos e sentidos* produzidos pela *juventude* na contemporaneidade.

Vale destacar que, no caso dos *jovenspraticantes* da pesquisa, há uma criação discursiva que busca “produzir” e preservar uma dada localização identitária para esses sujeitos... Entretanto, reconheço esse *trabalho de investigação* como *potente* para a produção de discursos que apostem em *outros tantos sentidos* para esses jovens! Proponho pensar na *pluralidade de subjetividades* que vai sendo formada nos processos vividos *entre* eles, nos diferentes contextos que habitam e nas relações que estabelecem com pessoas, objetos, mídias, ideias... Uma *pluralidade* que desmistifica a possibilidade de localização desses jovens em identidades fechadas, generalizáveis ou estereotipadas, ou seja, que vai na contramão do *discurso colonial* que garante visibilidade à diferença e que busca nomear, qualificar, identificar para dar governabilidade ao *estereótipo*, estabelecendo uma fixidez proposital.

[...] A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...] é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização [...] (BHABHA, 1998, p. 105 -106).

Também segundo Bhabha (1998), o discurso colonial se coloca como uma forma de ligação das diferenças e das discriminações que embasam práticas discursivas e políticas que, por sua vez, sustentam as hierarquizações culturais. O estereótipo surge então como um modo de representação, um recurso discursivo para criar “pessoas subjugadas” num vigoroso jogo de poder. Para o autor, esse discurso emerge também como um *aparato de poder* que “[...] produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (p. 111).



É isso aí... É nessa complexa rede de sentidos, conhecimentos e significações que tento escrever... sabendo que “*escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora*” (LISPECTOR, 1999b, p. 24).

Eis aí um “limite” que se coloca na realização das pesquisas! São *movimentos performativos, encontros, práticas cotidianas, relações de poder e de saber, entre tantas outras operações vividas*, e a possibilidade que se apresenta, na maioria das vezes – ou talvez se possa dizer “a exigência que se estabelece” –, é que a tradução dessas experiências se dê através da *escrita*. Mas, qual o problema?! Afinal, *o que é escrever?*

Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado [...] Atua sobre a sua exterioridade (CERTEAU, 1994, p. 225 - 227).

E Certeau segue discutindo alguns elementos que caracterizam essa *prática escriturística*, onde o primeiro seria a “página em branco”. A página que se configura como um *lugar próprio*¹³, livre das ambiguidades do mundo, capaz de operar um distanciamento, apresentando ao sujeito (escritor/autor) o campo para *um fazer próprio, instaurador, controlado*, estando, assim, na posição de quem tem que “gerir o espaço, próprio e distinto”, executando um *querer próprio*.

A segunda propriedade da escrita seria a “construção do texto”. Nesse momento, fragmentos e materiais linguísticos seriam utilizados segundo métodos explicitáveis, produzindo uma ordem, como o próprio autor explica:

Uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) [...] vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema. Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante,

¹³ Essa noção de *lugar próprio* é apresentada por Certeau (1994) quando discute a diferença entre “espaço” e “lugar”. Vale destacar, também, que tais conceitos não são apresentados como termos opostos, mas aspectos de um mesmo sistema complexo: *a organização dinâmica da sociedade*. Assim, para indicar a noção de lugar, “lugar próprio”, a autor mostra que os elementos que o constituem estão organizados de forma estável, representando uma vitória sobre o *tempo*, operando com “movimentos estratégicos”, como o cálculo, a manipulação das relações de poder, as tentativas de isolamento...

progressiva e regulamentada [...] compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado [...]. Sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno (idem, 1994, p. 225).

O terceiro elemento diz respeito ao “movimento estratégico” que a escrita realiza objetivando mudar a realidade social que lhe deu origem. Trata-se de um *jogo escriturístico* que produz um sistema, se formaliza e “tem como ‘sentido’ remeter à realidade que se distinguiu em vista de mudá-la” (CERTEAU, 1994, p. 226). Tem como alvo uma eficácia social, atuando, como já dito, sobre a sua exterioridade. Para o autor, a página é, então, um *local de passagem* onde se opera uma inversão industrial: “o que entra nela é um ‘recebido’, e o que sai dela é um ‘produto’” (p. 226).

E nesse processo que encontra algumas alternativas de significação da *escrita*, não posso deixar de convidar Chartier e Hébrard (1998) para a conversa... Eles apresentam, de forma impressionante, aproximações do pensamento *certeuniano* sobre essa produção da “racionalidade ocidental”: os *dispositivos escriturários*, lugares de terrível memória...

Para ele [Certeau] o escritor será sempre um estrategista que dispõe no lugar próprio (a página) um exército armado de signos, ordenado segundo efeitos desejados e que deverá “cativar” os que colocam os olhos sobre ele. O autor é, então, necessariamente autoritário, investido da inelutável autoridade do texto que fala indefinidamente por ele, na sua ausência, pelo simples fato de que o que foi feito por escrito perdura e se capitaliza [...]. O fato de o escrito ser produto de uma atividade da escrita, que, como toda prática, tem suas táticas e astúcias, não muda nada: a operação escriturária transforma o gesto em forma, o achado ocasional em figura de estilo, uma circunstância feliz em poder durável [...] (p. 33).

Depois disso, pensei em parar a *tese* por aqui... Pensei, também, que “eu era feliz e não sabia” porque, mesmo com o entendimento da necessidade de *despersonificar* o texto¹⁴ e, ainda, tendo a compreensão de que a escrita se constitui num *próprio*, apostava nessa possibilidade de tentar minimizar seus efeitos a partir da ideia de que, como prática, teria lá suas *astúcias*, talvez pudesse subverter essa lógica em alguns momentos... Fui vencida, me entrego! Mas como *praticante e brasileira – que não desiste nunca... “será que Certeau concordaria”? Posso apostar que não!* – vou tentando encontrar uma *brecha*, quem sabe criar uma sutil *artimanha*, capaz de operar uma *manobra* nesse lugar... Talvez esteja sendo muito audaciosa, mas foi

¹⁴ Discuto essa ideia, posteriormente, com Foucault (2009) que propõe o apagamento do autor.

Certeau quem me ensinou a experimentar *usos*, jogar com acontecimentos para transformar em *ocasiões*, ficar vigilante para “captar no voo” possibilidades de vantagem... Tento isso agora, embora sabendo que a escrita, de novo, me aprisiona! Enfim, quando li que “os escritos permanecem e as leituras se desvanecem” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p.33) resolvi criar esse movimento... Penso ser essa uma *chance!* Não preciso deixar de escrever o *textotese*, porque as leituras feitas serão *práticas cotidianas do tipo “tática”, maneiras de fazer* em que aparecerão as “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’” (CERTEAU, 1994, p. 47).

O leitor caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca do sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora – como quer ou como pode – sua leitura do texto: um novo texto. Existem assim estilos de leitura, como existem estilos de lazer e de conversação (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p.33).

Assim, a *leitura* não se dá como reprodução ou consumo passivo, mas cria um *processo produtivo de sentidos*... No lugar fixo do texto, de posições espacialmente definidas, o *leitor* vai praticando outros *espaços*¹⁵, se movimenta de forma ativa e criativa, onde o *tempo* não é controlado e ele nunca é o dono do lugar, antes um *viajante*, dentro do lugar do outro... Assim, “a leitura é a realização do texto. O texto apenas tem significado quando é lido, ele depende do leitor [...] o texto é organizado por um código que vai além dele mesmo; somente se torna texto em sua relação com o leitor” (JOSGRILBERG, 2005, p. 84).

Mas Certeau, um “*amigo para todas as horas*”¹⁶, também não me deixaria parar essa *escrita*... Ele deixou bem explicado que a *escrita* é, sim, um procedimento *estratégico*, organizador de um lugar, mas, entretanto, permanece como *prática* necessária à organização social e, nesse momento, discute o sentido de sua relação com a *morte*. Ou seja, “toda escrita implica em uma morte, isto é, algo que não pode ser dito” (idem, 2005, p. 53). Em outras palavras, a *escrita* opera com o *inominável*, com aquilo que escapa – “*as palavras me escondem com cuidado*” (BARROS, 1997,

¹⁵ Espaço entendido por Certeau (1994) como “lugar praticado”, ou seja, que emerge a partir de um *lugar próprio*, constituindo, assim, parte desse movimento dinâmico das práticas sociais. Espaços que são criados por “operações táticas”, ou seja, pequenas astúcias, “*artes de dar golpes, mobilidades da mão-de-obra*” que operam com o tempo, com a “própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (p. 47).

¹⁶ Fragmento de Drummond, citado no livro “*Sabes, meu @mor...: romance*”, de Ana Paula Almeida e João Pedro Wanzeller. Dom Quixote, 2006.

p. 69) –; há uma adequação impossível de se realizada, por completo, entre a presença e o signo... e isto está colocado à prática escriturística! *“Ela [a escrita] evoca uma ausência que é seu lugar de partida e seu destino. Ela procede por abandonar sucessivos de lugares ocupados e se articula sobre uma exterioridade que lhe escapa”* (CERTEAU, apud JOSGRILBERG, 2005, p. 53).

Nesse sentido, a proposta é que essa *morte* presente nas produções escritas seja anunciada, reconhecida a princípio, sendo, portanto, exposto o *limite* dessa ação! Não se trata, ainda, de julgar a escrita como intrinsecamente *boa ou má*, mas como uma prática necessária, apesar dos limites em cumprir o que sempre prometeu: representar o real. *“O erro generalizado do discurso teórico, na academia ou nos escritórios do governo, é o de não confrontar a morte implícita em seus discursos”* (idem, 2005, p. 53).

É isso aí... Eis que mordo a isca – e espero que Clarice me perdoe! A pesquisa com os cotidianos admite a *morte* presente em seus textos... Nas produções de muitos autores com os quais tenho dialogado acerca das possibilidades e desafios desses *modos de pesquisar com os cotidianos*, aparece reconhecida a dimensão do *incapturável*, daquilo que *não pode ser apreendido* e que, ao *escapar*, não se deixa representar por completo, não é aprisionado pela *escrita*... São produções *teoricopráticas* – entendidas de forma *indissociável* – que se aproximam dessa complexidade cotidiana que *“não se esgota nunca”* e que *pode, “no máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida”* (FERRAÇO, 2001, p. 103).

Para Oliveira (2012), a partir desse entendimento e com as análises de Certeau, as pesquisas passaram a valorizar os modos escriturísticos da literatura (romances, contos populares e outros), numa busca também por “narrar a vida e literaturizar a ciência”, tornando evidentes outras formas de diálogos e formulações possíveis, *“quando compreendemos os limites e as impossibilidades da descrição neutra e objetiva de fenômenos sociais”* (idem, p. 88).

Assim, é possível afirmar que, nas investigações *com os cotidianos* das escolas, não há uma busca pela representação do real, não se espera retratá-lo em linguagem... o que move a escritura dessas pesquisas é a *entrelinha*, os sentimentos, as

sutilezas, ecos, ressonâncias, “a realidade mais delicada e difícil, menos visível a olho nu” (LISPECTOR, 1999b, p. 67). De uma *magia* sempre presente! Uma epistemomagia, como ensinou Sgarbi (2008), que ajuda a compreender o mundo, sempre *em movimento*.

Então, *de repente, não mais que de repente* [...], algumas receitas de poções tomaram de assalto os meus pensamentos: poção para desenvolver o respeito ao outro, poção contra o desrespeito à liberdade de expressão, poção para a compreensão de que a emoção faz parte do conhecimento, poção pela aceitação das identidades culturais... e mais um monte delas, cujos nomes não preciso desfilhar aqui. Então, *de repente, não mais que de repente*, o LO se fez MA, o LOGOS se fez MAGOS, a epistemoLOGIA se fez epistemoMAGIA (p. 168).

Uma epistemomagia do cotidiano que se pauta como *espaçotempo* de contradição, que busca as negociações de sentidos entre os sujeitos, que percebe a pluralidade e aceita as diferenças entre pessoas, culturas, maneiras de ser... *Que abre [...]*

[...] uma nova e mágica dimensão de tessitura de conhecimentos a partir da noção de redes, tanto por acreditar que cada um de nós é uma rede de sujeitos, como já foi trazido a partir do próprio Boaventura, quanto por compreender que a tessitura de conhecimentos se faz em redes que cotidianamente são formadas na vida social (SGARBI, 2008, p. 173).



Vou ver, rever, postar, repostar, sentir saudade, vai apertar o peito e eu vou sorrir de orgulho por um dia ter estado ao teu lado. ♥



essa uniao eh foda!! so quem vive que sabe como eh!! por isso eu digo: Eu sou da legiao!!

IFEEES.....

Eu sou da legião! (8)'

; } Legião.... S2



torta na cara kkkkkk

kkkkkkkk tava otima, principalmente o cheirinho!!!

Esse dia foi o melhor (L

kkkkk' ô, aquela espuma era droga, só pode kk'

foooi mt foda! Haha

kkkkkk' éee, os sintomas ainda estão presentes kk

chaaaaatos sz''



*Mas como assim ?
Trabalho de biologia!!! fizemos Jogos didáticos e resultado nisso ai!! Kkkkkkkkkkkkkkk*

[...] Então me abraça forte
 E diz mais uma vez
 Que já estamos
 Distantes de tudo
 Temos nosso próprio tempo [...]

[...] Não tenho medo do escuro
 Mas deixe as luzes
 Acesas agora [...]
 (Tempo perdido, Renato Russo)

Assim, durante os movimentos da pesquisa, são realizadas algumas tentativas de tradução dos conhecimentos criados nessas *redes*. São procuradas outras/múltiplas formas de conceber e expressar esses conhecimentos, num processo que requer “descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

Outras tentativas de *escrita* – já que essa é uma *prática necessária* –, também foram ensinadas por Alves há bastante tempo e, de lá pra cá, são exercitadas nas pesquisas que buscam outras formas de tradução, de pensamento, de linguagens, de narrativas... enfim, das *artes de dizer* que, para Certeau (1994) são também *artes de fazer e de pensar!*

E lembrando o que a professora Nilda ensinou...

[...] entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31).

... tento puxar múltiplos, diferentes e diversos fios; perguntar muito mais do que dar respostas (*eu não as tenho mesmo!*); duvidar ao invés de afirmar... Enfim, buscar a criação de um texto com tantas *linguagensnarrativas* possíveis: artísticas, imagéticas, musicais, textuais... *Linguagensnarrativas* que contribuam com a possibilidade de “literaturizar a ciência” (ALVES, 2008), expressando outras

maneiras, inclusive inventadas pelos *jovenspraticantes* em suas tramas cotidianas, de conhecer e narrar o mundo, os seus modos de existência, suas incertezas, seus conhecimentos, uma vida!

Como concluiu Foucault (2006), talvez esse seja o grande ganho da pesquisa: o de invadir o terreno alheio, como explorador... Entretanto, invadimos “a nós mesmos”, porque somos *caçacaçador* (FERRAÇO, 2003) e “esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar ‘com’ os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...” (p. 160).

Assim, decidi escrever essas ideias iniciais para justificar que a pesquisa *com* os cotidianos¹⁷ me desafia a buscar outras formas de compreender a complexidade da vida... nas astúcias dos *sujeitos ordinários*, nas descontinuidades, nos *espaçostempos* de fuga, nas tentativas de controle e padronização, nas práticas discriminadoras, na produção de estereótipos...

Ou seja, a realização dessa pesquisa me dá a chance, mais uma vez, de participar do emaranhado das redes de *saberes-fazeres-poderes-valores-afetos*¹⁸, da complexidade que lhes é inerente, onde relações e negociações de sentidos vão produzindo *conhecimentos* e tecendo os *currículos* nas práticas cotidianas. Currículos que são, portanto, criados/inventados em redes compartilhadas *entre* os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas e que se inter-relacionam a tantos outros sujeitos e contextos.

Vale dizer também que nesses percursos e tentativas de aproximação *com* os cotidianos, aparecem as contribuições dos trabalhos de Alves, Oliveira, Ferraço, Carvalho, Certeau – dentre outros autores reconhecidos – que têm procurado problematizar as práticas “oficiais” de pesquisa e buscado permanentemente a

¹⁷ Em outro momento do texto, retomarei questões *teoricopoliticometodológicas* ligadas às pesquisas *com* os cotidianos.

¹⁸ Nas redes, estão sendo tecidos diferentes fios que potencializam a complexidade dessas redes nos cotidianos. Nesse sentido, ao escrever “*redes de saberes-fazeres-poderes-valores-afetos*” não tenho a intenção de esgotar essa complexidade, mas, apenas, de evidenciar alguns desses fios que, de certo modo, estariam mais intensamente presentes nas discussões realizadas com a pesquisa. Aposto também na ideia de que para cada um desses fios estão sendo tecidos diferentes sentidos.

invenção dessas práticas e de seus registros. Além das interlocuções *teoricoepistemologicopolíticas* realizadas com esses pesquisadores, procuro, de igual maneira, utilizar as múltiplas produções dos *sujeitos ordinários* que circulam nos cotidianos como uma tentativa de melhor compreender “a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 2), elemento fundamental para as pesquisas *com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003).

Falo, portanto, de um *modo de pesquisa* que considera o que aprendi com a professora Joanir há algum tempo: a priorizar os *registros do cotidiano*, entendendo que “são produzidos no calor dos acontecimentos; guardam as marcas de quem os escreveu; identificam a relevância atribuída a fatos e acontecimentos” (AZEVEDO, 2005, p. 160). E ela ainda explica: “Essa produção [...] quando examinada, revela a diversidade entre as escolas, não apenas em termos das situações vividas, mas, principalmente, nas maneiras de enfrentá-las, descortinadoras das lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos” (idem, p. 161).

Desse modo, quero destacar que, nesse *textotese*, estabeleço um diálogo permanente com as ***narrativastextuaisimagéticas*** produzidas nos diferentes contextos da pesquisa por compreender que influenciam, alteram, transformam e produzem diferentes *sentidos* entre os *praticantes* em suas experiências cotidianas.

Apresento algumas criações ***imagicodiscursivonarrativas***¹⁹ desses sujeitos que se traduzem em movimentos, textos, narrativas (relatos, conversas, recados), fotografias, documentos, imagens – incluindo aqui o que são nomeados pelos *jovens* como *pichações*, além de desenhos, criação das marcas/*slogans* de seus *nomesapelidos*, bilhetes, trabalhos, provas – com a intenção de *aproximar* um pouco mais o leitor das *redes tecidas nos espaçostempos* da pesquisa.

De acordo com Martins (2011), essas *criações* são produzidas em meio às relações com o mundo, em um processo de construção de sentidos, devendo ser entendidas como

¹⁹ Expressão criada pelo professor Paulo Sgarbi por ocasião da análise do texto produzido para o Exame de Qualificação II do Doutorado.

[...] espaços de aprendizagem, espaços de experimentação de professores e alunos como atores do processo educacional no qual esses fazeres revelam seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético [estando] sempre encharcados de significados culturais (p. 18-19).

Outra coisa que conheci aqui e que gostei muito foram as "pixações", com X... Risos... É uma forma de se identificar, de uma maneira única! É uma das tradições que mais é levada a sério aqui na escola! E por ser muito simples e divertido, foi inventado o seguinte: muitas vezes, os *agriculinos* desenham seus nomes de uma forma que quem lê não consegue identificar quem escreveu... e esse é o barato! Você faz, deixa a sua marca e o pessoal fica louco querendo saber quem foi... É uma arte, eu acho, que os alunos criam... Eu mesmo já fiz dezenas de pichações e adoro! E também guardamos, colecionamos as pichações dos amigos que se formaram ou desistiram, que se foram... É uma forma de recordação de quem se gosta, dessa história que vivemos aqui!



É também meio que pra deixar a nossa marca, né? Deixar uma lembrança... Pra depois quem ver pensar assim: Pô, quem será esse cara que passou por aqui? E outra... aluno de escola agrotécnica que é aluno de escola agrotécnica, picha mesmo! Faz parte da nossa maneira de ser, eu acho isso!

Eu *picho* pra todos lembrarem que eu estive aqui... Já pensou daqui a três, quatro, cinco anos, alguém ser



volta e vê meu nome por aí... Nossa, vai muito massa porque vai lembrar de mim na hora, né não?! É pra lembrar da gente pra sempre... Lembrar que eu estive aqui... sofri, aprendi, me diverti... é um tempo muito bacana pra deixar passar em branco, não dá!

Sem contar que vira uma marca registrada mesmo porque a gente *marca por aí...* a gente inventa quase que um slogan, sei lá... um símbolo com esses apelidos! A gente sempre cria uma forma diferente de

escrever...

Assim... por exemplo, o meu ficaria horrível escrito como se fala mesmo “Cu que Jorra”, mas aí eu inventei o “Kuki Jorra” e ficou bem mais massa!!! E assim cada um vai criando, o Red Bull, por exemplo, coloca as asinhas, outros fazem a figura, tipo o Carrapato! Cada um inventa uma coisa legal que tem a ver com aquele *novo nome!*

Ah! E também tem outra vantagem criar um símbolo... É que, quando a gente *picha* por aí, dependendo do jeito que a gente faz, nem dá pra entender qual é o nome... O culpado, às vezes, não é pego por conta disso... Risos...

A gente, geralmente, procura lugares de pouco movimento pra não ser pego em flagrante, mas sempre *picha* em locais ao mesmo tempo visíveis, senão não teria graça! Alguém tem que ver a *obra de arte*, né?!?

Ah! E também *pichamos* bastante nos alojamentos, nos armários e nos nossos materiais... em todos os nossos materiais de escola tem as marcas dos apelidos da gente e dos amigos, sempre! Nas bolsinhas, nos fichários, nas apostilas e até nos livros... às vezes... ops.!

E pensando na relevância do trabalho de pesquisa que deseja se aproximar do “miudinho” da escola, desses *espaçostempos* de *aprendizagensexperimentações*, assim como dos autores dessas práticas, aposto, de modo especial, no uso das imagens... *Imagens* que “*contam de nós, dos outros, para nós, para os outros*” (TOURINHO, 2011, p. 4); *imagens* que aparecem em “reproduções de fotografias” que, ao serem produzidas, se apresentam como “recursos de construção de nossas experiências cotidianas e de nosso imaginário” (AMORIM, 2005, p. 115); *imagens* que incluem inúmeras possibilidades de *narrar* e *compreender* as situações vivenciadas nas escolas, pois o seu potencial expressivo pode ser mais “rico e polissêmico do que o dos textos escritos” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Enfim, *imagens* que compõem essa *escritatese* associadas às *narrativas*, pois “*uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem*” (MANGUEL, 2011, p.24), num processo constante de articulação e produção de sentidos, onde as *imagensnarrativas* não apresentam uma significação definitiva ou exclusiva. Não há intenção, portanto, de que essas *narrativasimagens* sejam submetidas à análise ou à interpretação totalitárias, sendo assumidas como “possíveis e verdadeiras nas apresentações do cotidiano” (AMORIM, 2001, p.115). São, de outro modo, trazidas ao texto com a pretensão de dar *força* e *movimento*

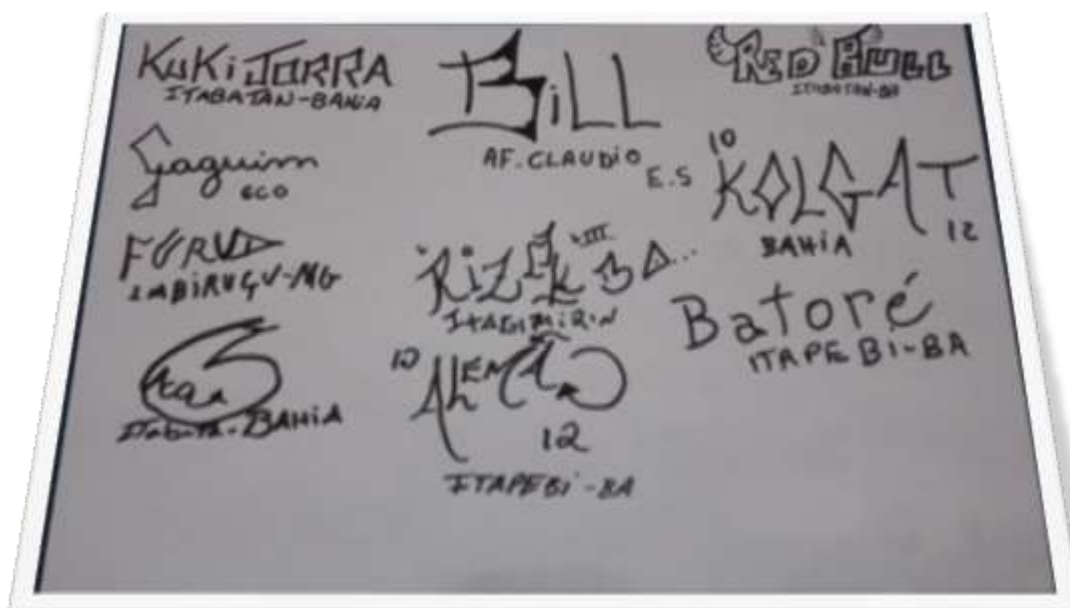
aos percursos vividos, compondo “uma escrita que se quer impregnar *cotidiano*” (idem, p. 115), embora conheça os limites da aproximação dos modos inesperados e inapreensíveis desse universo efêmero.

Imagensnarrativas que aparecem no texto com a intenção anunciada por Aldo (2012)²⁰ de se constituírem num “proveitoso esforço imaginativo” de aproximação das particularidades da escola, dos sentimentos dos *jovens* expressados em depoimentos, dos sentidos dos desenhos, das potências das fotografias, das cores, enfim, de tantos *ganhos* que podem surgir com os sentidos produzidos pelo seu *uso*. Significados, sentidos e efeitos que são imprevisíveis, produzidos em quem as *cria* e também em quem as pode *olhar/ver/ler/tocar*, dando-lhes assim “*espaçotempo* de uma trajetória pessoal e coletiva” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Narrativasimagens que são usadas ora *para provocar a ampliação dos sentidos do leitor*; ora *para retratar aspectos dos contextos da pesquisa, funcionando de forma mais representacional*; ora *para distrair, causar uma pausa no pensamento, uma nova composição*; ora *como música, poesia ou “causo”, com a intenção de literaturizar a escrita*; ora *para nos lembrar do constante “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano”* (MATURANA, 2005, p.15)... Ou talvez fosse melhor afirmar *narrativasimagens “usadas para nada disso”* ou *“para tudo isso”* ou *“não necessariamente nessa ordem”*, porque sei – *não tão certa assim* – das minhas intenções, mas não sei dos *efeitos* e *sentidos* que serão produzidos, como já anunciado anteriormente... E por não ser possível tal *captura*, continuo com a vontade de *“não parar de olhar”*, tentando

[...] encontrar outros jeitos de olhar o mundo, de modo a nos permitir encontrar outros entendimentos e outras poesias nas coisas expostas aos nossos olhares do dia-a-dia, de nossas caminhadas pelas calçadas e nossas debruçadas nas janelas... (OLIVEIRA JÚNIOR, apud AMORIM, 2011, p. 116).

²⁰ Fragmento do texto produzido pelo professor Aldo Victorio Filho também por ocasião do Exame de Qualificação II do Doutorado.



E nessa busca para “encontrar outros jeitos de olhar o mundo” vou tentando traduzir um pouco das *praticasteóricas* produzidas pelos sujeitos das escolas que, como ensinou Ferraço (2011), são também autores de discursos sobre currículo, protagonistas, portanto, dessas *teoriaspráticas* curriculares. São nesses movimentos que professores, alunos e demais envolvidos nos processos educacionais “inventam outras noções de currículo que, ao mesmo tempo se hibridizam (BHABHA, 1998) com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas” (p.25).

Currículos, como já afirmei, que são criados em redes compartilhadas *entre* os praticantes das escolas, ou seja, que *se produzem* nessas práticas cotidianas. *Currículos* que são tecidos em meio a especificidades e singularidades, envolvendo relações, valores, conhecimentos, crenças, acomodações, resistências... *Currículos* que também envolvem, no entendimento de Carvalho (2009),

[...] além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e prática escolar²¹. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos,

²¹ Aqui, a autora destaca que *a teoria está na prática e a prática está teoria*, (idem, p. 31-34) focando na necessária superação da dicotomia teoria/prática a partir do entendimento das redes de conhecimentos tecidas pelos sujeitos e, nesse sentido, da proposta de Certeau que aponta para uma “teoria das práticas” assim como para uma “prática das teorias”.

conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (p. 179).

Currículos, portanto, permanentemente inventados, que não se deixam aprisionar pelas lógicas das *prescrições oficiais*, ainda, de certo modo, marcadas pela hegemonia da ciência moderna que busca ampliar os territórios demarcados pelos planejamentos, programas, projetos e/ou propostas curriculares instituídas. *Currículos em processos* que se articulam aos modos de existência, interesses, invenções e agenciamentos produzidos pelos *sujeitos praticantes*, oportunizando diferentes modos de apropriação e invenção dos *espaços praticados e habitados* na vida cotidiana. Currículos que se vão constituindo, no caso dessa pesquisa, na escola de ensino médio e profissional, por entre negociações, usos, traduções e hibridizações culturais, ou seja, ***currículos hibridizados***.

Enfim, *é isso aí...* Entendo que esses *currículos hibridizados*²² surgem, assim, em meio a *práticas culturais* que se dão de forma *híbrida*, onde movimentos e negociações só podem ser pensados nos processos que os constituem, em meio às *criações anônimas* que se proliferam nos cotidianos...

Entendo, também, que essa *escritatense* busca contribuir com a necessária *ampliação do campo discursivo do currículo*, aposta no rompimento de algumas dicotomias, comocentro/margem, interior/cidade, fora/dentro, colonizador/colonizado, propondo considerar que tudo isso acontece em *entre-lugares culturais* (BHABHA, 1998), ou seja, em *espaçostempos* de cruzamento de fronteiras, de ambivalência, de negociações, de significações, que são reinventadas e que permitiriam, portanto, argumentar a favor da criação desses *currículos hibridizados*.

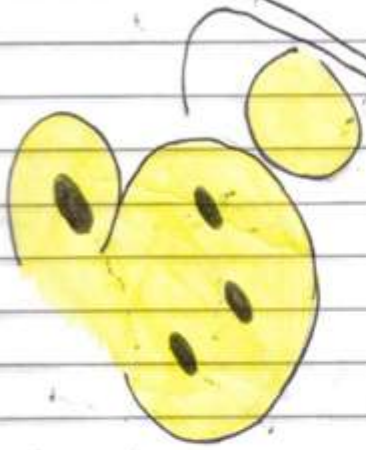
[...] *Veja o sol*
Dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega
É da cor dos teus olhos
Castanhos [...]

[...] *Somos tão jovens*
Tão jovens! Tão jovens!
(Tempo Perdido, Renato Russo)

²² Voltarei a argumentar a favor dessa ideia dos *currículos hibridizados* no texto, buscando ampliar um pouco mais a discussão.

Banana
São Rock
10/12

Oi
Carapatin!!!
=)
Banani's!
♡...



“ACEITO O RISCO [...] A CADA DIA QUE ACORDO [...], ACEITO O RISCO”²³ ...OU SOBRE OPERAÇÕES, PENSAMENTOS, PERCURSOS DE VIDA...

Aceito o risco. Aceitei o risco bem maior, como todo o mundo que vive. E se aceito o risco não é por liberdade arbitrária ou inconsciência ou arrogância: a cada dia que acordo, por hábito até, aceito o risco. Sempre tive um profundo senso de aventura, e a palavra profundo está aí querendo dizer inerente. Este senso de aventura é o que me dá o que tenho de aproximação mais isenta e real em relação a viver e, de cambulhada, a escrever (LISPECTOR, 1999b, p. 27).

Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo (PESSOA, 1928)²⁴.

[...] Levantar da cadeira é o primeiro passo para sonharmos com possíveis horizontes de fuga. Nômades, flâneurs, caminhantes, talvez sejam os atributos de um novo ser do conhecimento que quer correr o risco do pensar complexo, que quer abrir os braços para o abraço (ALMEIDA, 2003, p. 35).

Aceitei o risco, carreguei todos os sonhos do mundo! Falar dos percursos de vida traz essa sensação... Sentimentos que falam de intensidades, estilos, busca de possíveis... De uma de vida em movimento, não como trajetória, com início e fim determinados, mas experimentada em percursos, sempre labirínticos, indefinidos, fugidios... Não supõe linearidade ou cronologia – embora seja tão difícil fugir dessas amarras na produção de uma escrita – porque as operações vão acontecendo em meio a descontinuidades, entre lacunas, silêncios, incertezas, buscas...

Entretanto, *“a escrita não esvazia, ela preenche”* (FOUCAULT, In: POL-DROIT, 2006, p. 82). E ao preencher esse papel em branco, vou buscando *“correr o risco de pensar complexo”* (ALMEIDA, 2003), abrindo os *braços para o abraço!*

Também não escrevo com a intenção de trazer à tona uma *história personificada*, tão pouco de exaltar o *gesto de escrever* ou amarrar uma *significação totalizante*, pois venho tentando aprender, “a duras penas”, que a escrita precisa tentar uma certa *abertura*, onde o *sujeito* que escreve não pare de *desaparecer* (FOUCAULT, 2009)... Ou seja, trata-se de uma prática que pretende se constituir como

²³ Fragmento da crônica “Aventura”, de Clarice.

²⁴ Parte do poema *Tabacaria*, de Fernando Pessoa. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acampos/456.php>>

experiência, exercício permanente do pensamento, evidenciando movimentos, relações, processos de significação e de sentidos. Uma escrita que, no caso específico dessa pesquisa, vai-se constituindo nos *encontros* que se dão com os *jovens* da escola de ensino médio... que pretende enunciar *modos de viver a vida*, modos de uma vida que se quer “obra de arte”, uma “arte de si mesmo”, para lembrar *Deleuze e Nietzsche*.

São desses movimentos, portanto, que quero falar aqui! Embora tenha percebido que, em diferentes situações, essa *vida* arrebatada, tira o chão, tenta o enquadramento, penso que é hora de *levantar da cadeira, sonhar com possíveis horizontes de fuga*, pela faceta *nômade, flâneur, caminhante* que cada um traz consigo...

Nesse sentido, faço uma escolha: falar de *invenções* de uma outra possibilidade de vida, modos e estilos que se implicam e vão constituindo *percursos*, de diferentes jeitos, com múltiplas sensações, decepções, pensamentos²⁵... Falar de processos de *agenciamentos*, de *atos de interpretação* vividos na teia das relações humanas e que foram tão fascinadamente explicados por Bhabha (2011):

[...] A “teia das relações humanas” emerge no momento intersticial e elíptico em que a narrativa da história humana revela um agente, um sujeito que é o ator e o receptor, mas o agente não é o “autor” da história da vida. A lição política duradoura do pós-modernismo é a que nos incita a pensar sobre o agenciamento social sem o domínio ou a soberania do autor. E, na relação indeterminada entre o ator e o autor, a nós é imposto o desafio ético e estético de viver em paisagens temporais disjuntivas que nos direcionam a reestruturar o passado, de forma que a história do presente – de nossa modernidade tardia e/ou de nossa pós-modernidade – possa engendrar as possibilidades do futuro como uma questão aberta, uma negociação com as paixões e com as ciladas da liberdade (p. 142).

Acredito que, em outros momentos do texto, voltarei a esse entendimento de Bhabha, afinal lembra das *relações* que emergem em momentos intersticiais, dos agenciamentos que fazem o sujeito viver em paisagens temporais disjuntivas, em que não há a soberania de um “autor”. E, por falar nisso, “*que importa quem fala?*” (FOUCAULT, 2009, p. 264). Eis aí mais um desafio para o texto: conseguir que a

²⁵ *Pensamento* aqui é entendido, a partir de Deleuze (1992), como experimentação: “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (p. 132).

escrita manifeste a “morte” de seu autor; o desaparecimento das *características individuais do sujeito que escreve...*

[...] o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor (idem, p. 269).

Para Foucault – e ele não está sozinho –, a *obra* que antes tinha o dever de imortalizar seu “autor” agora tem o direito de matá-lo, deve ser a “assassina do seu autor” (2009, p.269). Nesse sentido, a escrita estaria ligada ao sacrifício; ao próprio *sacrifício da vida*, devido ao apagamento do escritor... E por compreender que o *nome do autor* não é simplesmente um elemento do discurso, exercendo o papel de assegurar uma *função classificatória*, de dar um certo *status* a esse discurso, Foucault apresenta uma proposta irreverente: “[...] gostaria de ver instaurada [...] a proibição de utilizar duas vezes o nome do autor, com um maior direito ao anonimato e a um pseudônimo, para que cada livro seja lido por ele mesmo” (2006, p. 293). Em suas análises afirma que, em muitos casos, o conhecimento do autor se configura numa *chave de inteligibilidade*; serve como uma *marca*, destinando que o texto seja aceito, válido e reconhecido pela sociedade²⁶.



²⁶ Foucault (2009) discute ainda a *função-autor* que opera nesses processos e que aparece, portanto, como uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Dentre outras características, essa *função-autor* apresenta o lugar originário da escrita, confere ao indivíduo um poder “criador”.

E se não bastasse a “morte” do autor, essa *escritatese* ainda se propõe considerar a *morte do homem*. Um *homem* que morre ao se constituir nos moldes do *sujeito moderno*: autocentrado, personificado, dotado de uma razão universal. Trata-se de operar uma ultrapassagem possível, questionando *o singular, o contingente, o fruto de imposições arbitrárias* em tudo aquilo que é apresentado como “universal, necessário, obrigatório” (FOUCAULT, 2005). Trata-se de um *apagamento* indispensável, como já dito antes, buscando um “tom” para o texto que consiga trazer indícios das *relações vividas*, de *percursos* que não acontecem de forma linear ou previsível, como trajetória fixa... de experiências e práticas que se constituem em *modos de subjetivação*, produzindo efeitos, sentidos e processos de singularização, sempre heterogêneos.

Modos de subjetivação que vão ocorrendo nas redes que se estabelecem *entre* os sujeitos, *entre* os sujeitos e os objetos, numa condição que não supõe a personificação de um suposto “autor”, de uma figura central que protagoniza o que se passa e como passa... *Modos* que vão sendo criados nos movimentos cotidianos, em que os sujeitos se constituem nos efeitos dessas práticas, sendo, portanto, possível pensar que não há gênese, continuidade ou repetição previsível nessas *constituições de si*. De igual maneira, é possível desacreditar que uma “autobiografia”, por exemplo, possa, ao ser escrita, transformar todo o caos, a incompletude, a indeterminação da vida numa trajetória coerente, imutável, representável... Poderia supor, inclusive, que ao retratar a *história de uma vida*, ao escrever uma *autobiografia*, ocorre uma certa despotencialização da dimensão do incontrolável, do invivível, do efêmero... uma tentativa, talvez, de “*pôr em palavras um mundo ininteligível e um mundo impalpável*” (LISPECTOR, 2010, p. 40).

E, assim, vou escrevendo com a compreensão de que o texto não traz uma *autoria individual e soberana*. Ao contrário, é feito com muitas *mãos*, porque aqui habitam sujeitos de múltiplos pertencimentos, em *tempos de migração* (CANCLINI, 2009). Sujeitos que não o são “em si”, mas que vivem processos de *subjetivação* diversos, ou seja, produzem modos de existência e neles também são produzidos! Sujeitos nômades, vivendo *em trânsito*...

Sem contar no Sarau que nós fizemos, né?! Foi lindo demais... Nossa! Quando ela [a professora] fez a proposta todo mundo achou que não ia dar certo... Ah! Porque... tinha que decorar, representar, cantar, mas acabou que todo mundo amou... Inclusive quando apresentamos de novo pras famílias, lembra? Foi um sucesso!!!

O melhor mesmo eram os ensaios... Toda sexta à tarde... já tava todo mundo morto de cansado, mas quando chegava a hora do Sarau, o cansaço ia embora! Era muito divertido... A professora ia dando as dicas e a gente também dava as nossas opiniões, criava os gestos, implicava com quem errava,... era bacana mesmo!!! Depois combinamos quem ia narrar, as músicas que íamos cantar... essa parte também era muito boa! Se a gente desafinasse, a Arapulca, que é a nossa tocadora oficial, virava uma onça!! (Risos...) Tinha que cantar direitinho... Teve um dia também que combinamos de lanchar juntos depois do ensaio e ficamos tocando violão e cantando até bem de noite, foi gostoso demais...

É que essas coisas fazem a gente se aproximar mais, sabia? Um ajudava o outro a decorar, a ficar menos nervoso, elogiava! Parece que a amizade vai crescendo ainda mais quando fazemos atividades desse tipo...

E sem contar que a gente aprende tanta coisa, tanta coisa mesmo... Tipo, a respeitar os limites, as diferenças dos colegas, a valorizar os amigos, a gostar de outras leituras... Nossa, Drummond, por exemplo, agora é uma grande chegada nosso!!! (Risos...) Depois que fizemos "E agora, José?" então... Lembra? Em coro, virando, falando bem alto... Eu, Batxó, Danoninho, Narizinho e Tio Chico... foi muito massa!

Eu amei aquele assim: "não serei o poeta de um mundo caduco, também não cantarei o mundo futuro"... que chama Mãos Dadas... Foi apresentado pela Pompom e a Tizik... Lindo! Ah! E também aquele do homem que faz viagens, pra Lua, Marte, pro Sol... e no fim ele descobre "a viagem para si mesmo e a beleza de conviver"! Isso não é demais? E as meninas arrasaram, foi apresentado pela Prestígio, a Cajuzinho e a Panycat...

Ai... foi tudo lindo! A Pymenta e o Maçimbu narrando também foi muito bom! Eles pareciam locutores de rádio! Fizeram direitinho, saíram melhor que a encomenda...

Também por isso, a escrita vai-se enredando nas *astúcias* e *artimanhas* (CERTEAU, 1994) criadas nos percursos coletivos de uma vida compartilhada com *tantos* e *tantas*, em relações cotidianas e intensamente experimentadas. Relações que surgem nos contextos, nas ações, nas maneiras de *fazer com*, em práticas cotidianas, no dizer de Certeau (1994). E é o próprio autor que ajuda a não esquecer dessa *coletividade* implicada no trabalho da escrita.

[...] Ao "esquecer" o trabalho coletivo no qual se inscreve, ao isolar de sua gênese histórica o objeto de seu discurso, um "autor" pratica portanto a

denegação de sua situação real. Ele cria a ficção de um lugar próprio. Malgrado as ideologias contrárias de que pode ser acompanhado, o ato de isolar a relação sujeito-objeto ou a relação discurso-objeto é a abstração que gera uma simulação de “autor”. Esse ato apaga os traços da pertença de uma pesquisa a uma rede – traços que sempre comprometem, com efeito, os direitos autorais. Camufla as condições de produção do discurso e de seu objeto. Esta genealogia negada deixa lugar ao teatro combinando um simulacro de objeto com um simulacro de autor. Um discurso manterá portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e as regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações de onde nasce [...] Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade [...] (idem, p. 110).

Além desses aspectos ligados ao *simulacro* da autoria do texto e das condições de possibilidade de criação do *discurso*, Certeau traz a significação da *escrita* como *operação histórica*, pois “caminha entre a blasfêmia e a curiosidade, entre aquilo que elimina, constituindo-o como passado, e aquilo que organiza do presente [...] ela simboliza o desejo que constitui a relação com o outro” (2006, p. 109).

E as problematizações relacionadas à escrita não param por aí! Para Certeau (2006), vale a pena questionar a *escrita da história, considerando-a uma operação escriturística* (ou *escriturária*). A *história* entendida como *prática*, como um resultado (discurso) e sua relação sob a forma de produção. Traz a dimensão de uma *historiografia*²⁷ que se constitui como operação, criação, ficção... construída na “relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura)” (p. 66).

Apresenta a possibilidade de criação de um *discurso historiográfico* que se atualiza, pois “conta seu próprio trabalho” (idem, p. 53) e só compreende esse trabalho elucidando sua *atividade produtiva*, compreendendo-se a si mesmo no conjunto e na sucessão de produções das quais é um *efeito*. Argumenta ainda que o discurso sobre o passado teria como estatuto ser o discurso do *morto*, pois o objeto que nele circula é o *ausente*. Esse *discurso* se articularia com aquilo que *aconteceu além dele*, supondo um *objeto perdido*, entretanto, evoca a função concedida a uma disciplina (a historiografia) que “trata a morte como um objeto do saber e, fazendo

²⁷ “Uma vez por todas, quero precisar que emprego a palavra história no sentido de *historiografia*. Quer dizer, entendo por história uma prática (uma disciplina), seu resultado (um discurso) e sua relação” (CERTEAU, 2006, p.109).

isso, dá lugar à produção de uma troca entre os vivos” (CERTEAU, 2006, p. 57).

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente (idem, p. 57).

Então é isso... uma história como prática do presente! Que se atualiza numa produção *entre os vivos*!

Assim, penso, aqui, numa *história do presente* que cria novas possibilidades de futuro e também numa escrita que não se refere ao “*passado de um pensamento, mas é o pensamento presente*”²⁸... que se constitui como experiência “revelando os *movimentos do pensamento*” (FOUCAULT, 2006, p. 145). Um *exercício do pensamento*, portanto, que traz presente *percursos de vida! Operações* sempre difíceis, mas também coletivas, de efeitos diversos, onde aparecem *intercâmbios, leituras e confrontos*...

E por pensar nessas *ações do pensamento presente* e, também, na necessidade de *deslizar, estudar, ler, silenciar*, resolvi convidar Larrosa (2003) para a conversa...

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. [...] Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. Queimar o lido tão logo se leu e queimar o escrito tão logo se escreveu. [...] Não perguntar ao que sabe a resposta, nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo (p. 115).

... E faço esse convite porque penso no uso das “*palavras*”, mas sabendo que entre elas habitam muitos “*silêncios*”. Depois, porque “*estudar*” se constitui numa ação permanente de escolha, uma atitude política, uma experiência repleta de deslocamentos, labirintos, “*desejo que permanece desejo*”. E, ainda, pelo sentimento de que é preciso *aprenderdesaprender* sempre... “*Aprender a ler e a escrever cada vez de novo*”, como se tudo aquilo que foi dito e escrito pudesse, em seguida,

²⁸ LISPECTOR, 2010, p. 116.

aguçar a vontade de criar outros textos, novos questionamentos... “*Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam*” (idem, p. 115).

Assim, a afirmativa de Larrosa (2003, p. 115), “[...] *Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo*” aponta uma possibilidade de justificativa para o fato de que a atitude de *estudar*, embora sendo sacrificante para alguns e prazerosa para outros em determinadas situações, leva tantas pessoas a destinarem grande parte de suas vidas ao *estudo*... Talvez por influenciar diretamente a constituição das *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) que *cada um de nós é*, além de ampliar as possibilidades de experiências cotidianas e os processos de aprendizagem vividos (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, vou buscando “*habitar labirintos*” e perseguindo o desejo de *estudar* porque *não estou sozinha* e porque também oferece a chance de “*defender a liberdade*”, de não perguntar a resposta, para que “*as perguntas leiam e escrevam*”... Vou-me deixando levar por essa busca que defende a *intensidade*, aprendendo a “*dar atenção ao que inquieta*” e sabendo que “*a certeza impede a transformação*” (LARROSA, 2003)... Enfim, tenho como foco a procura e a necessidade interminável de *perseguir* caminhos fluidos, dizendo, *des-dizendo, metamorfoseando*...

*Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante*

*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

*Eu quero dizer
Agora, o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante [...] ²⁹*

E, como “*tudo é questão de palavras*” – sem esquecer os silêncios – (LARROSA, 2003, p. 89), faço agora uma tentativa de uso dessas palavras para escrever experiências de vida, *pensamentos do presente que atualizam percursos vividos nas*

²⁹ *Metamorfose ambulante*, de Raul Seixas, lançada no álbum “*Krig-ha, Bandolo!*”, de 1973. Gentilmente lembrada, para esse texto, pelo prof. Paulo Sgarbi (*que sabe bem do que digo!*).

relações e que, por sua vez, vão produzindo diferentes *modos de ser e de estar no mundo...*

Processos de subjetivação que produzem *modos de singularização em mim, em você, em cada um...* Singularidades sempre constituídas por acoplamentos e disparidades, ligando-se aos sentidos que vão sendo produzidos... Falo, assim, de *singularidades nômades*, que se criam a partir de sentidos móveis, onde não há partilha originária ou definitiva das significações... Como explica Zourabichvili (2004, p. 54), a partir de Deleuze: “o plano onde se produz o sentido é assim povoado de singularidades nômades, ao mesmo tempo inatribuíveis e não hierarquizadas, constituindo puros acontecimentos”. *Singularidades* no plural, como o autor explica:

Podemos observar que Deleuze passa facilmente de uma singularidade a singularidades, como se toda singularidade já fosse várias [...]: é que as singularidades que compõem uma multiplicidade “penetram umas nas outras através de uma infinidade de graus”, cada dimensão sendo como um ponto de vista sobre todas as outras, que os distribui a todas em seu nível. Esta é a lei do “sentido como singularidade pré-individual, intensidade que retorna sobre si mesma através de todas as outras” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 54-55).

Assim, ousou afirmar que a escrita apresenta os processos de singularização, *singularidades e multiplicidades*, que se produzem em cada um e, portanto, também em quem escreve... e aqui não será diferente! Escrevo com os *sentidos* que vão emergindo e se atualizando, sabendo que são muito mais potentes do que qualquer tentativa ou uso de instrumento – nesse caso, a *escrita* – que se possa recorrer com a intenção de lhes apreender ou elucidar³⁰.

De todo jeito, retomo a discussão de Alves e Oliveira (In: LOPES e MACEDO, 2002), acerca dos contextos cotidianos como espaços de tessitura dos conhecimentos, sobre os *“múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade”*.

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm

³⁰ Essa “sacada” foi compartilhada pelo prof. Aldo Victorio Filho...

uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (p. 38-39).



Com a afirmação das autoras de que os *espaçostempos* onde se vive concretamente a vida são importantes, é possível considerar como relevantes os movimentos, experiências e percursos que são vividos em *redes coletivas* e

compartilhadas durante os processos de *formação profissional*, já que as ações que se realizam com aquilo que está perto podem fazer a diferença numa dimensão muito maior, como pressupõe Santos (1995, p. 106), ao declarar que o reencantamento do mundo somente se dará com a “inserção criativa da novidade utópica no que está mais próximo”.

Confesso que, por muito tempo, também tive certa *limitação* em perceber a importância desses *cotidianos* que não se repetem, mas que, ao contrário, são repletos de invenções, acomodações, pluralidades e complexas redes de relações... Estas “impressões” de que o cotidiano em que se vive e que compõe *a vida da escola* não seria “alvo” de uma pesquisa com status e importância acadêmica se deve, sobretudo, à forte influência do discurso hegemônico da modernidade, que valorizava a sólida “estrutura social”, as metanarrativas e a proposta de procedimentos de organização, classificação e reprodução de dados.

De acordo com as discussões de Santos (2000) e Oliveira (2003), esse discurso hegemônico acabou “desqualificando” o cotidiano, uma vez que lhe conferiu como características a *rotina* e a *repetição*, considerando-o carregado de ações óbvias e resumindo-o a um espaço do *senso comum*. Nesse sentido, as narrativas da modernidade teriam optado por “privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a ideia de que os demais dados não eram relevantes” (OLIVEIRA, 2003, p. 49). A quantificação, acompanhada da necessidade de generalização, buscou apagar os aspectos singulares e qualitativos do cotidiano, porque, para Santos (2000), na modernidade cientificista,

[...] o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (p. 63).

Na contramão dessa tentativa que surge com as *discursividades* criadas a partir da lógica da ciência moderna, Santos (2000) indica que para compreender o *cotidiano* – e suas características de multiplicidade, provisoriedade e imprevisibilidade –, é preciso “desaprender” os saberes aprendidos a partir das teorias sociais da modernidade, buscando tecer novas formas de entendimento dos processos de

criação das ações e dos saberes. A complexidade do cotidiano aparece, então, ao reconhecer o enredamento dos múltiplos *espaçostempos* nos quais cada sujeito se insere e que formam/constituem a “rede de subjetividade que cada um de nós é”. (SANTOS, 1995 e 2000). Para Oliveira (2003), essas colocações do autor fazem pensar que,

se a rede de subjetividades que constitui cada um de nós se tece nos diversos espaços estruturais nos quais estamos inseridos, isto se dá porque eles estão permanentemente articulados e sempre presentes na nossa vida cotidiana, da qual são elementos constitutivos. [...] Portanto, para compreender o cotidiano, sempre cumpre considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, o potencial que elas incluem, bem como a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação (p. 55).

Vale lembrar, ainda, que as racionalidades da ciência moderna impuseram limites, simplificaram objetos e “aprisionaram” os corpos. Segundo Carvalho (2003, p. 61), tal perspectiva atingiu fortemente a escola, que passou a assumir uma forma de organização baseada em “relações impessoais, formais e burocráticas, visando à individualização dos papéis e/ou dos atores sociais e produzindo a alienação do professor com relação aos fins do seu trabalho”.

Com esta declaração sobre a escola que se baseou em relações impessoais/formais, deixando os professores um tanto indiferentes aos seus próprios problemas, muitas cenas dos cotidianos escolares povoam meus pensamentos... Vêm também à tona as *criações, reinvenções e ações* desses *espaçostempos* repletos de “tessituras de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores” (OLIVEIRA, 2012, p. 53).

E assim, vou atualizando processos experimentados em fluxos, na condição de *alunaprofessoraaluna*, vividos em *redes compartilhadas*, buscando evitar “individualismos” e a *despotencialização* que poderia ser causada por experiências e percursos de vida pensados a partir de uma *centralidade*, da personificação de um autor... Proponho então alguns recortes e fragmentos de *memórias* tecidos nas relações, sempre de maneira ambivalente e complexa...

E incluo essas experiências vividas ao texto, tendo aprendido com Cecília³¹ que...

[...]
Não suspires por ontens...
Não queiras ser o de amanhã.
Faze-te sem limites no tempo.
 [...]
Não queiras marcar a tua passagem.
Ela prossegue.
É a passagem que se continua.
 [...]

Nessa “*passagem que se continua*” [pois “*não preciso de fim para chegar*” (BARROS, 1997, p. 71)], compreendo a *passagem* de diferentes sentimentos, angústias, trocas, sorrisos, poderes... tramas vividas de forma coletiva, em *artes de criação*, como os processos de escolarização que foram experimentados em tantos cursos de “*formação profissional*”, como se costuma denominar na área educacional...

Começo escrevendo – embora não saiba se devesse fazer assim, porque afinal “*como é que se escreve? que é que se diz? [...] e como é que se começa?*”³² – do curso de magistério (na época, em nível de 2º grau) que buscava ensinar às *jovens e futuras professoras*, através dos “programas” e das aulas rigidamente controladas, uma postura acrítica diante dos conteúdos e de suas “grades” curriculares. Nós, meninas³³, estávamos “presas” às simulações de aula; à elaboração de planos de aula e aos intermináveis estágios e provas, que visavam reproduzir o que havia sido *ensinado*. Lembro, também, que, junto a outras colegas e, no mesmo período, ocorreu a escolha por cursar o “científico” (como era denominado o então ensino médio), buscando uma alternativa para “estudar” os conteúdos que seriam cobrados, posteriormente, no vestibular.

Os processos de escolarização vividos nos “dois cursos” foi permitindo perceber o distanciamento de suas propostas didático-pedagógicas além de exigir, todos os dias, a realização de um *percurso de viajante*, um constante *migrar* de uma escola

³¹ Do poema “Cântico II”, de Cecília Meireles, 1981.

³² Clarice, sempre Clarice... (LISPECTOR, 2010, p. 25).

³³ A turma era formada apenas por “garotas”, de idade entre 15 e 18 anos, formando um grupo de mais ou menos quarenta alunas.

para outra, já que não ficavam localizadas no mesmo município. Mas havia algo de interessante nessas idas e vindas: a própria condição do enfrentamento diário colocado pelas distâncias, o fato de “ter” que se deslocar até os locais das escolas, o que funcionava como uma *provocação* e quase uma “*questão de honra*” fazer parte daqueles *espaçostempos*; o que não permitia jamais recuar, desistir da luta...

Ao pensar nesses fatos, aparece a possibilidade de reconhecer, com Pacelli (1999), o surgimento da situação de *migrante*, quando apresenta a ideia de que, no mundo em que se vive hoje, muitas experiências levam a considerar os sujeitos *sem espaços fixos de habitação*, como “migrantes do cotidiano” (p. 16). Nesse sentido, o autor encontra riqueza na experiência do migrante, como processo em que o “*eu vai em direção a um outro que virá a ser.*”

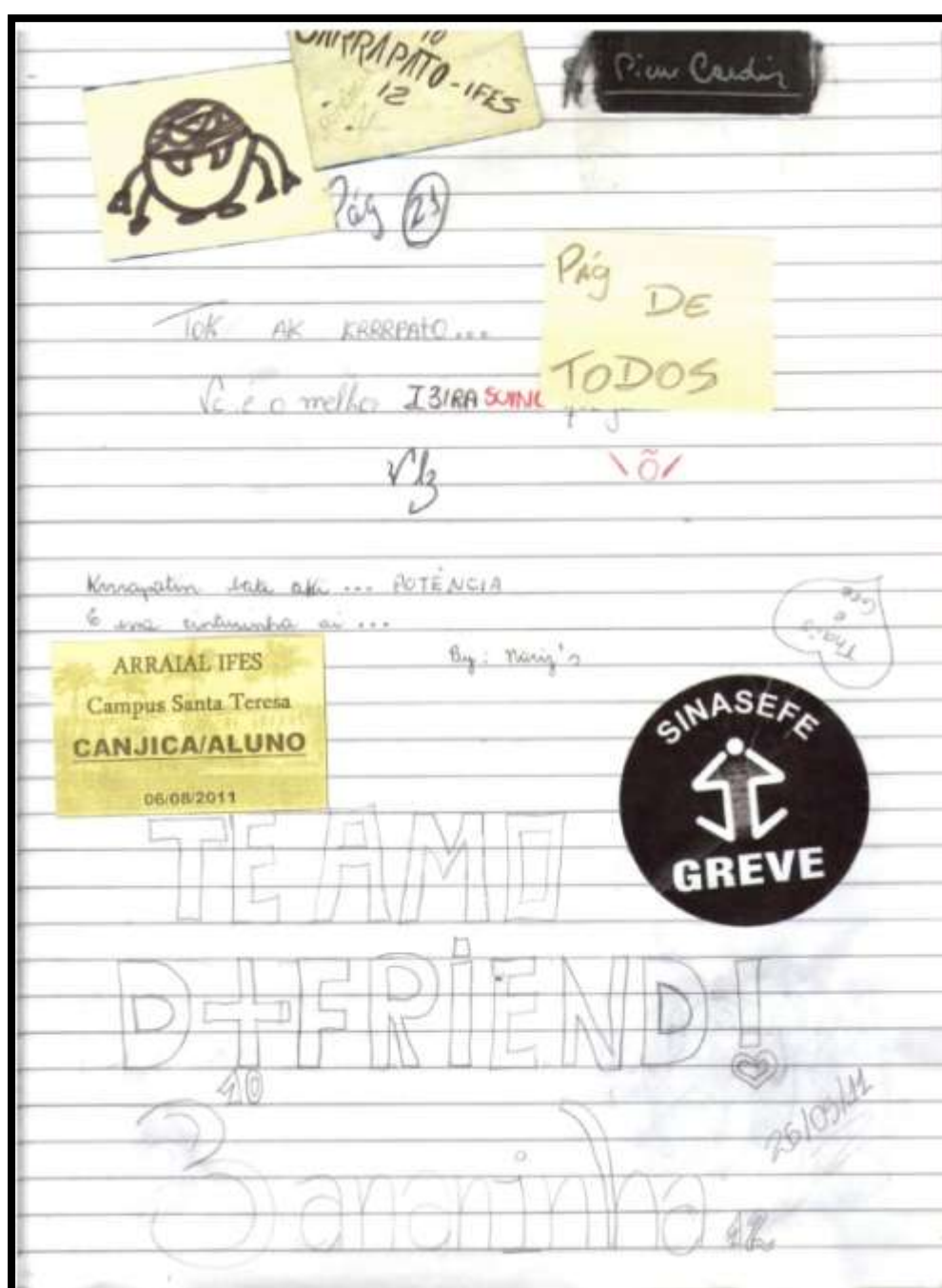
Penso ainda, com José Machado Pais (2006), se tratar do *labirinto da vida* que, como em um *labirinto rodoviário*, vão surgindo frequentemente “sentidos obrigatórios e proibidos, alterações de trânsito, caminhos que parecem já ter sido cruzados, várias vezes passados”, sendo essa “retomada de caminhos que provoca uma sensação de perdição, de confusão” (p.8). Para Pais (2006), essas “*voltas e mais voltas*” retratam um pouco dos cotidianos juvenis, onde novas sensibilidades são criadas a partir de uma lógica “experimentalista”, vivida pela extravagância, a aventura, o experimentalismo...

[...] os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém [...] [é] como se os jovens fizessem de suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios (idem, p. 8-9).

E nesses movimentos migratórios, exercitando ora *voos rasantes*, ora *voos bastante elevados*, outras tantas relações foram-se constituindo em percursos que desejavam a tal “*formação profissional*”, mas que agora é preciso afirmar: não há separação! Não se forma um *profissional* desvinculado da vida, afinal, *como conseguir arrancar a vida da vida?...* Trata-se de “*um processo autopoiético de criação de si e do mundo que não se efetiva sem o risco constante de experiência de crise, o que significa correr riscos*” (BARROS, 2011, p. 9-10)...

É possível escrever, então, apenas dos *modos de produção de subjetividades* que são *modos de experimentação e de construção de realidade...* Modos que são experimentados e criados em meio a *riscos...*

E por falar em riscos, corro agora mais um, tentando uma *escrita* que escape um pouco da cronologia, da linearidade, da previsão dos fatos! Um *texto* que fale do emaranhado de relações tecidas que, para Alves (2010), traz tantos conhecimentos que “incorporamos em nossas redes de viver, fazer e sentir” (p. 63).



Assim, junto com a chance de iniciar o curso de mestrado em educação, surgiu a possibilidade de ampliar e criar novas redes de saberes e sentidos, fazendo parte dos espaços acadêmicos da universidade. Foi possível sentir que, “[...] de incerteza em incerteza, a vida corre, e nos mudamos nós, de instante em instante. O que foi, ele próprio, sofre, muda” (SCHMIDT, 2005, p. 91). Foi importante também compreender que é preciso *se consagrar a cada instante ao que é necessário*, como lembrou Dias (2011) ao falar de Nietzsche e de seu Zaratustra, “afinal, só se vive a esperança de si mesmo” e, ainda mais: “É tempo de que o homem visualize um objetivo para si. É tempo de que o homem plante a semente de sua mais alta esperança” (NIETZSCHE, 2011, p. 18). Foi assim durante o curso: uma vontade firme de transformar o pouco em muito, em muito mais...

[...] Vida é vivência. “Alguns indivíduos sabem lidar com suas vivências – suas insignificantes vivências diárias – de modo a elas se tornarem uma terra arável que produz três vezes por ano”; enquanto outros transformam o pouco em muito e a maioria sabe transformar muito em pouco, de tal modo, diz Nietzsche, que podemos nos deparar com “esses bruxos ao avesso que, em vez de criar o mundo a partir do nada, criam o nada a partir do mundo”³⁴. Todos os dias. (DIAS, 2011, p. 133)

Nas vivências diárias, havia um constante compartilhamento de experiências com tantos colegas que se iam tornando personagens muito importantes naquele cenário. Aqui, ao atualizar as experiências coletivas do mestrado, não me refiro apenas aos estudos, seminários, pesquisas ou trabalhos, mas também a outros momentos que tão fortemente foram vividos: as intensas conversas que aconteciam nos corredores, nas salas, na cantina; a troca de “bilhetinhos” durante uma apresentação de seminário; as “caronas”; as “ajudas” para carregar as malas; os almoços; as trocas de *e-mails*; os desabafos; as viagens, que além das apresentações de trabalho traziam a oportunidade de conhecer outros *mundos*...

Nessas *recordações* especiais dos percursos vividos de maneira tão intensa durante o curso, não posso deixar de mencionar a realização da pesquisa que assumiu um permanente “otimismo em relação às escolas e seus sujeitos” (FERRAÇO, 2004, p. 79) na multiplicidade de redes tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares do

³⁴ De acordo com Dias (2011), essas citações de Nietzsche se encontram na obra *Humano, demasiado humano*, I, § 621.

município de São Roque do Canaã³⁵.

Com o desejo daquele momento de realizar uma investigação *com* os cotidianos das escolas, foi preciso entender que tal prática se daria *a partir e com* muitos outros *deslocamentos*. Deslocamentos que ainda não haviam sido realizados e que seriam marcados pela *busca de um “eu” que passa a “vir a ser” e que prossegue “se fazendo” nas redes de relações e sentidos tecidas com tantos “outros”*. Estaria presente, nesta viagem ao encontro desses “outros”, a perplexidade, o desassossego e a desorientação (SKLIAR, 2003) de um “eu” que perde o “mapa da mesmidade”. Enfim, é como ensinou Ferraço (2003):

[...] em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” [...] somos os sujeitos explicados em nossas explicações (p. 160).

Com esses *encaminhamentosensinamentos*, com muita coragem e “[...] caças não autorizadas [...], mergulhos, mortes/ressurreições, idas e vindas” (FERRAÇO, 2001, p. 92), foi realizada a investigação junto aos *sujeitos praticantes* da escola, considerando a ambivalência das relações, as “subjetividades entrecruzadas e intersticiais” (BHABHA, 1998, p. 40) e as tentativas de tradução³⁶ das múltiplas redes de *saberesfazeres* tecidas pelos *alunos migrantes*, bem como as *marcas* por eles deixadas nos currículos.

Durante o curso, de modo especial no decorrer das experiências da pesquisa e, ainda, depois de “dá-la por encerrada” – mesmo diante das incertezas, da incompletude e da perseverança sempre presentes –, outras oportunidades de discussão/formação foram sendo experimentadas na condição de *professorapesquisadoramigrante*. Com a *parceria* do grupo de pesquisa e de muitos professores e professoras, foi possível a escrita e a apresentação de diversos trabalhos em congressos e eventos da área acadêmica; o

³⁵ Município localizado no interior do Estado do Espírito Santo, na Microrregião Central Serrana.

³⁶ Lembro com Bhabha (1996) que a tradução é “uma maneira de imitar”, sempre em sentido “traíçoeiro e deslocante”, o que impede a reprodução do originário, não podendo ser tomado como coisa única, totalizada de sentido, completa em si mesmo, como “uma essência” (idem, p. 36).

acompanhamento/orientação de textos de alunos em fase de conclusão da graduação; a realização de aulas nos cursos de especialização que permitiram contribuir com o debate e a busca de alternativas para inúmeras questões ligadas os cotidianos das escolas; e, também, a coordenação pedagógica de projetos de “formação continuada” com professores da educação básica.

Nesse momento do texto, quero lembrar as colocações da professora Beth Barros, que aposta numa concepção de *realidade* como *movimento contínuo de criação*. Afirma a necessidade de abandono das cristalizações modelizadoras, da ostentação de uma natureza fixa, propondo uma abertura à variação, ao que está em “constante processo de transformação”, reconhecendo a pluralidade como sendo capaz de substituir “sínteses unificadoras e totalizadoras”. Assim, posso insistir, com Barros (2011, p. 8), nas descontinuidades que operam uma *ruptura do evidente*, fazendo emergir os “processos de singularização”...

E, nesse sentido, vou tentando uma ruptura com a *continuidade*... Aceito o desafio da tentativa de uma escrita dos *percursos de vida* que não pretenda dar um sentido pleno aos fatos, até porque sei das *descontinuidades* desses caminhos, da *impossibilidade de previsão* dos acontecimentos... *Caminhos sinuosos* que trazem *experienciasformação* vividas de forma intensa, como as do curso de pedagogia, na então considerada “formação inicial”.

[...] *É chato chegar*
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou [...]
(Metamorfose Ambulante, Raul Seixas)

E assim, as discussões que iam surgindo na faculdade sinalizavam um compromisso com as questões sociais que atingiam a escola e também com a carência que ela

apresentava de “profissionais com uma formação complexa, atilados, conectados com a vida, com as forças sociais e políticas e com as teorias científicas” (LINHARES, 2002). Desse modo, nos *espaçostempos* do curso de pedagogia, muitos movimentos foram criados em defesa da escola pública e de novas oportunidades de formação para os professores que já se encontravam nas salas de aula ou a caminho delas. Organizávamos³⁷ diversas atividades buscando envolver os estudantes das outras licenciaturas; seminários e encontros que contavam com profissionais das escolas da região e palestras/oficinas pedagógicas para estudantes do curso de magistério.

Ao realizar tais atividades “educativas e de formação”, buscávamos tecer outras redes de conhecimentos com os professores e professoras e também entre os estudantes, pensando naquilo que Simões (2001) afirma ser o desejo de Freire para com esses sujeitos, para além da leitura de seus textos, pois “[...] instiga-os, na verdade, à leitura do mundo e à práxis transformadora do real. Convida-os ao sonho e à esperança consequentes. Convida-os, por isso mesmo, ao compromisso com a humanização, com o diálogo, com o conhecimento, com a vida” (p. 45).

Tentávamos, portanto, colocar um pouco desse entendimento de que não seria possível buscar novas alternativas para profissão docente sem a *esperança* anunciada por Freire (1987, p. 30): “uma educação sem esperança não é educação”. No entanto, registro que os professores não criaram, através dos estudos que as disciplinas proporcionavam, espaços para que as pesquisas na área educacional fossem iniciadas, propondo, nesse sentido, apenas a realização dos “estágios” que primavam pela observação dos cotidianos escolares.

Assim, em meio a tantas tramas cotidianas, fui vivendo a condição de uma “vida de inconstâncias” que muda, ainda que sem abolir os constrangimentos do trabalho profissional, educacional, familiar... Tramas que tecem uma *condição juvenil* realizada em “temporalidades ziguezagueantes e velozes” (PAIS, 2006, p. 9), na qual se cruzam tempos, riscos, utopias, rupturas e... escolhas! Escolhas que se

³⁷ Uso a linguagem no plural para marcar esse processo vivido no coletivo – entre eu e os demais colegas de graduação – sem desconsiderar, entretanto, que só há possibilidade de *criação* vivida na coletividade, em redes compartilhadas de relações.

relacionam ao trabalho, ao estudo, às amizades, às festas, aos esportes, aos namoros e a tantas outras “excitações do cotidiano” (idem, p. 11).

E com tudo isso acontecendo, em percursos cada vez mais fluidos e inaugurantes, foram surgindo as oportunidades de trabalho... Na educação infantil, a experiência se deu numa escola municipal, com crianças na faixa etária de dois anos e, no ensino fundamental, com uma turma de 3ª série. Nesse momento, outros *modos de vida* passaram a ser criados, novas responsabilidades e inseguranças se juntavam às possibilidades de *transgressão*, entendidas como vontade de escapar às conformidades, aos modelos pedagógicos, à lógica disciplinar impressa até mesmo na escola das “crianças pequenas”. Uma *travessia* que vinha se configurando em experiências de risco e incerteza... Lembro dos “medos” do futuro, da vontade de fazer diferente, da sensação constante de incompletude, de sentimentos que pareciam não caber no peito...

Lembro, também, das “*distâncias*” que passaram a ser percorridas diariamente entre as escolas e delas para a faculdade, assim como as *distâncias* que hoje tantos *jovens da pesquisa* enfrentam para realizarem seus estudos... Além delas, outros distanciamentos também impressionavam: eles estavam colocados entre as discussões que ocorriam no espaço acadêmico e as práticas escolares, encharcadas de mecanização, controle e mascaramento das diferenças. Os discursos inventados *no/pelo* curso de pedagogia não alcançavam as escolas que se escondiam atrás da grande barreira dos conteúdos e conhecimentos válidos e, em nome dela, sedimentavam práticas hegemônicas, desconsideravam as diferenças culturais e continuavam estimulando mecanismos de avaliação excludentes.

*[...] Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor*

*Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator [...]*

(Metamorfose ambulante, Raul Seixas)

Nesses processos vividos na educação infantil e no ensino fundamental, muitas redes foram-se tecendo nos movimentos de uma travessia *profissionalcoletiva*, experimentada como *migrante* nos/dos *espaçostempos* de diversas escolas, fazendo emergir “experiências instituintes” que, para Linhares (2002), precisam ser pensadas como “[...] circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro” (p. 118).

Assim, preciso destacar a busca por ações instituintes onde, em espaços de discussões coletivas, foi possível estabelecer algumas mudanças diante das possibilidades de ruptura com práticas legitimadas que desconsideravam os processos de constituição dos *sujeitos* presentes nas escolas e que tentavam fazer com que os alunos realizassem as mesmas atividades, nos mesmos “lugares”, como numa produção “em série”.

Em tom de urgência, fomos propondo que outros movimentos *com* os alunos e a favor de suas necessidades fossem realizados e negociamos, junto à Secretaria de Educação e à direção da escola, condições para a criação de espaços de formação “continuada”. Com essas oportunidades coletivas de formação, foram sendo instituídas novas experiências nos cotidianos escolares e começamos a vivenciar perspectivas de reorganização das “*aprendizagens*” que, para Alves (2010, p. 54), vão “penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçostempos* de realização variados”.

Além da vivência desses processos, muitos outros iam-se articulando, desarticulando, derivando, enfim, *esfumaçando* as possibilidades de retratar o vivido... Mas vale dizer que foram ocorrendo envolvimento em múltiplas redes tecidas em várias escolas, onde as forças foram unidas a muitos *colegasprofessorespedagogos* para que através de ações coletivas fosse possível puxar outros *fiões*, criar novas possibilidades, fomentar discussões. Juntos elaboramos projetos, repensamos instrumentos de avaliação e criamos grupos de estudos, conforme sugere Alves (2002):

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (p. 89).

Pensando nesses *espaçostempos* de formação mútua, lembro também que foi importante o momento vivido no Progestão³⁸ junto às gestoras das escolas municipais, não pela proposta do programa ou pelos conteúdos que foram “importados” sem considerar os contextos e processos que já estavam sendo vivenciados nas escolas, mas porque os encontros tornaram-se oportunidades especiais de discussão das mais variadas problemáticas educacionais, onde se pensava em alternativas para planejamentos coletivos e para a criação dos projetos pedagógicos das escolas. Compreendo hoje que se tratava de um contexto – o das “*praticasteorias* pedagógicas cotidianas” – considerado como um daqueles em que os docentes se formam. “A cotidiana luta nos *espaçostempos* escolares é vista como aquilo que [...] forma os docentes para as práticas pedagógicas” (ALVES, 2010, p. 57).

Desse modo, as múltiplas redes educativas, em contextos diferenciados, vão proporcionando “complexas compreensões do mundo, dos seres humanos e das ações a serem desenvolvidas profissionalmente” (ALVES, 2010, p. 54), ou seja, imersos nessas redes, professores, alunos, pedagogos, enfim, “*praticantespensantes do cotidiano escolar*” (OLIVEIRA, 2012), vão produzindo outros sentidos, criando *práticas outras* nesses contextos, assim como percebem as *múltiplas relações que estabelecem umas com as outras*.

E por falar em contextos diferenciados em que se habita e que estão em permanente articulação, novos processos foram sendo experimentados na educação básica. Recordo a experiência vivida como *pedagoga* na rede federal de ensino, atuando na antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina³⁹, estabelecendo e ampliando redes de relações com os sujeitos complexos e encarnados

³⁸ O Progestão foi um programa/projeto de formação destinado aos gestores escolares da rede municipal. Era organizado por módulos e com um material de estudos elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

³⁹ Explico que, atualmente, a referida escola integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), sendo denominada *campus Itapina*.

(NAJMANOVICH, 2001) presentes nos *espaçostempos* daquela escola pública de nível médio... Foi acontecendo mais uma vez a experiência do *deslocamento*, ao assumir a condição de *migrante* que aparece sempre atrelada à importância do vivido, das experiências sensíveis, num processo de mobilidade e fluidez que remete à reconstrução das referências do sujeito, da “afirmação de si mesmo” (PACELLI, 1999) a partir do momento que se coloca na “rede do outro”...

Mas, como diria o *Chico*...

*[...] A gente quer ter voz ativa,
no nosso destino mandar,
mas eis que chega a roda-viva
e carrega o destino pra lá.*

*Roda o mundo, roda-gigante.
Roda-moinho, roda pião.
O tempo rodou num instante,
nas voltas do meu coração*

(Chico Buarque de Hollanda. Roda-Viva. Álbum Chico Buarque de Hollanda, 1968).

... a *roda-viva* mudou os rumos. Outro concurso, nova convocação e, embora as experiências como pedagoga na escola profissionalizante estivessem permitindo *outros modos de viver e de compartilhar* – “[...] *faz tempo que a gente cultiva/ a mais linda roseira que há. / Mas eis que chega a roda-viva/ e carrega a roseira pra lá*” –, surge a oportunidade de assumir a vaga de *professora* numa outra escola da rede federal: o campus Santa Teresa⁴⁰.

Então, habitando os cotidianos da referida escola e, de modo especial, a partir das aproximações vividas com os *jovenspraticantes* em múltiplos *movimentos, tramas e relações*, foi sendo despertado um novo *desejo*⁴¹: o de trazer à cena tantas questões que atravessam as práticas, os currículos e as vidas dos *jovens* nesse cenário e que surgem “em meio às tessituras das intrincadas e complexas redes do cotidiano” (FERRAÇO, 2005, p. 10-11).

⁴⁰ Esta escola também faz parte do Instituto Federal do Espírito Santo e, antes de integrar a *rede*, era denominada Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

⁴¹ Aqui, quero registrar o que compreendi com a professora Janete a partir de suas leituras de Deleuze: “[...] O desejo é sempre movimento se reformando: é um processo afirmativo de fluxos e linhas de fuga” (CARVALHO, 2008, p. 127).



E por falar *em redes... e em vidas... e em currículos... e em jovens... e em tantos outros movimentos*, não consigo deixar de pensar que experimentei processos encharcados de uma *“vontade de vida”!* Uma *vontade* que também encontro agora, especialmente junto aos *jovenspraticantes* da escola, que trazem a necessidade de *se deslocarem*, numa *“inquietação que força um movimento”* (JOSGRILBERG, 2005, p. 19)...

É, portanto, a vivência de um *devir jovem*⁴², que pode se traduzir como experiência, como singularidade, como ruptura, como descontinuidade... numa vida que não se faz por processos de *“assimilação ou imitação”*, mas que se *desterritorializa*, busca *outras formas de viver e de sentir*, que experimenta as *intensidades do presente*.

E assim, mesmo apresentando nesse momento do texto *algumas circunstâncias-situações-contextos* experimentadas/os em momentos coletivos de formação e de vivências, interessa pensar os *“sentidos de vida”* agora *compartilhados*... Em meio a intensidades e fluxos, esse *devir jovem* me fez/faz *quererviver o novo*, desejar, *“passar por devires”*... *lançar-me aos acontecimentos*⁴³, em suas interrupções que se impõem sobre outras formas, transformando tudo a seu redor, de um modo que Cordeiro (2009) bem traduziu: *“o que importa dos acontecimentos são os efeitos que reverberam nos sujeitos; não é o que se foi e aquilo que será, mas os dois ao mesmo tempo, ou seja, o fugaz, o que irrompe, o inusitado, a potência”* (p. 36-37).

Encontrosacontecimentos vividos junto aos *jovenspraticantes* da escola e também ao atualizar meus *percursos de vida* que me fazem *“jovem em meio aos jovens”!* Ou seja, um *devir jovem* que acontece nas *relações* que são estabelecidas, nas *singularidades*, nas possibilidades de *viver o inusitado, a intensidade, os fluxos, os detalhes*... Um *devir* que não se fixa em *cronologias* e que vai muito além dos *“modelos”* de ser jovem, de ser *professorapesquisadora*.

⁴² Para Deleuze, o *“devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade”* (In: ZOURABICHVILI, 2004, p. 24). *Devir não é uma generalidade, é conteúdo do desejo, é sempre um criar algo novo.*

⁴³ De acordo com Foucault (2010, p. 28), *“é preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta”.*

Encontros e acontecimentos movidos também por *questionamentos* que me lançam nessa *aventura* e que me levam a pensar: *porque essa força da juventude me fascina, mobiliza, me move em direção aos seus modos de viver?*

Talvez pelo fato de que “*somos tão jovens*” quando “*estamos juntos*”... porque nesses movimentos se produz um *exercício de vida*, em que os *sentidos são compartilhados “entre nós”*, subvertendo o entendimento de que poderiam existir *subjetividades dominantes*... Também porque esses movimentos se constituem como *campo de experimentações*, não apenas *do outro*, mas *de mim mesma*, pela condição que vou criando de *afetar-me*, de *sentir-me tocada* pelo que vejo, ouço, encontro, longe de engessamentos e conformismos habituais de tantas ordens... Porque, ainda, são *relações* marcadas pela sensação de liberdade, pela ousadia, pelos enfrentamentos, os medos, a coragem de uma *juventude* que se *singulariza, transborda, afeta, “dá-se ao encontro”*... numa *intensidade de sentidos e fluxos de vida*, em condições *nômades*, afinal agem com o entendimento de Clarice, “*estamos vivos agora*” (LISPECTOR, 1999, p. 160).

Por tudo isso e *muito mais que não consigo traduzir em palavras*, e com a possibilidade de continuar os *estudos* no curso de doutorado, eis que surge mais um *risco*: realizar uma pesquisa *com* os cotidianos de uma escola pública de nível médio, numa tentativa permanente de diálogo, envolvimento e compromisso com esses *praticantes, vivendo entre* processos, invenções e negociações curriculares. Um *risco* que obriga experimentar outros e efêmeros percursos, *pois* “na condição de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, a permanente problematização dos contextos pesquisados e dos próprios pesquisadores é a potência que nos move em direção à ampliação do campo” (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 16), numa pluralidade que traduz um pouco da vida...

A pluralidade que aqui se faz presente é a da vida cotidiana, que não cabe em um único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma única prática metodológica ou cotidiana. Acreditamos nela quando optamos por esse modo de pesquisar, buscamos manter nossa coerência, quando assumimos suas múltiplas facetas e possibilidades. Aceitamos o risco que ela nos traz, de jamais permitir conclusões e fechamentos, de jamais permitir afirmar uma certeza metodológica ou epistemológica, porque acreditamos no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanentemente móvel e não aprisionável, seja a vida cotidiana de todo praticante, seja a produção acadêmica (idem, p. 16).

Assim, com uma disposição sempre *inaugurante e compartilhada*, arrisco o *mergulho* no cotidiano mais uma vez – “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair” (FERRAÇO, 2005, p. 14) –, numa busca inquietante por “aquilo que ainda não pensamos”, num exercício permanente de questionamento sobre as “certezas prontas do universo educacional” (GALLO, 2008, p. 254). Em operações do pensamento que vão criando *ficções*, tentando desmanchar *convicções* e, sobretudo, produzindo uma *criação* que não havia antes, afinal, “tudo que não invento é falso” (BARROS, 1997, p 67)... Ou, quem sabe, apenas indo na contramão daquela *velha opinião*...

*[...] Eu vou lhe desdizer
Aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante*

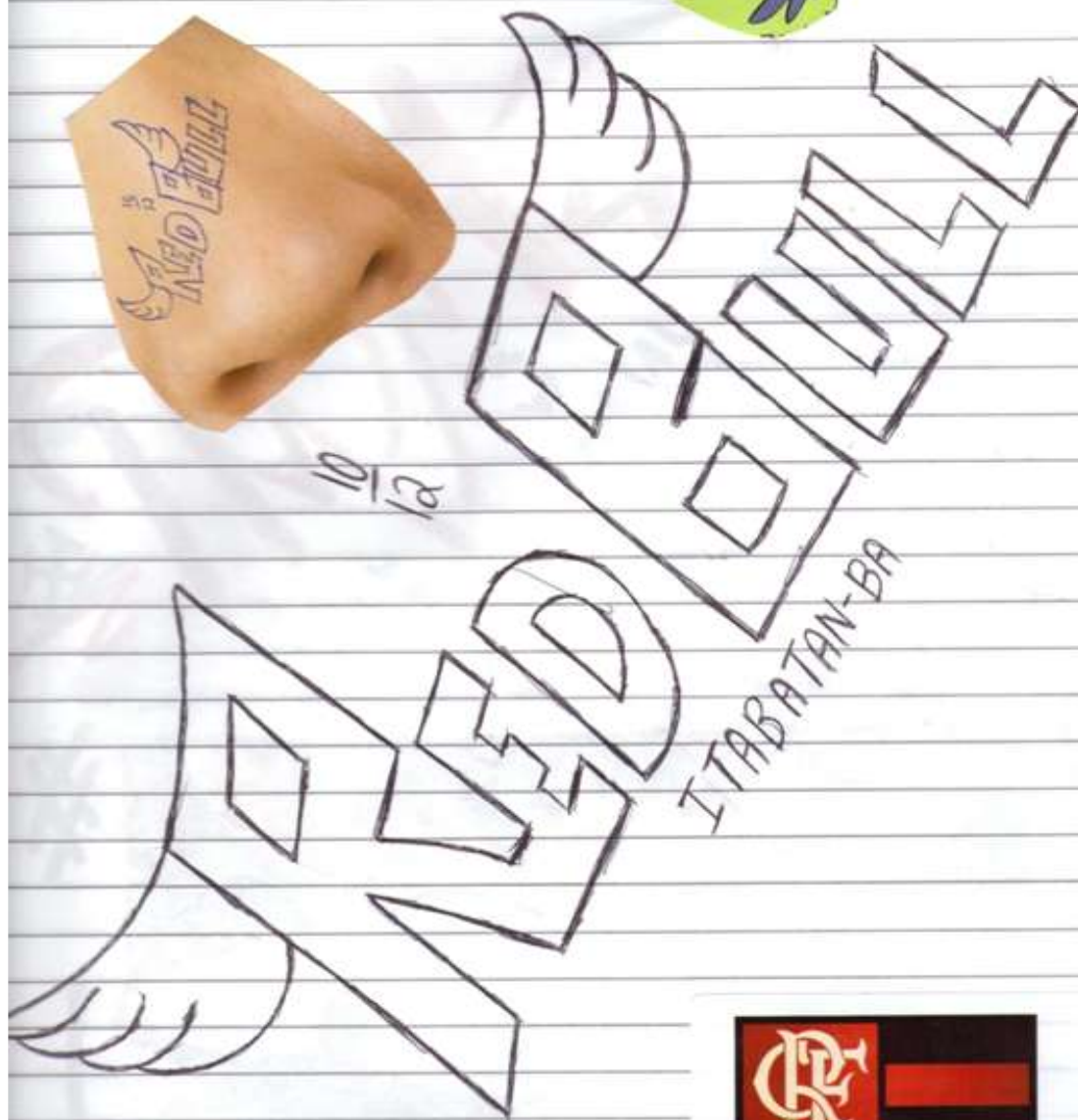
*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo.*

(Metamorfose ambulante, Raul Seixas)

3ig NARIZ
ITABATÃ
10/12



10/12



ITABATAN-BA



**“E TUDO ISSO, QUE É TANTO, É POUCO PARA O QUE QUERO”⁴⁴ ...
OU SOBRE APROXIMAÇÕES, CAPTURAS E PROBLEMATIZAÇÕES
NAS/DAS REDES DE RELAÇÕES PRÁTICAS COTIDIANAS**

**“E JAMAIS TERMINA MEU CAMINHAR”⁴⁵ ... OU UM POUCO MAIS DOS
ENTRELAÇAMENTOS DE SABERESSENTIDOS NAS REDES COTIDIANAS**

“[...] Agora chegou o momento em que é preciso encerrar o trabalho de escrita, mesmo que não se pretenda concluir ou dar por terminadas as problemáticas que atravessaram o caminho de investigação... Um caminho marcado pelos ‘exageros’ de quem quis aproveitar a chance de falar [...] e que tentei trilhar com paixão, sentindo os sabores, cheiros, gostos, calores e, principalmente, deixando de lado a pretensão em alterar as coisas...

Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro (LISPECTOR, 1996).

[...] Quero e preciso, assim, ir colocando um ‘ponto final’ àquilo que jamais terá fim... não é possível esgotar o caminho das discussões, dúvidas e incertezas vividas sentidas com as experiências do cotidiano – universo efêmero e incontrolável [...]. Por isso, sei dos limites desse trabalho, sei que muitas outras páginas e discussões poderiam ser iniciadas, mas não me entristeço, porque busquei dados de vida e não de completude[...].” (PIONTKOVSKY, 2006).

Talvez aqui esteja uma pista dos desejos que me movem no sentido de escrever o textotese que venho apresentando: buscar a escrita de *outras páginas, desabrochar*

⁴⁴ PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 238.

⁴⁵ Da música “Andança”, de Paulinho Tapajós, lançada em 1968, no Álbum “Andança”.

de algum modo, trabalhar com o desafio de *recontarcriar* histórias e movimentos vividos entre os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004) em suas articulações e liberdades cotidianas.

Assim, uso esse *trecho* – que se encontra nas páginas finais da minha dissertação de mestrado⁴⁶ – para destacar o fato de que, ao dar um difícil *ponto final* naquele momento do texto, quis expressar que não se tratava de conclusão, pois “*muitas outras páginas e discussões poderiam ser iniciadas*”, além de considerar que “o caminhar de uma análise” (CERTEAU, 19994) inscreve seus passos, *ora regulares ora ziguezagueantes*, num *terreno habitado*, intensamente praticado...

Desse modo, depois de *atravessar os caminhos* da investigação em que busquei trazer à tona um pouco das múltiplas redes de *saberesfazeres* tecidas e compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos e as *marcas* que, ao seu modo e a partir dessas redes, imprimem nos *currículos realizados* (FERRAÇO, 2004) de uma escola pública do interior⁴⁷, *encontro*, agora, *outras “estradas”, invento novos percursos*, me disponho a *realizar outras e efêmeras andanças*...

*Vim, tanta areia, andei.
Da lua cheia, eu sei [...]
E jamais termina meu caminhar.
Só o amor me ensina onde vou chegar [...]
No passo da estrada, só faço andar [...]
Vim de longe léguas, cantando eu vim.
Vou não faço tréguas, sou mesmo assim [...]*
(Andança, Paulinho Tapajós).

Não poderia também deixar de dizer que a *pesquisa* realizada durante o mestrado (PIONTKOVSKY, 2006), os *movimentosoperações* vividos na investigação, me moveram no sentido de “*não parar por lá*”, numa tentativa de ir ao encontro e fazer parte de outras experiências cotidianas, buscando assumir, novamente, a *complexidade* da vida, “as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente”

⁴⁶ A dissertação foi escrita durante o período de investigação realizado no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O texto da pesquisa foi intitulado “O direito ao grito”: os múltiplos *espaçostempos* do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados.

⁴⁷ Explico que a pesquisa problematizou a produção curricular tecida nas múltiplas redes vividas pelos alunos nos cotidianos de uma escola pública localizada no município de São Roque do Canaã, no interior do Estado do Espírito Santo.

(OLIVEIRA, 2007a, p. 108). Entretanto,

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram, mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros, acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice (ROSA, in: MAIA, 2005, p. 65).

Com a leveza da escrita de João Guimarães Rosa fica fácil compreender que *trazer presente o que se passa* nos cotidianos habitados durante a pesquisa é “dificultoso”. Não se confunde com tarefa penosa e isenta de *prazer*, mas traz a *astúcia* dos fatos que se remexem, fazem “balancê” e que, por não serem fixos, permitem apenas algumas tentativas de capturas, memórias, aproximações... uma busca que requer *ir ao encontro*, então, das “redes de *fazeressaberes* e dos *sujeitos protagonistas de histórias cotidianas* que realizam os currículos” (FERRAÇO, 2008, p. 29).

E nesse *ir ao encontro*, aparece a necessidade de investir no diálogo mais aberto possível com esses *protagonistas*, tentando sintonizar as imagens da escola com os múltiplos contextos que as produzem, investigando-as na “orbitação dos acontecimentos diários” (VICTORIO FILHO, 2007, p.108). Aparece também a necessidade de *evitar a cristalização dos sentidos* e a *generalização do que é singular*, em movimentos de *encontro e aproximação* dos elementos constitutivos dessas realidades, numa *perspectiva metodológica inventiva*, que perceba “*microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização*” (GIARD, 1994, p. 19)...

[...] a forma com a qual se quer evidenciar a *realidade*, sob a perspectiva da sociologia da vida cotidiana, seria articular no e pelo conhecimento tudo o que está próximo, inventar (no sentido de *in-venire*), pôr em relevo o que parece fragmentado, situações minúsculas, banalidades que, por sedimentação, configuram o que há de essencial na existência (VICTORIOFILHO, 2007, p. 109).

Eu vou te contar uma coisa... Aqui na escola rola a máfia das provas dos anos anteriores, sabia?! A gente consegue as provas dos outros anos de praticamente todas as matérias... É incrível! Elas sempre aparecem com os colegas, cada um consegue uma e a gente vai juntando, trocando... Física mesmo tem prova essa semana e nós já conseguimos varias da mesma matéria, de varios anos... Aí a gente

estuda por elas e quase sempre se dá bem, porque alguma questão cai, ou às vezes até a prova toda!

Sem contar as armações pra colar, né?! Risos... Ultimamente estamos conseguindo com o celular!

Rapaz... Não entrega a gente...

Ah! Você não vai contar não, né tia? É porque a gente tenta, se o professor não vê, a gente aproveita! E às vezes a gente usa só pra comparar as respostas. Um manda torpedo para o outro com as respostas e a gente vai conferindo os resultados, pra saber se errou ou não!

Se bem que tem professor que dá uns vacilos... Essa semana mesmo um professor passou uma lista de exercícios com sessenta questões, só que no meio delas, tinha dezoito repetidas... Fui falar com ele e o professor me disse: "Nossa! Nem tinha reparado..." Vê se pode uma coisa dessas?

E isso não é o pior... eu achei a tal lista na Internet, igualzinha, igualzinha... Aí eu deduzi que a repetição das questões aconteceu na hora de copiar e colar, né?! Depois eu achei as questões resolvidas e aí corri pro abraço!

É... correu pro abraço, mas aprender que é bom, nada! É isso que dá... O fim de bimestre é uma loucura, junta um monte de provas de fazer medo... Também com esse monte de matérias⁴⁸, tinha que dar nisso mesmo... Todos os professores ficam com as provas finais pra dar, sem contar as recuperações! Aí tem dia que a gente tem mais de cinco provas num dia!

*E aqui... nem fala da disciplina de *****... Também é um caos! Como tivemos nota esse bimestre?!? Ninguém sabe... Risos... No bimestre passado foi uma coisa assim: a gente preparava a aula e entregava os slides pra ela... como se a gente fosse o professor... uma chatice... e ainda fazia a gente gastar um Cd, pra poder gravar e depois não fazer nada com aquilo... Coitado do meio ambiente! Um desperdício! Nem a aula a gente dava, era só entregar... Agora teve um grupo, que eu nem vou falar quem Dani, porque vai que ela lê seu trabalho depois, né? Mas que foi pra rir... Os meninos pegaram um Cd, colocaram o nome do trabalho, tudo direitinho, o nome dos componentes do grupo, só que o Cd não tinha nada gravado! Risos... Moral da história? Ninguém percebeu, muito menos a professora... e*

⁴⁸ Os cursos técnicos integrados do Ifes – campus Santa Teresa tem, em média, de dezoito a vinte disciplinas anuais.

também eles mesmos falaram que se desse rolo, iam dizer que tinha dado problema na hora de gravar...

Ao falar dessas operações, “armações” no dizer dos jovens da escola pública, confesso o *desejo* que se *forma* e *transforma* de continuar envolvida nesses processos, caminhos sinuosos e (des)capturantes – “*E jamais termina meu caminhar [...] Vou não faço tréguas, sou mesmo assim*” (TAPAJÓS, 1968) – que vão sendo criados em *redes de relações*, nas práticas coletivas dos *sujeitos ordinários*...

Práticas *anônimas*, cuja *mobilidade* se abre numa *resistência*, ainda que mínima, fazendo Certeau crer na “liberdade gazeteira das práticas” (GIARD, 1994, p.19). Práticas “sem nome próprio”, sorradeiras, mas também perturbadoras, surpreendentes, que permitem perceber “o que se passa nos minúsculos espaços sociais em que táticas silenciosas e sutis jogam com o sistema dominante” (SOUZA FILHO, 2002, p.132), produzindo formas de *resistência* a tantas reproduções uniformizantes. Práticas que apostam na inventividade *do mais fraco*, daquele “*sem eira nem beira*”, móvel, dono do teatro de operações (GIARD, 1994)...

Táticas e estratégias dos jovens, no caso dessa pesquisa, que resistem a um dado *modelo* burocrático, formal e prescritivo de currículo que pretende legitimar práticas de controle e punição. Um *modelo* que vai sendo institucionalizado, em muitas situações, ao buscar a padronização das ações, o controle, a “nota” a ser registrada.

De certa forma, também encontro nos *conceitos* formulados por outros autores essas noções de *mobilidade*, *práticas* e *operações* ligadas à resistência... Para Deleuze, *criar é resistir*, pois compreende que, em atos de criação, *na busca pela libertação da vida que foi aprisionada*, surge a *resistência*, ou seja, “criar é resistir efetivamente” (DELEUZE, 2005, p. 60). Nesse sentido, em Nietzsche, também aparece essa relação entre “criação e resistência” ao afirmar que a *criação enobrece a vida*, “porque provoca em cada um de nós uma das múltiplas forças que nos faz *resistir*, a força artística” (AMORIM, 2012), aquela ligada à vontade criadora, que intensifica a potência do agir... Já para Foucault, a *resistência* surge com o exercício do poder, nas suas mais diversas formas e, com isso, as possibilidades de *resistir*

estariam ligadas às ações, às lutas e também à criação inventiva... O autor amplia esse entendimento quando afirma:

[...] Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea. [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. **Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele.** [...] Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2010, p. 241, grifo meu).

E pensando nessas possibilidades de *resistir*, “*re-existir*”, em *atos de criação*, nos mais diferentes movimentos da vida cotidiana, apostei no curso de doutorado sabendo que outras *redes de sentidos, relações e sentimentos* seriam tecidas, que novas *experiências estéticas*⁴⁹ seriam experimentadas, envolvendo os sujeitos presentes nas escolas e tantos outros... Numa busca pela *criaçãoconstituição* de uma vida que não se esgota; esforçando-se em direção à *vontade de acumular forças*, à *potência*, num processo de “querer” que se revela, ao mesmo tempo, como *um alargamento e uma ampliação da força da vida* (DIAS, 2011)... Tentativas constantes de *deixar-se afetar pelo mundo*, encarnando-se aos sujeitos, afetando-os [*e sendo afetada*] em seus modos de ser e de viver...

Enfim, uma escolha por tal *cursopesquisaestudo* que se realiza num entrelaçamento constante de sentidos, emoções, invenções... com uma *vontade firme* de experimentar novas indagações, outras dúvidas e a liberdade das formas de perceber e narrar a vida... de sentir a *dimensão estética das experiências*, num movimento de *se maravilhar* e também de *se assustar* com o mundo... Um processo de envolvimento e tessitura nas/das mais diversas *redes de relações práticas cotidianas*, que se configura numa oportunidade de prosseguir e ampliar percursos como *professorapesquisadora*, como já dito antes, e a partir da multiplicidade de *currículos* que são criados nessas redes...

Vale lembrar ainda que se trata de *currículos* que são tecidos, sobretudo, nas

⁴⁹ De acordo com Oliveira (2011), as “experiências estéticas” podem ser entendidas como todas aquelas em que envolvemos nossos sentidos, percepções e emoções. Tais experiências estão em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, que nos emociona, nos toca, nos faz sabermos vivos. Ou seja, não se limita apenas ao domínio da prática artística, historicamente estabelecida.

relações, em processos vividos pelos *jovenspraticantes* nas negociações realizadas com seus professores, nas diferentes maneiras de uso das propostas e prescrições, numa multiplicidade de sentidos e saberes que vai sendo permanentemente produzida. Currículos, portanto, que se tecem nos complexos *espaçostempos* de *aprenderensinar*, nos quais a pesquisa *com os cotidianos* – “*uma metodologia do que é feito e como é feito*” (FERRAÇO, 2001, p. 103) permite habitar, atravessando outros *caminhos*, como os propostos pelo autor...

[...] Nossa metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana [...] Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. *Uma metodologia do que é feito e como é feito*. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (idem, 2001, p. 103).



Reafirmo, portanto, que a investigação assume a opção por caminhos metodológicos

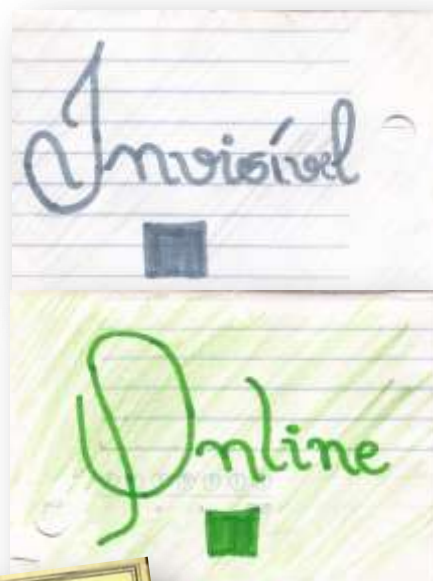
ligados à *prática de pesquisa* (CORAZZA, 2002) com os cotidianos, considerando a impossibilidade de realização de uma pesquisa distante da dimensão desse universo vivido-praticado pelos sujeitos, de suas “maneiras de fazer”, que se constituem em “práticas pelas quais [os] usuários de apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41). *Maneiras de fazer* que se traduzem numa “*poética*” que, para Certeau, traz o sentido de “*criar, inventar, gerar*”. Ou seja, interessa, para a pesquisa com os cotidianos das escolas, a fabricação, a *poética* realizada pelos consumidores: astuciosa, dispersa, que se insinua nos diversos *espaçostempos*, de maneira quase invisível, que diz de uma *maneira de consumir, de utilizar, de combinar*, enfim, de “práticas de consumo” dos usuários.

Assim, com o desejo de me dedicar à “difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano” (GARCIA, 2003, p. 193), preciso considerar ainda a necessidade de invenção de *discursos* tecidos com os fios da *complexidade*, tão bem lembrada por Morin (1998). Para o autor, ela é formada pelo “*complexus*”, ou seja, por aquilo que é tecido junto, por diferentes fios que se unem e se transformam numa “coisa só”, que se entrecruzam e se entrelaçam, mas que não destroem os aspectos múltiplos (variedade, diversidade, incerteza) que os teceram. O *pensamento complexo* (idem, p. 231) propõe explorar tudo aquilo que foi deixado como explicado e torna-se uma alternativa para “patrolhar o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível”.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido [...] de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, **a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.** Mas então a complexidade se apresenta com os **traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza...** (MORIN, 2007, p. 13, grifo meu).

“A vida humana é mais complexa...”⁵⁰
(Clarice Lispector)

⁵⁰ Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/NjU3MjE0/>.



CARDÁPIO Pequenas

GRÁTIS ↓ 1,00

Beijo	2,50
REFRIGERANTE	1,50
ÁGUA MINERAL	3,00
AGNOLINE (CAPELETE)	2,50
CANUDINHOS	2,00
TORTA SALGADA	

É muito bom ter sua amizade. Não só a sua, mas a turma do Chapéu tbm! 😊

Semana do Meio Ambiente
Semana do Meio Ambiente
 2ª Gincana Ambiental
 IFES - Campus Santa Teresa
 16/06/12



Você acha que
você tá na vantagem
né?

Parlório E.V.E.M.

1. Domínio
2. Burocracia
3. Argumento
4. Cansa
5. Suspeita

Desovar o
poema de LP!

Para 09/11 + fazer comentários de filme!

Quinta Pate

- p. 229 - tra. texto 1 e 2
- p. 230 - questões de 1 a 6
- p. 231 - tra. 1 e 2
- p. 232 - questões 1 a 5
- p. 233 - questões 1 e 5
- p. 234 - 1 a 2

Trabalho de Inglês

Data de entrega: 30/11

Valor: 8,0

Assunto: Wallerstein

→ O trabalho deverá conter:

- Capa (identificação escola, nome, série, prof., disciplina, título)

- Sumário:

1. História de Wallerstein

- 1.1 Origem Países

- 1.2 Origem Católica

- 1.3 Significados do nome Wallerstein

2. Comparação no Brasil x Estados Unidos

3. Símbolo de Wallerstein (com ilustrações)

- Conclusão

- Referências

Obs: Trabalho feito individualmente e manualmente em folha
almanco ou officio A4. Pode ser feito frente e verso. Não será acei-
to nenhum tipo de rasura. Capicão e raspagem serão ac-
saliados.

E, nesse sentido, ao assumir como perspectiva *teoricopoliticometodológica* as práticas de pesquisa *com* os cotidianos, concordo com Carvalho (2009, p.21) que interessa, sobretudo, “entender os enredamentos de conhecimentos, afetos, linguagens” que produzem e atravessam esses cotidianos, num movimento de pesquisa que se configura em um

[...] processo de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, que para avançar deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência (idem, p. 32).

Assim, por entre os movimentos criados pelos *jovens praticantes* nos cotidianos, por entre suas *narrativastextuaisimagéticas*, sempre inventadas nas tessituras das complexas redes que são vividas na escola e nas relações produzidas entre esses *meninos e meninas*, o *textotese* procura dar visibilidade aos *processos e caminhos investigativos, aos atalhos, atravessamentos, negociações, embates...* às invenções curriculares e a tantos modos de *fazersaber* presentes nos cotidianos!

E, nesses percursos investigativos, a *escrita* propõe também realizar uma aproximação com a noção criada por Foucault acerca da *problematização*. De acordo com Revel (2011), nos dois últimos anos da vida de Foucault, o autor utiliza esse entendimento para definir seu trabalho de pesquisa. Parte de uma noção que busca o *exercício crítico do pensamento*, opondo-se à ideia de uma *pesquisa metódica da “solução”*, pois, ao invés disso, aposta num *desprendimento*, em tentativas de *redescobrimto* dos problemas, indagando como se “constituem os problemas para o pensamento, e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los” (REVEL, 2011, p. 123). Assim, o próprio Foucault (2006) explica:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (p. 242).

Junto a tudo isso, desejei, então, não parar de caminhar ou, quem sabe, recomeçar sempre, pois “[...] *a casa é outra, já são outros os canteiros e as flores*” (SCHMIDT, 2005, p. 28). Um *desejo* que foi se configurando em tentativas de “aderência” aos

jovenspraticantes, de envolvimentopertencimento em suas redes de relações, mas que também se traduziu, como não podia ser diferente, em desencontros, dúvidas, cumplicidades, muitas emoções...

Uma “aventura” vivida com os jovens do IFES - campus Santa Teresa, capaz de mover o pensamento e potencializar o desejo pela investigação, sendo possível



problematizar, nesse sentido: *Quem são esses sujeitos praticantes? Quais as suas expectativas, desejos, interesses? Quais práticas produzem seus modos de ser sujeito? Como pensar os jovens fora de modelos estereotipados? Quais atravessamentos as redes tecidas em suas relações produzem nos currículos? Como se dá a invenção curricular a partir dos movimentos desses jovens na escola de ensino médio? Que sentidos eles inventam e/ou compartilham com as atividades realizadas?*

Problematizações que tentarei retomar nas próximas páginas sem, entretanto, a pretensão de encontrar respostas definitivas... busco mover o pensamento, ampliar possibilidades de significação, aproximar os sentidos das experiências e dos *modos de ser e fazer* dos *jovenspraticantes*, das relações vividas entre os *sujeitos ordinários* presentes nessa pesquisa...

Um “exercício” pensado com Foucault que declara: “não é o poder (nem o saber) que constitui o tema geral de minhas investigações, mas o sujeito” (In: EIZIRIK, 2005, p.22), compreendendo também que suas abordagens teóricas privilegiam a *subjetividade* sem, entretanto, *negar o sujeito*. De acordo com Passos (2008), Foucault desconstrói a noção de sujeito ideal, seja na forma do sujeito racional cartesiano, seja na do sujeito existencial fenomenológico. Porém,

[...] sua motivação para pensar os saberes e os modos de exercício do poder, que evoluem nas sociedades modernas e contemporâneas e as dominam, é precisamente decorrente do fato de que esses saberes e formas de exercício do poder configuram *modos de subjetivação, modos de ser sujeitos*, modos que são históricos, multifacetados e, muito importante, *transformáveis* (idem, p. 8, grifo meu).

De modo semelhante, Bhabha (1998) ajuda a pensar nessa multiplicidade de fluxos que constitui as *redes de subjetividades* quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação (idem, p. 162).

De acordo com os apontamentos de Carvalho (2009), para Homi Bhabha, na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de *diferença e identidade* que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido. Assim, “seriam nesses ‘*entre-lugares*’ de atravessamentos que os terrenos para a produção de novas subjetividades floresceriam e dariam início a novas representações de identidades no ato de definição dessa própria sociedade” (CARVALHO, 2009, p. 104).

Nessa discussão voltada para as questões do *híbrido* e a partir da declaração de

Bhabha (1996) em que anuncia que a “hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os” (p. 39), aparece a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*.

Trata-se do sujeito que habita os “entre-lugares” e que se apresenta de forma confusa, disseminada, sem pretensão à totalidade ou à identidade no mundo moderno; subverte as narrativas e subjetividades originárias ou iniciais para focalizar os momentos ou processos em que se produz, na articulação de diferenças culturais. O sujeito híbrido é semiopositor, confuso, efeito, projeto, incalculável, semiaquiescente. “A potência do híbrido não é ser miscigenado, sincrético ou sintético. É confundir. É ser inclassificável” (SOARES, 1999, p. 2). E a autora continua, sob a égide de Bhabha, auxiliando na significação do *sujeito híbrido* não como uma nova categoria fixa, homogênea ou estável, mas como uma possibilidade de superação dos processos discriminatórios e opressores.

Bhabha (2011) ainda explica que, ao desenvolver o seu conceito de *hibridismo*, quis descrever a construção da autoridade cultural em condições de antagonismo ou desigualdade política, ou seja, “a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável* (p. 91)”. E continua:

Tal *negociação* não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um *agenciamento “intersticial”*, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os *agenciamentos híbridos* encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: *o fora do dentro; a parte no todo* (idem, p. 91, ênfase minha).

No dizer do autor, o *discurso liberal* tenta *normalizar a diferença cultural*, não reconhecendo as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. De outro modo, as estratégias de hibridação revelam um movimento de estranhamento na inscrição autoritária e autoritarista desse discurso e, no momento em que o “preceito tenta se objetivar como conhecimento generalizado ou uma

prática normalizante e hegemônica” (BHABHA, 2011, p. 91), o discurso híbrido inaugura a *negociação*. Assim, a noção de hibridismo cultural ajuda a perceber que nenhum sistema cultural pode se manter sem conter em si a *diferença*; o cultural surge como espaço político por excelência e, embora a *homogeneização* seja a aspiração do discurso colonial, nas suas mais diversas formas de dominação, são produzidos outros espaços de significação, ocorrendo a “*soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização*” (BHABHA, 1998, p. 228).

Assim, a *resistência à totalização* se dá junto às permanentes tentativas de *padronização*, demarcando formas de produção de sentido e também estratégias de identificação, em processos coengendrados. E, nesse contexto, Bhabha (1998) apresenta, mais uma vez, a alternativa de *negociação*: “*A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado [...] designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado*” (p.228).

E é nesse sentido, com possibilidades de criação de *processos de negociação na diferença cultural*, que percebo muitos movimentos vividos na escola da pesquisa. O *poder é desigual, mas também questionável...* Há *significações resistindo à padronização...* Surgem tentativas de *definição do outro*, criando-se o *estereótipo como estratégia* discursiva... Afinal, os *jovenspraticantes e os professores* criam esses movimentos... entram nesses *jogos!* Em suas relações e articulações cotidianas, vivem também *processos de negociação* na escola e em sala de aula, diante de imposições e proibições, nas artimanhas para burlar as regras de “conduta”, nos modos de se vestir e se “comportar”, nos questionamentos quanto aos processos de gestão do *campus*, nas avaliações preparadas para “ir à forra” com os alunos “indisciplinados ou desinteressados”, nas tarefas “não cumpridas”, no retirar da sala de aula, nas “faltas” combinadas coletivamente, nas marcas que criam a partir das *diferentes expressões de suas linguagens...*

E pensando em tantos movimentos que são criados, resolvi trazer ao texto um “recorte” do *diário de campo da pesquisa...* Registros feitos durante as reuniões de conselho de classe do curso técnico integrado. Apresento primeiro as falas dos

professores que, de certo modo, teimam em *negar a diferença*, o *minoritário*, os *modos de ser sujeito* dos jovens do ensino médio... Mas, além disso, também sinalizam a falta de “envolvimento” dos alunos com os estudos, tentativas de obtenção de “notas”, relações de afeto, entre outras ponderações... Vamos ao diário!

“OS BASTIDORES DO CONSELHO DE CLASSE”...

Dentre as atividades que vivenciei nos cotidianos da escola pública de ensino médio, junto aos movimentos e invenções criadas no Curso Técnico em Agropecuária, registro agora algumas cenas dos “conselhos de classe”.

Destaco que a escola realiza os conselhos de classe das turmas do curso técnico integrado ao final de cada bimestre letivo, ocorrendo, portanto quatro reuniões desse formato por ano. São reunidos, nesses encontros, os professores das turmas de 1º a 3º ano, os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que compõem o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP), a Coordenação Geral de Ensino e alguns representantes da Coordenação de Assistência ao Educando.

Recebi do NPG os relatórios produzidos a partir das reuniões das três séries, referentes a um dos bimestres do ano letivo de 2012 e, antes de anexar tais documentos, decidi registrar um pouco das falas que foram feitas, de modo especial, pelos professores, a partir do que foi possível gravar durante as reuniões...

Lembro que, durante os conselhos, há um momento em que os professores relatam algumas particularidades de cada aluno e, conforme orientação das pedagogas, deveria ser utilizado para produzir uma visão mais ampla desse aluno: seu rendimento e frequência às aulas, as relações que estabelece com os colegas, as possíveis “dificuldades” de aprendizagem, os avanços... Assim, um dos membros do NGP menciona o “nome” do aluno para que sejam registradas tais particularidades, após uma discussão geral da turma já ter sido realizada. Nesse sentido, as falas mencionadas na sequência dizem respeito, principalmente, alguns comentários feitos pelos professores em relação aos seus alunos e, em alguns casos, são relacionadas a outras situações vividas junto às turmas.

Ah! Esses alunos são muito espertos! Eles não levam as apostilas, os livros, enfim, os materiais, pra não ter que participar das aulas...

Essa daí é a “melhorzinha” da turma!

Essa é até normal...

Não, aquele menino é esquisito, vocês já repararam? A gente chega na sala, chega perto dele e ele começa querer abraçar... vê se pode? Acho que é alguma carência...

Esse aí é padrão! Aluno padrão mesmo, top!

Gente... e o aluno Vera Verão... aí é complicado! Alguém tem que dar um jeito nisso... vocês já repararam como ele vem vestido? Usa sombra, pinta as unhas de rosa, usa uns negócios no cabelo... Debaixo daquele cabelo vai dar bicho, não tem lógica!

É mesmo... Ele é o diferente e está tumultuando a turma! Fica todo mundo achando graça do que ele faz, de como ele vem vestido... Ele tem que se enquadrar nos moldes dos outros alunos da turma.

Será que se a gente pedisse para um homossexual conversar com ele ajudaria? Isso só pode ser carência...

E tem outra coisa: temos que aceitar a diversidade até o ponto que ela não fere a normalidade! Tratar os iguais de forma igual e os diferentes de forma diferente, essa deve ser a regra!

Essas meninas estão muito assanhadas! Mas também ficam na maior bagunça aqui no corredor... Vocês já repararam? Conversam, riem, tudo na porta da sala de aula... sem contar os beijos nos namoradinhos, aproveitam todos os intervalos pra isso, um absurdo!

Também... a liberdade tem que vir junto com a responsabilidade! O aumento de uma implica no aumento da outra...

Essa menina é preguiçosa com força! E ainda por cima joga a pedra e esconde a mão...

Essa turma é terrível! Eles entregam os exercícios de um jeito deplorável, são relaxados demais... Eles copiam os exercícios dos colegas, tiram até xerox pra não ter que responder e acham que me enganam porque passam a caneta por cima... aí erram e passam a caneta, vira uma coisa!

Esse aí é uma porcaria! Vagabundo mesmo...

Nossa! Pra esse aí faltam adjetivos, de tão ruim...

Até que essa menina dá pro gasto... Também nessa turma não dá pra esperar muita coisa, né?!

Eu vou falar uma coisa, o cara que ficou abaixo da média comigo é porque fez muita merda, mesmo! Porque eu dei muita chance...

Aí é complicado porque tudo nessa turma é motivo de algazarra, nunca vi nada igual... Tudo que você fala vira uma festa, tudo é motivo pra farra!

Esse pode ser astronauta, porque já está em Marte mesmo! Risos...

Comigo é assim: tem que rebolar, meu filho! Senão fica “no pau” mesmo!

É, ele é bem do estilo “deixa a vida me levar”! Tá sempre numa boa...

Eu já falei pra eles não reclamarem porque 90% das minhas aulas já estão preparadas para o retroprojeter, não tem jeito! Não vou mudar isso tudo porque eles preferem o *datashow*, não vou mesmo...

Essa menina era excelente, mas começou a namorar... sei não! Eu achei que o rendimento dela já caiu um pouquinho!

É mesmo... Ela só está vendo “coraçõezinhos” para todo lado!

Tomara que ela só esteja vendo isso mesmo! Risos...

O Katalisador vai ser padre, vocês sabiam? Também, ele explica trabalho como se tivesse fazendo um sermão da montanha...

Vocês estão por fora com essa menina... Eu pedi pra turma, pra cada aluno, criar uma empresa e discutir o que seria feito com o lixo produzido. Sabe a empresa que ela criou? Um Cabaré, cujos resíduos seriam as camisinhas. Me fala o que é que eu faço com isso? É um absurdo, não é não?

Não, esse aí não... pelo amor de Deus... Ele é horrível, péssimo!

Tadinha, como ela é fraquinha, né? Ela é até esforçada, mas tem uma dificuldade de aprender enorme...

É... por enquanto essa aí só está dançando... Vamos ver se ela consegue cantar!

Esse aluno quer ser veterinário... Coitado, nunca que vai conseguir... Eu não falo isso pra ele continuar sonhando, mas é sem chance!

Eles tem um negócio de falar que tão com moral, né? O que é isso, afinal?

Parece que é ser respeitado pelos colegas, ser meio descolado, alguma coisa assim...

Hum, sei... grande coisa! Eles deviam é tratar de estudar mais, aí sim iam ganhar essa tal “moral”, pelo menos comigo...

Quando você lê os textos que aqueles meninos preservam, você ouve dirreitininho o “capiál”...

Quantos anos aquela menina tem? Sei lá, ela parece mais velha, né?! Tá meio *desgastada*...

Isso é uma peste! Sem comentários...

Na hora que eu falei o resultado do bimestre, esse menino veio e falou: Professor, vamos negociar um ponto? Você me dá um ponto nesse bimestre pra eu ficar na média e eu prometo que no bimestre que vem tiro uma nota bem melhor, aí vai sobrar ponto e você pode tirar esse de mim... Vai não custa nada... Vê só! É cada ideia! Negociar ponto, isso não existe!

Esse aluno do 1º ano foi embora... Parece que ele e um colega fizeram sexo oral no alojamento! Aí como ele foi o do *microfone*, já viu, né? Não aguentou a pressão e se mandou... Risos...

Dizem que eles pegaram pesado mesmo... Um deles colocou pipoquinha em cima do outro e comeu... que romântico, né? Só fico imaginado a cena...

Normalizar a diferença, eis aí a questão! Tolerância? Respeito mútuo? É difícil saber o que seria pior... Bhabha (2011) traz uma outra alternativa: pensar num sujeito social constituído através da “hibridização cultural, da sobredeterminação das diferenças entre comunidades ou grupos, da articulação da semelhança desconcertante ou da divergência banal” (p. 83).

Assim, não se trata de uma questão de respeitar, ou de tolerar, ou ainda de “normalizar”, mas de reconhecer a cultura como “diferença”, possibilitando perceber a “articulação da fronteira, do espaço sem raízes e do tempo das culturas” (idem, p. 83). Trata-se de questionar os *modos de pensar os jovens* como “enquadrados” numa identidade cultural fixa e localizada. Trata-se, sobretudo, de compreender a impossibilidade desse enquadramento, da localização ou da descrição de um “*jovem padrão*”...

Afirmo, portanto, que se apresentam “*modos hibridizados de ser jovem*”, onde nem tudo é transgressão... tampouco repetição! *Jovens plurais* que criam astuciosamente suas burlas, mas que também deixam de realizar atividades de aula... que negociam sentidos, mas que se sentem aprisionados... que desejam estar na escola, porém também parecem não concordar com o “modelo de formação”... *Jovens* que

desconstroem estereótipos e que, à vezes, tentam criar outros... que abrem espaços para novas perspectivas, condutas efêmeras, enunciações... E que também tem a dizer de seus professores! Vamos ao diário de campo mais uma vez...

Nas reuniões de conselho de classe também acontece, bem no final, a leitura do “relatório” produzido pelas turmas. Nesse texto são apontados “pontos positivos e negativos” vivenciados pelas turmas durante o bimestre encerrado, bem como sugestões de melhorias. Apontam questões ligadas ao processo de aprendizagem (relatam particularidades de professores e de disciplinas), ao “comportamento” da turma e a questões mais gerais (administrativas/estruturais) da escola. Após a leitura desses relatórios são feitos mais alguns comentários pelo grupo presente e firma-se o compromisso do Núcleo de Gestão Pedagógica em realizar “conversas devolutivas” com a turma, posteriormente, acerca das temáticas discutidas na reunião.

Segue, na sequência, a cópia de um desses relatórios e algumas conversas ouvidas de alunos que decidiram “falar” sobre relações e experiências vividas com seus professores...

***IFES - campus Santa Teresa
CONSELHO DE CLASSE
RELATÓRIO DA TURMA DO 1º B (2º bimestre)***

Professor orientador:

Alunos representantes:

- Corpo Discente:

- *Informações sobre a turma no bimestre.*

1- Dificuldades encontradas:

- *O quadro não ser centralizado na sala de aula.*
- *Professores acelerando a matéria e terminando o livro do ano inteiro em dois bimestres.*
- *Manter a sala organizada devido ao quadro ser baixo e não centralizado, dificultando a visão dos alunos.*
- *Professores que pedem para trazer o livro e não usam e se o aluno estiver sem o livro perde ponto.*
- *Professores que chegam atrasados ou faltam quando marcam reposição de aula, esquecem da aula.*
- *Falta de banheiro e bebedouro na Olericultura.*
- *Falta de técnico, material e estrutura na Apicultura, impossibilitando as aulas práticas.*
- *Falta de uniformidade na distribuição das notas por parte dos professores.*
- *Professores que lecionam duas disciplinas e não separam as aulas, e o aprendizado fica comprometido.*

2- Rendimento:

- Regular e em relação ao 1º Bimestre houve uma piora. O comportamento da sala influencia a relação aluno-professor-escola.
- A turma reconhece problemas em nota de Matemática e Inglês (em inglês tivemos dificuldades nas avaliações e sugerimos mais estudos de textos para melhor aprendizado).

3- Comportamento (disciplina) da turma:

- Falta de educação de alguns alunos que “peidam” na sala.
- Conversa alta e paralela.
- Troca de ofensas entre alunos-alunos e alunos-professores.

4- Frequência em geral:

- Boa, com alguns alunos faltosos.

5- Relação dos alunos faltosos:

- Tesourinha - pensou em desistir, mata algumas aulas e chega tarde nas aulas;
- Kuseco - falta de atenção com horários, mata aula para conversar com colegas;
- Tanajura - problemas de saúde;
- Beija-flor - falta de atenção, chega atrasada na aula que o professor não deixa entrar.

OBS.: Os nomes dos alunos foram substituídos por seus apelidos, conforme já utilizado no texto da tese.

6- Sugestões e medidas para a melhoria do rendimento e da disciplina:

- Quadro centralizado na sala de aula e mais alto.
- Bebedouro no andar de cima.
- Melhorar o comportamento da turma em geral.
- Colocar os alunos que atrapalham a aula para assinar ocorrência e se for o caso chamar os pais e dar suspensão.
- Analisar o horário de quinta-feira em relação à disciplina de Olericultura por ser as duas últimas aulas do turno matutino, compromete nosso horário de almoço e a organização para o turno vespertino que tem a primeira aula de Matemática. E temos essa preocupação, pois apresentamos baixo rendimento nessa disciplina no bimestre anterior.

- Corpo Docente:

- Sugestões de como lidar com as dificuldades encontradas:
 - Aulas mais dinâmicas.
 - Distribuição de notas de forma uniforme.
 - Professores que corrigem as provas e não devolvem para os alunos (trabalhos também).
 - Professores que chegam atrasados ou faltam e não avisam (várias vezes no Bimestre).
- Reconhecimento de trabalhos e atitudes relevantes:
 - Professor de Matemática que faz revisão dos tópicos anteriores na aula seguinte.
 - Professor de Silvicultura que passa provas e exercícios para fazer em casa.
 - Professor de Física que mostra as aplicações da matéria.
 - Professores que fazem a “chamada” no final da aula.

- Escola em Geral:

- Pontos Positivos
 - Alimentação (mas precisa melhorar).
 - Médico, psicólogo e Seguro. Bom seria se o médico ficasse na escola o dia todo.
 - Monitoria.

- *Professores capacitados.*

- *Negativos*

- *Não ter monitoria durante o dia.*

- *Estrutura dos prédios com problemas no forro.*

- *Os assistentes de alunos não darem um apoio maior nos alojamentos (feminino).*

- *Quadro não ser centralizado na sala de aula.*

- *Falta de material esportivo, reparos nas quadras, iluminação no campo Society e cortar a grama.*

- *Falta de lanche no recreio da tarde ou uma cantina mais próxima.*

- *Banheiro e bebedouro na horta orgânica onde são realizadas as aulas de Olericultura.*

- *Problemas na sala de informática.*

- *Falta de papel higiênico e sabonete nos banheiros.*

- *O destino dos produtos produzidos na horta orgânica, na aula de Olericultura. Sugestão: venda dos produtos ou utilizar todos os alimentos, pois alguns (a maioria na verdade) estragam na horta.*

É cada coisa que acontece, que você nem pode imaginar... No dia que foram escrever o tal relatório da turma para o conselho de classe, começaram a falar da galera do fundão da sala! É que vocês não estavam... não tinha quase ninguém pra defender, só sobrou eu... aí eu falei mesmo: gente, é o professor que é a autoridade maior, se ele não dá conta, o problema é dele... Como tem uns professores que colocam moral, dão uma aula boa demais, todo mundo respeita e faz as atividades? Então pronto! É isso que tem que entrar no relatório... as aulas que são ruins!

Peraí... você tem razão, tem aula que não dá mesmo... Não dá vontade nem de ir pra sala... sabe? É professor que não explica direito, trata a gente mal, perde tempo, leva sempre o mesmo material... tem isso tudo, mas tem hora também que o povo exagera! Não cala a boca, faz um barulhão, dá risada... Terça-feira mesmo aconteceu uma coisa na aula de..... é melhor nem falar! Uns meninos começaram a amarrar as mochilas nas cadeiras sem o pessoal perceber e a professora, então... nem viu! Na hora que alguém desconfiou foi aquela “zona”, deu a hora de sair e ninguém conseguia tirar as mochilas...

Ah! Nessa aula aí já teve de tudo... de tudo a gente já fez na aula dela! Dormir então, nem se fala! Logo que colocaram o ar condicionado na sala era um prato... A gente fechava as cortinas, ficava aquele escurinho, aquela vozinha dela era uma cantiga de ninar!

É sério, Dani... Teve uma vez que a gente filmou e só tinha três alunos acordados, o resto todo dormindo! Risos... Também é uma aula super chata, sem empolgação... Ela só fica lendo o livro, com uma vozinha baixa, ninguém escuta direito, tem que se esforçar pra ouvir, aí a gente larga pra lá... É melhor mesmo dormir do que tentar entender alguma coisa!

E tem mais... ninguém respeita ela! Outro dia uma colega da nossa turma baixou o calção na sala e deu uma voltinha pra animar a galera! Rodou lá atrás na sala só de cueca! Foi rápido, mas não é coisa de se fazer sala, né?

O pior foi o lance do xixi... Teve um dia que um aluno pediu pra ir ao banheiro e ela não deixou, tava irritada... falou pra ele fazer ali mesmo! Sabe o que aconteceu? Ele foi lá no canto da sala e mijou... a treva, né? Aprender que é bom, nada!

Sem contar o tanto de aula que a gente perde com casos de família... Tem uma professora que conta tudo o que acontece, desvia o assunto ao invés de explicar a matéria... Tem um pessoal na sala que já pegou a manha... Pergunta como está alguém ou como foi o fim de semana e aí pronto! A aula acaba e vira só contação de história! Do conteúdo mesmo???! Nada... Como vamos tirar nota boa no Enem desse jeito?

E olha que no último Conselho de Classe nós colocamos isso no relatório e ela virou o bicho! Achou ruim com a gente e dizem que não gostou que a pedagoga foi conversar isso com ela... É difícil admitir os erros...

Na verdade, ela não entende a nossa necessidade! Ela vive "falando" do Enem... que o Enem é difícil, que temos que ter atenção, que é assim, assado... Mas não adianta falar essas coisas, tinha que ensinar! Não trabalha com a gente as matérias que vão cair, não dá as questões, os exercícios como os do Enem, sabe? E não é só ela não... Você já viu as provas dessa matéria? Nossas provas de terceiro ano parecem de terceira série, pra criança... Três, quatro perguntinhas, V ou F (verdadeiro ou falso), e ainda nem pede para corrigir as falsas... Fácil demais! Não tem uma questão com texto, grande, que faz pensar igual as do Enem...

Acho que as provas são assim pra não ter trabalho pra corrigir... só pode ser!

Tem também outras aulas do técnico que pelo amor de Deus! Ninguém merece... Tem um professor que voltou agora do doutorado e... nossa! Não sei o que ele fez lá estudando esse tempo todo... porque parece que não aprendeu nada... nem ao menos tratar a gente! Ele é grosso, trata a gente super mal, não faz amizade com ninguém, quase nem olha pra nossa cara!

É mesmo... as aulas são um saco! Ele usa umas transparências de mil novecentos e antigamente... Sabe aquelas folhas que coloca no meio, de ofício? Chegam estar amarelas... Ele nunca usa power point... só as transparências com uma letra pequenininha e ainda tem que apagar a luz porque senão ninguém enxerga nada... O foco daquele "negócio" [o retroprojetor] é horrível... Aí já viu, né? No escurinho, com aquela luz que fica igual de um abajur e com o ar condicionado... Aí, aí... a gente acaba dormindo mesmo! O assunto também não é lá essas coisas, nunca tem aula de campo pra gente colocar a mão na massa e o professor sempre mal-humorado, o que resta é dormir...

E quando ele inventa de escrever no quadro? A gente não entende nada... a letra dele é uma coisa... Tanto que eu acho que nem ele entende! Outro dia ele entregou as provas e eu me dei bem... Ele me entregou com a nota cinco, tava a maior confusão na sala porque tinha dado um monte de nota vermelha... Dizem que a

maioria da turma C, o outro terceiro, já tá direto na recuperação final ou no pau de vez... Bom, mostrei um cinco feio que ele tinha feito e reclamei, falei que era oito... Você acredita que ele trocou? Num disse que me dei bem!

É tem hora que desanima... Ele também quase não explica... fica lá lendo as letrinhas, só lê! Não tem quem aguento!

E ainda tem outra coisa: tem uma mania de falar “ééééé”, “ééééé”, “ééééé”... entre uma frase e outra que ele vai ler.. Dava até pra inventar um Rap... [e cantou os “ééééé” em ritmo de Rap].

Recursos de “ensino”, sono, desânimo, “desacato”, livro didático, aulas não dadas... Denúncias dos jovens da escola técnica de nível médio... Produções de sentidos que retratam um pouco do vivido em sala de aula e nos contextos da escola... Entretanto, não trago essas falasescritas ao texto com a intenção de localizar “o bem e o mal”, ou de colocá-los em lugares opostos, travando “uma luta do bem contra o mal”... Resgato esses registros do diário de campo e dos dados produzidos durante a pesquisa para lembrar das redes de relações que se capilarizam, para todos os lados, em múltiplos sentidos, produzindo diferentes significados nas ações rizomaticamente criadas nos cotidianos! Escritas que são implicações, num enredamento que interessa e, ao mesmo tempo, traduz operações dos sujeitos praticantes das escolas... Implicações com os modos de dar aulas, com os modos de participação nessas aulas, modos de ser e estar “professor e aluno” numa escola profissionalizante!

E, nesse momento, penso na necessidade de articular a negociação no lugar da negação, experimentando uma “temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios” (BHABHA, 1998, p.51), abrindo lugares e tentativas híbridas de luta que possam destruir as polaridades negativas entre o saber e seus objetivos. Não se trata de um pronunciamento da “verdade”, nem do surgimento de uma hierarquia fixa de valores e efeitos, mas de uma busca por outras possibilidades de articulação entre professores e alunos, novas negociações e traduções de elementos que não favoreçam nem a Um nem a Outro, mas que movimentem a criação de um “algo a mais, que contest[e] os termos e territórios de ambos” (idem, p. 55).

Processos que se instituem na escola para ampliar *relaçõesarticulações* e possibilitar outros movimentos no pensamento, diferentes práticas, favorecendo, inclusive, o entendimento de que as *culturas* são *parciais, migratórias e desenraizadas*, sendo possível enunciar o *entrelugar* dessas culturas...

[...] Essa cultura “das partes”, essa cultura *parcial*, é o tecido contaminado, e até coercitivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso (BHABHA, 2011, p. 82).

Entrelugares culturais que, nesse sentido, se configuram entre *práticas*... Entre “relações de poder e saber que se implicam mutua e insistentemente”, diria Fischer (2012, p. 15), pensando com Foucault. Práticas que se formam e se transformam, que traduzem modos de dizer, de fazer, de pensar, de viver... “*Trata-se, também, de práticas produtoras de modos de ser sujeitos*”.

Assim, para a autora, a *pesquisa em educação* deve ter o compromisso de construir objetos investigativos ligados a um *corpo teórico em movimento*, além de trazer presente enunciados e visibilidades, textos, instituições e falas, entendidas como práticas sociais, amarradas às relações de poder que as supõem e atualizam.

[...] sugiro que nossas pesquisas em educação se ocupem [em] **esmiuçar o sem-número de práticas produzidas pelos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que, nesse tempo e lugar, se tornam verdades, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças**. Sugere-se, enfim, que **a investigação de mínimos documentos relativos a tantas práticas tornem-se verdadeiros monumentos**, permitindo que nos defrontemos com coisas ditas e coisas feitas, fatos por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas sempre questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de *saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos* (FISCHER, 2012, p. 16, ênfase minha).

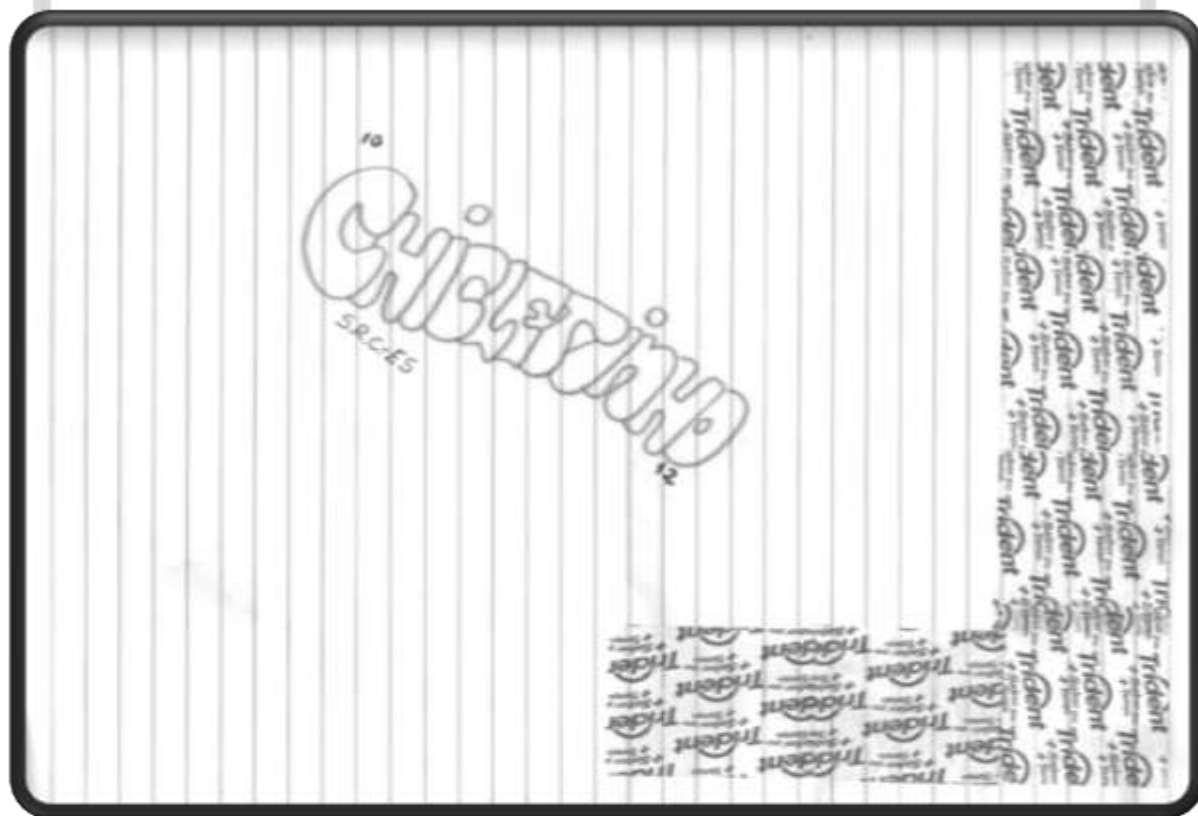
Nesse sentido, pensando nos diferentes *modos de constituição dos sujeitos* e buscando trazer, a partir da investigação, um pouco das *relações práticas cotidianas* traduzidas em *saliências, descontinuidades e acasos*, encontrei os *jovens* do

campus Santa Teresa por entre *invenções curriculares*, em redes⁵¹ coletivas de *saberesfazeres* que são tecidas nos *espaçostempos* dessa escola pública de nível médio. Ou seja, encontrei esses jovens por entre movimentos permanentes de *realização de currículos* que se tecem nessas práticas, em meio às *relações juvenis...*

E, com tudo isso, foi sendo intensificado o *desejo* de me aproximar e me envolver nas relações, redes de subjetividades, imagens criadas e modos de ser e habitar o mundo dos *jovenspraticantes...* Tentativas de uma pesquisa que busca *compreender um pouco mais* como as redes de relações tecidas entre esses sujeitos *marcam*, ou não, os currículos hibridizados, quais *interlocações* são criadas, que *atravessamentos* vão sendo produzidos nesses currículos...

E aí, como os jovens mesmos costumam dizer, “vou nessa”... Vem comigo?!?!?!

⁵¹ Ressalto a dimensão da *tessitura do conhecimento* que se dá nessas *redes*, entendendo, assim, que os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível. “Essas redes integram diferentes saberes e experiências [...] nos diferentes *espaçostempos* [...] e] nestes, os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções [...] vivem plenamente: aprendem coisas ensinadas e não ensinadas; fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais; amam e são amados; choram, riem, se divertem, sofrem etc..” (OLIVEIRA, 2008, p. 166).



“OS JOVENS SÃO O QUE SÃO, MAS TAMBÉM SÃO (SEM QUE O SEJAM) O QUE DELES SE PENSA”⁵²... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE SER SUJEITO E DAS RELAÇÕES JUVENIS

O MUNDO DÁ VOLTAS, PRINCIPALMENTE DEPOIS DE 8 TEQUILAS...

essa galera vai deixar mt sdd! s2
o ano ta passando tão rapido. Saudades

own *-* nao tem como explicar a falta que você faz!

Momentos que deixaram boas lembranças...

"A distância impede que eu te veja, mas não impede que eu TE AME." - SAUDADE grande, Luiz! 11 meses (F'

QUE SAUDADE DESSE CADA UM DE VCS... S2 :)

Gente, é muita bagunça. Observem, todas as nossas fotos tem uma aglomeração de pessoas, nenhuma é comportada! kkkkkkkk, mas amo voces do mesmo jeito! sz'

Atéee que enfim Academia vaaai abrir haha.. seeegunda então

Só a poteeeencia em kk" aiai

aiin que liiinda *-* te amo muito sz'
hihi tbm te amoo muiito liinda s2'

meu mascote preferido! AMO mt vc sz'

UhUUUU... vem aí o Arraiá do IFES - ST.... Vai sê uma festa booooa, sô..... haha

**É NÓÓÓIS NA FESTA DO TERCEIRÃO!!!!!!!!!!
3º rão Rock's 10/12 s2**

Física liinda da minha vida, tenta entrar na minha cabeça pfv ;ssssssss

Ja tenho saudadesssssss... d tdo isso!

⁵² Pais, 2008, p. 8.

Amigos, que sejam poucos, mais que sejam para todas as horas! S2

**AOOOOO POTEENCIAAAA!!!
JA ESTA PASSANDO NA TV A FESTA DE IBIRAÇUUUU!!!!
e a ansiedade fica cada vez maior...**

Bãããããõ d+ curte aê

veey! eh mt massa!! Kk

**Como vai o feriadão no barraco..... Muita lasanha???? :d
BOVINO ACABANDO COM A ALEGRIA DE QLQR UM!!! :P**

e sem vocês eu não sei mais viver! (L)

*Amigos de verdade sabem exatamente do que você precisa (...)
Na hora que precisa.
E o melhor: Sem você precisar falar Nada.*

Inscrições abertas para o concurso Miss Ifes! rrsrs

- 1. Terceirão! Apesar dos pesares, de sermos (ainda bem, né? ahuahua) tão diferentes uns dos outros eu sinceramente não sei como vai ser quando tudo isso acabar! Mas enquanto não acaba, aproveitar bastante! tamo junto tchurminha 10/12 ♥**

DEU VONTADE DE CHORAR, PELA PRIMEIRA VEZ DEU VONTADE !!!

Amores, amanhã temos uma social, por favor compareçam! Ahuahua

Piquinique no IFES... amhã... promete! ahuahua

Caminhada na torre quem vai denovo? Kkkk

**E a Carretela Del Vin chegou..... santa Teresa vai ser pequena!!!!!!..
Hehehe ;)**

É esse o sorriso que eu quero sempre no meu rosto!!!!!!

E minhas férias estão acabando =[Para tempo. ><

O pulso ainda pulsa... O pulso ainda pulsa... E o corpo ainda é pouco... Ainda pulsa... [mas]... Ainda é pouco⁵³... a vida pulsa!... E o tempo?... Porque o tempo, o tempo não para... O tempo não para... Não para, não, não para⁵⁴...

Quando *remexo* em “tudo aquilo” que teimamos chamar apenas de *dados da pesquisa*, esses versos me vem ao pensamento... versos que falam da minha juventude e da *juventude de agora* que experimento com os jovens da escola pública e com os quais compartilho muita vida... Afinal, “há tanta vida lá fora⁵⁵”!!!

Nas artimanhas inventadas por esses *jovenspraticantes* todos os dias há mesmo *novas possibilidades de vida*... e quando estamos juntos, o tempo não para! Talvez porque *entre* eles o que acontece é movido pela intensidade, por sentimentos que dificilmente se podem encaixar em palavras... Instauram novas formas de *devir*, produzem resistências⁵⁶, se negam a participar de determinadas atividades, ultrapassam limites impostos social e culturalmente, vivem intensamente suas experiências... O que sentem e criam é efêmero, fugidio, veemente... produzem movimentos em diferentes direções mas, quase sempre, vivem um constante “querer mais”: *querem o acaso, querem estar juntos, querem outras oportunidades, querem ter direitos, querem...*

[...] Enquanto as gerações mais velhas orientam a sua vida por caminhos e valores de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, as rotas da ruptura, do desvio. Podemos dizer que as velhas gerações tendem a jogar com valores de forma conservadora. Recorrendo à metáfora do xadrez, dir-se-ia que movimentam valores no tabuleiro da vida, com passividade e prudência, seguindo a tática do “bispo mau”. Esta tática consiste em colocar o maior número de peões em casas da cor das diagonais por onde os bispos circulam, na suposição de que, desse modo, os peões se defendam mais facilmente. Em contrapartida, os jovens tentam assegurar objetivos de mobilidade e de ataque, mesmo pondo em risco a sobrevivência do “bispo” (PAIS, 2006, p. 10-11).

Pensando com Pais, os jovens querem o *risco!* Um risco que se constitui como forma de liberdade e que implica em desafios. Ou seja, os jovens se sentem desafiados a viver mais e também confiam no seu “taco”, superam seus limites,

⁵³ Música “O pulso” do quinto álbum da Banda Titãs, *Ô Blésq Blom*, lançado em 1989, pela WEA.

⁵⁴ “O tempo não para” é uma das músicas que compõe o quarto álbum solo do cantor Cazuza, que tem o mesmo título e foi gravado em 1988.

⁵⁵ “Como uma onda” do álbum de Lulu Santos, *O ritmo do momento*, lançado em 1983.

⁵⁶ Como já dito, “resistência” no sentido dado por Foucault, como um modo de re-existir, que se dá com a *reinvenção de si mesmo* e que, portanto, está atrelada às relações de poder.

exercitam formas de liberdade... Estão permanentemente em trânsito e vivem o *agora*, não pensam muito em “consequências futuras” mas, nesse emaranhado de sentimentos, também experimentam incertezas e inseguranças e acreditam que ainda *não estão prontos*, que falta muito por fazer, talvez num sentido próximo ao dado pelo poeta: “[...] O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente” (DRUMMOND, In: MAIA, 2005, p. 120).

E porque os jovens *se inventam a toda hora*, quero voltar à *questão da constituição dos sujeitos... Por que nunca fica pronta essa “edição” convincente? De quais processos de subjetivação falamos? Com quem falamos? Como se produzem diferentes singularidades?*

Explico que *Foucault* e tantos outros autores podem ser “responsabilizados” por essa inquietude que me faz tentar algumas aproximações, inclusive a partir das instabilidades do pensamento por eles provocadas... De qualquer forma, assumo os riscos porque Gallo (2008, p. 255) ensinou que operar um “deslocamento no pensamento” é um exercício de suspeita, trata-se de uma interrogação sobre a própria maneira de se conduzir, permitindo a emergência de novas possibilidades, de caminhos outros... Para Gallo, na introdução ao segundo volume da *História da Sexualidade*, no ano de 1984,

[...] Foucault não admite ficar preso ao próprio pensamento, amarrado ao que foi planejado no início do processo de investigação, mas se abre para as possibilidades que encontra no percurso, não hesitando em mudar o rumo, em admitir deslocamentos teóricos. Ora, se ele não admite isso consigo mesmo, por que o admitiríamos nós, ao fazer uso de seu pensamento para produzir nosso próprio pensamento? (GALLO, 2008, p. 256).

Ainda segundo Gallo (2008), Foucault fornece, nesse momento de sua escrita, uma análise da constituição de *si mesmo como sujeito*, apresentando a noção de *ética* como uma *construção de si*, como uma *forma de cuidar de si*. Assim, a inspiração foucaultiana desafiaria a “pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente” (p. 259).

Com a própria escrita de Foucault, é possível pensar num *sujeito* formado pelas práticas que o constituem, sustentando, nesse sentido, uma *constituição* que se daria no campo histórico.

Meu objetivo, há mais de vinte anos, tem sido o de traçar uma história das diferentes maneiras como, em nossa cultura, os homens desenvolveram um saber acerca de si mesmos: economia, biologia, psiquiatria, medicina e penologia. O ponto principal não consiste em aceitar esse saber como um valor dado, mas em analisar essas chamadas ciências como “jogos de verdade específicos”, relacionados com técnicas específicas que os homens utilizam para entender-se a si mesmos (FOUCAULT, 1998, p. 5).

Para Eizirik (2005), o autor vai operando na atividade de construir seu pensamento em direção a uma matriz que considera as diferentes formas de *subjetivação* e que vão se traduzindo na sua concepção de sujeito – “que é um sujeito ético à medida que se constitui a si mesmo, através de práticas de si, de técnicas de vida, das artes da existência” (p. 97). Assim, para Foucault,

O sujeito não é uma substância. É uma forma e essa forma não é sempre, e em todas as partes, idêntica a si mesma [...] E o que me interessa – diz ele – é precisamente a constituição histórica dessas formas diferentes do sujeito em relação com o jogo da verdade [...] o que está em jogo é a sua “segunda natureza”, ou seja, não o que está dado, mas aquilo que deixa ao sujeito a possibilidade de dar-se (RAJCHMAN, in: EIZIRIK, 2005, p. 97).

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem.
 O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é o efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção.

O sujeito é um efeito.

(CORAZZA; TADEU, 2003, p.11)



Se os *modos de ser sujeito* se constituem nas práticas históricas e, portanto, culturais, é possível pensar que tais formações não se dão de forma isolada, mas sempre *entre*, em redes de sentidos e relações práticas cotidianas. Nesse sentido, o sujeito soberano e unificado da filosofia moderna passa a ceder lugar para “um sujeito descentrado, pós-moderno, despojado de uma identidade fixa, essencial ou permanente” (COSTA, 2001, p. 31). Foucault ajuda mais uma vez:

[...] Em primeiro lugar, penso efetivamente que *não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares*. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que *o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade*, como, na Antigüidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2006, p. 291, grifo meu).

Então, nesse sentido, existem *redes de subjetividades* sendo constituídas, o tempo todo... São relações, práticas, sentidos, processos... Não há imunidade. Nem “*assepsia*”, como diria Ferraço.

E para auxiliar: “os seres humanos se tornam sujeitos de diferentes modos”, declara Costa (2001, p. 31). Com inspiração em Foucault, ela propõe pensar num “sujeito capturado, que nas tramas históricas do poder e do discurso torna-se sujeito a”, ou seja, vive modos de sujeição, de subjetivação. Entretanto, discute que as práticas sociais, de igual maneira, engendram *domínios de saber* que fazem aparecer novas técnicas, novos objetos, novos conceitos e também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento. Trata-se, assim, de uma concepção em que “não apenas o sujeito enraíza-se na história, mas o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente construída” (idem, p. 32).

Chegamos, desta forma, a outra noção fecunda para a perspectiva em que situo a questão do sujeito e da subjetividade – a de *discurso*. [...] As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por *poderosas ordens discursivas* que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os *próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos*. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles *instituem as coisas*, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo (COSTA, 2001, p. 32).

E com Deleuze (1992), é possível se aproximar ainda mais dos sentidos

encontrados por Foucault para os *modos de existência dos sujeitos*, não como essenciais, em si, mas como *invenção*, encharcados de um “vitalismo sobre fundo estético”.

[...] Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de forma consigo [...] trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida [...] não a existência como sujeito, mas como obra de arte (p. 116).

Deleuze também insiste: trata-se de *modos de subjetivação*, da produção de modos de existência ou estilos de vida, entendendo a subjetivação como processo de individuação, particular ou coletiva, operando por intensidades, sem o retorno a um *eu essencializado*: “É um modo intensivo e não pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (idem, p. 123-124). É também como Veiga-Neto e Noguera (2010) explicaram: o *sujeito* é uma posição ocupada por um indivíduo numa complexa rede sociocultural, numa trama de saberes, cujos “fios são práticas discursivas e não-discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis” (p. 78). São *modos de subjetivação*, portanto, que remetem aos indivíduos, mas também à inúmeras configurações sociais e culturais, às redes de sentidos e relações, aos encontros...

Interromper. O uno. A identidade. O todo. A
totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro. A
dialética. A negação. A razão. A verdade. O
progresso. A evolução. A origem.
A teleologia. O sujeito. [...]
Privilegiar a multiplicidade [...] Fazer proliferar o
sinal de multiplicação.
(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 9-13)

Buscando compreender esses *modos de existência* a partir de Deleuze, a professora

Roberta⁵⁷ também afirmou que não se pode reduzi-los ao âmbito do *sujeito*, porque há sempre heterogeneidade... São *subjetividades* que vão sendo compostas por *linhas molares* (duras), que buscam classificar os indivíduos de alguma forma, em categorias, como identidade, gênero, sexo, profissão; e também por *linhas moleculares* (flexíveis) que criam possibilidades de serem afetados por outras pessoas, pelos encontros que realizam com as artes, os livros, os filmes, os objetos, enfim, com uma infinidade de coisas que se vão conectando a essas linhas e modificando as *redes de subjetividades*. Nesses processos, ainda aparecem as *linhas de fuga*, onde se dão as invenções e, nesse sentido, todas essas linhas – de sedimentação, de fissura, de enunciação, de subjetivação – se entrecruzam, se mesclam, suscitando variações e mutações, havendo sempre uma aposta na inventividade.

[...] Para Deleuze, pode-se falar em processos de subjetivação quando se tomam em conta diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, os grupos e/ou as coletividades se constituem como sujeitos, mas tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes, mesmo se engendrarem novos saberes ou novos poderes. [...] Nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por **agenciamento coletivo de enunciação**, ou seja, toda produção de sentido não está centrada em agentes individuais. Há processos descentrados de apropriações, de signos heterogêneos que estão em escala extrapessoal (mídia, ecologia, economia) e em escala infra-humana (afeto, desejo, imagens). A subjetivação, individual e coletiva, incide em um descentramento que se faz e se perfaz nos processos de produção social e material (CARVALHO, 2008, p. 126, *grifo da autora*).

Como o próprio Deleuze (1992) disse: “trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder se apropriar-se deles” (p. 116). Ou seja, *modos de existência e possibilidades de vida* que vão se produzindo, sendo recriados, surgindo sempre novos, mesmo diante de *imposições, restrições ou alienações* que saberes institucionalizados e poderes dominantes tentam exercer... Operações que não buscam origens, mesmo que “perdidas ou rasuradas”, mas que recriam *modos de existir, “estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro”* (idem, p. 126), em configurações permanentemente estéticas

⁵⁷ Lembro que esse entendimento foi apresentado pela professora doutora em Psicologia (PUC-SP) numa das aulas de Doutorado através do vídeo: Gattari e Deleuze com Roberta Romagnoli. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=-JnazrUAZqY>>.

de experiências.

Privilegiar, em vez da interioridade e suas
figuras, as conexões e as superfícies de contato,
as dobras e as flexões, os poros e as fendas,
os fluxos e as trocas. Preferir, sempre, a
exterioridade à interioridade.
(CORAZZA; TADÉU, 2003, p.11)

Assim, lembro dos *processos de diferenciação e de singularização* que acontecem nesses agenciamentos, onde não há uma posição constante de dependência a um “poder global”. Ao contrário, são movimentos que operam singularidades em cada um, sem pretensões de “localização”, em redes que se diferenciam e se singularizam, o tempo todo, em fluxos, onde *cada sujeito cria-se a si mesmo como único, como singularidade*.

Vale dizer também que a produção dos *processos de subjetivação* tem como base esses *agenciamentos coletivos de enunciação* que, como também explicaram Guattari e Rolnik (2000), não estão associados a uma entidade individualizada ou a uma entidade social previamente determinada. Nesse sentido, esses *agenciamentos* vão conectando as mais diferentes instâncias – como sistemas econômicos, tecnológicos, sociais e, ainda, sistemas de percepção, valor, sensibilidades, ideias, etc. – para produzir os *modos de vida*, modos que podem potencializar ou despotencializar as subjetividades produzidas.

E, desse modo, é possível compreender que os modos de existência não são formados por uma somatória de subjetividades individuais, mas, ao contrário: *são as subjetividades individuais que resultam de um entrecruzamento de diversas determinações coletivas*, das mais diferentes espécies, de âmbito social, político, religioso, midiático, dentre outros.

Assim, por considerar toda essa *produção de singularidades* em que “cada um torna-

se o que é”, lembro das problematizações de Gallo (2007) que, a partir de Nietzsche, afirma que, na contramão dos processos de universalização e massificação do ensino que acontecem nas escolas, a alternativa seria a *educação de si*. Ou seja, para além das tentativas de enquadramento e padronização, surge uma proposta de singularização – de um processo de *produção de singularidades* – na educação: “para aquém do universal, o particular, o singular; esse deveria ser o objetivo dos processos educativos” (p. 292). E segue com essas ideias propondo pensar em uma “educação para a singularidade”, onde o conceito de educação poderia ser pensado como

[...] um processo de constituição que não passa pela construção de um “sujeito”, de uma personalidade, pela transmissão programada e bem organizada de saberes e técnicas, através de uma metodologia controlada e perfeitamente dosada, mas uma *abertura*, um jogo de afetos que, por conectividades múltiplas, produz uma sensibilidade, uma memória e um pensamento. Um jogo de afetos, mais do que um método, que se abre para a emergência de singularidades [...] (idem, p. 297).



E por falar em *educação* e na “*emergência de singularidades*” quero voltar a conversar sobre os “*modos de ser jovem*” que se vão produzindo nas relações cotidianas vividas pelos meninos e meninas da escola pública de nível médio, sabendo que os *agenciamentos* vão ocorrendo nas mais diversas situações, em diferentes instâncias, inclusive para além do âmbito escolar...

De todo jeito, sinto-me tentada a perguntar: **quantos jovens há em um jovem?** E junto à ousadia da pergunta retomo, mais uma vez, as cenas dos conselhos de classe do IFES, onde os professores acabaram tentando “identificar” alguns desses *jovens*, seus alunos... Tentativas de localização, formatação, estriamento...

Esse é até normal... Não, aquele menino é esquisito, vocês já repararam? Esse aí é padrão! Aluno padrão mesmo, top! Essa menina é preguiçosa com força! E ainda por cima joga a pedra e esconde a mão... Esse aí é uma porcaria! Vagabundo mesmo... Nossa! Pra esse aí faltam adjetivos, de tão ruim... Até que essa menina dá pro gasto... Esse pode ser astronauta, porque já está em Marte mesmo! Não, esse aí não... pelo amor de Deus... Ele é horrível, péssimo! Tadinha, como ela é fraquinha, né? Ela é até esforçada, mas tem uma dificuldade de aprender enorme... Esse aluno quer ser veterinário... Coitado, nunca que vai conseguir... Eu não falo isso pra ele continuar sonhando, mas é sem chance! Quantos anos aquela menina tem? Sei lá, ela parece mais velha, né?! Tá meio desgastada...

E com isso, lembrei também do *poetamúsico* da minha juventude, quando cantava com indignação: “[...] *Bondade sua me explicar com tanta determinação, exatamente o que eu sinto, como penso e como sou. Eu realmente não sabia que eu pensava assim*”⁵⁸. Acho que os jovens da escola talvez pudessem aproveitar esses versos! É mesmo muita “bondade” por parte dos “adultos”, sabedores de tantas coisas,

⁵⁸ Essa é uma parte da música “Mais do mesmo”, de Renato Russo, gravada pela Banda Legião Urbana no disco **Que País é Este**, em 1987.

tentarem explicar os jovens... *Dizer o que são, como são, o que sentem...* Talvez pudessem considerar que esses jovens são nômades, inclassificáveis e protagonistas de *outros modos de vida...* Como ensinou Victorio Filho (2010), são “autores culturais e atores sociais”, que não se deixam imobilizar em definições estabilizadas e que, tampouco, engendram o seu devir...

Ou seja, esses “*jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa*” (PAIS, 2008, p. 8)... *Modos de ver e pensar as juventudes* de forma idealizada e fixa, que acabam por agenciar subjetividades, práticas e relações...



Entretanto, essas operações que tentam *enquadrar, personificar, localizar os sujeitos* também ocorrem *entre* os jovens e *deles* em relação a *outros*...

Ah! Você é careta, véi... Tia, com *zssz* cara não dá, *ziz* não tá na nossa vaibz! Aquele professor é um Zé... *Não adianta, a professora não sabe explicar matéria! Nós somos a Galera da Fumaça, não tem careta aqui não. Aquela lá, já era... não é confiável! É safada mesmo... Esse aí?!? Não perde tempo com ele, tia... É burro... Já está reprovado! A professora de Português sim, é inteligente, explica bem, é rigorosa... é de professores assim que a gente precisa... Agricolino tem que ser assim mesmo: bruto, rústico e sistemático! Senão, tá fora... Ele é grosso, trata a gente super mal, não faz amizade com ninguém, quase nem olha pra nossa cara! Esse professor tá doído, coitado... Não sabe o que fala. Sinceramente, se ele nem aparecesse por aqui seria melhor... Não ajuda em nada mesmo! Ai, como é gostosa!*

Não tenho a intenção de trazer ao texto uma análise que vá ao encontro do “certo e errado”, “bom e ruim”, “belo e feio” ou qualquer outra forma *dicotomizada* de pensar as relações e práticas cotidianas – até porque reconheço os limites e implicações de toda e qualquer tentativa de análise –, mas vou encontrando indícios que sinalizam aproximações com “formas prontas de pensamento” (ZOURABICHVILI, 2004), os *clichês*, que fixam sentidos, criam imagens estáticas, engessam efeitos... Com os *clichês*, surge a paralisação do pensamento, o conformismo com *imagens* já criadas e sedimentadas de pensamento, ideias consensuais, *slogans*, efeitos de realidade, regimes de verdade...

Pois, sabemos, as Almas sentem atrozes pruridos de descomporem as Ideias Feitas, que florescem (e colonizam) os caminhos bem ordenados do Jardim da Educação (até os seus confins), ocupando o lugar de belas (e falsas) Verdades Evidentes, quais

sejam: galimatias, inépcias rutilantes,
 flagrantes certezas, ignorâncias felizes,
 grosseiras besteiras, afirmações
 vergonhosas, clamorosas trivialidades,
 tolices aparvalhadas, inconcebíveis
 pobreza de espírito, absoluta ausência de
 bom gosto, locuções estereotipadas,
 provérbios, máximas, clichês, chapas,
 nariz de cera (Portugal), jargões, chavões
 (chaves grandes), bordões, slogans,
 rifões, anexins, frases preestabelecidas,
 pensamentos fixos.
 (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 9)

Para Moura (2011), o *clichê* se apresenta como *força-motora da representação*, e ele convida Deleuze para explicar: “um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa”⁵⁹. Assim, o *clichê* acaba por instituir uma *ordem finalizada* que vai impedindo o movimento do pensamento, paralisa, faz entrar na lógica da *representação/repetição* do mesmo... do jeito que o artista cantou: “*Sempre mais mesmo, não era isso que você queria ouvir?*”⁶⁰

[...] Nós não percebemos geralmente que clichês. Nós não percebemos a coisa ou a matéria inteira, nós percebemos sempre menos, nós percebemos somente aquilo que nos interessa perceber, em razão dos nossos interesses econômicos, de nossas crenças ideológicas, de nossas exigências psicológicas. É a autoridade da história, de contar um fato por sucessões de imagens, e não a imagem ela mesma enquanto história ou narrativa [...] (MOURA, 2011, p. 7).

E o autor ainda questiona: “*como resistir aos clichês, ou ainda mais grave, como evitar os clichês?*” (idem, p. 14). Ferraço, em nossas aulas de sexta-feira à tarde⁶¹, me fez compreender que a criação de outras *imagens-pensamento, imagens mentais mais autônomas*, como explicou o próprio Deleuze, se constituem em possibilidades de resistir ao clichê... ou seja, movimentos do pensamento capazes de criar *imagens* que escapem da representação, que evoquem outros sentidos, que *furem o clichê*, como ele mesmo gosta de dizer! A *imagem* como *força* para romper

⁵⁹Deleuze, na obra “A imagem-movimento: Cinema 1”.

⁶⁰ Renato Russo (1987).

⁶¹Refiro-me aos encontros do Grupo de Pesquisa que acontecem no PPGE (UFES).

os clichês... Lembrando ainda que a criação dessa *imagem-pensamento* pressupõe a “existência” dos clichês... são os próprios clichês que permitiriam o *pensamento diferir, pensar de outro modo*, num sentido próximo ao dado por Deleuze de que *sem clichê a vida seria insuportável e de que não existe diferença sem a repetição...*

O pensar é o momento do choque do encontro
com o outro pensamento [...]
Pensar é sempre uma violência,
uma heterogeneidade,
insiste o professor Deleuze.
(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 62-63)

Ferraço (2012, p. 5) afirma ainda a necessidade de “*buscar alternativas para (des)naturalizar, para (des)normalizar os diferentes modos como as verdades prontas se alojam/se criam nos cotidianos das escolas*” e, nesse sentido, apresenta a possibilidade de se pensar a “*experiência*”, indicada por Larrosa (2004), como “uma alternativa para se colocar sob suspeita os clichês presentes nas *imagensnarrativas* dos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas” (idem, p. 6-7).

[...] Mas, que significaria usar a experiência como potência para furar os clichês cotidianos? Seguindo os vestígios deixados por Larrosa (2004) [...], temos que o *sujeito da experiência* se define não tanto por sua atividade, mas por sua *passividade*, por sua *receptividade*, por sua *disponibilidade*, por sua *abertura* [...] Então, **furar os clichês por meio da experiência [...] significaria, antes de tudo, exercitar um dado modo de nos constituir como sujeitos da experiência**, que não seria o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não seria o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer, um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido pelo seu saber, por seu poder e por sua vontade, mas um sujeito que se transforma, sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido, que *perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele* [...] (FERRAÇO, 2012, p. 7, grifo meu).

A partir das ideias apresentadas, vale a pena lembrar o que disse Larrosa (2004, p. 161):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos),

nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Enfim, é preciso deixar-se *afetar, tocar, ameaçar...* evitar/resistir/furar o *clichê* com o exercício permanente do pensamento, abrindo-se a novas possibilidades, fugindo das *ideias feitas*, buscando experimentar um pouco do “*caos livre e ventoso*”, aquele que caotiza e “desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.53)... Trata-se de um movimento constante, sempre a ser refeito, nunca garantido, afinal, “*criar contra o clichê, em aliança com as forças imparáveis do caos, é traçar linhas de fuga, caminhar e apenas deixar pequenas pegadas na neve*” (FERRAZ, 2011, p. 4).

[...] Ideias Convencionais, que são escritas e transmitidas bocamente. Ideias que, pela força de uma repetição despudorada de seus temas, perderam a origem, não se sabendo quem as inspirou, nem de quem se aprendeu. Ideias, que ninguém pergunta ou ensina a ninguém; e, no entanto, enchem nossos ouvidos e se cristalizam, riscando sulcos indelévels na memória, para impor símbolos, valores, emoções, juízos, álibis, que estratificam, restringem ou generalizam. Ideias simplificadas, transformadas em vulgaridades, truísmos, palavras-chave, fórmulas rígidas, terminologias dogmáticas, que são transmitidas, apropriadas e consagradas como Verdades, por quem pensa pouco ou não pensa absolutamente nada. [...] Incrível Catálogo de Ideias – tão repetidas, que já perderam as brasas, embora não o poder do cozimento. (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 12-13)

Dar um passo atrás... duvidar das ideias convencionais, consensuais, simplificadas, hegemônicas, dogmáticas, preconceituosas... traçar linhas de fuga... colocar o pensamento sob suspeita... desvencilhar-se das opiniões generalizadas e generalizantes... ir ao encontro da *diferença* e da *complexidade* da vida... fugir da “*educação-clichê*” (FERRAÇO, 2012) que nomeia, classifica, se faz consensual...

E por tentar aproximações com essas possibilidades que rejeitam a *imagem-clichê*, assim como a pretensão por *classificação*, *explicação definitiva*, *sentidos aprisionados*, proponho conversar um pouco mais a respeito das *relações juvenis*... De modo especial, as relações vividas entre os jovens que acompanhei, querendo estar “sempre junto”, buscando saber de suas histórias, de suas aflições, saudades, alegrias, peripécias,... Como tentativa de aproximação dessas experiências, recorro ao *diário de campo* outra vez!

Em muitos encontros com os jovens do curso técnico interado ao ensino médio, nossas conversas foram-se movimentando pelas cenas que contavam de sala de aula, pelos episódios que viveram/vivem diariamente junto aos amigos e aos professores, de modo mais intenso... Conversas que falam das aprendizagens, das colas, das possibilidades de invenção e também de frustrações! Para esses meninos e meninas, às vezes falta empenho, ação, “vontade de potência”, no dizer de Nietzsche! “Potência criadora de vida⁶²”... que movimente suas ideias, relações, novas formas de ser e estar no mundo.

Assim, nos dias que passei junto a esses jovens na condição de *professorapesquisadora*, nos cotidianos do *campus* Santa Teresa, foi possível registrar um pouco das muitas conversas que ouvi e de que participei! Era sempre muito bom ouvir suas histórias, opiniões, indignações... que, às vezes, surgiam na hora do almoço, no descanso embaixo das árvores, nos bancos da pracinha, na sala da coordenação, nos intervalos de aula, na lanchonete, nos finais de tarde, entre uma cantoria ou outra no pátio ou no corredor...

Sim! Porque as cantorias - entre violões, gaitas, pandeiros, guitarras e tambores - estão sempre alegrando esses espaços... São “shows” programados, movimentados por Pagode, Rock Nacional, Sertanejo, Axé e também muitos

⁶² Segundo Dias (2011), Nietzsche ensinou que a vida é atividade formadora e, como atividade criadora, ela não quer conservar-se; antes de tudo, quer crescer. “Como vontade de potência, apropria-se de alguma coisa para impor-se uma forma, um sentido, uma função, uma nova direção.” (p. 15)

sucessos internacionais, que acontecem nos eventos, comemorações e festas da escola... Mas são também momentos muito especiais que "rolam" - como eles mesmos dizem - sem grandes preparações... Basta uma rodinha de amigos e um violão, às vezes um pandeiro ou uma gaita pra ajudar, e a festa está garantida! Muitas tardes de trabalho já foram aliviadas porque esse "som bacana" chegava pela janela da minha sala, e aí tudo ficava menos "pesado"... É muito bom trazer algumas dessas recordações!!!!



"[...] Eu só queria te contar. Que eu fui lá fora. E vi dois sóis num dia. E a vida que ardia sem explicação [...]"



"[...] É tanta graça lá fora passa. O tempo sem você. Mas pode sim. Ser sim amado e tudo acontecer. Quero dançar com você. Dançar com você [...]"



"[...] O que foi escondido. É o que se escondeu. E o que foi prometido. Ninguém prometeu. Nem foi tempo perdido. Somos tão jovens [...]"

Assim, em meio a essas redes de sentidos, escolho algumas falas e deixo o "anonimato" como possibilidade de registro... Busco, agora, o movimento do pensamento, as interpretações que os alunos fazem das experiências que vivem e que surgem como alternativas para que outras ideias apareçam por entre essas linhas...

Pra conseguir morar aqui, Dani, tem que aprontar algumas, senão a gente pira! De vez em quando, tem que rolar uma aventura, porque senão bate uma tristeza danada, sabe aquelas de fim de tarde, fim de semana... Deus me livre! Por isso mesmo que a gente vive fazendo umas coisinhas... Nada sério, principalmente arrumando um jeito de comer umas frutas!

É... morar na escola tem essas coisas... Teve também uma vez que tava eu, o Tink, esse aqui, o Babil, o Salsicha, o Abacate, enfim... a Galera! Aí nós fomos buscar banana prata... A gente desceu ali atrás do nosso alojamento e passou lá pelo campo de futebol pra chegar no bananal... Levamos as nossas mochilas, comemos bastante e ainda colocamos umas “penquinhas” nas bolsas pra levar por quarto e comer no outro dia! As bananas da escola são boas demais, docinhas! E o pessoal do campo quase não manda pro refeitório, aí a gente vai lá pegar, né? Fazer o quê?!? Bom, na volta, lá bem pra baixo, não sei se você conhece, pra baixo do campo, tem um poço de peixe, grandão e bem fundo! E você sabe, não pode tomar banho...

Claro, né?!?!? Não é piscina, é poço de peixe, mané!

Ah! Fica quieto, deixa eu acabar de contar! Bom, como eu tava dizendo, uns começaram a botar fogo: “Vão? Bora pular, bora?” Sempre tem aquele que “amarela” e fica lembrando que vai perder o alojamento, que é fundo, essas coisas... Mas em turma, você já viu, né? Um coloca fogo, o outro toma coragem e por aí vai! Num deu outra... Pulamos mesmo... Já era de noite, um frio, um frio! Só um cara “lesado” que não pulou porque tava de calça jeans, a gente tava de calção e foi um atrás do outro... Nisso tudo, a máquina fotográfica do Tink ainda tava na mochila dele! Adivinha? Tiramos foto pra registrar o momento! Foi bom demais... Depois deu um pouco de trabalho pra gente voltar pro alojamento molhado e ninguém ser pego em flagrante! Mas aí nós demos aquela volta de novo, passamos por trás e entramos de fininho... Os assistentes só viram a gente na hora do lanche, depois do banho de verdade que nós tomamos no quarto!

Agora, fala a verdade?! Uma das piores foi aquela do incêndio do canavial... Risos...

Não... essa vocês não podem contar, gente! É quase um crime!

Fica tranquilo, Lezera! Vamo contar o pecado sem o pecador, pode ser, Dani? Então... uns amigos aí desceram pra pegar banana, num outro lugar aqui da escola que tem um canavial perto das bananas, lá perto da Bovinocultura... Aí, a gente costumava ter um isqueiro junto com a gente porque tava dando muito mosquito no alojamento naqueles tempos e a gente acabava colocando fogo em papel, no quarto, pra espantar os mosquitos. Bom... um bonitinho tava com o tal isqueiro no bolso! Quando viu uma moita grandona de cana, logo teve a brilhante ideia de tacar fogo pra ver o que dava... Risos... Pois é, pode rir... Ele chapou fogo naquele troço! Você não tem ideia!!! O fogo se espalhou muito rápido, as labaredas davam dez metros de altura! Risos...

Não, perai... O pior é que os malucos quase não deram tempo de fugir do local do crime, porque o fogo se espalhou tão depressa, tão depressa que logo o pessoal viu e começou a correr pra lá... Risos... Imagina só? Fogo naquelas palhas secas, só na cabeça daqueles meninos mesmo!

Pois então, rapidinho começou o movimento... Você só via gente correndo pra lá: assistente, morador da vizinhança, o rapaz que trabalhava na Bovino... Todo mundo dando ideia de como cercar o fogo... mas quem cerca? Não tem jeito não! Queimou

o canavial todinho... A Direção da escola precisou vender as canas queimadas pra um alambique, pra fazer cachaça, porque não tinha jeito de colocar pro gado comer... tava tudo torrado! Risos...

Tem umas coisas também que a gente sempre apronta dentro do alojamento mesmo! Nos dias de aniversário dos colegas, por exemplo, rola umas coisas sinistras, como a depilação... O Ratueira, coitado, todo ano é depilado! Ou então a gente faz limpar o quarto uma semana, rola um banho coletivo, uma rodada de laranja descascada pra todo mundo, e por aí vai...

É, mas teve uma que a gente aprontou logo que chegou... Vocês lembram? Foi bem no início do nosso primeiro ano... Aquela do Xucrutes! Risos... Foi o seguinte, no nosso quarto morávamos eu, o Camundongo, ele (o Bolacha) e o Rapunzel. Aí o Xucrutes tava com problemas no quarto dele... Parece que ele não tava se dando muito bem com os colegas... Pra falar a verdade, no começo, ele era bem chatinho! Acho que foi logo na chegada, assim... até se acostumar! Bom... ele foi colocado no nosso quarto! Naquela época, a gente morava nos alojamentos novos, para os primeiros anos, que cabia até seis alunos por quarto! Aí, ele veio pro nosso quarto já com essa fama que era “problemático” e chegou com um ventilador! No começo do ano, você sabe, faz um calor danado nos quartos... e ele chegou dizendo que o ventilador era só pra ele! Como o fio, a tomada do ventilador, era curta pra chegar até onde tinha lugar na parede pra ligar, ele fez uma emenda... arrumou um outro fio com os assistentes e aumentou o tamanho pra conseguir ligar! Beleza! E ficava falando daquele ventilador que era só pra ele e tal... Aí, um dia ele não tava no quarto, a gente aprontou! Como ele era antissocial mesmo, ninguém gostava muito do jeitão dele, nós tivemos a ideia e chamamos o Babil que entendia mais desse negócio pra ajudar...

Gente, não me entrega assim... O que a Dani vai pensar de mim? E se o Xucrutes ficar sabendo disso? Até hoje ele não tem certeza de quem fez mesmo o serviço!

Deixa de ser frouxo, Babil... E deixa eu acabar de contar! Então, aí nós pegamos aquele fio que ele tinha emendado e desenrolamos direitinho a fita isolante. Depois juntamos só uma ponta de fios, uma fase... Você sabe que tem sempre um positivo e um negativo, né? Então, deixamos uma sem ligar e enrolamos a fita isolante de novo, como se os fios tivessem direitinho, igual ele tinha feito, pra parecer que tava tudo certo! Beleza! O Xucrutes chegou no quarto, foi tomar banho e depois foi ligar o ventilador só pra ele... Quando ele ligou, deu um tiro! Risos... Pegou fogo, derreteu o fio, esfumou o quarto todo, inclusive a parede, perto da energia, ficou preta! O menino começou a falar que ia descobrir quem tinha feito aquilo, que ia fazer ocorrência, que não queria saber de brincadeira boba, foi um fuá! Risos... Só que depois ficou tudo por isso mesmo, porque ninguém se entregou e ele não tinha como provar! E ainda ele precisou trocar o fio todinho, se quis usar o ventilador! Mas uma coisa a gente garante: ele aprendeu a não abusar de mais ninguém...

VIAJANDO A 140KM/H COM O PESSOALZIN DO IFES!!!

JÁ TO PREPARADO P A PÓXIMA!!!!



a proxima vai ser de aviao!! kkk

kkkkk... muito louco....

e esse pé ai ennn....

Altas dores apos a viagem! Kkk so as lesoes dos impactos! Kkk

Apesar da experiencia de quase morte vivida hj... fizemos uma otima viagem nao eh

kkkk" Jamais sera esquecida!! pode ter certeza!! kkk

EQM filé, apesar dos sustos, bancos amassados, pessoas que quase ficaram sem um pé, e ainda escandalos de pessoas que tentavam acordar o querido motorista... kkkkkk, NOS DIVERTIMOS MUITO.

Vai ficar para a história.

kkkk sem duvida, foi inedito tudo o q aconteceu!!! n da p esquecer!!

Apesar de tudo SOBREVIVEMOS!!!!

AMEM!!

Voltando a essas falas e ações dos *jovenspraticantes*, penso ser importante problematizar um pouco os sentidos produzidos nessas práticas cotidianas... Ouso perguntar se poderiam ser consideradas *desvio ou clichê*... E já vou logo escrevendo que não sei ao certo... O que sei – *também sem saber ao certo* – é que, para os *meninos e meninas* do *campus Santa Teresa*, as “regras do alojamento”, assim

como aquelas que proíbem deliciar as “frutas do pomar” ou que ditam “normas de convivência e *comportamento*” para os diferentes *espaçostempos* da escola, podem ser transgredidas... há muitos movimentos acontecendo longe dos “olhares vigilantes dos assistentes”, burlas das mais diferentes espécies, como os namoros, o uso do cigarro, os jogos, as cachimbações,... Movimentos que ora expressam transgressões, ora comodidades; ora invenções, ora a manutenção do *mesmo*; ora *vontade criadora*, ora adequação ao modelo instituído... Tudo ao mesmo tempo, em relações que se misturam, jogam com o *imprevisível* e com o *costumeiro*, numa complexidade impossível de se explicar...

De todo jeito, as peripécias e tentativas de transgressão desses jovens, em suas operações cotidianas, nem sempre escapam à lógica do *modelo hegemônico* que *assola* a escola, passando o “rolo da norma e da padronização”, produzindo, como Deleuze mesmo concluiu, “noções garantidas, assinadas e repetidas” (2005, p. 56). Agenciamentos, “*isto e aquilo*”, “*isto com aquilo*”, acontecendo o tempo todo, em diferentes processos, em muitas direções... São ações que potencializam ou não a vida dos jovens, em suas “relações juvenis”, que se formulam como *estética de vida*, mas que também os prende a determinadas articulações cotidianas, impedindo que coloquem em questão tantos *modelos* que são impostos pela instituição... Ações desses jovens que também produzem sentidos e efeitos na vida dos professores e dos outros sujeitos presentes na escola.

Nesse movimento do pensamento, lembro também que, na maioria das vezes, as normas são criadas pelos “adultos”, mas, vez ou outra, também são por eles mesmos deixadas de lado, em situações que lhes convém, que os favorecem de alguma maneira, que envolvem aquele “aluno predileto”, que dariam muito “trabalho” para se fazer cumprir! E, nesse sentido, nem a transgressão, tampouco o conformismo e a repetição, podem ser pensados como “propriedades” de determinados sujeitos, evidenciando uma localização personificada... Também no caso dos *jovens*, poderia assim se instituir uma *imagem-clichê* de “romantização”, idealização de uma juventude permanentemente criadora, inventiva ou acomodada...

Entretanto, trata-se de operações que vão sendo criadas nos movimentos *das relações práticas cotidianas entre os diferentes sujeitos, entre eles e os objetos*, em

que surgem sensações, formulam-se regimes de verdade, produzem-se resistências, fluxos... E, com tudo isso, uma alternativa me foi apresentada por Deleuze (1992): a de tirar o olhar das coisas *vistas e ditas* e elevá-lo às “*visibilidades*”, afinal “*nunca se diz o que se vê e nunca se vê o que se diz*” (p. 134). Elevar o pensamento até as *visibilidades* é realizar movimentos, é pensar nos *processos de produção*, é uma maneira de não fixar-se apenas nos relatos e reproduções, mas passar a ver o que está sendo configurado para além de prescrições opressoras, afinal “*as opressões são tão terríveis [...] porque querem impedir os movimentos*” (idem, p. 152). Penso que talvez seja possível operar *movimentos outros* dentro desses movimentos que acontecem na escola, subvertendo as lógicas instituídas, questionando os modelos, indo na contramão de práticas despotencializadoras das *maneiras de ser e estar na vida*... Quem sabe, aceitando o convite: “[...] *vem comemorar, escandalizar ninguém [...] vamos pra avenida desfilando a vida, carnavalizar*”⁶³...

Assim, reafirmo que esses sujeitos vão-se constituindo, de diferentes maneiras, através de “*práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas [...] de liberdade*”, como me ensinou Foucault (2006, p. 291). Vão criando “modos de sobrevivência”, afinal, para os jovens, é *preciso sobreviver naquele lugar*, com aquelas pessoas, outros costumes, novas regras, diferentes espaços... e, nesse sentido, quero falar agora das *amizades* como *potência* para as *relações juvenis* vividas na escola!

Eu quero dizer o seguinte: eu posso até não ser a pessoa certa no lugar certo, mas a hora foi a mais certa e a melhor possível... Bendita a hora que eu vim estudar aqui... Não pelo curso em si, mas pelo que vivi com meus amigos... Não poderia ser melhor e mais intenso... Foi marcante demais! Acho que o que cresci em três anos não havia crescido em quatorze anos... É muita intensidade e liberdade para tão pouco tempo, né?! Se bem que se esse pouco tempo for bem vivido, pode se tornar uma eternidade... São eternas as lembranças dos acontecimentos... isso ninguém tira da gente... nunca vai tirar.

¶ gente fica aqui o dia inteiro! Mesmo quem é daqui de perto, passa muito mais tempo na escola do que em casa... Então se você não tiver amigos, o que vai ser?

⁶³ Música “Carnavália”, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Lançada no Álbum *Tribalistas*, em 2002, pelo trio musical.

EU FALO SEMPRE... ISSO AQUI PRA MIM É UMA FAMÍLIA! É AQUI QUE EU ENCONTRO QUEM ME AJUDA, QUEM ME ANIMA... E POR ISSO NÃO ME SINTO MUITO SOZINHO... SE NÃO FOSSE PELOS PARCEIROS QUE A GENTE TEM, SERIA IMPOSSÍVEL CONTINUAR AQUI...

Aqui a gente vive uma surpresa a cada dia, uma descoberta a cada instante... e o mais importante é que as amizades irão com a gente para o resto da vida! Tá valendo a pena demais...

e sem vocês eu não sei mais viver! (L)



Amigos de verdade sabem exatamente do que você precisa (...)

Na hora que precisa.

E o melhor: Sem você precisar falar Nada.

“Tem gente que está do mesmo lado que você mas deveria estar do lado de lá...”

Queem Disse Que Não Existee Amizade Verdadeira Entre Um Menino E Uma Menina . Neear

Quem disse né? Somos a prova do contrário! s2

Somooss msm s2

*Ehh qm disse? só quem não tem uma amizade verdadeira msm! Parceiros,
s2
meu mascote preferido! AMO mt vc sz'*



O QUE EU MAIS GOSTO NA ESCOLA?!?!

DE FAZER AMIZADES, PORQUE A MELHOR COISA É SER E TER AMIGOS...

DOS AMIGOS QUE FIZ AQUI...

DA PARCEIRAGEM QUE A GENTE TEM UNS COM OS OUTROS...

DAS AMIZADES VERDADEIRAS QUE ESPERO LEVAR PRA VIDA TODA...

DOS MELHORES AMIGOS DO MUNDO, QUE CONSEGUI AQUI...

Amigo...
A prova de que não é preciso ter o mesmo sangue pra ser irmão!!



Amizades que se ampliam e se sustentam pela “intensidade das experiências vividas” entre esses *jovenspraticantes*: são trocas, confidências, amores, solidariedades, “pileques”, tênis e roupas emprestadas, discussões, dinheiro partilhado, caronas, enfim, *vidas compartilhadas* num *tempo* experimentado de forma intensa, múltipla e singular... Tantas experiências e *circunstâncias* que se constituem em potentes “processos de singularização” na produção dessas *vidas juvenis*... *Amizades* que, no dizer de Deleuze (2005), se formam porque há “muito entendimento e comunhão”, porque os amigos têm *coisas em comum*, porque ser amigo é “se entender sem precisar explicar” (p. 22)... do *jeitinho* que eles traduzem em suas *falasecritasfalas*!

É aqui na escola a gente aprende de tudo, até a suportar a morte! Perder um grande amigo foi uma coisa que nos uniu ainda mais esse ano... Queria muito que ele tivesse com a gente na formatura, ele sabe como eu queria... Essas lágrimas de agora e tantas que já chorei não resolvem nada... Ele não volta, né?

*Nem fala... O Tink Wink é inesquecível! Ele era a alegria da sala, mesmo... Tinha sempre um sorriso no rosto, uma piada pra contar, tava sempre de bom humor... Ajudava todo mundo, não negava nada pra ninguém... Acho que o vazio que ele deixou na sala vamos levar um pouco pra nossa vida... **Você precisa ver... Ninguém senta na cadeira dele... O lugar dele fica lá, é especial... Às vezes a gente até põe uma florzinha, o chapéu dos meninos da Galera⁶⁴, um recado... É muito triste saber que ele não volta!***

Lembra do Show de Talentos? Quando a Galera ganhou com a apresentação do "Macho Man"?! Foi tudo invenção dele... Ele ensaiou os meninos, foi atrás do figurino, botou pilha!!! Ele era muito feliz...

E pensar que ele nem andava de moto... Inventou de ir dar uma volta em Colatina e a merda aconteceu... Que bom se a gente pudesse voltar o tempo, né? Aí não deixava ele subir naquela moto... Eu passei de ônibus bem na hora, foi a coisa mais triste que eu já vi, não gosto nem de lembrar...

**sua ausencia esta fazendo mt gente sofrer!!!
mais sabemos q vc esta com em um lugar bem melhor :/**

é nego! é muita saudade!!!! :(

**ESSE E O 1º DOMINGO QUE TE ESPERO E VOCÊ Ñ VEM,
MAS PODE ME ESPERAR QUE UM DIA IREMOS NOS ENCONTRAR.
SEU LUGAR PODE SER SUBSTITUIDO EM NOSSO QUARTO, MAS JAMAIS NO
CORACÃO DAS PESSOAS QUE TE CONHECERAM.
MEU BROTHER DESCANCE EM PAZ, E SAIBA QUE VOCÊ DEIXOU MUITAS
LEMBRANÇAS OTIMAS.**

**♪♪ Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito...
msmo que o tempo e a distancia digam não... mesmo esquecendo a
canção... VC TÁ AQUI NO MEU PEITO, TINK!**

⁶⁴ Tink Wink fazia parte da "Galera do Chapéu"... Um grupo de amigos da então 3ª série que havia sido nomeado por ele mesmo desde o ano anterior. Estavam "sempre juntos", com grandes chapéus de palha, tanto nas atividades de campo, quanto nas comemorações, eventos e aulas "regulares"... Tornou-se uma espécie de "marca registrada" que havia sido criada pelo amigo e que foi mantida até o final do ano... Depois do falecimento do Tink, a galera se tornou ainda mais unida, como eles mesmos disseram...



Quem vai passar em física e sair distribuindo bombom pra todo mundo?
quem vai fazer psiu psiu? e falar do "ratuira"?
Que falta menino... *-* ♥

IRMÃO SAUDADES ETERNAA DE VOCEEE,

Vai com Deus, amigo =///

olha por nós daí, brotherzão :(

ei meu amooooor, cada dia que passa tenho mais certeza que a nossa amizade é e t e r n a! MEU PICOLE DE ASFALTO LINDO, eu amo você com todas as minhas possíveis forças, e NADA é capaz de separar o que nasceu pra durar pra sempre, NADA nem NINGUÉM vai tirar você de dentro de mim. Meu anjo, minha vida, meu TUDOOO! eu te amo muuuito, muito mesmo. sinto muito sua falta

><♥



Nuss que falta vc ta fazendooooo...

Luiz onde vc esteja eu tenho plena certeza de que está bem, sabe pq? pq vc foi tudo na vida das pessoas que te conheceram...

vc foi alegre, especial, divertidooo...

uniu muitos casais...ashauhsauhsaush...

E mostrou que em uma vida curta pode-se traçar caminhos longos...eternos

pq vc vai estar na mente... na história....

vc Luiz estará para sempre em nssas mentes....

"Quem manda akii é a galera do chapéu..."

Você deixou saudade ♪



"Olhos fechados, pra te encontrar. Não estou ao seu lado, mas posso sonhar..."

1 no depois! não parece que tanto tempo se passou, mas a 1 ano atrás a ficha que você tinha partido ainda não havia caído, foi o PIOR dia da minha vida! Você que tinha o coração tão grande.. e dias depois voltei para escola, e cadê vc na porta da minha sala me esperando pra dar aquele abraço gostoso, quando será que eu viria novamente aquele sorriso? saber que isso NUNCA mais poderia ser possível me deixava sem chão... sem rumo... Vc foi uma das melhores coisas, o melhor exemplo que tive. Agora eu sei o valor de uma amizade VERDADEIRA, e sei a falta que vc me faz, as risadas, os segredos.... as msg de 'boa noite, bom dia, saudade minha flor mais linda' nunca mais chegarão... Me lembro como se fosse hoje, vc me perguntando se essa msma foto estava boa e se poderia posta-la, dei minha resposta e alguns minutos depois, tinha lá a foto postada e dedicada pra mim *_*" como você me fazia bem, meu moreno lindo... e hoje 1 ano depois, nada mudou, incrível... vc ainda existe em mim com toda força, e sempre vai ser assim! Você é muito importante, uma das pessoas mais especiais que tive cmg e, JAMAIS, JAMAIS sairá de mim e será esquecido! Te amo, quando olho pro céu, sei que você é ainda a estrela mais linda, a MINHA estrela... (L)

E assim a morte atravessou os cotidianos da escola! Uma espécie de "vazio" se instalou nos *espaçostempos*... um silêncio triste, carregado de vozes chorosas foi

povoando os ambientes... No refeitório, onde sempre foi comum o barulho das gargalhadas, falas altas, zoações⁶⁵, era possível ouvir o barulho entristecedor dos “garfos nos pratos” e ver a comida que “sobrava” pela falta de fome dos *amigos*... Quantas lágrimas, celebrações, relatos emocionados, homenagens no “Face”⁶⁶... narrativas que expressavam a *dor de uma perda*.... Afetos, dores, lembranças dos bons momentos e procura de novas alegrias que me fazem pensar ainda mais nas *relações de amizade!*

São intimidades vivenciadas numa *proximidade corporal* e também *espiritual* que, para Nietzsche, permitem ao *amigo* desprender-se dos grilhões de uma existência inautêntica para respirar e vir-a-ser propriamente: “percebemos, portanto, que amizade se inscreve, para Nietzsche, como uma via privilegiada pela qual podemos chegar a nós mesmos, vir-a-ser o que somos” (OLIVEIRA, 2011b, p. 13). Amizades que expressam a importância das experiências compartilhadas, das redes de relações cotidianas, das *experimentações* vividas entre *amigos*, tornando um sujeito o “resultado daquilo que ele mesmo vive” (idem, p.31).

A experimentação aparece, assim, como condição e característica do “espírito livre”. E **como ambiente de experimentações, a amizade se apresenta como premissa e componente do processo de liberação do espírito [...]** Em outras palavras, acredita-se que a amizade é um campo de cultivo privilegiado [...], [pois] **as relações amicais possibilitam a afirmação de si mesmo e o crescimento das forças**, enquanto nas demais relações reina a fraqueza, a pena, o medo, a partilha da dor e a recusa ao combate. Só nela o indivíduo encontra a possibilidade de efetivação das forças, porque [...] ela exige e determina que **os pares se exercitem em si mesmos e jamais abandonem sua singularidade** (OLIVEIRA, 2011b, p. 32-33, grifo meu).

Nas *amizades* experimentadas pelos jovens, há, portanto, um *exercício de si mesmo* sem, contudo, a perda da criação das singularidades... *Amizades* que se ligam à noção de *experimentação*, porque cada um se constitui no “jogo das experiências” e não pode ser pensado fora delas, mas “sempre em resistência e relação,

⁶⁵ No dizer dos jovens, a *zoação* é uma forma de “tirar sarro” de alguém, debochar, brincar, se divertir, fazer bagunça...

⁶⁶ O Facebook é um site e serviço de rede social criado no ano de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em 4 de outubro de 2012, atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos. Os usuários devem se registrar antes de utilizar o site, após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em: 22 Mar. 2013).

provisoriamente e inconstância, ensaio e experimentação” (idem, p. 32).

Amizades experimentações que também se conjugam à ideia do “*espírito livre*” afinal, para Nietzsche, esse “*espírito livre*” é a capacidade de utilizar a própria vida como *fonte de conhecimento!* Ou seja, os “*espíritos livres*” são artistas de si mesmos e da vida... criadores de uma *liberdade artística* amplamente experimentada nas relações de amizade!

E por tudo isso, não consigo deixar de pensar nos *jovens* como protagonistas dessa *liberdade*, como “*migrantes da liberdade*”, afinal avançam, se movimentam, migram sentidos, tornam-se *amigos*, fogem das pretensões unificantes, mudam de opiniões, se defendem e se entregam, exercitando a criação do *espírito livre*...

Assim, ao falar em *jovens*, *juventudes*, *condição juvenil*⁶⁷ ou qualquer outra maneira utilizada para se referir a esses meninos e meninas presentes na escola pública, é preciso considerar o emaranhado de *redes que tecem*, seus fluxos, suas performances discursivas e estéticas, de onde emerge uma *ética* como *experiência de si mesmo* e, portanto, “enquanto força de manutenção da vida coletiva” (VICTORIO FILHO, 2010, p. 120). Processos constantes que se dão *entre* esses praticantes, em movimentos que exprimem inventividades, acomodações, afetos, modos de fazer, pensar, estar no mundo...

Modos de uma vida experimentada em múltiplos *espaçotempos* e, entre eles, os cotidianos da escola de ensino médio e profissionalizante, o IFES – *campus* Santa Teresa. Uma escola onde, de certo modo, são produzidos processos de subjetivação que tentam *conformar* o jovem da “escola agrícola” a um modo específico de ser aluno, marcadamente, o *jovem desinteressado*, ou aquele *jovem que “deve” exercer uma profissão*, ou o *jovem rural, rústico, caipira*...

São tentativas de enquadramento em que se idealiza um “modelo de formação”,

⁶⁷ A expressão “condição juvenil” pode ser encontrada nos textos de diversos autores, entretanto destaco aqui o uso feito por Novaes (2006), que discute essa condição para além dos limites de faixa etária e apresenta um entendimento de que certas *significações* se alteram dependendo dos espaços sociais e das conexões culturais. Para a autora, a *condição juvenil* contemporânea se refere a jovens de “mundos diferentes”, desiguais e diferenciados por processos como escolaridade, moradia, gênero, trabalho, etc..

onde vai sendo institucionalizado um “modo de fazer educação” com a pretensão de formar profissionais detentores de determinadas competências⁶⁸, com identidades fixas, atuações predefinidas, posturas controladas... Assim, é comum ouvir relatos de professores que desejam a realização de uma escola mais rigorosa, cujas “normas disciplinares” para os alunos sejam indiscutíveis, punitivas e severas, onde a formação profissional seja homogênea e a atuação no mercado de trabalho garantida.

Entretanto, nesse contexto, surge também o *estranhamento* por parte de outros professores, afinal não há consenso nas ideias e práticas descritas acima... há também aqueles professores e demais profissionais ligados ao ensino que colocam o “modelo de formação” em questão, apostam numa perspectiva mais ligada aos desejos e expectativas dos *jovens* quanto à escola e ao curso que realizam, buscam práticas mais inclusivas, têm atitudes mais negociáveis, articulam atividades e projetos que integram *conhecimentos* de diferentes áreas.

Enfim, *movimentos, convicções e modos de fazer* que não são aqui considerados de forma dicotômica, mas sim como *práticas* que se misturam e se *coengendram* permanentemente nos cotidianos...

De todo jeito, considero que há alguns anos temos conseguido desenvolver algumas atividades de grande valor tanto pedagógico quanto formativo, relacionado à formação cidadã mesmo... Um bom exemplo é o cumprimento da legislação que altera a atual LDB ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. São organizados projetos que têm alcançado o envolvimento de um número de disciplinas muito maior que o exigido pela Lei em vigor. Temos conseguido, inclusive, levar a discussão para o campo de outras culturas que formam as comunidades aqui vizinhas de nossa escola. A riqueza da atividade envolve disciplinas que permeiam diferentes áreas, o que nos dá uma gama maior de oportunidades para o oferecimento das informações. A participação de pessoas e grupos que se encontram, além do espaço escolar, só vem enriquecer ainda mais a formação que se busca oferecer aos nossos estudantes. Considero esse trabalho muito relevante! (Pedagoga PRINCESA, ensino médio).

⁶⁸ De acordo com Pacheco (2012), o conceito de *competências* na esfera da educação profissionalizante adquiriu o sentido reduzido de “competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento” (p. 8). Dessa forma, quando se coloca a questão do *currículo baseado em competências*, a única formação possível seria a do *treinamento*, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional.

Ano passado fizemos o projeto Cultura Medieval com as turmas do ensino médio integrado. A ideia nasceu das interrogações dos alunos em sala de aula sobre a existência histórica das bruxas... Parece que os livros mais lidos pelos jovens em 2012 foram Harry Potter e Lua Nova, ambos envolvendo personagens como bruxos e vampiros, daí a curiosidade em relação a esse assunto... Então o projeto aconteceu em três fases: primeiro, os alunos foram organizados em cinco grupos por sala. Cada grupo deveria estudar um dos aspectos do Pensamento Medieval, sendo eles: filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e linguísticos. Em seguida, os grupos fariam apresentações em forma de teatro, painel, paródia, etc. E aqui é bom destacar que para preparar as apresentações resultantes das pesquisas, cada grupo foi orientado e acompanhado por um professor da área de humanas e de linguagens. As pesquisas foram realizadas em livros que fornecemos as bibliografias, mas também em meio digital, através da internet e de filmes, além de pesquisa empírica, porque os alunos conversaram com seus pais, com membros da comunidade escolar, ou seja, também houve um aprendizado através de narrativas. A terceira e última etapa, que consideramos como a culminância do projeto, ocorreu em um sábado letivo, com todos os alunos dos quatro primeiros anos. Foi bem interessante! Nos reunimos logo cedo no auditório e as pesquisas realizadas pelos grupos foram socializadas. Essa socialização foi muito legal, porque aconteceu em forma de apresentação, com um trabalho mais bonito que o outro. Você sabe... os meninos são muito criativos, basta a gente abrir espaços para isso, para eles mostrarem a sua capacidade de criação, de fazer "arte". Falta isso nas nossas atividades pedagógicas... atividades que motivem mais os alunos, que despertem o seu interesse! Também teve uma coisa importante... na organização das apresentações, intercalamos os seminários que iam ser apresentados com atividades mais animadas, como teatros, vídeos, músicas... justamente para não cansar quem estava assistindo. Ah! E com relação à avaliação desses trabalhos, realizamos depois do evento... Cada aluno produziu um relatório com o objetivo de avaliar os trabalhos realizados pelo seu grupo e também para avaliar o evento de forma geral, além, é claro, dos professores que acompanharam as atividades e também foram avaliando os trabalhos durante todo o projeto (Professor CHITÃO, História).

Falar sobre o ensino médio integrado nunca é tarefa muito fácil... mas acredito que ele contribui com a formação da última etapa da educação básica na medida em que o aluno sai com a formação regular e profissional. [...] A oferta do curso técnico em agropecuária, por exemplo, é

imprescindível para a nossa região em termos de mercado de trabalho e considerando também a área rural em que a escola está inserida. Mas a quantidade de vagas é adequada? Em que ocupações estão atualmente os muitos egressos desse curso? Devemos considerar que o quadro de formandos a cada ano é considerável... Pensando nisso, além desses, que outra opção de curso, poderíamos oferecer aos jovens que durante o curso atingem a vida adulta e após o curso querem ingressar no mercado de trabalho? É importante que a escola esteja atenta ao "fazer do ensino integrado", principalmente pela sua concepção de integração. Entendo que as disciplinas teriam que ser entendidas e dadas em sala de aula como complementos umas das outras e isso não acontece... Quero dizer que as disciplinas próprias do ensino médio deveriam estar relacionadas com as disciplinas do ensino técnico e vice versa, desde o projeto de curso, entende? Passando ainda pela questão do planejamento das aulas, que deveria ter momentos coletivos constantes e não planejamentos individuais, que é o que geralmente ocorre... Se cada professor fica no seu quadrado, prejudica de forma significativa e distorce bastante na prática... Sem contar que o que deveria ser integrado, na verdade é fragmentado! As áreas de conhecimento do curso têm pouco envolvimento umas com as outras e percebo que as vaidades às vezes falam mais alto que as oportunidades de mudança... Ações simples muitas vezes se tornam impossíveis devido a necessidade e ao mesmo tempo, a impossibilidade de mudança de posturas já ultrapassadas. Creio que falte o discernimento, por parte de muitos, de que o motivo de estarmos na escola é a formação do aluno. Formação regular e técnica. Penso se cada um se pergunta qual tipo de formação se quer oferecer a este aluno... todos somos educadores, mas acho que precisamos refletir sobre o papel da escola e do educador na escola... Isso aqui é bastante tenso, você sabe... Porém, acho que esta não é uma tarefa simples para uma escola com mais de 70 anos, com práticas arraigadas de professores e demais servidores, duras de serem pensadas, repensadas e transformadas. Acho que o trabalho pedagógico também contribui para esta fragmentação quando é desenvolvido em separado: uma supervisora para as disciplinas do ensino técnico, outra para aquelas do ensino médio, de um mesmo curso ... o próprio termo "supervisão" e o desenvolvimento de seu trabalho isolado está obsoleto na minha concepção, pois acredito que o pedagogo, área do meu curso superior e do meu concurso, deve trabalhar e integrar o conjunto, o coletivo, as ações do processo educativo que se relacionam a alunos e professores de determinado curso. Qual é a finalidade de ter na escola diferentes tipos de especialistas, todos da mesma função, formando um núcleo, cada um resolvendo os problemas das atribuições sob sua responsabilidade de forma individual e desarticulada? [...] As reuniões pedagógicas, que, muitas vezes, se tornam uma arena para expressão de conflitos devido a fatores diversos são, na verdade, um dos poucos momentos coletivos onde a maioria das pessoas podem se expressar e trocar informações dentro do grupo que leciona para as mesmas turmas. Este momento, apesar de extremamente desgastante aqui na escola, é também extremamente importante porque oportuniza a troca de informações e a percepção do trabalho dos colegas, ao mesmo tempo em que se remete à reflexão do próprio trabalho e seus resultados diante de determinada turma e dos sujeitos daquela turma. Acho que diante das experiências colocadas por

professores e alunos, é também uma oportunidade de enxergar a educação como um processo dinâmico, que pode se renovar com as ações e atitudes de todos nós, os educadores, e das nossas posturas diante das situações que vivenciamos todos os dias neste mundo do campus Santa Teresa. Creio que este movimento colabora para pensar o tipo e a qualidade do trabalho que oferecemos e contribui um pouquinho para as ações de integração do trabalho escolar. Lidamos com um universo de vidas jovens que não chegam aqui como papéis em branco... eles têm histórias diversas... e que histórias, não é?! E eu acho que essas histórias precisam ser conhecidas e reconhecidas e com elas e a partir delas, se desenvolver todo o processo educacional, com as personalidades principais que escrevem a história da nossa escola... os nossos alunos! Um outro fator importante se relaciona às metodologias utilizadas por alguns professores contratados nos últimos anos e que se tornam importante referencial para o coletivo docente, na medida em que são práticas diferenciadas das ações pedagógicas tradicionais utilizadas por muitos dos professores mais antigos... Mas creio que precisamos definir, decidir e determinar mais as coisas... É difícil trabalhar a educação sem definir qual formação pretende-se oferecer. É difícil trabalhar a educação sem funções de setores ou atores especificados na escola, onde a responsabilidade de cada um, nem sempre clara, é delimitada por responsabilidades que não são de ninguém. Creio que ainda temos muito que avançar! Existe um descompasso entre a educação que se realiza e aquela que se quer realizar, pois são poucos profissionais hoje que querem aprender e desenvolver o que aprendem em sua prática. Muitos profissionais optam por repetir modelos, não refletem sobre a sua prática e sobre os possíveis avanços que o processo educativo exige no dia-a-dia... Mas ainda acredito que a missão seja possível! (Pedagoga PAKITA, ensino profissional).

Surge, também, o *estranhamento* dos alunos que vivem “crises de pertencimento” ao modelo de formação, estranham as práticas, os espaços físicos, a comida, o alojamento... Vão colocando “em cheque” as atividades propostas, o curso, as práticas, os investimentos, a administração... E muitos desses questionamentos foram encontrados pelos corredores do *campus*, como os “cartazes” que surpreenderam a equipe da cozinha: “NÃO SOMOS PRESIDÁRIOS, MERECEMOS UMA COMIDA DECENTE!”; outros que anunciavam necessidades: “PELO AMOR DE DEUS, LIBEREM O FACE, NESSA ESCOLA JÁ NÃO TEM NADA PRA FAZER...” / “CAMPANHA PELO FECHAMENTO DO ALOJAMENTO DEPOIS DAS 22H. APÓIE ESSA IDEIA!!!”; outros ainda que pediam mudanças nas aulas: “PROFESSORES, QUEREMOS AULA DE CAMPO E VISITAS TÉCNICAS, SE LIGUEM!!!”

Estranhamentos questionamentos que os jovens praticantes expressam nos relatórios

que produzem para os conselhos de classe; nas manifestações, em frente ao prédio administrativo, ao reivindicarem auxílios estudantis e reformas na quadra de esportes; nas pichações em locais tidos como “proibidos”; nas publicações indignadas que aparecem no “Face”, questionando normas, produção de alimentos, aulas, avaliações, posturas, falta de materiais... E assim, por falar nesses movimentos cotidianos, lembro agora de um registro importante feito no diário de campo que traduz um pouco das impressões e experiências desses jovens em relação à escola. Vamos ao registro...

RESPOSTAS???... MUITAS PALAVRAS...

[...] Palavras apenas. Palavras pequenas. Palavras, momento... Palavras, palavras. Palavras, palavras... Palavras ao vento⁶⁹...

Em diferentes momentos do ano letivo, estive nas turmas do curso técnico integrado ao ensino médio para pedir aos alunos que respondessem algumas questões acerca da escola e das experiências vividas por eles nos múltiplos contextos de formação...

Nesses encontros, além das respostas dadas, ouvi muitas histórias, angústias, reclamações e elogios sobre a escola...

As alunas do terceiro ano, por exemplo, me contaram que, no dia do processo seletivo para novos alunos, ficaram na guarita (bem na entrada do campus) e não deixavam nenhuma família que estava trazendo o filho para fazer a prova entrar se não comprasse uma rifa da formatura! Contavam às gargalhadas as astúcias desse episódio e a “reação” das pessoas... Também reclamaram de alguns professores, da deficiência (expressão usada por elas) de determinadas disciplinas que não oferecem condições para a aprendizagem de conteúdos essenciais para o Enem. Da falta de interação entre as disciplinas do técnico e do médio que, muitas vezes, não aproximam os conteúdos que são semelhantes... “Às vezes, a gente tá estudando uma coisa em Administração, por exemplo, que é pura Matemática. Eu acho que os professores podiam fazer um trabalho junto, aproveitar o que estudamos em uma e em outra matéria, sei lá... talvez um projeto,

⁶⁹ “Palavras ao vento”, de Marisa Monte e Moraes Moreira, lançada por Cássia Eller no álbum *Com Você... Meu Mundo Ficaria Completo*, em 1999.

integrar os conhecimentos pra não ficar repetindo e render mais” (MORGANA, 3º ano).

Os alunos das turmas de segundo ano, entre muitas outras coisas que foram ditas, elogiaram a climatização das salas de aula, afirmando que, agora, estaria muito mais “gostoso” estudar, sem aquele calor “infernai”... Disseram, ainda, que os laboratórios de informática precisavam ficar mais tempo abertos para dar condições de fazer seus trabalhos e pesquisas e navegar pelo “Face” e jogar, claro! Falaram, também, de muitas outras necessidades, julgadas de grande importância e que não estavam acontecendo bem, como as aulas de Educação Física, os treinos para os campeonatos, o funcionamento da academia, as atividades de lazer, aulas mais dinâmicas... Também questionaram muito o alcance da “rede” que não permite o acesso à Internet nos alojamentos. Segundo os alunos, seria necessário ficar no prédio pedagógico, na varanda do refeitório ou em lugares específicos do pátio da escola para conseguir acessar, sendo que nos quartos quase não funciona.

Nos momentos junto às turmas de primeiro ano, ouvi muitas falas relacionadas aos alojamentos. Reclamações, angústias, estranhamentos... Falavam da dificuldade de se acostumar longe de casa, com pessoas diferentes, maneiras diferentes de agir e muitas regras para seguir... O refeitório também foi tema constante nas conversas! “Ai, a comida é meio estranha... O arroz é duro e o feijão muito mole... e aquela carne de porco? Tem toda semana, mais de uma vez, meu Deus!”; “Também tem outra coisa, as tias é que servem a gente, parece que nunca colocam no meu prato o tanto que eu quero... é esquisito! Às vezes, também, tenho vontade de repetir e fico com vergonha... é que tem umas tias olham pra gente de cara feia se vamos pegar mais...”; Tem vez que sobra no meu prato e eu aprendi que não devemos deixar sobrar, mas as tias colocam demais...”; “Eu tô com medo de achar alguma coisa na comida... sei não... o pessoal fala um monte de coisas... que uma hora dessas a gente vai achar barata, pedra... só de pensar, morro de nojo! Falam também que na cozinha tem rato, será que tem mesmo?”; “O cardápio devia ser mais diversificado... No almoço até que é bom, mas você já jantou alguma vez? É sempre a mesma coisa: ovo, queijo ou empanado, aquele mini chicken, sabe? A gente já sabe, é sempre isso!”; “O pior no alojamento é a fome fora de hora... assim, mais tarde, depois das 22 horas... dá uma vontade de comer alguma coisa boa, diferente, um doce... aí eu penso que, se tivesse em casa, era só pedir pra mamãe...”; “Ichi! Aqui tá bom demais... tem refeição e comida toda hora... Lá em casa não é assim não! Quem quer comer tem que ir pro fogão fazer...”; “Sobre a comida até que pra mim tá bom... o pior é ter que limpar aquele alojamento todo final de semana. É uma trabalhadeira só, bem no dia que estamos mais cansadas, sábado cedo! A gente queria dormir um pouquinho mais, mas tem que levantar cedo pra varrer, lavar, espanar... até da grama a gente tem que cuidar...

Agora pergunta pros meninos??? Eles não fazem nada disso... acho uma injustiça!"; "Injustiça por quê? Mulher tem que aprender a fazer essas coisas mesmo, homem não!" Risos...; "Ah...não? E quanto você for morar sozinho, bonito?"; "Arrumo uma empregada!"

Vamos agora às respostas "escritas" dadas para DUAS perguntas!

- Se você pudesse escolher, estaria nessa escola?

SIM, PORQUE...

Oferece melhor instrução; é aqui que eu vou conseguir um bom ensino; ela tem um bom aprendizado e é rígida; nela fazemos cursos que são do meu interesse; o ensino é bom; muitas vezes é chato, mais é interessante; tenho um bom ensino e tenho amigos aqui; eu me formo no ensino médio e no técnico junto; é bom e posso arrumar um emprego bom; é de fácil acesso e eu gosto do ensino; vim por vontade própria e não me arrependo; essa escola nos dá a oportunidade de crescermos na vida; só me trouxe benefícios; ela é federal; tem um aprendizado melhor e excelentes professores; as matérias do técnico podem ser úteis em minha profissão; era doida para estudar aqui; mais tarde, vai ficar mais fácil ingressar na faculdade; eu sempre quis estudar aqui; fiquei curioso pelo estudo; por eu gostar muito de roça, de mato e de campo; porque meus amigos são parceiros; é uma escola boa, tem "nome" diante da sociedade para se conseguir um bom emprego; o ensino é muito bom e é próxima da minha casa; no começo, minha mãe me obrigou, mas agora gosto muito daqui; aqui conheci muitas pessoas legais; me ajudará no futuro; fiquei em dúvida entre duas escolas e decidi vir pra cá; esta é uma ótima escola, é uma oportunidade que poucos tem; é o presente que eu quero ter no futuro para me dar bem na vida; algumas pessoas estudaram aqui e hoje são bons técnicos; o ensino desta escola é bom e quero me formar um bom profissional; aqui fiz amigos inesquecíveis; o estudo é mais avançado; gosto dela, mas se pudesse voltaria para casa todos os dias e com isso minhas notas seriam melhores; foi uma escolha minha e gosto da escola; a aprendizagem é de profunda importância, o curso é bom e tem a ver com o que eu quero fazer; só pelo curso; gosto do ensino; quando completar meu terceiro ano quero ir para a UFV; meus irmãos estudaram aqui e eu gostava do que eles me contavam daqui; o conhecimento repassado é muito bom; o curso técnico é gratuito; é mais fácil depois de formado arrumar um emprego; porque se eu não gostasse daqui estaria em outra; aqui você aprende a crescer e amadurecer na vida social; é essencial para minha vida social e profissional e eu amooooo o IFES Santa Teresa;



NÃO, PORQUE...

Porque a escola não tem mais nada a fazer; aqui só tem pessoas que querem te prejudicar; me sinto isolada; sinto muita falta de casa; esta escola não tem uma qualidade para ser instituto federal; isso não é o que quero para minha vida; eu prefiro outras áreas e cursos; porque tem leis muito bestas; minha vida na Serra era muito mais divertida, eu tinha tempo; por 95% dos aspectos gerais; muito longe de minha casa; perco muita coisa da minha família; não é o curso técnico que gostaria de fazer,

mas talvez eu mude de ideia com o passar do tempo; eu estaria numa escola com o médio mais puxado, mas sem o técnico; eu queria estar em Itapina; o processo é muito cansativo e trabalhoso; estudo o dia todo e quando chego em casa tenho trabalho e deveres e vou dormir tarde, e tenho que acordar cedo e cansa muito; aconteceram e estão acontecendo varias coisas ruins aqui comigo; eu queria estar estudando mecânica; é muito puxado; tenho muitas matérias e um grande número de aulas, que pode prejudicar o ensino médio; queria estar fazendo só o médio e aqui não oferece só o médio; lá no meu Estado tem um instituto quase igual; eu não me identifiquei com o curso; é longe de casa; alguns professores são ruins; essa escola é um atraso de vida; eu escolhi estudar aqui e hoje estou arrependido, pois não era isso que eu esperava; se eu tivesse dinheiro eu estaria fora do país, no Japão para estudar ou no México para viver e estudar; eu não queria fazer o curso técnico; eu não vou seguir esta área; me dedicaria mais na área que pretendo fazer faculdade; toma muito tempo; estou distante da família; agropecuária é uma área que não me interessa; falta de alguns incentivos; me sinto deslocada, por causa do técnico que é obrigatório.

Ações, falas, pensamentos, performances dos jovens que praticam a escola pública *profissionalizante!* Modos que vão sendo criados para questionar as regras, os modelos de formação, as posturas, “o que é ensinado” e “para que é ensinado”... “o que é exigido” e “para que é exigido”... E, ao pensar nas regras impostas aos alunos que habitam o *campus*, escolhi trazer ao texto uma das mais corriqueiras: o uso do uniforme, de modo especial, dos “tênis”. Como tentativa de aproximação do vivido, recorro ao relato da pedagoga e às justificativas dos alunos...

A escola possui uma normativa quanto ao uso do uniforme, mas alguns alunos não gostam de usar, principalmente o tênis, porque, segundo eles, como o curso é em horário integral, ficar de calçado fechado o dia todo esquenta muito o pé... A partir daí, eles “inventam” várias histórias para o não uso! São unhas encravadas, cortes grandes, pequenos e alguns até impossíveis de serem vistos, torções, unheiras, enfim, muitas justificativas! Alguns alunos chegam a pedir ao médico da escola atestado para não usar o tênis, você acredita? Muitas vezes, eles se apresentam “mancando” para justificar a dor e, com o passar do dia, quando encontrados pelos corredores, eles estão andando normalmente... Quando percebem que estamos observando... voltam a mancar, claro... E isso é muito engraçado! Nós temos uma aluna que sai de casa calçada com o tênis e, no transporte escolar, coloca o chinelo que está na mochila, com um “band-aid” no dedo... É sempre o mesmo dedo... E o mesmo problema... Outros alunos nem tentam desculpas, vem implorar, até de joelhos, para deixar que fiquem de sandálias... Ou então “juram” que será a “úúúúúltima vez”!!! Nas várias conversas que fazemos com os alunos na tentativa de entender essas burlas, descobrimos que alguns não gostam mesmo do tênis ou não foram acostumados a usá-lo... Outros dizem que não têm porque a família não pode comprar... O que acontece também é que geralmente eles têm o calçado, mas não é uma marca bacana, ou já está muito surrado, aí eles não querem usar...

<p>Hoje dia 27 vim sem bermuda pq minha bermuda rasgou.</p> <p>Henrique Juniorini</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Eu Juiane P. Nascimento, assisti as aulas porque o meu unico se encontra.</p> <p><u>MACHUCADO.</u></p> <p><i>[Signature]</i> 29/09/2011.</p>	<p>Eu vim de Chinelo.</p> <p>mot. vo: Uma INCOGNITA</p> <p>Byão Dri!!!</p> <p>Bylo Meduis</p> <hr/> <p>Eu Helena assisti a aula de chinelo, pois não ia ficar na aula.</p> <p>  2ºA</p> <p>18/08/11</p>
<p>Fui a aula de Havaianas porque o sapato de minha mãe malhada então por isso 3ºB - 14/08/2011</p> <p>Eu, Henrique Xavier Martins Bezerra, aluno regularmente matriculado nesta instituição, curando o 2º ano integrado ao curso de Semi-otografia deste, comunicar, que se comparei no dia 29/09/11, de Chinelo, devido a fratura no Tendo do pé esquerdo.</p> <p>Ass: <i>[Signature]</i></p>	<p>MOTIVO:</p> <p>FURTO DE SAPATINHA</p> <p>Byão: Dri... DOCINHO</p> <p>Gabriel Allan de Oliveira 3ºA.</p> <p>Porque eu quis!!</p> <p>15/09/11</p>

Temos um aluno da terceira série que toca, junto com uns colegas, nos eventos da escola e aos finais de semana também, e ele sempre vinha pra escola de chinelo... Um dia, ele foi levado para a minha sala pelo servidor responsável pela disciplina... Quando comecei a conversa, ele disse o seguinte: "Olha só, tia, eu só tenho um par de tênis, se eu usar o dia todo na escola, ele vai estragar... ele já está começando a descosturar... como eu vou fazer para tocar nas festas? Poxa tia, quebra essa pra mim! Tem um monte de gente que vem sem tênis e o tio do corredor não fala nada." Esse é um outro problema... o aluno tinha razão... Passei a observar que não eram todos os alunos sem tênis que eram encaminhados para mim. Alguns estavam sempre sem, e o "tio do corredor" fazia de conta que não via... Porém,

de alguns, ele exigia que fosse tomada uma atitude mais "enérgica"... até porque, segundo ele, as conversas não levam a lugar nenhum... E tem outra coisa que observo: todo conselho de classe é a mesma coisa: os professores cobrando disciplina dos alunos em relação ao uso do uniforme completo, como forma de garantirem a disciplina em sala de aula. Fico-me perguntando: será que um aluno sem tênis realmente causa "indisciplina" na sala?... Devemos então tirar da escola o aluno que não está uniformizado? E para piorar, quando a discussão é levada para uma tomada de decisão, ninguém se posiciona de fato...

Eu não vim de tênis,
porque só tem uma
sala, e eu não gosto
de tênis! (Ele tá de
grava!)
Tatuly F. Amácio
02/10/09

||
O

Eu Shreemthi Mary de luar
Prates Frepper, no dia 05/10/11
~~eu~~ assisti aula de chinelo
pelo fato de ~~eu~~ no dia an-
terior ter ido para aula práti-
ca de tênis e conseqüentemente
rijou.

Eu não vim de camisa de uniforme
me porque ela está de greve e
não quis me usar.

02/09/2011

Luís Henrique B. Klitzke

Eu, Aline Araújo Sago, estou de
chinelo porque hoje eu só
tenho uma aula.

✱✱

✱✱

✱✱

✱✱

✱✱

✱✱

✱✱

Aline Araújo Sago.

26/08/11

Andressa Henrique
g. de Oliveira
P/ não deu
tempo de
calçar o tênis

JOÃO MARCOS I. LAMAR

200

FOI NA NO DEDÃO
ESQUERDO...

Eu Kayne tanta
do 3: "A", assisti
te aula de
sombria no
dia 03 de outubro
porque o meu
tênis tá molhado
obtido a aula
no sábado!

Reclamações *ditas, escritas, desenhadas... ruídos da expressão juvenil* que se posiciona acerca de sua escola, questionando o que desagrada e também manifestando a satisfação em participar desses *espaçostempos* encharcados de vida! E, nesses movimentos, algumas questões talvez possam ser *(re)pensadas*: *o que a escola faz com esses ruídos? Qual a postura dos professores frente aos pedidos de aulas mais dinâmicas e com conteúdos “integrados”? Quais tentativas são realizadas de maior aproximação entre alunos, professores e equipe pedagógica? Como garantir relações mais potentes do ponto de vista da tessitura dos conhecimentos? Como proporcionar mais atividades de lazer, em locais e com materiais adequados? Quais aspectos da estrutura física do campus merecem investimentos?* Questões do dia a dia desses jovens que moram na escola, estudam em turno integral, estão longe de casa, buscam uma formação de nível médio...

Entretanto, vale destacar que, em meio a essas implicações, muitas outras vão surgindo nos cotidianos praticados... Entre “nossos” jovens, também encontramos muitos que não trazem essas preocupações, estão caminhando em outras direções... Jovens que deixam, muitas vezes, de apresentar uma postura de “estudantes”, *descumprindo* seus compromissos e responsabilidades... e essa é uma reclamação recorrente por parte dos professores: *“esses meninos não querem nada com nada, é um desinteresse só”; “eles não estão nem aí para o que você tem a dizer”; “não prestam atenção”; “não sei mais o que fazer para aquele grupo participar da minha aula”...*

Talvez aqui seja possível questionar um certo “lugar de espectador” de alguns alunos! Nas práticas cotidianas de sala de aula, em muitas situações, fica sob a responsabilidade do professor conseguir que esses alunos se envolvam, participem, “colaborem”, como eles mesmos dizem: *“Engraçado, eu preciso convencer esses meninos de que eles têm que estudar”; “eles reclamam de tudo, das tarefas, das aulas, das provas... mas cadê a parcela de dedicação que é necessária para se dar bem nos estudos?”*

Pois então... tem professores que não fazem coisas interessantes nas aulas... Ficam só na mesma, em sala, dia após dia... com power point e quadro! Às vezes usam o livro! Tem um professor, por exemplo, que só dá trabalho pra gente, seminário após seminário... Não

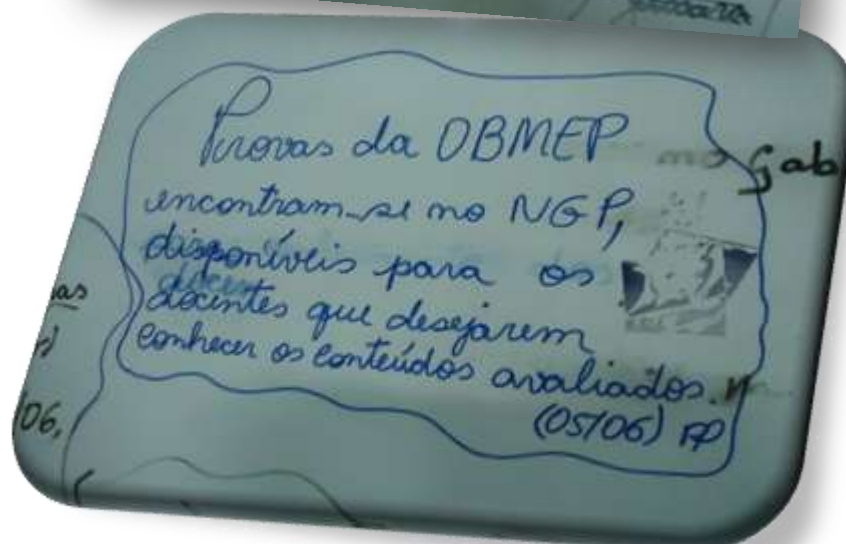
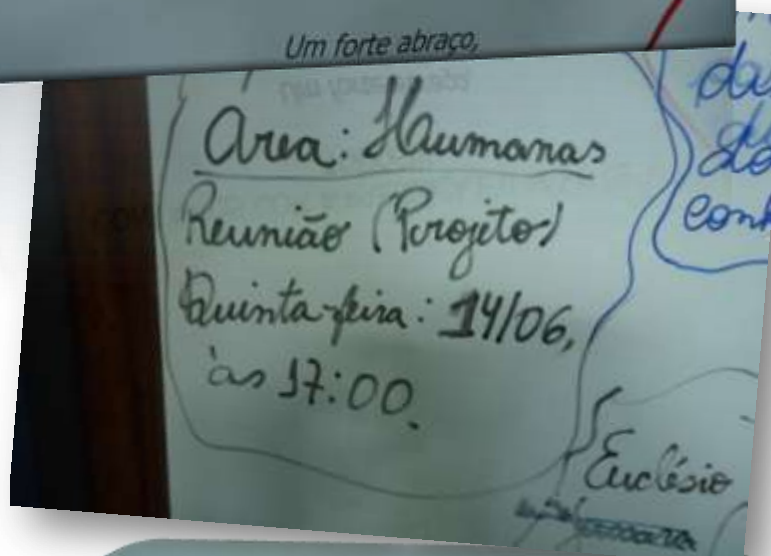
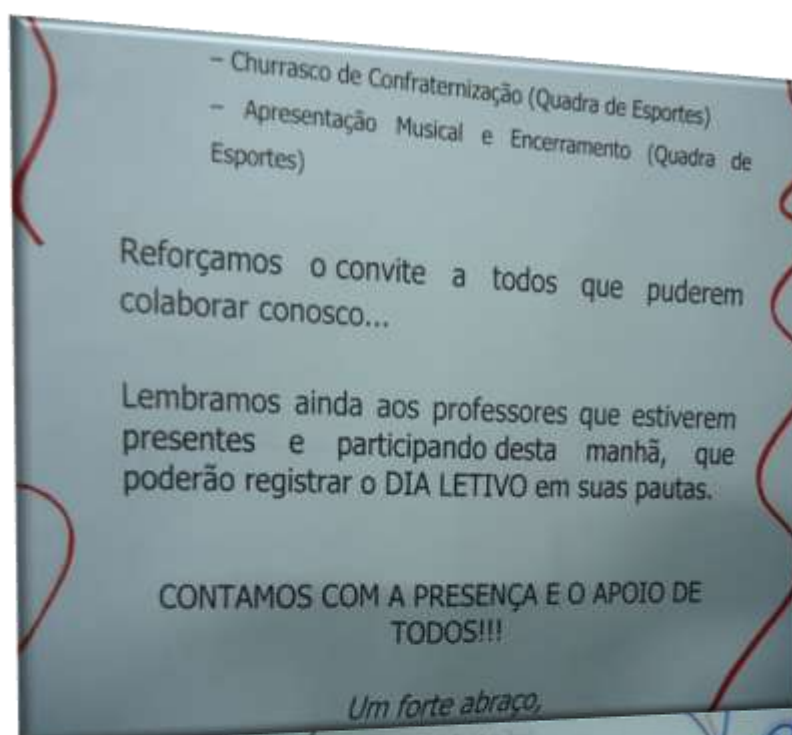
inventa nada de diferente e ainda implica! Só faz pergunta pra galera do fundo, nunca pergunta nada pro pessoal da frente! É chato, só usa palavras difíceis... Parece que é pra gente não entender mesmo... Fala baixinho, uma voz de ninar... Pra mim, por exemplo, ele faz pergunta direto, toda aula... eu quase nunca respondo e já tô ficando com vergonha! É dose...

[...] Agora, falando em Enem, tem professores que dão prazer! Olha, a gente tem uma professora de Português que aí dá gosto estudar, você sabe... Também ela vem de escola particular, está acostumada a fazer os alunos estudarem... Ela é excelente! Tem aluno que reclama de tão exigente que ela é... Mas, pra mim, ela é uma das melhores... Quem reclama é porque não quer nada com nada... Tipo assim, ela cobra, mas também dá uma aula muito boa! Sabe, é daquelas professoras que não enrolam... Ela entra na sala, já vai mandando todo mundo se ajeitar, abre as janelas, porque ela tem mania de falar que ar condicionado o dia todo abafa a sala, tem que arejar! Depois, já parte pra matéria... Explica muito bem, dá exercícios, corrige, não fica enrolando... Não tem como dormir numa aula dessas... A parte de literatura também é muito boa com ela! A gente sempre faz projetos, apresenta trabalhos, seminários, visita lugares, assiste documentários, bom demais!

Não apresento aqui falas de alunos e professores para criar um *duelo*... nem para polarizar ou afirmar quem está “certo ou errado”, mas busco problematizar essa condição em que o jovem, vez ou outra, também se coloca como o *sujeito* a ser motivado, esperando a aula *superinteressante*, sempre motivadora, amplamente criativa... Penso ser possível questionar se os *jovens*, nesse mundo *globalizado, interativo, midiático* – acho que posso assim dizer – têm-se dado à experiência e ao encontro nas salas de aula... Nesse sentido, seria possível pensar se esses mesmos jovens têm demonstrado paciência, atenção e dedicação para *aprender* ou, se na *lógica volátil* da sociedade contemporânea, as atividades de sala de aula simplesmente passam, sem criar os atravessamentos e encontros necessários, deixando de se constituir como *experiências*... deixando de produzir novas significações, importantes *marcas*, outros *efeitos*...

De todo jeito, esse *textotese* não se aproxima da ideia de aluno como “centro do processo” num sentido próximo ao dado, muitas vezes, pela escola privada, ao considerar o aluno como um *cliente*... A aposta está nos processos que se dão *entre os sujeitos*, nas relações e inventividades cotidianas, nas articulações de movimentos e de *produções curriculares que se dão em redes coletivas e compartilhadas*: redes de saberes e significações criadas *entre os alunos*, de modo

especial, e entre esses jovens e seus professores, funcionários e outros e tantos outros presentes nos cotidianos da escola.



ANO LETIVO 2011 – HORÁRIO – ENSINO MÉDIO – REPOSIÇÃO DE AULA

DIA	HORA	M 1ª A – SALA 01	M 1ª B – SALA 04	M 1ª C – SALA 03	M 1ª D – SALA 08
Sábado 28/11/11	07:00	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST
	07:30	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST
	08:40	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST
	09:30	INTERVALO			
	09:50	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST
	10:40	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST	INGLIT/FILHIST
	12:30		Anl. Peq Porte - Eduarlio	Plantas Mediciniais	Matemát. Prof. Euclesio
	13:20		Matemát. Prof. Euclesio	Anl. Peq Porte	Plantas Mediciniais
	14:10		Matemát. Prof. Euclesio	Anl. Peq Porte	Plantas Mediciniais
	15:20		Plantas Mediciniais	Matemát. Prof. Euclesio	Anl. Peq Porte
16:16			Matemát. Prof. Euclesio	Anl. Peq Porte	

DIA	HORA	M 3ª A – SALA 01	M 3ª B – SALA 04
Sábado 28/11/11	07:00	Ling. Por. Prof. G. Magella	Adm. do Agr. Marcelo
	07:30	Ling. Por. Prof. G. Magella	Adm. do Agr. Marcelo
	08:40	Adm. do Agr. Marcelo	Ling. Por. Prof. G. Magella
	09:30	INTERVALO	
	09:50	Adm. do Agr. Marcelo	Ling. Por. Prof. G. Magella
	10:40		
	12:30	Inglês Profª. Débora	Inglês Profª. Débora
	13:20	Inglês Profª. Débora	Inglês Profª. Débora
	14:10	Inglês Profª. Débora	Inglês Profª. Débora
	15:20	Inglês Profª. Débora	Inglês Profª. Débora
16:16	Inglês Profª. Débora	Inglês Profª. Débora	

DIA	HORA	II PROEJA – SALA 03	IV PROEJA – SALA 08
Sábado 28/11/11	07:00		
	08:00	Cont. de Hig. Sant. Alim	Física Prof. Ananias
	09:00	INTERVALO	
	09:20	Cont. de Hig. Sant. Alim	Física Prof. Ananias
	10:20	Cont. de Hig. Sant. Alim	Física Prof. Ananias
	12:30	Bioquímica	
	13:30	Bioquímica	
	14:30	INTERVALO	
	14:50	Bioquímica	
	15:50	Bioquímica	

E por falar em *redes* e em *juventudes*, quero e preciso registrar que me deparo com um mundo que escapa, com fios de *redes múltiplas* que se espalham em infinitas direções, espaços, outros tempos... Um mundo que é “[...] *atravessado, reconfigurado e dinamizado pelos seus jovens praticantes*” (BERINO; VICTORIO FILHO; SOARES, 2013, p. 21) permanentemente imersos nessas redes de variadas relações, numa *complexidade* de contatos, interesses, sentidos, dúvidas... Redes em que se criam conhecimentos que, por sua vez, se tecem com os conhecimentos de outros, permitindo, como não poderia ser diferente, uma constante tessitura de “*conhecimentos em redes*”.

Aqui no Núcleo Pedagógico, eu faço um trabalho mais voltado para o acompanhamento dos alunos. Então, depois dos conselhos de classe e da produção dos relatórios com as notas do bimestre, iniciamos as conversas com todos os alunos do curso técnico integrado ao ensino médio, para apresentar os boletins de notas e as “devolutivas” do conselho de classe, ou seja, o que foi falado e considerado a respeito de cada aluno na reunião. Um fato curioso é que mesmo tendo acesso às notas através do sistema acadêmico, os alunos fazem fila na porta da minha sala, ansiosos pela conversa... Nesses momentos, sai de tudo... Falam da escola, de práticas legais e também de algumas “loucuras” dos professores... Querem saber o que é preciso para tirar um professor da escola... Querem entender melhor o regulamento didático, em que

situações os professores são “obrigados” a repetir as provas, já que alguns se recusam até em caso de atestado médico... Reclamam, querem saber por que não têm lanche no refeitório nos finais de semana... Falam dos amigos, da família, das paixões, dos namoros, da famosa “pegação”, fazem planos... Me pedem para entrar um pouquinho, “só um pouquinho no Facebook”... Querem saber da minha vida... Como é a relação com a minha filha, que também estuda nessa escola... afinal também entrego o boletim para ela, entre outras coisas... Também pedem “conselhos” a respeito de namoros, de opções de cursos superiores, de roupas, de viagens, de notas... de tudo que vem à cabeça deles e eu acho isso incrível! Criamos uma relação gostosa de respeito e amizade... Ah... falando em notas, quando a conversa toma esse rumo, os alunos que estão abaixo da média se explicam dizendo que “foi um vacilo”, “foi um trabalhinho só que não entregou”, mas que eu posso ter certeza que no próximo bimestre “eu verei outras notas”... Eles falam: “tia, eu serei outro homem!” Alguns colocam a culpa no número de disciplinas, nos professores, que é impossível estudar para 20 matérias, que não se importam com o técnico, porque não vão aproveitá-lo para nada, que só estão aqui por causa dos pais... que era um sonho da família, ou porque o pai é ex-aluno, ou porque não pôde estudar nessa escola... Enfim, sempre têm uma explicação que é defendida com fortes argumentos... Mas a grande maioria tem uma certeza... “Até o fim do ano eu vou dar conta, você vai ver!” E aí eu faço toda aquela conversa da importância de se empenhar, de fazer um curso legal, de que o conhecimento é algo importante na vida, independente do rumo que a vida toma, oriento a participar das monitorias que são oferecidas na escola, digo que vou entrar em contato com a família, todas essas coisas... Em uma das conversas do 1º bimestre, ouvi, a respeito desse assunto, o seguinte comentário de um aluno: “Você acha que a minha família está preocupada comigo? Se estivesse, não me deixava aqui... quando eu voltar para a Bahia, eu vou mesmo é para o cabo da enxada!” Por outro lado, depois dessas conversas, recebi uma mãe com uma reclamação... segundo ela, a filha chegou em casa bastante chateada porque quando recebeu o boletim, eu apenas dei os parabéns e falei para ela continuar sendo uma excelente aluna, mas que foi muito rápido e que, com os alunos que não se esforçam, que tiram notas baixas, eu fico meia hora conversando... Disse que a menina estava sentindo que o esforço dela não era reconhecido! Então... É o que eu sempre digo, não acertamos sempre! (Risos)... Mas tentamos nos empenhar ao máximo para contribuir com a criação de um espaço mais feliz para esses alunos... Quero muito que se sintam bem aqui na escola, que saibam que têm com quem contar e, é claro, que aprendam muito, muito mesmo! (Pedagoga SININHO, orientação escolar).

Juventudes que me fazem aprender, criar, suspeitar... pensar em suas potências de vida... Juventudes que me fazem também imaginar quais serão seus caminhos e descaminhos, suas “futuridades”... Juventudes, sobretudo, com as quais me implico, me alegro, me preocupo, me comprometo, num encantamento criado pela oportunidade de pesquisar essas *t-a-n-t-a-s* juventudes...

[...] Juventudes em tempos vivos, juventudes transbordantes que nas diversas narrativas aqui reunidas indiciam a presença da potência estética

para além da arte, da formação humana para além das escolas em prol do alargamento das possibilidades [...] Juventudes, capturadas, não em essências, mas em atos de autocriação e de criação de mundos possíveis (BERINO, VICTORIO FILHO e SOARES, 2013, p. 21-22).

AS JUVENTUDES MIMETIZAM-SE NUMA TEIA DE TOQUE E ESTREITAMENTOS QUE REVELAM A COMPLEXIDADE DO SEU EXISTIR, SOBRETUDO, SE PENSADAS AS TENTATIVAS VÃS DE ADEQUÁ-LAS E APRISIONÁ-LAS AOS ESPAÇOS SUBJETIVOS PREVIA E REPETIDAMENTE ENGENDRADOS PELOS MECANISMOS DE CONTENÇÃO E REPRESSÃO SOCIAIS ATUANTES NOS RECORTES DA HISTÓRIA [...].

[JUVENTUDES QUE] EXPLODEM EM CORES, MOSAICOS, TEXTURAS E VOZES. [RE]INVENTAM-SE EM NEOLOGISMOS. CONFUNDEM-SE NAS REDES DE DIÁLOGOS E DE SILÊNCIOS. TECEM FUTURIDADES EM CADARÇOS COLORIDOS.

(SILVA, 2013, p. 81-82)

Juventudes que também trocam nomes, criam pseudônimos, inventam diferentes marcas... de um modo parecido com aquele da música⁷⁰: “*eu protegi teu nome por amor, em um codinome, Beija-flor...*” E assim vão surgindo nomes inesperados e outras formas de “*chamamento*”, por entre *deslizes, zoações, efemeridades...* Apelidos que escapam às regras, que surgem instantaneamente, nas brechas, nos *vacilos* de linguagem, nas brincadeiras e até mesmo em *imposições* que vão criando novas redes de relações e pertencimentos... Com os meninos e meninas dessa escola, fui entendendo como surgem essas criações!

Tem uma outra coisa que eu ainda quero perguntar: como acontece essa história de “ganhar” o apelido?

Tem vários jeitos... às vezes a gente ganha o apelido até no dia que vem fazer a prova de seleção, porque os alunos veteranos ficam todos aqui no pátio esperando a gente chegar pra colocar o apelido... Mas a maioria das vezes acontece mesmo no primeiro ou nos primeiros dias de aula, na semana que a gente chega pra estudar!

⁷⁰Criada pelo cantor brasileiro Cazuza em seu primeiro álbum, “Exagerado”, lançado em 1985, pela Universal Music.

Assim... na maioria das vezes, é o veterano que batiza, que te dá o apelido, mas, às vezes, eles dão até mais de uma opção e deixam a gente escolher... É engraçado até! E ninguém acha ruim porque é uma tradição... quando a gente vem pra cá já sabe que vai ganhar o apelido, não tem jeito!!!

Mas é divertido mesmo... Depois que você ganha o seu apelido, toda hora tem que repetir... é mais ou menos assim: sempre que um veterano passa por você e pergunta o seu apelido você tem que falar... então, com poucos dias, a gente decora! De repente todo mundo já sabe o de todos e ninguém mais se chama pelo nome... É incrível!

Vira uma mania... Todo mundo é conhecido pelo apelido, inclusive no CGAE⁷¹. Na nossa ficha tem o nosso nome e o nosso apelido. Você já viu?! Pois é... e com o tempo vai mudando até o apelido. Tipo, o meu é Red Bull, mas tem um pessoal que me chama agora só de Red, já mudou um pouco, né?! (Risos)... Tipo, o meu amigo aqui que é Kuki Jorra, agora a gente chama só de Ku... (Risos)... porque senão fica muito grande!

O apelido do Ku, no início, eu achava o fim do mundo... agora já acostumei... Acho até carinhoso a gente falar só Ku... (Risos)... Ficou uma forma carinhosa, mesmo!

É só não foi muito legal no dia da nossa carona... (Risos!) Já te contamos essa? Foi assim, a gente pegou uma carona de Santa Teresa aqui pra escola com uma mulher que parecia gente fina! Aí ela começou a conversar com a gente e alguém chamou o outro pelo apelido, não lembro quem foi... e ela perguntou se todos tinham apelido, como era essa história... Aí nós contamos que aqui todo mundo tem e tal, que ninguém se chama mais pelo nome, essas coisas... então ela foi perguntando a cada um os apelidos, eu falei o meu (Red Bull), depois o Lacreia, o Capacete, Colgate e aí... (Risos)... chegou a vez do Ku... Quando ele falou Kuki Jorra, quase a mulher bateu!!! Ela fez uma cara de espanto... deu vergonha!

Ah! Mas é difícil alguém que não gosta do apelido! E quem não aceita é bobo, porque faz parte da nossa história, é legal você ter outro nome... Eu só conheci a Chupadinha que não gostava de jeito nenhum... mas aí dá até pra entender, né?!

Também nem tanto... Depende da forma como você encara porque uma chupadinha é sempre bom, né não?! (Risos)...

Não... e o mais interessante é que o apelido tem sempre a ver com a gente, pode reparar... ou é alguma coisa que você faz, ou fala, ou parece... é incrível como o povo acerta de cara!!! É legal quando é um furo que o cara dá... Tipo o Babill... ele foi falar "abiu", o nome de uma fruta... só que falou falou "babiu"... Foi na hora!!!

⁷¹ Setor da escola denominado Coordenação Geral de Assistência ao Educando.

E esse apelido pega mesmo... Até na nossa casa, na nossa família, todo mundo chama, porque isso é uma coisa que marca a gente... De tanto você ouvir aqui o dia todo, depois quando você vai pra casa, os amigos da escola que são de lá também chamam... aí pronto! Lá em casa é todo mundo... até a mamãe me chama de Capacete!

Sem contar que vira uma marca registrada mesmo porque a gente marca por aí... a gente inventa quase que um slogan, sei lá... um símbolo com esses apelidos! A gente sempre cria uma forma diferente de escrever...

SULITA / TOK FITA / KEYMADINHA / SHAKIRA / COTONETE / MALÍGNA / AZEITONA / TRAVECO TRAVESTI / SCAMA / JUJUBINHA / AMOEBA / MADEIREIRA / MILK / NHONHO / JURUBEBA / ABILL / CAJUZINHO / NAGRETA / SERENATA / FÚRIA / CAFEZINHO / CACAU / POMPOM / PORKITO / NOITE / MUNISSOCA / MONTANA / VAMPIRA / POKEMON / MAROMBA / GATURAMA / BILL / LAMPREIA / TIZIK / MORTIÇA / SEY LA / CHICLETINHO / DEMÔNIO / ESPANHOLA / BOCA / PORRINHA / TORTUGUITA / SINDEL / LULA MOLUSCO / GIRINO / DUMBO / EXTROVENGA / KORVO / PASTEL / MASCATE / BAKURI / SOBREMESA / ARGENTINA / SEREIA / ERVILHA / BOLACHA / KUDXEC / TOTÓ / LABARO / SEU MADRUGA / CIGANA / BONEQUINHA / STUART LITTLE / NARIZINHO / BRYGADEIRO / SOFREU / PITANGA / PRESTÍGIO / ESTREPE / CASTOR / GNOMO / VARA PAU / POPEYE / CIGANIM / GANSO / MACUMBEIRA / NESTLÉ / GAZELA / XUCRUTES / ESMERALDA / AMINÉZIA / DIABINHA / SALMONELLA / CHAPISCO / SAFADONA / RATUERA / ET / PREA / ABACATE / LEZERA / FLAMEJANTE / KUKA / TEKILA / ESSE MESMO / BULMA / MELECA / BATORÉ / DEFUMADA / LEITÃO / DAVACA / TEXEIRA / NAPIK / BOLA GATO / POLEGAR / BERINJELA / BOKINHA / RAPARIGA / VARETA / PAYTGIRL / GAMBIARRA / LOUVA DEUS / GRILO / PEDERASTA / RAPUNZEL / CANIVETE / NEMO / KPACETE / ZIROKA / KAMUNDONGO / TIKINHA / PIU PIU / MALARIA / PAJÉ / REX / CHINCHILA / PEREBA / MENSTRUADO / CURINGA / XURISCO / PAPALÉGUAS / CICATRIZ / KATALISADOR / KARRAPATO / PERERECA / QUATRO OLHO / APOCALIPCE / CARAMBOLA / JASMIN / COCA COLA / NATAK / GATO CKO / TESOURINHA / TIRA GOSTO / MIOJO / CEREJINHA / FANIKITA / MÃE DE SANTO / RANZINZA / AMORA / LYLLA / PSICOPATA / MALAGUETA / PRESTÍGIO / SUSPIRO / LARGATICHA / KORNETTA / CARA DE JACA / ALOPRADO / DEMENTE / VESGÃO / BOMBOM / GOIABINHA / LOLÓ / COLÍRIO / PANYCAT / SEBOLITOS / JABULLANNY / ARAPULCA / MAGHALLY / DEBY / ZEBUÍNO / TIO XICO / GIRAFALIS / SABONETE / NEGA / PANQUECA / TINK WINK / TORUM / HOT DOG / MARMOTA / TENTAÇÃO / ABOBRINHA / MUSA / ALEMÃO / PARAZITA / DIMENOR / ANDROPAUSA / XEROSO / FOFUXA / BABY / CHITARA / FANTA / BANANINHA / SAPÃO / RED BULL / GARRAFINHA / MAKAE / DEBY / LÓIDE / PRESERVATIVO / BINGA / KURIRIN / BABILL / BATXÓ / DANONYNHO / MORGANA / MARIPOSA / MINNIE / ASPERSSOR / NOIA / PACOTE / SACOLA / CNIDÁRIA / SOMBRA / CAGA CEBO / MARIMBONDO / LATORRE / CAPITÃO CAVERNA / MEIA NOITE / BIG BIG / MATUTA / CRÔ / MERCENÁRIA / COWBOY / GASPARZINHO / NESCAU / FAMOSO / BILA BILU / PETISCO / CEQUIM /

E, pensando nesses movimentos que os jovens vão *operando* ao criarem *apelidos* para seus companheiros de escola, lembro que outros sentidos poderiam ser dados a essas manifestações... Há quem pense, não duvido, que os apelidos poderiam configurar-se em formas capazes de qualificar, classificar, *estereotipar*... Entretanto, diante dos depoimentos dos *jovens* e das maneiras como utilizam essas criações *entre si*, me aproximo das significações presentes na escrita de Pucheu (2005). Segundo o autor, esses apelidos surgem, também, para escapar da imposição de determinados *poderes*, pois

[...] enquanto o nome próprio é dado pela mãe, pelo pai, pelos cartórios com suas certidões, pelas carteiras de identidade, pelos CPFs, pelos bancos, pelo governo, pelas instituições, por aqueles que, de alguma maneira querem manter o controle, enquanto o nome próprio está submetido ao Código Civil e ao Código Penal, os apelidos, quem os emprestam, são os amantes, os amigos, os irmãos, os vizinhos, a galera do futebol, até mesmo os pais, mas apenas quando horizontalmente com os filhos, quando abdicaram de qualquer verticalização, de qualquer hierarquização [...] (idem, p. 4).

Junto ao que os *jovens* disseram sobre esse *movimento* que ocorre na escola de nível médio, *entre os sujeitos praticantes* dos cotidianos, vale a pena conferir um pouco mais das ideias do autor...

[...] O nome próprio: uma apropriação, e, sendo apropriação, todo nome próprio é um proprietário. O nome próprio: um embuste superior. O nome próprio: um ideal. O nome próprio: uma ficção reguladora criada pela poesia; uma ficção cuja regulagem, estanque, esquecida de sua ficcionalidade, deixa de ser poetizada, deixa de ser uma metamorfose de verbos, de movimentos, de devires, de forças [...] Os apelidos são imagens de devires, metáforas solitárias a partir dos nervos dos devires, algumas de suas iluminações, ejaculações da alegria. Um apelido: um gozo, um regozijo, uma fruição. Os apelidos: criações de devires, fluxos que se iniciam. Os apelidos: quando, de alguma maneira, a solidão ainda consegue ser compartilhada, quando a solidão ainda consegue ganhar convivências. Apelidos, apelidos. Quando se soletra um apelido, abre-se sempre em uma gargalhada, ou o apelido já deriva de uma risada ruidosa e prolongada. Um apelido – uma descompressão. Um apelido – um destensivo. Não, não

conheço seu nome próprio, apenas seus apelidos. [...] Apelidos dos quais ele precisa para se diferenciar, de todos e dele mesmo, apelidos que ele precisa para se diferenciar até mesmo de ninguém, logo ele, o indiferenciado, o qualquer, o ninguém. [...] Apelidos, apelidos, apelidos de vida (PUCHEU, 2005, p. 2; 5-6).





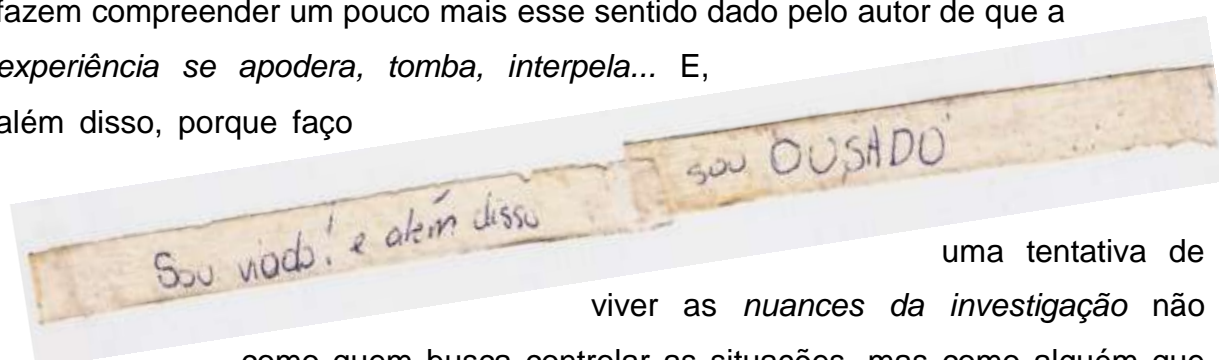
E ao trazer essas produções estéticas dos *jovenspraticantes*, ousa afirmar que as *juventudes* mimetizam-se constantemente, criam movimentos efêmeros, fogem às padronizações e mostram a *complexidade* de seu existir, afinal, “*as coisas não são tão evidentes quanto se crê*” (FOUCAULT)⁷². Reafirmo, ainda, que as tentativas de *contenção* e *repressão* dos jovens que acontecem nos cotidianos da escola e também fora dela, assim como suas *fragilidades*, *inseguranças* e “*desatenções*”, não os impedem de viver a *experiência* proposta por Larrosa (2004), ou seja, um encontro ou uma relação com algo que se *experimenta*, que se prova; que está relacionada a *percurso*, *passagem*; que contém “inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (p. 162); que é capaz de criar o *sujeito da experiência*.

Sujeitos que experimentam, que se deixam *atravessar*, que se constituem como *territórios de passagem*... que habitam diferentes *temporalidades* e *espacialidades*,

⁷² Michel Foucault, “É importante pensar!” Ditos e Escritos IV (Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/>>. Acesso em: 23 Abr. 2013).

que *transgridem, obedecem, criam existências, correm riscos...* que se formam por entre *sensibilidades, afetam e são afetados*, inscrevem *marcas*, produzem *efeitos*, deixam *vestígios...* *Sujeitos jovens e jovens sujeitos* que “perde[m] seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz[em] experiência se apodera dele[s]” (LARROSA, 2004, p. 163).

Coloco isto aqui porque as relações vividas *com* os jovens e também *entre* eles, me fazem compreender um pouco mais esse sentido dado pelo autor de que a *experiência se apodera, tomba, interpela...* E, além disso, porque faço



uma tentativa de viver as *nuances da investigação* não como quem busca controlar as situações, mas como alguém que vai, como não poderia ser diferente, “*atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião*” (LARROSA, 2004, p. 162).



E assim, buscando *oportunidades* e “deslocando” ainda mais o pensamento junto aos *jovens* da escola pública, encontro, outra vez, a necessidade de pensar esses sujeitos como constituídos pelas *experiências* e pelos processos de *hibridação*. Processos que, para Bhabha (1998), trazem um movimento ambíguo e tenso de trânsito e de transição, que criam *novas posições de sujeitos*, que não sejam *nem um, nem outro*; *nem isto, nem aquilo*; mas que se coloquem *aqui e lá*, nas fronteiras culturais, em espaços intersticiais, nos *entre-lugares*. *Sujeitos* que não sejam *nem senhores, nem escravos*, mas que negociem com *outros*, que possam compreender as *fendas culturais* dos *entre-lugares*...

Este terceiro espaço, o **espaço entre o nós e os outros**, que não é nem nosso, nem dos outros, pode ser um espaço instigante para cultivarmos o “inter”, **o espaço privilegiado da negociação cultural**. Pode ser o espaço de possibilidade para a articulação da diferença cultural. Um espaço que impede que o outro que emerge a partir do encontro cultural seja apenas a nossa sombra, nossa cópia mal feita. **Um espaço gerador de hibridismos culturais que favorece o diálogo intercultural**. [...] O terceiro espaço, imperceptível para a racionalidade etnocêntrica, perturba as bases tradicionais do eu/outro, dispersando e fragmentando a rigidez e a fixidez identitária, gerando fraturas através das quais é possível negociar as diferenças culturais, **sem pretensões hierárquicas** (BACKES, p. 5-6, grifo meu)⁷³.

Sujeitos híbridos, marcados pela constituição de *identidades culturais* que se dão nas fissuras, nas travessias... em processos permanentes de *negociação* que ligam “o interno e o externo, o público e o privado, o psíquico e o político” (SOUZA, 2004, p. 124). *Sujeitos híbridos* que criam *mímicas, performances, traduções*... que encontram a possibilidade de serem “sujeitos de sua própria história” (BHABHA, 1998, p. 248) e que, embora sejam “nomeados”, de alguma forma, durante a escrita do texto, não podem ser tomados por padrões de enquadramento, essencialidade ou lugar-comum. *Sujeitos, alunos e alunas, jovenspraticantes* que criam processos, instituem movimentos, tecem currículos, mesmo que, às vezes, tais *praticaspolíticas* sejam invisibilizadas pela lógica hegemônica que perpassa os cotidianos escolares, reforçando os mecanismos de exclusão e de totalidade presentes na sociedade contemporânea.

Processos, experiências, redes, significações, instabilidades que são produzidas e

⁷³ A Diferença Cultural como Processo de Negociação. Texto de José Licínio Backes. (Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/240-of7a-st4.pdf>>. Acesso em: 02 Abr. 2013).

que produzem *modos de ser e de estar dos jovens* no mundo, para além do olhar estático, normalizador, estrutural. *Modos de vida que escapam* e que apresentam, para Bhabha (1998), uma condição fronteiriça, refigurando-se nesse *entre-lugar* que “*inova e irrompe a atuação do presente*” (idem, p. 27). Segundo ele:

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente” [...] encontramos 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 [...] Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria idéia de sociedade (p. 19-20).

Não sou brasileiro Não sou brasileiro
Não sou estrangeiro Não sou estrangeiro
Não sou brasileiro Não sou brasileiro
Não sou estrangeiro Não sou estrangeiro
*Eu não sou de nenhum lugar Eu não sou de nenhum lugar*⁷⁴

Também utilizo a noção de “povo” enfatizada por Bhabha (1996) como algo *ainda e em permanente construção*, em processo de articulação política, sendo constituindo nos atravessamentos das posições sociais, da diferença cultural, dos processos de hibridação e junto à ambivalência das relações e das subjetividades conflituosas dos indivíduos e grupos, “*subjetividades entrecruzadas e intersticiais*” (BHABHA, 1998, p. 40).

Assumo, como afirmei antes, que a pesquisa procura enunciar que os *jovenspraticantes* não ocupam um *lugar indiferenciado* ou se constituem como um *bloco consensual*. Ao contrário, descarto a pretensão às *identidades estabelecidas e aos enquadramentos* e procuro, com as *astúcias e operações cotidianas* desses sujeitos, com a ajuda da *produção teórica* de alguns autores e a partir dessa *escrita*, desvincular a *imagem dos jovens das escolas do interior* a sujeitos aprisionados,

⁷⁴Música “Lugar Nenhum” dos Titãs, lançada no Disco “**Jesus não tem dentes no país dos banguelas**”, em 1987.

fixados numa determinada posição cultural. Arrisco pensar que eles *não ocupam uma posição fixa*, superando as imagens localizadas de cidade ou de interior, tentando desmistificar ideias pré-concebidas. O próprio Bhabha (1998) ajuda ao declarar que o afastamento das singularidades de classe, sexo ou raça como “categorias conceituais e organizacionais básicas” permitiu desacreditar na pretensão à identidade do mundo moderno (idem, p. 20).

[...] O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. [...] Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. [...] Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (p. 20-21).

Sou de lugar nenhum Sou de lugar nenhum
Sou de lugar nenhum Sou de lugar nenhum
Não sou de São Paulo Não sou de São Paulo
Não sou japonês Não sou japonês
Não sou carioca Não sou carioca
Não sou português Não sou português
Não sou de Brasília Não sou de Brasília
Não sou do Brasil Não sou do Brasil
*Nenhuma pátria me pariu*⁷⁵

E, ao pensar nos *movimentos* operações criados pelos *jovens* praticantes, considero

⁷⁵ Titãs (1987).

que essas práticas são vividas em “*temporalidades culturais incomensuráveis*”, capazes de auxiliar na negação da existência de identidades ou culturas originais e fixas. Torna-se importante lembrar, nesse sentido, que para Bhabha (1998), o projeto pós-colonial, ao buscar uma reconstituição do *discurso da diferença cultural*, prevê uma resignificação do conceito de *cultura*, pois “o conceito tradicional, ocidental, de cultura enquanto totalidade de conteúdos canônicos, não serve a esse projeto” (SOUZA, 2004, p. 125). Ou seja, para Bhabha, a *cultura* como algo estático, substantivo e essencialista passa a ser entendida como “algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um *substantivo*, mas um *verbo*, ‘uma estratégia de sobrevivência’” (SOUZA, 2004, p. 125).

Eu não tô nem aí Eu não tô nem aí
Eu não tô nem aqui Eu não tô nem aqui
Eu não tô nem aí Eu não tô nem aí
*Eu não tô nem aqui Eu não tô nem aqui*⁷⁶

E, a partir dos enunciados de Bhabha, Souza (2004) explica, ainda, que essa “*estratégia de sobrevivência*” é tanto *transnacional* quanto *tradutória*, mostrando, mais uma vez, o *aspecto híbrido do próprio conceito de cultura*...

É *transnacional* porque carrega as marcas das diversas experiências e memórias de deslocamentos de origens. É *tradutória* porque exige uma resignificação dos *símbolos* culturais tradicionais – como literatura, arte, música, ritual etc. – que antes remetiam a conjuntos específicos de referências socioculturais dentro de uma visão homogênea e holística de cultura como substantivo (p. 125).

É nesse sentido, considerando que a *tradução* ou a *ressignificação* de *símbolos culturais* acontece de forma *complexa e agonística*, que Bhabha (1998) me ajuda a compreender que os mitos e particularismos que geraram conceitos unificantes e tradicionais como os de “povo” e “nação” não mais se sustentam... Ou seja, as *culturas* são entendidas como *construções, processos enunciativos*, de caráter *híbrido*, constituídas por diferenças e alteridades... *Culturas* que se reinventam em processos permanentes de *tradução cultural*, pois sabem da “insuficiência radical de

⁷⁶ Titãs (1987).

sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos” (BHABHA apud SOUZA, 2004, p. 127). *Culturas*, portanto, que se constituem nos atos tradutórios dos sujeitos híbridos, considerando uma evidência já anunciada:

[...] é impossível agora se dirigir às pessoas como coletividades de classe, raça, sexo ou nação colossais e indiferenciadas.

Um povo não é um conceito “dado”, como uma parte homogênea, unitária, determinada por classes, essencial da sociedade e *antecedente a uma política*;

“o povo” está lá como um processo de articulação política e de negociação política ao longo de todo um espectro de lugares sociais contraditórios.

“O povo” existe sempre como uma forma múltipla de identificação que espera ser construída e criada (BHABHA, 1996, p. 41).



“Estamos nos reconhecendo mais fraturados, fissurados, fendados, cindidos, tenebrosos, incertos, híbridos [... e] a partir deste reconhecimento abrimos possibilidades para vivermos interculturalmente”... Essa é a aposta de Backes (p.6), inspirado por Bhabha...

Com base nessas ideias, penso que *viver interculturalmente* a partir das *negociações culturais dos antagonismos*, se configura numa busca pela manutenção da *diferença* e não por sua aniquilação. Um *modo de viver* que procura *deslizar* pelas *fendas culturais*, onde a *diferença* não é entendida como algo a ser superado ou negado com a criação de discursos homogeneizadores, mas que, de outro modo, é reconhecida por sua *heterogeneidade* constante e imanente. Um *viver* que anseia por *encontros interculturais*, movidos pelo prazer permanente de negociar...

Assim, mesmo considerando os movimentos instituídos por meio de processos ressignificatórios, negociáveis e protagonizados pelos *sujeitos híbridos*, nas *práticas discursivas* produzidas no contexto da contemporaneidade, é preciso compreender, também, as estratégias de produção de “verdades” operadas pelo *discurso colonial*. Este *discurso*, compreendido por Bhabha (1998) como um dispositivo de poder que “se apóia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais / culturais / históricas” (p. 111), serve de justificativa para um suposto domínio cultural.

[...] Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer [...]. O objetivo do *discurso colonial* é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução [...] (idem, p. 111).

“A estratégia é conhecer o outro para melhor dominá-lo” (BACKES, p.8), ou seja, o *discurso colonial* opera no sentido de identificar, localizar, despir esse *outro* para que se torne apreensível. São *discursividades* que fabricam *estereótipos*, *lugares comuns*, *nomeações*... que estão presentes, por exemplo, nas argumentações de autoridades políticas, de profissionais da educação e também da sociedade, que consideram os professores e alunos das “escolas do interior” – aquelas com características do meio rural – como *sujeitos do campo*, marcados pela alienação e

ingenuidade que são associadas a quem vive num contexto de “pobreza” cultural e de limitação de oportunidades.

São, portanto, tentativas que convocam mecanicamente à aceitação, enquadram o pensamento, afinal, como disse Larrosa (2002, p. 84), “os *procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso [...] nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, quando julgamos ou fazemos coisas*”. E assim, esses *modos de “localização dos sujeitos”* vão-se tornando evidentes e convincentes, agenciam modos de conhecer e pensar e vão sendo *(re)produzidos* a partir da condição social ou familiar, da sexualidade, das preferências, dos modos de vida dos jovens... *Estereótipos, formas discursivas, regimes de verdade* que procuram identificar o *jovem do campo, o jovem gay, o jovem pichador, o jovem pobre, o jovem normal, o jovem rebelde, o jovem atleta...*

Ocorre, pois, uma busca pelo enquadramento das *diferenças culturais* numa cultura dominante, que classifica e padroniza os diferentes sistemas de significação e organização social. Entretanto, Bhabha (1996) argumenta que “*a diferença de culturas não pode ser uma coisa para ser encaixada numa moldura universalista*” (p. 36) e que as diferenças entre as práticas culturais, entre os grupos, não permite que eles coexistam facilmente, na realidade há entre eles uma “*incomensurabilidade*”.

De forma semelhante, Backes alerta para o fato de que, embora o “colonizador” trabalhe no sentido de levar “a verdade”, está também recebendo “verdades”... isto é, por mais que a intenção seja de instituir um *modo de pensar, de agir*, ou de *permanecer o mesmo*, ocorrem *hibridismos culturais, criaram-se fendas, brechas, processos de negociação...* Afinal, “*é a diferença cultural escorregando e escapando ao olho vigilante e controlador, demonstrando que a diferença nunca é capturável plenamente*” (idem, p. 10).

E a compreensão de que a *diferença* não é aprisionável me faz reconhecer que outros processos podem ser [vão sendo] desencadeados nos cotidianos escolares, favorecendo a *negociação cultural* e a *afirmação da diferença...* Práticas que aconteçam [acontecem] junto ao surgimento de outros *modos de pensar*, de outras tentativas de *problematizar*, articulando-se alguns questionamentos: Como pensar

as juventudes fora de modelos *estereotipados*? Como afirmar a *heterogeneidade* que constitui esses jovens? Como perceber seus *estranhamentos* aos padrões? Quais *negociações* são possíveis diante das *diferenças culturais* desses sujeitos híbridos? De que modo as *relações juvenis* favorecem o *diálogo intercultural*?



Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso [...] nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira. (LARROSA, 2002, p. 84)

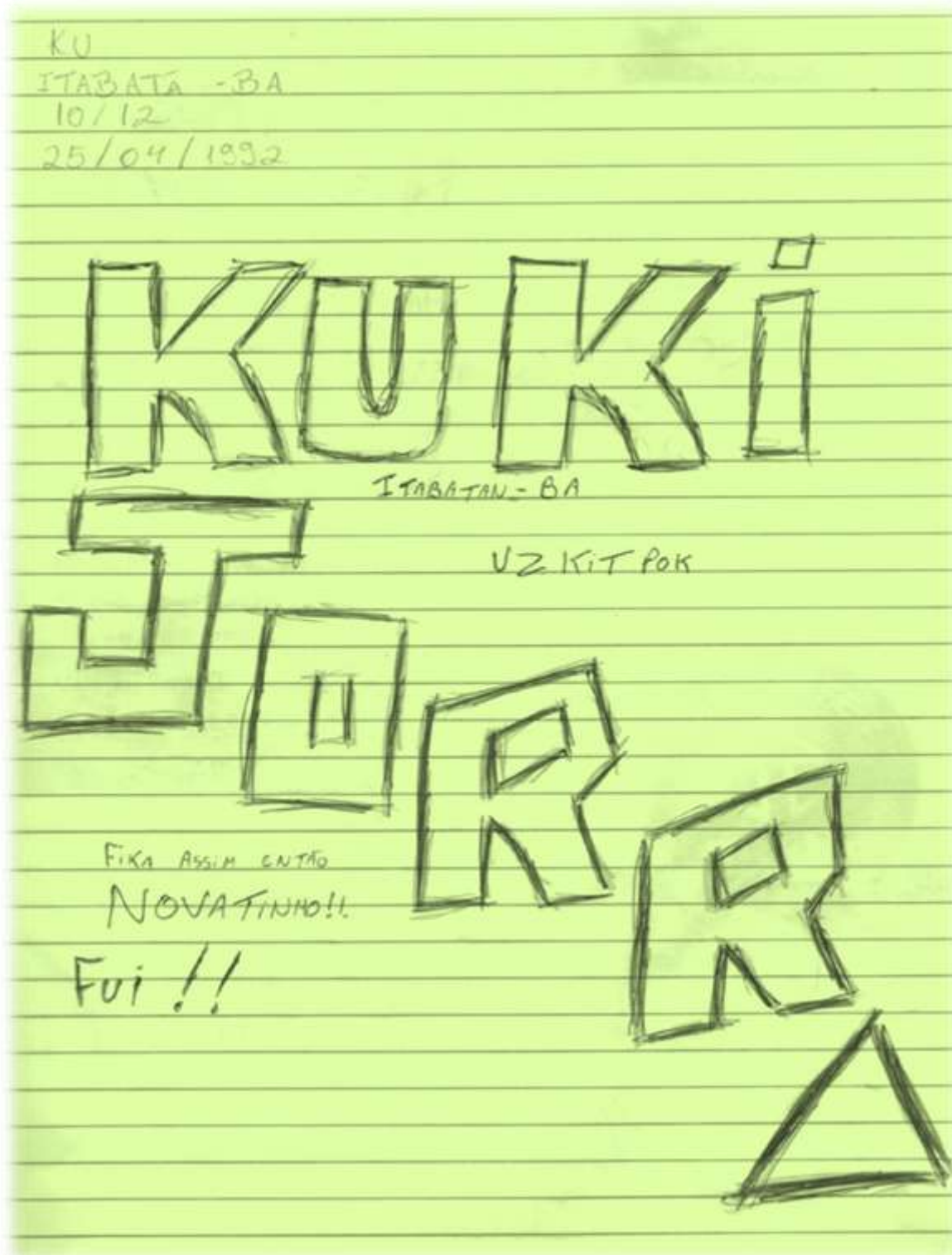
Assim, como procurei argumentar antes, a multiplicidade de *fluxos e redes, subjetividades e subjetivações, heterogeneidades e diferenças culturais* que constituem os *jovenspraticantes* dos quais me aproximei para a escrita deste *textotese* e, ainda, a própria *condição fronteira de existência* (BHABHA, 1998) desses jovens que causa “estranheza” ao enquadramento (p. 35), me impedem de forjar qualquer tipo de localização. Por isso, vale a pena *repetir* que busquei me *achegar* um pouco mais de seus *modos de ser sujeitos, suas relações juvenis, suas artes...* Artes produzidas nas experimentações desses *meninos e meninas* que, junto a outros *praticantes* e em meio às imprevisibilidades e inventividades cotidianas, vão instituindo modos de *fazer com*, reinventando a escola, todos os dias...

Reinvenções, situações, performances, deslocamentos, operações,... práticas! Movimentos da *vida cotidiana* encharcados de *singularidadescoletividades* e de *redes de relações* vividas *entre* os sujeitos em múltiplos *espaçostempos...* Processos que só podem ser experimentados diante do risco de *fazer com*, de *estar nas escolas*, transitando por entre as *redes*, afinal, Ferraço (2003) deu a dica: “os estudos com os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito” (p. 163).

E por isso escolhi [*ou melhor seria afirmar que fui escolhida para*] experimentar, mais uma vez, o *tom*, o *calor* e o *sabor* das pesquisas *com* os cotidianos, afirmando a potência das *significações e sentidos* produzidos nos *processos inventivos* dessas *práticas cotidianas que tecem currículos*.

São pesquisas que supõem o *mergulho* constante nos cotidianos, assim como “a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação”

(OLIVEIRA, 2003, p. 55)... E é sobre essas *tramas das pesquisas com os cotidianos* que falo, em seguida, um pouco mais no texto!



IMBRICAÇÕES DAS ARTES DE DIZER & FAZER & PENSAR & VIVER... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE PESQUISA COM OS COTIDIANOS

Certeza é truque.
 Certeza é ilusão.
 Certeza é miragem.
 Certeza é ficção.
 Certeza é mito.
 Certeza é mentira.
 Certeza é blefe.
 Certeza é tentação.
 Certeza é marketing.
 Certeza é apelação.
 Certeza é papo.
 Certeza é palavrão.
 Certeza é nada.
 É o mesmo que não.
 Certeza é jogo sujo.
 Certeza é golpe baixo.
 Certeza é cara de pau.
 Certeza é bobagem.
 Certeza é figura de linguagem.
 Certeza, certeza mesmo, só o fim.
 Leve sua certeza para longe de mim.
 Certeza é o contrário.
 Certeza mesmo só existe no dicionário.
 Certeza é só no dicionário.
 (Certeza é ilusão, Paulo Padilha, Cd "Certeza", 2001)

É. Padilha acertou. *"Certeza é truque. Certeza é ilusão. Certeza é marketing. E que se revele o engodo, que se destrua toda e qualquer certeza já na primeira canção"*.

A *pesquisa com os cotidianos* traz a necessidade desse entendimento do *poetamúsico* apontando para a perda das convicções de que a complexidade da vida cotidiana possa ser inteiramente apreendida, compreendida ou seguramente explicada... Aparece como uma *operação de pesquisa* que sinaliza: *"leve sua certeza para longe de mim"*, fazendo abandonar a noção de explicação ou totalidade e, também, buscando assumir uma perspectiva que vá ao encontro das descontinuidades, da produção de sentidos, dos espaços de fuga, de *indícios*, rupturas, visibilidades e invisibilidades, da singularidade das experiências... Aponta, portanto, para a criação de movimentos de pesquisa marcados pela *incerteza*, que "nos conduz[em] por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – à *deriva*, percorrendo portanto um caminho que vai se constituindo como o possível, com riscos" (ESTEBAN, 2003, p. 205).

Nesse sentido, a pesquisa *com* os cotidianos não busca seguir um *método*, se for considerado pelos sentidos que lhe foram dados a partir do pensamento moderno, como um *modo de investigação* fechado, cartesiano, totalitário. Da mesma forma, pensando com Veiga-Neto (2007), não existiria um *método hegemônico* a ser empregado pois, para Foucault, não há o caminho certo, a pista infalível, nem mesmo um *lugar* aonde chegar e que possa “ser dado antecipadamente” (idem, 2007), ou seja, não há *lugares lá*, em outros espaços ou tempos, para serem alcançados, esperando pelo pesquisador.

[...] Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés disso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (idem, p. 26).

*“Destruir os modelos e as cópias para instaurar o caos que cria, que faz marchar os simulacros” (Deleuze)... Desestabilizar a exclusividade do original, do real e do verdadeiro.
Renunciar a desvelar, desmascarar, desmistificar
(CORAZZA; TADEU, 2003, p.13.).*

Parece, então, que algumas questões seriam: *como colocar-se a caminho? Quando realizar essa caminhada? Como surgem esses caminhos? Que “jeito novo” se faz ao caminhar?* Parece, também, que as pistas foram encontradas: numa “outra maneira de viajar e de mover-se, partir em meio de, pelo meio de, entrar e sair, nem começar, nem acabar” (DELEUZE; GUATTARI, apud AZEVEDO, 2003, p. 134). Em *movimentosoperações* que busquem negociar, escapar, dialogar, criar, praticar, “ficcionar” nesses caminhos inaprisionáveis, complexos, enredados e que, principalmente, *se dão ao caminhar...*

E nesses *tantos jeitos de caminhar*, aprendi, com Ferraço (2005, p. 14), que “as questões de interesse e significado para os sujeitos do cotidiano escolar são questões do cotidiano intensamente praticado, das necessidades e desejos do presente, do hoje, do agora, do vivido no dia-a-dia”, ou seja, de tudo aquilo que “*nos é dado a cada dia*”...

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. 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. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU, 1996, p. 31).

É como o próprio Certeau (1994, p. 38) declara: “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”, incluindo, assim, as múltiplas artes de fazer, de combinar, de utilizar, que se constituem como “práticas cotidianas” e que se dão de forma *tática*, com “vitórias do fraco sobre os mais fortes”, manifestadas pelas “artes de dar golpes”, mobilidades, “astúcias de caçadores”. Assim, o autor propõe investigar as *interligações de uma cotidianidade concreta*, marcada pelas ações dos “heróis obscuros”, ligando “uma arte de fazer a uma arte de viver” (CERTEAU, 1996, p. 33).

[...] 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 [...] (GIARD, 1996, p. 217).

Eu acho que, às vezes, temos que inovar um pouco... Nas aulas de informática, no ensino médio, por exemplo, percebo que, com o passar dos anos e o avanço da tecnologia, os nossos alunos estão-se tornando cada vez mais nativos digitais e muitos já conhecem o conteúdo da disciplina. O que venho fazendo é aproveitar estas tecnologias atuais em prol da educação, experimentando novas estratégias de ensino para que as aulas tenham sempre algo novo para os alunos... Entre as ferramentas que uso, destaco a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA, onde busco, através de atividades pela internet, não só nos momentos de estudos em sala de aula, mas também sendo utilizado em casa, nos horários vagos, no alojamento, ou seja, dando continuidade ao trabalho fora da sala, aperfeiçoando os estudos... Um outro ponto de destaque do AVA é o acompanhamento individual, porque procuro sempre elevar a qualidade ao seu limite, instigando, motivando e elogiando o desempenho deles. Esse ano, iniciei também algumas atividades pelas redes sociais, como o Facebook, onde criamos um grupo da turma e dialogamos em torno de um assunto ou tema, onde também postamos fotos, texto, vídeos, comentários... Os resultados têm sido muito positivos e a troca de opiniões e de conhecimentos tem sido impressionante. Pretendo continuar com esse trabalho e ampliá-lo ainda mais! (Professor ISKILO, informática)

Vou contar aqui sobre um trabalho individual que realizei com as turmas de ensino médio na disciplina de inglês. Foi mais ou menos assim... Solicitei que os alunos selecionassem a música preferida deles, não importando o estilo musical. Após a

escolha, deveriam buscar a tradução. Desde o início, acharam a ideia super bacana! Bom... assim feito, deveriam montar uma tabela apenas com os verbos encontrados na música escolhida. Nessa tabela, solicitei que colocassem: verbo em inglês, tempo verbal e tradução. O grau de dificuldade foi enorme, já que muitos não valorizam as aulas de língua estrangeira, pois associam o aprendizado como necessário para uma possível viagem ao exterior, algo ainda não condizente com a realidade da grande maioria dos nossos alunos. De todo jeito, o intuito era mostrar a importância de aprender verbos e saber seu tempo – presente, passado, futuro e particípio – em alguma coisa que eles realmente curtissem... nesse caso, a música! Muitos chegaram à conclusão de que deveriam memorizar mais verbos para aumentar o seu vocabulário e que, assim, não levariam tanto tempo para interpretar um texto de vestibular ou do Enem e isso foi importante para mim... Além de que o empenho deles foi enorme! Buscaram ajuda entre si e também em outras ferramentas, como dicionários, o Google Tradutor e outros... Os trabalhos ficaram lindos! E eles tiraram notas muito lindas também e gostaram bastante, claro! Acho que o meu objetivo foi atingido (Professora BARBY, inglês).

Dessa forma, com o entendimento de que se faz necessário aprender com o *lugar da inventividade* e das *práticas cotidianas* consideradas insignificantes, diversos autores denunciam inúmeras tentativas que já foram realizadas de se localizar o *cotidiano* a partir das ideias de *repetição* e *rotina*, como se tudo o que “se passa” fosse possível de ser enquadrado, previsto, ordenado. São autores que se posicionam na contramão destas tentativas, apresentando pistas acerca da impossibilidade de “controle” das maneiras de *serfazer*, das multiplicidades dos *modos de uso* e de realização dessas práticas. Em Pais (2003) encontrei que:

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. [...] Detenhamo-nos, com efeito, nesta simples constatação: se o cotidiano é o que se passa quando nada se passa – na vida que escorre, em efervescência invisível –, é porque “o que se passa” tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida, do que nela irrompe como novidade (“o que se passou?”), mas também do que nela flui ou desliza (o que se passa...) numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade (p. 28).

Dando continuidade à discussão sobre o que “se passa” no cotidiano, Pais (2003) aborda a questão da *rotina* como próxima às práticas cotidianas, principalmente ao considerar que os sujeitos manifestam algumas “ritualidades” em suas atividades diárias. Porém, para o autor, as raízes etimológicas da palavra “rotina” conseguem

trazer à cena um significado mais amplo, já que apontam “[...] para um outro campo semântico, associado à ideia de rota (caminho), do latim *via*, *rupta*, donde derivam as expressões ‘rotura’ ou ‘ruptura’: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura” (p.29).

Assim, nas “rotinas” que se configuram como “rupturas”, múltiplos são os caminhos, itinerários e encruzilhadas vividas, não havendo possibilidade de percorrê-las sempre dos mesmos modos, com as mesmas frequências ou regularidades. Nessas “andanças” pelo universo do cotidiano – ao contrário do que, durante muito tempo, se acreditou – aparece o “corte”, o “rompimento”, a descontinuidade, pois nele as interseções e relações se aproximam e se distanciam em movimentos indomáveis de mudanças, permanências, fragmentações e infinitas possibilidades que se “compõem e recompõem continuamente”. Também para Ferrazo (2004), que discute a dimensão efêmera dos movimentos diários, “não há repetição, não há mesmice” (p. 93-94). É como ele afirma, ao reconhecer as ações dos praticantes para enfrentarem situações que surgem no cotidiano e que não podem e não conseguem controlar: “[...] a rotina é uma rotina que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam a cada dia. A cada dia, outras questões e outros enfrentamentos [...]” (p. 93).

Nesse sentido, Oliveira (2003) ainda alerta que, para além da “repetição rotineira de ações e atividades” – como o *cotidiano* foi por muito tempo definido no mundo contemporâneo –, é preciso se dar conta de que, nas “formas de fazer” essas atividades nunca se repetem, mas se encontram encharcadas de aspectos singulares e qualitativos.

Na realidade do dia-a-dia, *nunca repetimos as mesmas coisas que fazemos, do mesmo jeito*. Historicamente, aprendemos que relevante no nosso fazer é o ‘o quê’, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o ‘como’, que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar das muitas tentativas nesse sentido que foram desenvolvidas ao longo da história [...] (p. 51, ênfase minha).

E a autora continua, denominando de “*rebeldia do cotidiano*” (idem, p. 51) essa “impossibilidade de controle sobre os modos de fazer”, ligada às atitudes que não se

deixam aprisionar por *normas formais*, que são múltiplas em suas maneiras de realização, nunca podendo ser repetidas no seu “como”. Assim, embora esta condição “rebelde” do cotidiano não seja uma constatação inédita, auxilia na compreensão de qual “campo de estudos” se há de percorrer, “na medida em que o cotidiano tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (idem, p. 52-53).

Amplia ainda mais a discussão acerca das pesquisas realizadas *com* os cotidianos – e que supõem um mergulho “naquilo que é pequeno demais para ser visto de longe” (OLIVEIRA, 2003, p. 60) – quando reconhece ser preciso o envolvimento nas “especificidades singulares”, recuperando a importância das práticas *microbianas, singulares e plurais*, desenvolvidas pelos *praticantes da vida cotidiana* (idem, p. 173).

Em vez, pois, de perguntar “o que é?”, perguntar “o que faz com que seja o que é?”. Buscar, antes, o impulso, o desejo, o motivo que faz com que as coisas tenham o sentido que têm do que sua essência, sua origem ou seu fundamento último (CORAZZA: TADEU, 2003, p. 49.).

Para a professora, as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, a partir das reflexões políticas e epistemológicas que faz emergir, possibilita não apenas “explicar” os problemas e fraquezas das escolas, mas compreendê-las nos seus *saberes e fazeres* e naquilo os pode tornar “possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis” (p. 174). Destaca ainda que se trata de pesquisas realizadas *com* cotidianos que não podem ser considerados como instâncias específicas da realidade social, mas como uma “*arma da qual nos servimos para compreender essa mesma realidade em sua pluralidade e complexidade*” (OLIVEIRA, 2012, p. 61). Esse entendimento também é trazido por Pais (2003) ao afirmar que o cotidiano não é uma parcela isolável do social e, nesse sentido, “não pode ser caçado a laço [...] na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (p. 31).

Ainda no âmbito das discussões ligadas ao cotidiano, metaforicamente comparado por Pais (2003) a uma *melodia*⁷⁷, muitos autores têm assumido os territórios híbridos, movediços e efêmeros desse universo e a intensidade das redes de conhecimentos que nele são tecidas para as suas pesquisas. Refiro-me a *professorespesquisadores* que já mencionei antes – *Alves, Carvalho, Ferrazo, Oliveira, Sgarbi, Esteban* – e tantos outros “*cotidianistas*” que se lançam às possibilidades de traçar novos caminhos – por vezes, atalhos – em seus *percursos investigativos* junto aos cotidianos escolares, o que requer o rompimento com as amarras colocadas pela “lógica cartesiana na pesquisa educacional”, além de almejar o *deslocamento*...

[...] Um deslocamento radical que não permite uma convivência pacífica entre convicções sedimentadas por entendimentos supostamente conseqüentes, assentados na idealizada razão única e soberana, e a invenção de outras formas de sentir o mundo. Tal deslocamento, me parece, substitui o tédio das certezas pelo movimento desafiante e produtivo das dúvidas e da invenção de novos caminhos (VICTORIO FILHO, 2003, p. 75).

Assim, ao pensar em deslocamentos possíveis e necessários para a realização da pesquisa, com suas imprevisibilidades, incertezas e desafios, Morin (1998) com a *epistemologia da complexidade* ajuda mais uma vez:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é, um *memento*, um “lembrete” [...] O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras [...] A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si (p. 192).

E pensando nessa complexidade, Sgarbi (2004, p. 36) a encontra como “marca do mundo real e das pessoas reais”, sinalizando a necessidade de percepção de que a “*a dinâmica da vida é diferente da dinâmica dos estudos sobre a vida*”... apontando para a importância dos conhecimentos que trazem as marcas dos sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001).

⁷⁷ “A melodia da vida” que, assim como a música, é “mobilidade, fluxo, temporalidade” e provoca uma tensão “conflitiva, afectiva, excitante” (idem, p. 80)

Jogos didáticos ;) Galera que amo muito *---* DETALHE: a conta no quadro haushuhsuausu'



essa galera vai deixar mt sdd! s2

amo de mais!! s2'

bota saudade nisso

o ano ta passando tão rapido. Saudades

Sz'..... amo demaiis ♡'

kkkkk ii esse vida loka de óculos!!!



QUE SAUDADE DESSE DIA! S2 =)

Nesse sentido, Ferraço (2003; 2004) também apresenta outros desdobramentos acerca das possibilidades metodológicas a serem pensadas para os *estudos cotidianos*. Defende as propostas de investigação “*com*” os cotidianos das escolas, afastando-se da concretização de pesquisas “sobre”, já que esta perspectiva traria as marcas da separação entre “sujeito e objeto”, apontando para a lógica do controle e da dominação.

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto [...] do identificável em sua condição de objeto [...] Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro (FERRAÇO, 2003, p. 162).

Assume, também, que, nos estudos e pesquisas *com* os cotidianos, se torna fundamental a dimensão daquilo que é praticado, vivido, usado; importa o que está sendo feito; o “[...] entremeado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” e que “acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p. 163). Ou seja, apresenta uma aproximação dessas pesquisas com a “*teoria das práticas cotidianas*” proposta por Certeau (1994) e com a noção de *tessitura do conhecimento em redes*, onde esses conhecimentos se tecem em redes constituídas por experiências individuais e coletivas, articulando-se a tantos outros *fiões* de valores, crenças, convicções, saberes formais, emoções, sentimentos, poderes... Redes de conhecimentos que se constituem, assim, de maneira singular, através dos modos como cada um “atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os *fiões* e tessituras anteriores e os novos” (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

*Pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais,
sem critérios universais. Nenhuma fundação é realmente última;
nenhum princípio realmente transcendental;
nenhum critério realmente universal
(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 14.).*

E nesses processos de *tessituras de redes* e de aproximação das *práticas cotidianas*, parece relevante pensar na *dimensão política* desses movimentos. Há necessidade de entendermos que essas *práticas* são, antes de qualquer coisa, *políticas*, isto é, contêm uma *dimensão política* que não pode ser nem negada nem minimizada. De fato, uma tentativa de análise da vida cotidiana é uma tentativa de análise da política da vida cotidiana!

[...] Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política 'ao lado' das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político (VEIGA-NETO, 1996, p.170).

Assim, é possível entender as *práticas cotidianas* como *complexas redes de políticas*, questionando as tradicionais dicotomias, tais como *práticas x políticas* e, sobretudo, desconfiando das propostas que buscam tornar “politizadas” as práticas realizadas nos cotidianos. De fato, *essas práticas já são políticas!* Alves (2010, p. 49), ajuda nessa defesa ao dizer que:

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas” [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade [...]. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico.

Assim, considerando a realização permanente dessas *práticas políticas* entre os *praticantes* dos cotidianos, volto a Certeau que, de acordo com Giard (1996, p. 18), concebia toda *operação de pesquisa* com o fim de trazer à tona as *diferenças*. O autor se recusava ao rigor explícito de um *único método ou modelos teóricos*, “recusando-se a se deixar aprisionar”, de modo que apresentava desconfiança de duas tendências ou tentações. A primeira estaria ligada aos *enunciados solenes, reproduzidos em discursos generalistas e generalizantes*, destinados a ter respostas

para tudo, com pretensão enciclopédica, pois “esse tipo de discurso não se mostra embaraçado por nenhuma contradição [...] e jamais admite uma possível refutação” (idem, p. 19). A segunda, dizia respeito à *erudição praticada como fim em si mesmo*, para se proteger da necessidade de invenção, de novas ideias e “esquivar-se do dever de escolher (e assumir) uma interpretação” (idem, p. 20). Diante disso, Certeau atribui aos pesquisadores a tarefa de produzir seu material, definir critérios de pertinência, escolher formas de produção de dados e de procedimentos, criando, de fato, uma *operação de pesquisa*.

A pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades. Insistência no “poder” de inventar, fixar, tornar permanente, e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar. Contra o duvidoso gosto pela essência, uma declarada predileção pela aparência. Não a presença (do ser?), mas seu diferimento, sua diferença, seu retardamento, seu espaçamento. Horror ao pensamento da negação e da contradição. O devir em vez do ser. Não os valores, mas sua valoração. Não a moral, mas sua proveniência (CORAZZA: TADEU, 2003, p. 35).

Entretanto, mesmo com os caminhos apontados por Certeau, uma questão sempre se coloca na realização das pesquisas com os cotidianos: “Como apreender a atividade dos praticantes, como andar a contrário das análises sociológicas e antropológicas?” (GIARD, 1996, p. 21). Encontro as pistas nos dizeres da autora, que afirma a necessidade de abrir “um canteiro de obras”, buscando

[...] encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar e diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma procurar, tateando, elaborar “uma ciência prática do singular”. Era preciso captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer com que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações (idem, p. 21).

Pois então... “captar ao vivo a multiplicidade das práticas” traduz um pouco das ações permanentemente vividas nessas pesquisas. Há uma vontade firme de viver os *espaçostempos* para se aproximar, *bem de pertinho*, das incontáveis práticas dos *sujeitos ordinários*, de suas *artes de dizer, de fazer, de pensar, de viver...* embora se

conheça muito “mal” as operações que estão em jogo nessas práticas, seus registros e suas combinações, como também já anunciou Certeau (1996, p. 341). O que se apresenta como possibilidade ao *pesquisadorpraticante* é inscrever-se numa “análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros”, colocando em cena e em ação “um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares” (idem, p. 341). Como já dito antes, trata-se de uma “*ciência prática do singular*” que desestabiliza lógicas, toma às avessas os modos de pensar, desarma o *arsenal* de procedimentos científicos e as categorias *epistêmicas*, pois não cessa de “rearticular saber a singular, de remeter um e outro” (idem, p. 341) de forma constante, em situações concretas e particularizantes.

Desse modo, reconheço novamente, junto aos autores brasileiros que vêm dedicando seus estudos a tantas possibilidades *teóricoeπισtemologicometodológicas*, que se torna necessária uma “reelaboração metodológica” (ESTEBAN, 2003), rompendo com propostas instituídas e orientações formalizadas. Aprendi com a professora Inês Barbosa de Oliveira (2010) que são necessários outros modos de expressão e novas interlocuções se desejo fazer emergir, nessa *escritatese*, a “irredutível pluralidade dos conhecimentos” produzidos nas *redes cotidianas*. Ela exemplifica, ao dizer que “da oralidade à imagem, da poesia à epistemologia, do samba ao *funk*, das pichações às cartas pessoais e aos romances [...] todas [essas] narrativas [...] evidenciam conhecimentos que perdem força, beleza ou riqueza quando expressos dentro dos paradigmas do discurso científico, desencantado” (p. 8) e também quando aparecem isolados das condições e dos sujeitos que os produziram.

Q galera + linnnnnnnda..... Amo d+ ;)

vaaaaaaai pra P** quem inventou a irrigação! ;@@@**

ooohh intervalo bão sôô!!!!

para NOOOOOOOSA ALEGRIA chegou sexta °/ UHSAS' amanhã em.. haha

3° rão... è mta fesssssssssssta... s2 Valeu galerinhaaaa ☺

swinebido
© 2017

Te Adoro Jutuba!

"Amigos estão atrás aqueles que dizem
"você é bom demais", mas não sabem quem são
mesmo!"

Conta Sempre Comigo!
by *Aruba*

LITABRE

I watch how the moon sits on
the sky on a dark night!



ATENÇÃO MULHERADA
PROMOÇÃO
DE FORMATURA
VEM NE MIM
Q TO FACIN
FACIN!!
ASS. KUZIN
N PERCA TEMPO

Sulamericans

- Os 10 mandamentos dos Agor Kullinos:
- 1) Não se deixe levar pelas cores;
 - 2) Nunca ultrapasse a linha amarela;
 - 3) Aparecer em todos os jogos;
 - 4) Saber os nomes de todos os jogadores;
 - 5) Não andar de Desfilon;
 - 6) Matar quem não defende, Tomar que seja de fora;
 - 7) Não brilhar e brigar muito, até a morte;
 - 8) Botar moral acima de qualquer coisa;
 - 9) Nunca abandonar o campo pra ninguém;
 - 10) Não ter medo de nada. Pois aqui não está só, nós
estamos com a "legião mais feroz do Brasil"

KUMIMIN
V. 2014

03 / 11 / 09 swinebido
© 2017

Palatinos 77

(Não sei ainda se que são os jogadores?)
Fiquem com eles daqui! 00

Que não seja...
Socorro!

Quem quer ir embora? 6666

Botar a mão na consciência 00

Nesse sentido, também para Corazza (2002), as pesquisas não precisam fixar-se em um *método totalizante*, nem privilegiar uma base disciplinar estável, mas devem se dar em “processo de alquimia”, subvertendo as “misturas homogêneas típicas da modernidade”. Assim, nenhuma metodologia pode oferecer garantias de resposta para as questões que estão sendo colocadas e, portanto, se torna importante optar por uma “*prática de pesquisa*”.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; [...] de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124).

Porém, para Corazza (2002), nem mesmo o fato de escolher ou “ser escolhido” por esta prática consegue “aferrolhar” o processo de pesquisa. A autora propõe que as *metodologias* sejam utilizadas como “*pontes*” e, numa linguagem metafórica, escreve sobre a necessidade de não seguir sempre o caminho traçado por elas, *pulando* para o desconhecido; *saltando* ao encontro de diferentes linguagens, diferentes práticas de pesquisa e *entre* uma metodologia e outra. Afirma, também, que a pluralidade de linguagens no trabalho de investigação conduz a uma “*pluralidade imetódica*” de práticas a partir do *saltar das pontes*; seriam “maneiras de fazer pesquisa, nas quais não existe apenas uma maneira racional de coordenar idéias, de ordenar fatos, de regularizar, classificar, dispor, tratar, alcançar um fim determinado” (CORAZZA, 2002, p. 126).

E por desejar que apareça junto ao trabalho de investigação essa *pluralidade* de *conhecimentos* e, portanto, de *linguagens* e de *práticas*, coloco no texto, desde o início, *imagensnarrativas* (FERRAÇO, 2011)⁷⁸ produzidas *com* os sujeitos, de modo

⁷⁸ Considerando como uma atitude de ousadia, Ferraço (2011) também utilizou fragmentos de *imagensnarrativas* produzidas por alunos e professores para “atravessar” um de seus textos, buscando cortar a sua sequência linear, “de modo a provocar pausas de leituras, respirações de pensamentos e, ao mesmo tempo, favorecer certa aproximação em relação à complexidade dos

especial *com os jovenspraticantes* da escola pública de ensino médio. A vontade que me move nessa escolha é a de, sobretudo, ampliar as possibilidades de aproximação da vida da escola, das invenções desses sujeitos, acreditando que *vale a pena arriscar-se...*

[...] vale a pena usar a seu modo as regras da academia e da escritura, vale a pena “literaturizar” a ciência, humanizar os conhecimentos e seus processos de tessitura, vale a pena reencantar o mundo da ciência, inserindo nele, a novidade utópica das narrativas plenas de vida (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Vale a pena arriscar-se! *Aprendi com Aldo que aprendeu com Joanir que aprendeu...* Diante da insegurança em “dar conta do que é esperado de mim” – e da pesquisa que realizo –, compreendi que posso *reinventar meu compromisso acadêmico*, num *direito de praticante que sou* e também porque “a definição de limites através da determinação prévia das atuações contradiria o eixo teórico do [...] encontro” (VICTORIO FILHO, 2003, p. 76).

Assim, sabendo que é preciso aceitar o risco da opção *teoricometodologicopolítica* das pesquisas *com os cotidianos* e buscando, ainda, reconhecer a multiplicidade de relações, experiências e *espaçostempos* vividos pelos sujeitos, sinto a necessidade de retomar os ensinamentos de Alves (2001).

Lembro que os movimentos propostos pela autora e tão caros aos processos de investigação vividos nos cotidianos, fazem parte dessa pesquisa pela própria impossibilidade de sua ausência. São movimentos que permitem *sentir, mergulhar, significar, teorizar, narrar, desconfiar...* Movimentos que são realizados junto aos sujeitos em suas ações cotidianas e nas produções curriculares que são tecidas *em redes* e de modos diferenciados, nesse caso, no curso de ensino médio profissionalizante.

Para a autora, o primeiro deles seria o *sentimento de mundo*, ao afirmar que é preciso se dedicar a “sentir”, mergulhando inteiramente nos cotidianos da escola e não apenas utilizando o olhar neutro e distante. É um trabalho que requer a busca

sentidos atribuídos à escola, ao currículo e ao conhecimento por esses sujeitos em suas redes de subjetividades” (p. 19).

pelas “referências de sons”, pela “variedade de gostos”; sendo possível ainda “caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (idem, p. 17).

O segundo movimento propõe compreender que as categorias, modelos, conceitos e teorias criadas e desenvolvidas pela modernidade são cada vez mais “limite” ao que precisa ser *tecido/criado*, num processo que Alves (2001, p. 15) nomeia *virar de ponta cabeça*. Assim, “trabalhar com o cotidiano” traz a possibilidade de escolher entre as várias perspectivas teóricas, tomando-as como “hipóteses” que, ao longo do trabalho, apresentam a possibilidade de serem repensadas; significa estabelecer redes de múltiplas e complexas relações entre os “conceitos” estabelecidos e as experiências vividas na pesquisa.

“Teoria” cheira a plano hierárquico, transcendental, evoca um plano de desenvolvimento, de organização [...] O conceito: o triunfo do mesmo e do idêntico. De outro ângulo, entretanto, conhecer não é descobrir, revelar, adequar. Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar [...] O conceito como produção e intervenção, e não como descoberta ou reflexo

(CORAZZA: TADEU, 2003, p. 59; 41; 35).

Nesse processo, se torna importante uma ampliação dos movimentos no trabalho de pesquisa *com* os cotidianos devido aos seus “caminhos próprios” que, trançados com outros caminhos, mostram que as *fontes* habitualmente usadas não são suficientes e nem apropriadas. Segundo Alves (2001, p. 27), é preciso *beber em todas as fontes* para a tessitura de novos saberes, para a discussão dos modos usados ao lidar com as diversidades do cotidiano, passando a ser de interesse não mais aquilo que pode ser medido e quantificado...

[...] vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória [...]; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito) [...]; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada [...]. É necessário olhar/ver/sentir/tocar as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações (p. 27-28).

A quarta pista dada por Alves (2001) assume a necessidade de uma outra forma de comunicar as preocupações, problemáticas, fatos e novos *achados* da pesquisa, remetendo-se a uma nova *maneira de escrever*, propondo *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Convoca os pesquisadores para o desafio de aprender outra “escritura”, que se expresse com “múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.)” (idem, p. 30); que traga à tona a “memória cotidiana” de tantas ações realizadas, de modo especial, através das narrativas⁷⁹ e relatos orais de seus sujeitos praticantes.

E, para Alves (2008), existiria ainda um *outro movimento* que, ao apresentá-lo em texto posterior, a autora questiona: “por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault [...] chamar de *Ecce homo* ou talvez de *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas?” (p. 45) Assim, a autora discute que o principal interesse das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, “os *praticantes*, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (idem, p. 45-46).

***Um peqienotumulto dentro do buzão! kkk.
ja sinto saudade disso!***



⁷⁹ Aceitando o desafio proposto e, junto a Oliveira e Garcia (2010), entendo as *narrativas* como “processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir” (p. 40).

galera do 2ºC, postei as fotos de ontem em um álbum separado e trancado só pra vcs verem, peguem lá! bj

nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos! (L)

sem dinheiro?..... tenho amigo!
 sem ânimo?..... tenho amigo!
 sem vontade de rir?.....tenho amigo!!
 agradeço a Deus todos os dias por ter amizades assim!!



Enfeitando minha parede..... Presente iraaaaaaaado !!!! ♥ !!!! ♥



Vale destacar ainda que esses movimentos são possibilidades a serem exercitadas pelos pesquisadores quando assumem a *provocação* de realizar uma *pesquisa com os cotidianos* e que, além deles, outros mecanismos também vão sendo utilizados, mesmo que Certeau (1996) tenha alertado que

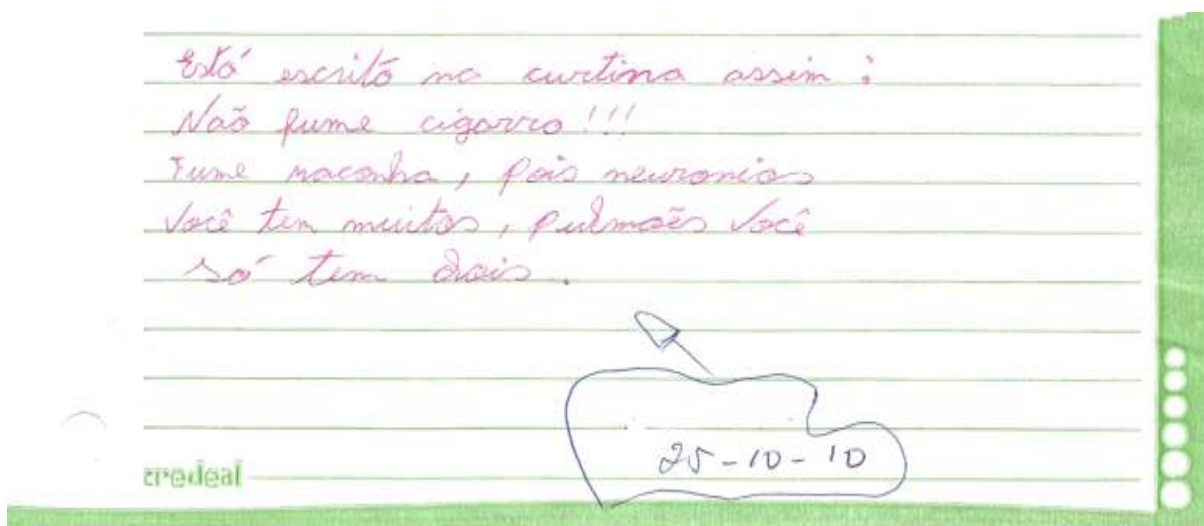
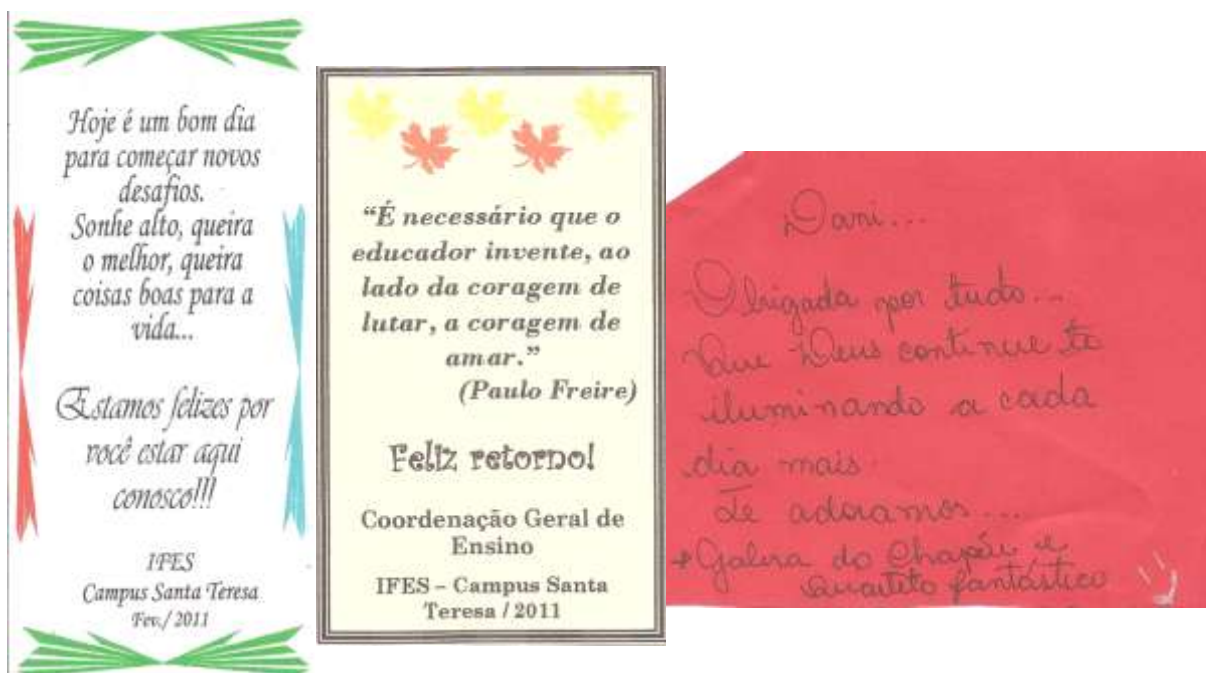
nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isto é admirável! (p. 342).

Assim, tendo que concordar com Certeau (1996) que muito ainda falta aos instrumentos de pesquisa para conseguirem apreender a abundância das práticas cotidianas; de reconhecer, com Ferraço (2003, p. 162), que uma “metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do *com*, do *fazer junto*” e, ainda, de compreender com Corazza (2002) a necessidade de saltar das “pontes” utilizando uma *metodologia e outra*, afirmo que o processo de investigação exige a articulação de algumas possibilidades de *narrar o mundo*, a vida cotidiana e os *saberesfazer*es dos praticantes.

Por isso, como mencionei antes, assumo, nesse trabalho, o uso das *narrativas textuais e imagéticas* como aposta *toericometodologicopolítica* para a criação de um texto que deseja “*contar o mundo*” (ALVES, 2008), expressando experiências, fatos, movimentos que se vão constituindo nos diferentes *espaçostempos* e dos quais busquei participar, numa tentativa de *produção dos dados com os cotidianos* da escola. *Dados* que não são considerados como fontes a serem analisadas, mas que trazem a possibilidade de problematização dos sentidos produzidos, buscando novas significações, evidenciando fluxos e desdobramentos *no/do* trabalho realizado. São, portanto, *imagensnarrativas* (FERRAÇO, 2011) que operam movimentos e falam da potência das redes de *saberesfazer*es, de *modos de produção da vida*.

[...] o trabalho com narrativas associadas às imagens tem se mostrado, em nossas pesquisas, extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de nossa aproximação em relação às redes de conhecimentos tecidas nas escolas e, ainda, em relação aos movimentos de

resistência que nessas redes são produzidos. [...] É preciso considerar, ainda, que as *narrativasimagens* tecem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de fazeres, saberes e poderes desses *narradorespraticantes* (FERRAÇO, 2011, p. 40-44).



Nesses percursos, em busca de uma aproximação dos *sentidos* produzidos por essas *imagensnarrativas* das/nas pesquisas, encontro, em Certeau (1994), a compreensão de que “uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas”, ao mesmo tempo que sua *condição* é indissociável de sua *produção* (p. 153).

[...] Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as “artes de dizer” às “artes de fazer”: as mesmas práticas que produziram ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada. [...] No relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. [...] Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o *faz*. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato” (idem, p. 153).

E depois dessa *citação* que se alonga um pouco, embora sendo teoricamente necessária, o autor continua fazendo considerações imprescindíveis à compreensão de todo pesquisador: “O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer. [...] Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas” (CERTEAU, 1994, p. 154). Narração que não pretende se aproximar de uma dada realidade, mas criar um *espaço de ficção*.

[...] Esta arte, não seria difícil de reconhecê-la em Foucault: uma arte do suspense, das citações, da elipse, da metonímia; uma arte da conjuntura (a atualidade, o público) e das ocasiões (epistemológicas, políticas); em suma, uma arte de fazer golpes, lances, com ficções históricas [...] ***esta arte de dizer que é uma arte de pensar e fazer***. [...] Essa arte da narração representa também o seu outro, com a “descrição” historiográfica e lhe modifica a lei sem a substituir por outra. Não se diz a si mesma. Pratica o não-lugar. [...] Ali e não ali. Finge que se eclipsa por trás da erudição ou das taxionomias que no entanto manipula. Dançarino disfarçado em arquivista (idem, p. 154, ênfase minha).

Falo, portanto, de uma *prática de pesquisa* que considera as *artes de dizer, de pensar e de fazer* que se produzem em diferentes movimentos realizados pelos *praticantes*, sempre como *enunciação*, como a *criação* do que não havia antes, em espaços de *ficção*...

Ficções. Toda a verdade e todo conhecimento não passam de ficções [...]. Ficção é tudo que existe. Fazer ficções não é algo que fazemos nas horas de folga em que não estamos descobrindo a verdade. É a

nossa única atividade [...] As ficções são a nossa vida. É a vida que nos impede a fabricar ficções. Elas são a nossa verdade
(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40-41).

Continuando a acompanhar as argumentações de Ferrazo (2011) acerca do uso das *imagensnarrativas* dos sujeitos das escolas, encontro a ideia de que são “tomadas como conhecimentos relevantes e potencializadores da vida cotidiana” (p.46) e, ainda, como condição da existência da própria pesquisa. De modo semelhante, Oliveira e Geraldí (2010) também ajudam a compreender a importância do uso dessas produções como possibilidades de ampliação das formas de expressão e experimentação.

O trabalho com essas formas narrativas – e aqui incluo as imagens – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história [...] expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue. O que potencializa a contribuição dessas narrativas – musicais, imagéticas, românticas, contistas, etc. – são as múltiplas realidades constitutivas da sociedade em que vivemos e que elas expressam, possibilidades de subversão daquilo que a modernidade nos ensinou. [...] No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, narrar, cantar, contar, mostrar, pichar “conhecimentos” e práticas sociais parece uma alternativa possível e necessária, porque amplia as possibilidades de expressão e de experimentação de outras formas de dizer, outras formas de conhecer (p. 23-24).

Em outro texto, que também discute possibilidades de aprender *com* os cotidianos escolares a ver/ler/ouvir/sentir o mundo, Oliveira (2007b) destaca, junto a alguns *interlocutores teóricos*, que as imagens provocam e dão origem às narrativas e vice-versa⁸⁰ e, por isso, o trabalho com as *imagens* não aparece com o objetivo de substituir os textos, mas como “enriquecimento dos possíveis olhares/escutas/leituras/sentimentos a respeito da vida cotidiana das escolas pesquisadas, na busca por viabilizar, por meio do estímulo imagético, a emergência das realidades vivenciadas” (p. 61). Acrescenta ainda que é preciso ficar em alerta, com o *uso das imagens*, para não cair na armadilha de utilizá-las apenas como *meras ilustrações* do que se escreve nos textos ou ter a ilusão de que trazem

⁸⁰ Nesse momento lembro-me de Manguel (2001), que destaca que *imagem* e *narrativa* remetem, incessantemente, uma à outra, em processos que são coengendrados.

inscritas nelas mesmas uma *verdade absoluta*.

Para Alves (2009), há também uma outra aproximação possível: o entendimento de que as *imagens e narrativas* funcionam como *personagens conceituais* nas pesquisas *com os cotidianos*. A partir das ideias de Sousa Dias e, principalmente, das argumentações de Deleuze e Guattari, entende esses *personagens conceituais* como intercessores do pensamento, necessários para a criação dos conceitos; figuras, argumentos ou artefatos que aparecem como o *outro* – aquele com que se dialoga e que permanece presente, fazendo acumular e mudar ideias, criar conhecimentos. E a autora continua argumentando:

É nessa direção que preciso afirmar que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e de todos os *praticantes dos espaçostempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está a sua necessidade, de *personagens conceituais*. Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários (idem, p. 102).

Ainda com o objetivo de ampliar os *modos de expressão* dessa *escritatese* que busca evidenciar outras *formas de dizer* e, pensando nas possibilidades de uso das *imagensnarrativas*, escolhi trazer para o texto algumas criações dos *jovenspraticantes* da escola apresentadas como “aventuras estéticas”, expressadas em desenhos, escritas, artes de seus *apelidosnomes*: as *pichações!* Entendo que são *traços falantes*, pois inscrevem uma autoria num papel ou num objeto ou numa parede nua, “dando-lhe vida, imprimindo-lhe um sentido” (PAIS, 2006, p.13). Desse modo, como toda arte é “*legal*” na opinião dos artistas, o autor entende que os *jovens grafiteiros* falam da *legalidade* das paredes quando delas se apropriam...

Penso ser isso que também acontece com os *meninos e meninas* da escola pública: se apropriam das carteiras, das mesas, das paredes, dos fichários, dos armários e fazem sua *arte...* Operam com uma *legalidade* que criam a partir dessas práticas! Deixam marcas e também são marcados nessas operações, sempre numa *invenção performativa...* “traços que estratificam quem os traça” (idem, p. 13).

Onde vocês mais picham? E por quê?

Por quê?!? Pra ver depois, ué?! Fica massa demais...

Ah... aí é entregar o ouro, né?! Mas vamo lá... todo mundo vê mesmo! (Risos...) Só que não podem pegar a gente fazendo... Se os assistentes pegam, é ocorrência na certa! E ainda costumam fazer a gente apagar, o que é pior!

O que você quer dizer com “é o pior”?

É o pior porque vai toda a nossa arte pro ralo... Imagina? Você passar horas fazendo uma pichação massa! Aí vem um camarada e faz você tirar, ou lixar e pintar... Ninguém merece!!!

É que eles acham que estamos depredando o patrimônio da escola, mas, na verdade, estamos só enfeitando, dando uma cor, fazendo ficar mais interessante, eu acho! (Risos)

Gente, vocês ainda não falaram onde a gente picha! Grava aí Dani, mas não entrega nós, heim?!?! A gente picha nas árvores, na caixa d'água que fica lá no morro, atrás da Biblioteca, nos bancos da pracinha, nas salas de aula...

É... no muro do campinho, nas paredes lá atrás do refeitório, nos banheiros de traz lá do CT⁸¹, porque é mais difícil de alguém ver... Nas cadeiras e mesas das salas... Lá na bovino, na Suíno, nas unidades de campo...

Continuando essa discussão, Victorio Filho (2010) apresenta a ideia de que pensar a *cultura do jovem* é “fruir suas produções e seu manancial de significações” (p. 108) e, portanto, aborda as produções estéticas desses jovens também como contribuições culturais, pois significam *redes e circuitos de relações, pertencimentos, criações e interferências...*

[...] Tanto o *funk*, em seus múltiplos aspectos, quanto a criações plásticas denominadas ‘pichação’, participam da efetivação do ‘cimento social’ [...] dos grupos em meio aos quais são criados. Em nada diferente do desempenho de qualquer produção estética/artística, seja qual for o grupo em que venha a ser produzida, porquanto processos independentes do controle das instâncias oficiais de poder. As produções culturais, embora atravessadas por muitas marcas institucionais, não se sujeitam totalmente aos regimes de legitimidade e licitude que pretendem regular seus usos e

⁸¹ CT é a maneira como é chamado o Centro Tecnológico, um prédio onde ocorre um número menor de aulas e que fica localizado num local do pátio um pouco menos “movimentado”.

práticas [...]. Quanto mais abandonados e desqualificados são as obras, seus autores e seu público, mais afastadas e rebeldes se mostrarão suas produções e suas formas de fruição em relação aos gostos e práticas que lhes são antagônicos (p. 109).

Assim, os *jovenspraticantes* não estariam preocupados com as definições hegemônicas do que seria uma “produção legítima”, “aceitável” pelos padrões sociais... De outro modo, estariam envolvidos em “redes de realizações que se desdobram em consonância com as permanentes demandas por fruição estética, criação e atuação social [...], entendida a estética como emanção fundante da condição humana” (VICTORIO FILHO, 2010, p. 109-110). E, por isso, ao considerar também as *pichações* como *imagensnarrativas* que vem “espancando”⁸² o *textotese*, vale dizer que são *criações estéticas*, entendidas como potência inseparável das tessituras desses sujeitos e que se constituem como experiências, invadindo de forma “*nômade, brincalhona, inoportuna e indigesta as cenas do nosso cotidiano*” (idem, p. 112).

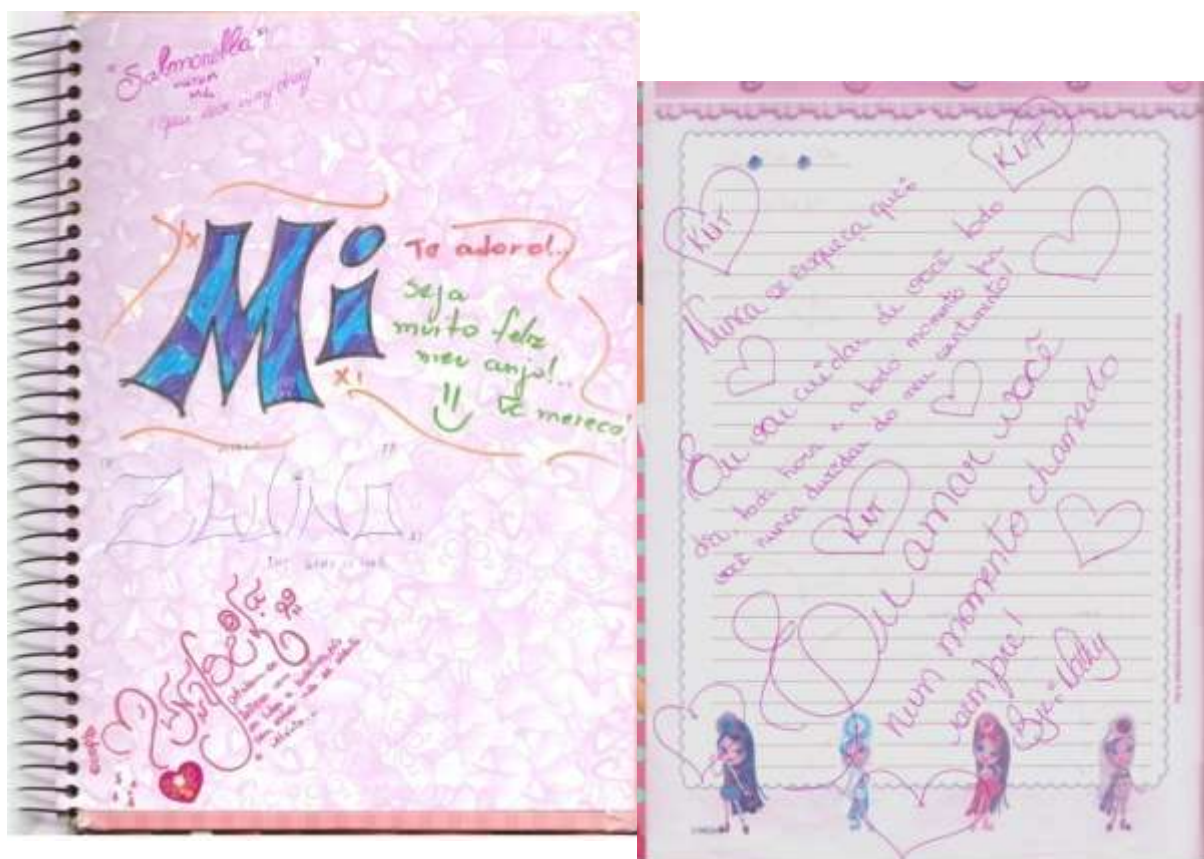
***[...] Observo que a blindagem inexorável da palavra,
que dá a ordem ao discurso, só é rompida na criação
estética e é na narrativa estetizada que é possível
libertar-se da clausura de apenas pensar
o que a palavra autoriza
(Do professor Aldo Victorio Filho,
no texto do Exame de Qualificação II).***

Considerando, portanto, essas múltiplas formas de expressão, Oliveira (2007b) destaca, também, quanto ao uso das *imagens*, as fotografias “comuns” que aparecem nos textos como meio privilegiado de alternativa para captar o *inesperado* e/ou abrir novas possibilidades de compreensão de um fato.

O hábito de produzir imagens ao longo da pesquisa desenvolveu-se a partir da sensação de que aquilo que está sendo observado e que vem sendo anotado nos “diários de campo” carece do estímulo visual associado, para

⁸² Termo habitualmente utilizado por pichadores.

que a narrativa textual seja impregnada por uma visualidade que a enriqueça e possa facilitar, ao leitor/interlocutor, a compreensão do que está sendo narrado. Finalmente, o recurso à produção e utilização de material fotográfico tem sido usado para contar [...] aquilo que foi feito e dar suporte à interpretação daquilo que foi observado (p. 66).



Nesse sentido, as *fotografias comuns* são usadas nesse trabalho também como ampliação das possibilidades de *contar o vivido*. Quero destacar o fato de que a grande maioria das fotografias foi produzida pelos sujeitos da escola: professores, técnicos administrativos e alunos, em maior recorrência pelos *jovenspraticantes* que, com máquinas ou celulares a postos, não perdem uma oportunidade de registro – “*cada movimento é um flash*” – na tentativa de traduzir um pouco do mundo à sua volta, dos processos de tessituras de conhecimentos e das condições desses processos de produção. Enfim, *fotografias* que também são utilizadas para disparar *conversas*...

Conversas que surgem durante a pesquisa, entre os sujeitos, nas mais diversas situações cotidianas, porque “a *conversação* se insinua em todo lugar” (CERTEAU,

1996, p. 337). Atos de oralidade, onde o “conversar”, para Maturana e Dávila (2004), se configura num entrelaçamento entre a linguagem e a emoção através do qual são criados mundos, gerados *mundos em conversações*. Assim, a linguagem se apresenta, para os autores, num entrelaçamento constante de *fazer e emoções do viver cotidiano*, “chamamos conversar (Com – junto – e Versar) o dar-se conta junto de um fazer e de um emocionar” (p. 4). Ou seja, “o conversar é um *fluir na convivência, no entrelaçamento do linguajar e do emocionar [...] por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções*” (MATURANA, 2004, p. 1).

Nesse sentido, Sgarbi (2009), por *conversar* com Maturana, compreende que são nas amplas redes de conhecimentos e significações que os processos de “*aprendizagensino*” se dão, em ações comunicativas entre os sujeitos, como *animais linguajantes*, pois “é conversando que a gente se entende e vai inventando o mundo” (p. 108).

[...] Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos [...] no *fluir de nossas conversações*, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Conseqüentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc. **[escolas, salas de aula]**) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence (MATURANA apud SGARBI, 2009, p. 107).

Buscando ampliar os sentidos dessas considerações, Carvalho (2009) também ajuda a pensar nas *conversações* como possibilidades metodológicas para as pesquisas, uma vez que permitiriam acompanhar os fluxos das discursividades tecidas em “redes de subjetividades compartilhadas”. As inúmeras *conversas*, portanto, das quais também participei, se constituem, para a autora, como “redes de comunicação onde se produzem, interpretam-se e se medeiam histórias”. Não há, então, como “conduzir uma conversa”, o que se configura como possibilidade, é o próprio *enredamento* produzido, a participação num “complexo processo de conversações entre textos e contextos, cuja fabricação não se faz sem conflitos” (idem, p. 200).

[...] A conversação estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na formação de “comunidades partilhadas” em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros (idem, p. 200).



Para Certeau (1996), nessas *artes de conversar*, vão sendo criados *lugares de palavra* (p.338), onde surgem diálogos que se proliferam e viajam ao longe... Por isso, recordo aqui os mais diversos *espaçotempos* da escola que são constituídos nesses *lugares* pelos *praticantes*: a pracinha, a fila do lanche, as caminhadas para as aulas em locais mais distantes do *campus*, a varanda do refeitório, o ponto do ônibus, a biblioteca, entre tantos outros...

São práticas transformadoras de “situações de palavra” em que os *sujeitos ordinários* vão instaurando um tecido oral que não tem proprietários individuais,

surgindo assim um *entrelaçamento de posições locutoras*, pois a criação dessa *arte de conversar* não pertence a ninguém: “a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 1994, p. 50). São, portanto, práticas que se constituem em *artes de pensar*, operam deslocamentos, criações, astúcias, silêncios, apresentando as *forças performativas dos narradores praticantes*, encharcadas de idas e vindas... em diferentes contextos de convivência!

Enfim, *artes de dizer, conversações, relatos, narrativas* que, nas pesquisas com os cotidianos são pensadas, sobretudo, como redes de *políticaspráticas* que se entrecruzam compondo diferentes histórias, sem autorias individuais, tecidas aos fragmentos e provocando alterações nos múltiplos *espaçostempos* habitados. Assim, nessas redes, de modo aleatório e enredado, são elaborados diferentes *discursos*, isto é, diferentes *teoriaspráticas* que, tendo em vista sua força nas argumentações dos sujeitos das escolas, não podem ser desconsiderados.



Por tudo isso, posso afirmar que os movimentos vividos na pesquisa colaboram para que o trabalho como *pesquisadorpraticante* não perca as forças, para que não falte o entusiasmo e o otimismo tão necessários às práticas de investigação, como lembrou Certeau (1994). Sentimentos e atitudes que motivaram o autor durante

grande parte de sua vida de pesquisador, ao *produzir uma teoria das práticas*, mas, sobretudo, pela possibilidade de, como ele mesmo defendia, poder partilhar um sentimento de admiração pelos *sujeitos praticantes da vida*, que não se deixam abater facilmente pelas forças de opressão, criando *táticas e estratégias* de sobrevivência e, assim, investindo o cotidiano de uma força inventiva sem precedentes. Para Giard (1994, p.18),

[...] em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto ao seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos [...] Essa diferença em face da teoria se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. “O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, escuma tão brilhante (...) como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir”. Se Michel de Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las.

Essa é uma pista importante para os *professorespesquisadores*: a capacidade de *maravilhar-se*, junto ao otimismo e a audácia sempre necessários!

É preciso assumir as provocações, limitações, inseguranças e também *maravilhas* que se colocam nos percursos das investigações cotidianas... É preciso, também, enveredar-se pelos movimentos dos *praticantes ordinários* que fundam *microliberdades*, reconhecendo os limites das teorias e dos instrumentos de pesquisa, como já anunciado “[...] *conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram construídos para outros objetos e com outros objetivos*” (CERTEAU, 1996, p. 341). É preciso ainda aproximar-se, bem de pertinho, das *operações inventivas* e dos diferentes *espaçotempos cotidianos*, onde professores e alunos, de modo especial, tecem complexas redes de *saberes, fazeres e poderes*...

E deixa-me dizer-te em segredo, um dos grandes segredos do mundo: essas coisas que parecem não ter beleza nenhuma é simplesmente porque

não houve nunca quem lhes desse ao menos um segundo olhar
(QUINTANA, 2005, p. 859).

E buscando viver esses *movimentosoperações*, pude-me aproximar dos “*espaçotempos de pesquisa*” que surgem nos cotidianos da escola e também fora dela (como nos *deslocamentos* das viagens para casa ou para as “visitas técnicas”), possibilitando *encontros* que acontecem nos mais variados momentos e de diferentes maneiras, fornecendo algumas *pistas*...

Assim, falo de *espaços físicos* da escola muito frequentados pelos praticantes, onde se dão as *conversas, experiências, redes*: salas de aula, biblioteca, corredores, refeitório, “alojamentos”, unidades de ensino, pátio, quadras... Falo também de *conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões de “área”* – como são denominadas pelos professores –, onde são discutidas, junto às pedagogas da escola, questões relacionadas aos alunos, aos processos de “aprendizagensino”, “comportamentos”, conteúdos, etc.. Falo dos *eventos* programados pela escola – aqueles considerados “pedagógicos” – e também dos inventados pelos *jovenspraticantes*, como os “rock’s do terceirão”, os churrascos, as festas... Falo ainda de outros *contextos inventivos* que considereei como potentes para a discussão dos *conhecimentos tecidos em redes* e das *produções curriculares*, como algumas criações desses jovens nas redes sociais.

Então, parando por aqui sem concluir, entendo essa *pesquisatese* como um *estudo*, entretanto, sem esquecer que “*cada estudo particular é um espelho de cem faces [...], mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram)*” (CERTEAU, 1994, p. 110).

E, de modo especial, afirmo que esse *estudo* se movimenta no sentido de problematizar os *currículos hibridizados* que surgem nas redes coletivas de *fazeressaberes* tecidas e compartilhadas pelos *jovenspraticantes* nos múltiplos *espaçotempos* cotidianos do *campus Santa Teresa*. Uma *pesquisa com os cotidianos* movida, ainda, pelo desejo de dar visibilidade aos processos e às relações estabelecidas entre os sujeitos, investigando *deslocamentos, marcas, processos de singularização, inventividades, tensões, burlas, silenciamentos*,

experiências coletivas, encontros,... enfim, redes de relações práticas cotidianas vividas na formação profissional de nível médio, buscando contribuir com a ampliação teórica do campo do currículo.

Assim, fui levando e sendo levada pelos movimentos cotidianos de uma pesquisa estudo intensa, compartilhada, ardilosa, encantada... junto aos jovens praticantes e do “jeitinho” que Sgarbi (2008) traduziu...

Quero experimentar e sei que [conhecimento mágico que vem do fundo de mim] não devo experimentar sozinho[a], porque é gostoso experimentar junto com as outras pessoas que também fazem da sua vida uma possibilidade epistemomágica (p. 176).





“PARA QUE SERVE A UTOPIA? SERVE PARA ISSO: PARA CAMINHAR”⁸³... ALGUNS CAMINHOSDESCAMINHOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E NOS COTIDIANOS DA ESCOLA PÚBLICA

A **escola**, como a conhecemos, nem sempre teve o significado social que tem hoje. Etimologicamente, a origem da palavra escola vem de *scholé* que significa o lugar do prazer, do tempo livre. Na Grécia antiga, significava o lugar do ócio, da fruição e da liberdade de expressão das intelectualidades [...]. Com a modernidade, a escola é considerada uma instituição social complexa, intencional, de desenvolvimento máximo da razão (PAZ, 2012, p. 85).

Escola – Lugar onde absolutamente tudo pode acontecer, menos o ensino de competências e habilidades. Se não, é canil (CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 51).

Depois de realizar algumas apostas durante o trabalho de pesquisa que propõe problematizar, entre tantos outros *atravessamentos*, como se dá a *invenção curricular a partir dos movimentos criados pelos jovens* ou, dito de outro modo, *como as redes de relações tecidas entre os jovenspraticantes marcam os currículos tecidos nas práticas cotidianas*, desejo afirmar que o *textotese* se constitui de forma *zigzagueante, sinuosa*, movimentando-se por uma pluralidade de questões que perpassam, atravessam e “*deslimitam*” os modelos institucionalizados de pesquisa que supõem a criação de um *produto final e inaugural*, cujo resultado seja preciso, coeso, incontestável.

Escrevo isso aqui para lembrar que a *tese* se faz no próprio *movimento da escrita*, num processo de *ficção*, discutindo questões ligadas às juventudes, à educação profissionalizante, ao ensino médio, aos modos de pesquisa, às relações cotidianas, às redes de subjetividades, aos currículos, aos modelos de escola, às *imagensnarrativas* desses processos, entre outras, sem, no entanto, definir os limites desses *campos enunciativos*, compondo-se, assim, numa mistura intrigante e complexa de *sons, gostos, fazeres, dizeres e calares* dos percursos de conhecer, onde acabo por compreender a maior “*marca cotidiana do cotidiano*”⁸⁴.

⁸³ GALEANO, Eduardo. **Palavras andantes**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1994, p. 310.

⁸⁴ Como o professor Paulo Sgarbi me ajudou a entender na Qualificação II...

Desse modo, embora a pesquisa não tenha como foco de análise as *atuais políticas públicas de formação da educação profissionalizante de nível médio*, os cotidianos da escola onde ocorreu o trabalho de investigação encontram-se, de certo modo, ligados a esse *contexto* de formação. São *redes de relações práticas cotidianas* que se tecem e se entrecruzam também às *políticas, programas, medidas e prescrições curriculares direcionadas ao ensino médio* no Brasil e às suas modalidades de articulação com a educação profissionalizante.

Retomo, portanto, e de forma sucinta, alguns aspectos ligados à legislação e às *reformas* que ocorreram nesta etapa da educação básica, culminando com as perspectivas atuais de um processo de *universalização*.

Começo destacando que, com o processo de industrialização do Brasil sendo intensificado com base nos objetivos de um “desenvolvimento capitalista” (PAZ, 2002), a partir da década de 1930, surge a necessidade de adequação da *formação escolar* para atender ao modelo industrial emergente. Assim, a *formação básica e em nível médio* passa a ser preocupação do Estado, compreendida como medida estreitamente ligada à estruturação do desenvolvimento almejado. Porém, é importante destacar que essa “*formação secundária*”⁸⁵ foi sendo historicamente constituída, de acordo com os autores pesquisados, sob traços de uma *dicotomia* estrutural da sociedade, onde o *sistema de ensino brasileiro* apresentava uma dualidade de oferta, baseada, sobretudo, nos aspectos de formação das “classes” econômicas: o *ensino propedêutico e secundário* era destinado à formação das “elites”, dos mais ricos; enquanto que o *ensino primário*, vinculado às escolas profissionais, era oferecido aos pobres.

Na década de 1970, algumas alterações foram sendo produzidas nas iniciativas de formação em *nível secundário* com a promulgação da Lei 5.692/71, que transformou o antigo curso de “2º grau” propedêutico em *curso de profissionalização compulsória*, sob o argumento de que o país, pela sua inserção na economia internacional naquele período, necessitaria de investimentos na formação de *técnicos de nível médio*, demandados pelas empresas nacionais. Logo em seguida,

⁸⁵ Hoje denominada, pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), “ensino médio”.

a Lei 7.044/82, flexibilizou a ênfase na *profissionalização compulsória* e reabriu a possibilidade de oferta “paralela” do ensino médio propedêutico e do ensino técnico, como ocorria antes da publicação da Lei de 1971.

Avançando mais um pouco, já na década de 1990, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o *ensino secundário* recebe a denominação de *ensino médio*, conforme dito antes, destinado aos jovens egressos do ensino fundamental, com uma proposta de “componentes curriculares” a serem ofertados em todo o território nacional, a conhecida Base Nacional Comum. De acordo com Melo e Duarte (2011, p. 233), a proposta desse nível de ensino surge relacionada à “oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida”.

E assim, vão avançando propostas e *inconsistências*! Inconsistências, para usar uma palavra bastante *genérica*, que afetam as práticas cotidianas das escolas públicas de ensino médio que recebem, por força de legislação, a indicação de que deveriam se constituir em “uma escola desvinculada da vida”, afinal, a meta era “preparar para a vida”... Também, e não menos *atordoante*, a obrigação de “ensinar saberes” a serem adquiridos na forma de “*competências*” que estariam, inegavelmente, ligadas ao “mundo do trabalho”. Sobre esse aspecto, além da indignação de Corazza e Aquino (2001) já apontada no início desse texto, encontrei, no material intitulado *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*⁸⁶, uma consideração importante:

O conceito de competências, a partir do decreto 2.208/97 [...] adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. Aquilo que era entendido como o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção eivada da ideologia mercantil (PACHECO, 2012, p. 8).

Desse modo, o autor faz uma abordagem quanto ao sentido adquirido pela *noção de competência* que se teria reduzido ao mercado de trabalho, enfatizando a fragmentação do conhecimento. E acrescenta que um “currículo” baseado em

⁸⁶ Esse documento foi produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e organizado por Eliezer Pacheco, no ano de 2012.

competências favoreceria uma formação fundamentada no “treinamento”, supondo uma “seleção de conhecimentos” orientada, predominantemente, para o desempenho funcional.

Esse caráter instrumental e mecanizado que é dado aos processos de escolarização a partir do modelo instituído pela “*pedagogia das competências*”, é também analisado por Cardozo e Neto (2005), quando afirmam que tal proposta tenta tornar o sujeito cada vez mais dependente da *lógica capitalista*, à medida que defende aprendizagens necessárias às mudanças do mundo do trabalho, buscando assegurar, portanto, uma “hegemonia do capital”, baseada no aumento da produção e na conseqüente diminuição do número de trabalhadores necessários a essa produção. E acrescentam, nesse sentido, que a “noção de competência está ancorada numa dimensão individual, que subestima a dimensão social das relações de trabalho” (idem, p.179), ou seja, das relações estabelecidas entre os sujeitos, em suas múltiplas dimensões que, inclusive, não são restritas aos *espaçotempos* escolares ou da formação profissional.

***Competência – Em alta nos documentos
educacionais: vale para tudo [...]***

***Habilidade (s) – São como os dentes: ou se têm ou
não se pode sorrir. Ao lado de Competências formam
um dueto pedagógico impecável.
(CORAZZA; AQUINO, 2011, p. 37; 68)***

Nesse contexto, é possível encontrar, nas discussões de diversos autores, críticas e posicionamentos que se movimentam *a favor ou contra* esse “modelo de organização curricular” orientado para o desenvolvimento de *competências profissionais*. De todo modo, parece importante reconhecer que por mais de duas décadas, a formação profissionalizante no Brasil, como maior ou menor ênfase, vem instituindo normativas e orientações que vão ao encontro dessa *lógica do treinamento e da fragmentação*, orientada para o desempenho funcional, com base mecanicista.

Os publicitários Renata Fernandes e Leonardo Villanova se unem no projeto que tem gerado novos modos de vestir camisetas em Salvador

MÁRCIA FERREIRA LUZ

“O discurso empresarial e governamental comete à educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade desenvolvendo as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas, prospecção, capacidade de comunicação, autodisciplina, responsabilidade etc.”

“[....] NO BRASIL, A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LDB 9394/96, A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PASSA A COMPOR AS DIRETRIZES CURRICULARES E A RE-ORIENTAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM FAVOR DA TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS VOLTADOS PARA A ELABORAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E PARA A PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO.”

(CARDOSO; NETO, 2005, p. 168-172)

marca Já Eh.

Através do próprio site, o candidato poderá fazer o upload de uma imagem (em arquivo PSD – photoshop) no modelo padrão da camiseta Já Eh.

Para eleger o vencedor, basta clicar no botão “votar” e escolher a camiseta que mais lhe agrada. O vencedor será o autor da camiseta que receber o maior número de votos. Além disso, o vencedor também terá o direito de escolher a cor da camiseta. O prêmio será de R\$ 500,00 em dinheiro e uma camiseta personalizada com o design vencedor. O concurso será aberto para todos os brasileiros e terá duração de 30 dias. Para participar, basta acessar o site www.jaehcamisetas.com.br e seguir as instruções. O concurso é gratuito e não há necessidade de pagamento de inscrição. O vencedor será anunciado no site e no Instagram da marca Já Eh.

As camisetas da Já Eh são produzidas em algodão penteado, o que garante maior resistência e, no ato da compra, o pagamento (cartão, boleto). Prazo de entrega: três dias.

No site, a pessoa acumula pontos que podem ser trocados por produtos da marca Já Eh. Para participar do concurso, basta acessar o site www.jaehcamisetas.com.br e seguir as instruções. O concurso é gratuito e não há necessidade de pagamento de inscrição. O vencedor será anunciado no site e no Instagram da marca Já Eh.

adultos preferem não aparecer, afirma. Além de fundar o site partiu de Salvador, queria um desafio diferente na vida profissional e algo que lhe trouxesse prazer em realizar. Como ele também já acumulava experiência em áreas de criação de conteúdo, decidiu criar uma loja virtual para vender as VARIEDADES – A investida tem certo que os dois já pensam em expandir os negócios e até ter uma loja física para vender o produto. Mas, por enquanto, quem quiser fazer uma compra no site, não somente a comercialização das camisetas, mas galeria de fotos, matérias e imagens sobre design, comunidade no orkut, dicas de música, vídeos do YouTube e uma seção só para tirar dúvidas sobre o serviço da Já Eh. Para maior segurança dos dados, o Já Eh conta com a Certificação Digital (SSL), uma tecnologia que garante a segurança para uma loja virtual. Trata-se de um sistema que transmite os dados entre o computador e o servidor. Como os tamanhos P, M e G, o cliente ou do mundo da camiseta. Além disso, também oferece aos clientes uma guia de medidas para ajudar na escolha do tamanho que se deseja pedir.

No site, a pessoa acumula

pontos que podem ser trocados

por produtos da marca Já Eh.

Para participar do concurso, basta

acessar o site www.jaehcamisetas.com.br

e seguir as instruções. O concurso

é gratuito e não há necessidade de

pagamento de inscrição. O vencedor

será anunciado no site e no Instagram

da marca Já Eh.

O vencedor também terá o direito

de escolher a cor da camiseta.

O prêmio será de R\$ 500,00 em

dinheiro e uma camiseta personalizada

com o design vencedor. O concurso

será aberto para todos os brasileiros

e terá duração de 30 dias. Para

participar, basta acessar o site

www.jaehcamisetas.com.br

e seguir as instruções. O concurso

é gratuito e não há necessidade de

pagamento de inscrição. O vencedor

será anunciado no site e no Instagram

da marca Já Eh.

O vencedor também terá o direito

de escolher a cor da camiseta.

O prêmio será de R\$ 500,00 em

dinheiro e uma camiseta personalizada

com o design vencedor. O concurso

será aberto para todos os brasileiros

e terá duração de 30 dias. Para

participar, basta acessar o site

www.jaehcamisetas.com.br

e seguir as instruções. O concurso

é gratuito e não há necessidade de

pagamento de inscrição. O vencedor

será anunciado no site e no Instagram

COMPRA DAS CAMISETAS pelo site www.jaehcamisetas.com.br

Ainda vale lembrar que, a partir de 1997, a denominada “reforma do ensino médio e da educação profissional” determinou que o *ensino técnico* fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial⁸⁷ e s-e-p-a-r-a-d-o do ensino médio regular, o que acabou por conferir à educação profissional um caráter secundário, talvez de menor relevância. Assim, por meio do Decreto 2.208/97, ocorre uma “separação obrigatória” entre o ensino médio e a educação profissional.

Alguns anos depois, com o início de um novo mandato do Governo Federal (Governo Lula / 2004-2007), o Decreto mencionado acima é colocado em discussão, resultando, de acordo com Pacheco (2012), numa significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente “no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área ‘trabalho e educação’” (p. 26). E após diversos debates referentes à *relação entre ensino médio e educação profissional*, além dos interesses políticos, surge um novo documento, o Decreto 5.154/04 que, posteriormente, teria seu conteúdo incorporado à LDB pela Lei 11.741/08. Assim, esta normativa mantém a oferta dos cursos técnicos nas formas *concomitante e subsequente* e retoma a possibilidade de “integração” do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio: surgem os *cursos técnicos integrados*.

Uma ressalva importante de ser feita é que a alteração da LDB (9394/96), realizada através da Lei 11.741/08, localiza a *educação profissional técnica de nível médio* como uma das Seções do Capítulo II – Da Educação Básica –, procurando ressaltar o entendimento de que os *cursos* a serem oferecidos dessa forma estão inseridos “na educação básica”, ou seja, também se constituem como possibilidade de realização do ensino de nível médio.

Outra questão que merece destaque na Lei é o Artigo 39 ao dispor que a *educação profissional técnica* (EPT) será desenvolvida para o “cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o *pleno desenvolvimento do educando, seu*

⁸⁷ Nesse contexto, os cursos técnicos, obrigatoriamente separados do ensino médio, passaram a ser oferecidos de duas formas: - a **concomitante** ao ensino médio, em que o estudante pode fazer *ao mesmo tempo* o ensino médio e um curso técnico, mas com duas matrículas distintas, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa); - a **sequencial** ou **subsequente**, destinada ao estudante que já concluiu o ensino médio.

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, podendo ocorrer tanto na educação básica como na educação superior e, ainda, ligada a outras modalidades educacionais – a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial e a educação à distância (EaD). O mesmo Artigo apresenta também a possibilidade da EPT organizar-se a partir de “eixos tecnológicos”, sinalizando uma metodologia de trabalho que permitiria a “construção de diferentes itinerários formativos”⁸⁸ (PACHECO, 2012, p. 29), bem como estabelece os tipos de cursos possíveis: *formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação*.

Considerando a “reforma” prometida com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreendo que a “*formação humana*” dos jovens, defendida nesse contexto como *integral*, ou seja, relacionada à superação de uma dimensão *individualista*, antes realizada em *cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados*, e com foco na *formação cidadã* dos estudantes, não alcançou grande avanço. Afinal, a própria Lei – entendendo também que a sua publicação não seria garantia de um cumprimento incondicional nas *práticas* que acontecem todos os dias nas escolas – continuou, de certo modo, dando grande ênfase ao aspecto da *qualificação para o “mercado de trabalho”*, bem como às *metodologias de trabalho* com itinerários preestabelecidos, capazes de redefinir *novos modelos de treinamento* e a manutenção da procura por *melhores resultados*. Além disso, a promessa do *ensino médio integrado* acabou por gerar um quantitativo bem maior de “disciplinas” a serem cursadas pelos estudantes, uma *avalanche* de conteúdos e o *sufocamento* de muitas práticas pedagógicas que passaram a ser comprometidas com a padronização de propostas de formação unilaterais, padronizadas, universais. De todo modo, voltarei a falar dessas questões no texto⁸⁹, mas preciso agora destacar que, a partir de 2008, esse modelo da *educação profissional técnica de nível médio*

⁸⁸ De acordo com o autor, o itinerário formativo seria a definição do “roteiro de estudos”, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderia cursar nos processos regulares de ensino, possibilitando sua *qualificação* para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos.

⁸⁹ Inclusive porque a pesquisa que movimenta este *textotese* aconteceu numa escola de *educação profissional técnica*, onde os *jovenspraticantes* estavam matriculados no curso técnico em agropecuária *integrado* ao ensino médio.

articulada na forma de “*cursos integrados*” recebeu grande destaque com a constituição dos institutos federais de educação e tecnologia.

Assim, a aprovação da Lei 11.892/2008 (Governo Lula / 2008-2011) cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF's), alguns centros federais de educação tecnológica (CEFET's), escolas técnicas e a universidade tecnológica federal. Nesse cenário, o “discurso” do Ministério da Educação passa a incorporar, de maneira mais incisiva, a proposta da *integração* entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, ficando os IF's “encarregados”, no nível federal, de *implementar* tal integração. A Rede também vai sendo ampliada de modo bastante acelerado, principalmente depois da criação de um plano de expansão⁹⁰, iniciado em 2003.

Junto a essas *políticas de formação para o ensino médio*, articuladas através de diferentes *medidas, legislações e programas governamentais* que procurei apresentar de maneira breve neste momento do texto, muitas outras “propostas oficiais” chegam às escolas – *da rede federal ou não* – buscando, de certa forma, a homogeneização de um *modelo de ensino* e a propagação de orientações generalistas que objetivam garantir um modo hegemônico de *fazer/pensar* as práticas educacionais. Aqui seria importante, talvez, mencionar algumas dessas propostas/programas/diretrizes que vão tentando instituir-se, mesmo sem alcançar o objetivo proposto – já que muito escapa à lógica totalizadora que insiste em se *insinuar* –, em todos os cantos do país, nos cotidianos das escolas: Exame Nacional do Ensino Médio, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica, Programa Ensino Médio Inovador, *Sistema S*, dentre tantas/os outras/os.

Também é importante reafirmar que, junto a tudo isso, muitas novas oportunidades vão sendo criadas *para os jovens e por eles mesmos* de estarem nas escolas, tanto

⁹⁰Segundo informações do *site* oficial do governo federal, a expansão já alcançou 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país (a grande maioria das escolas é formada por *campus* dos Institutos). Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014, serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (Disponível em: <http://rededefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>).

através da expansão da *rede pública de educação profissionalizante de nível médio* que inaugura novas instituições, quanto através de suas experiências coletivas e compartilhadas, em *redes de relações cotidianas*, movimentos vividos na criação de ações instituintes que marcam os *currículos* dessas escolas.

“O Censo da Educação de 2008 mostra que [o ensino médio] cresceu modestamente no país. Os dados apontam um aumento de 400 mil alunos no ensino médio estadual e municipal, o que representa quase 7% mais estudantes do que em 2007. Em 2009, o ensino médio contou com quase 30 mil alunos a menos que em 2008. A queda foi de 0,3%. A matrícula correspondeu a apenas 50% dos jovens de 15 a 17 anos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2009 mostrou a existência de 1,4 milhão de jovens fora da escola. O Censo Escolar da Educação Básica registrou em 2009 um total de 8.280.875 estudantes cursando o ensino médio regular, 4.577.517 matriculados na educação de jovens e adultos e 837.011 na educação profissional. O ensino médio integrado à educação profissional representava apenas 17% das matrículas.” (MELO; DUARTE, 2011, p. 238)

Ainda de acordo com Melo e Duarte (2011), novas expectativas de “avanço” da *educação profissional técnica de nível médio* estão sendo “depositadas” no Plano Nacional de Educação (PND), referente ao período 2011-2020. Assim, uma das principais metas é “*universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária*” (p. 239) sendo, para isso, planejadas diversas *estratégias* relacionadas à continuidade e aprimoramentos dos serviços, vagas e números de escolas.

E por falar em *universalização*, lembro que esse movimento, a “*universalização da educação básica*”, foi estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, tendo como objetivo a *oferta obrigatória e gratuita do ensino àqueles de idade entre 04 e 17 anos*. Entretanto, algumas questões podem ser pensadas a respeito desse projeto como, por exemplo, a ideia de que a expansão proposta seria garantia de *democratização do acesso ao ensino médio* enquanto que, de fato, “*é alto o índice de jovens que se encontram fora da escola, sobretudo aqueles que estão acima da faixa etária de 14 a 17*” (MELO; DUARTE, 2011, p. 239). Outro aspecto a ser questionado diz respeito a essa limitação da obrigatoriedade ligada à faixa etária, uma vez que o *acesso e a gratuidade da educação básica deveriam ser garantidos a todos os estudantes*, sem restrição de idade. E, por último, essa caracterização de um *ensino universal* que, de certo modo, busca potencializar uma *dimensão formativa hegemônica e unificada*, como bem lembrou Simões⁹¹, capaz de concretizar uma *oferta pública*, porém tomando como base *princípios de “qualidade e identidade”*, executados em ações como a “*implantação*” de *currículos por competências, a avaliação em larga escala e a redistribuição territorial de escolas*.

Assim, considerando toda a *complexidade da educação profissional técnica de nível médio*, pensada *vivida nas praticas políticas governamentais* e nas centenas de escolas espalhadas por este país, falo agora mais um pouco da “*escola da pesquisa*”, maneira como escolhi chamar, carinhosamente, esse *espaçotempo*

⁹¹ Lembro que a professora Regina Helena S. Simões, por ocasião da Qualificação II, discutiu bastante essa perspectiva do governo ligada a um modelo de *interiorização*, de modo especial, do ensino médio, cuja proposta é a homogeneização de um modelo de ensino, independente dos diferentes contextos e particularidades regionais do país.

repleto de *sentidos singulares*, de *redes de relações* que se espalham nas mais diferentes direções, que traz *marcas de formação* ligadas aos contextos vividos, aos cotidianos... esses “*espaço(s) legítimo(s) de criação e produção de saberes, tecidos em redes*” (ALVES, 2002, p. 67), conforme a professora Nilda traduziu.

Vamos, então, ao *campus* Santa Teresa, antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa⁹²...



⁹² O *campus* Santa Teresa é uma das vinte escolas que compõem, atualmente, o Instituto Federal do Espírito Santo. Entretanto, antes da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, utilizava, há quase três décadas, o nome de “Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa”, a antiga EAFST, como ainda é muito reconhecida na região.

“O IFES - CAMPUS SANTA TERESA”... OU UM POUCO MAIS DOS MODOS DE APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO

*O melhor lugar do mundo é aqui [...]
 Conheço todas as ruas, todas as cidades
 Passeio todos os dias na minha ilha da fantasia
 E navego pelas belezas dos meus sete mares!*

*O melhor lugar do mundo é aqui [...]
 Encontro no silêncio a tranquilidade
 Flutuo no vazio e me sinto pleno
 Brinco na felicidade de bons momentos!*

*O melhor lugar do mundo é aqui [...]
 Visito pessoas boas, algumas que já partiram
 Viajo pelos sentimentos, junto das saudades
 Descanso no aconchego de minhas amizades!*

*O melhor lugar do mundo é aqui [...]
 Bem perto das minhas verdades
 Dentro de um coração de poeta
 E sem querer ser profeta
 Seguirei meu caminho... Feliz, até o fim!⁹³*

**Todos os agradecimentos são direcionados ao
 “melhor lugar do mundo”,
 essa cosmopolita que nos acolhe como filhos,
 nos atura quando jovens com toda a nossa “frescura” a flor da pele e
 que, infelizmente, nos “permite” partir quando é chegada a hora...**

**A você, querido IFES/EAFST,
 nossos mais humildes e eternos agradecimentos!**

⁹³ Poema de Paulo César Coelho. Disponível em:
 <<http://www.pcoelho.prosaeverso.net/visualizar.php?id=240771>>

Resolvi iniciar essa *conversa* com um *presente!* O *poema* e o *agradecimento* fazem parte de um *presente* que ganhei, por ocasião do suposto “encerramento” dos trabalhos de investigação... Num dia de trabalho, junto aos *jovenspraticantes* do 3º *irão* – forma como escolheram para denominar essa fase de conclusão do ensino médio – recebi, num embrulho bem bonito, um CD com a gravação de um vídeo feito por eles que marcava a *nossa* convivência e, principalmente, agradecia à escola... a essa “cosmopolita”... “o melhor lugar do mundo”... que os havia acolhido e permitido viver três anos de suas vidas! *Claro que chorei...* Diziam eles que, como prometi, estariam também presentes na minha *tese* através dessa “produção especial”, feita para esse trabalho, como um *presente* mesmo, daqueles que se dá ao *amigo que não se quer esquecer e nem se deixar esquecer...* *Claro que chorei de novo*, afinal assistimos juntos, e também prometi na ocasião que mostraria *meu vídeo* a muitas *outras* pessoas, meus professores e meus *outros* amigos no momento da *defesa de tese*, assim que esse dia chegasse...

Mas, para além da *emoção* que esse episódio traz/evoca, quis escrever isso aqui, no início do texto em que procuro *contar um pouco mais dos cotidianos escolares*, porque considero importante retomar o sentido produzido por esses *jovens* em relação à sua escola: *como um lugar de acolhida, de criação de amizades, de diferenças, de travessia e de partida, inclusive...* Achei *bonita* a homenagem, não a mim, mas a tudo que viveram durante a *experiência* intensa de estudar numa *escola de tempo integral*, por *três anos*, onde também moraram e cursaram “dois cursos em um”, como diziam ao se referirem ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio⁹⁴...

Experiências, não duvido, também encharcadas de decepções, medos, incertezas, amores, preconceitos, notas baixas, punições,... mas, naquele momento, lembradas pelos “bons encontros” cultivados, como uma viagem pelos sentimentos: “*flutuo no vazio e me sinto pleno / brinco na felicidade de bons momentos [...] / descanso no aconchego de minhas amizades [...] / e sem querer ser profeta / seguirei meu caminho...*”

⁹⁴ A escola possui outros *cursos técnicos*, como mencionarei a seguir, mas a pesquisa aconteceu de forma mais próxima aos *praticantes* deste curso.

Assim, acredito que os *sujeitos praticantes* das escolas podem contribuir para a criação de outros *modos de existência*, para a “*invenção de novas possibilidades de vida*”, no dizer de Nietzsche (DELEUZE, 1992, p. 146)... Sendo preciso, portanto, assumir “as escolas públicas como lugares (Certeau) onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança é um dado de vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79).



Retomarei, então, algumas informações que *caracterizam* um pouco mais a *escola pública profissionalizante de ensino médio* habitada durante a pesquisa... Aspectos

relacionados ao seu *percurso* como instituição pública de ensino, além da estrutura física, dos cursos ofertados, das condições de atendimento aos estudantes, dos modos de moradia, entre outros elementos que podem aproximar o *leitor* das experiências e relações *espaçotemporais* que se entrelaçam, tecendo *redes de práticas cotidianas* vividas nos diferentes contextos de *formaçãoeducação*.

Nesse sentido, começo lembrando que o *campus* Santa Teresa fica localizado no distrito de São João de Petrópolis, município de Santa Teresa, região Central Serrana do Estado do Espírito Santo⁹⁵ e que as atividades educativas iniciaram a partir de sua criação pelo Decreto-Lei nº 12.147, de 06 de setembro de 1940⁹⁶.

Foi “inaugurado” no dia 8 de setembro de 1941, sob a denominação de ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA, com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos para trabalhadores rurais: Administrador de Fazenda e Prático Rural⁹⁷.

Nas décadas seguintes, diversas denominações foram dadas à escola, através de Decretos-Leis: em 1948, ESCOLA AGROTÉCNICA DO ESPÍRITO SANTO; em 1956, ESCOLA AGROTÉCNICA DE SANTA TERESA; em 1964, COLÉGIO AGRÍCOLA DE SANTA TERESA e, finalmente, em 1979, ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA (EAFST). Esta última nomenclatura foi utilizada até o ano de 2008 quando a escola passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), através da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com as demais escolas agrotécnicas federais do Estado do Espírito Santo (de Alegre e de Colatina – EAFA e EAFCOL, respectivamente), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e suas unidades descentralizadas.

⁹⁵ A região é composta por seis municípios: Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana.

⁹⁶ A escola completou, nesse ano de 2013, 73 anos de atuação na educação profissional e tecnológica.

⁹⁷ As informações relacionadas às mudanças de *nomenclatura* e a alguns *percursos* da escola ao longo dos anos foram obtidas, principalmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), escrito no ano de 2007, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e no Manual do Estudante 2012.



Durante todos esses anos, a expansão da oferta de cursos também foi significativa. No início da década de 1950, foram implantados cursos de Iniciação Agrícola e de Maestria Agrícola. A partir de 1952, teve início, também, o curso Técnico em Agricultura que, posteriormente, teve sua denominação alterada para Técnico Agrícola. Em 1976, este curso passou a oferecer o certificado de Técnico em Agropecuária, persistindo até 1994. De 1995 até 2003, os estudantes passaram a receber o diploma de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. E, a partir do segundo semestre de 2003, a certificação do curso mudou para Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura, Agroindústria, Agropecuária ou Zootecnia.

Também no ano de 1994, a escola iniciou a oferta do curso de Especialização Técnica em Zootecnia e, a partir de 1997, os cursos de Especialização Técnica em Olericultura e Jardinagem e o Curso Técnico em Agroturismo, que duraram até 2004.

Desde 2007, oferece o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir deste mesmo ano,

além do curso de Agropecuária com as Habilitações em Agricultura, Agroindústria ou Zootecnia, a escola é autorizada a oferecer os cursos técnicos integrados em Agropecuária e Meio Ambiente, podendo também serem realizados na forma subsequente.

Nesse contexto, a partir de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, portanto, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), o *campus* Santa Teresa amplia suas possibilidades de oferta, inclusive para cursos superiores, e continua promovendo “*educação profissional de nível técnico*” ligada à *produção agrícola*, intensificando práticas voltadas aos sistemas de produção *agropecuária*, preocupando-se, conforme Pacheco (2012) explica, com a ampliação da formação de “*diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território, cuja base do crescimento econômico está na agricultura*” (p. 45). Outras necessidades também vão sendo incorporadas a esse entendimento de uma formação que contribua com o “desenvolvimento do território”, entrando em cena debates e componentes curriculares dos *cursos técnicos*⁹⁸ ligados a temas/áreas como *gestão, sustentabilidade, comunicação, agroindústria, agroecologia, saúde*, entre outros.

Assim, considerando a abrangência e a relevância dessas áreas de produção/atuação/trabalho no Estado do Espírito Santo e também em outras regiões do país, o *campus* passa a oferecer, entre os anos de 2008 e 2011, os seguintes cursos⁹⁹: *Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agropecuária (subsequente); Técnico em Meio Ambiente (subsequente); Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio (EJA)*. São oferecidos também, com o primeiro ingresso no ano de 2010, os cursos superiores de *Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas*.

⁹⁸ Lembrando que, junto a essas *áreas de conhecimento profissional*, os alunos dos *cursos técnicos integrados* também *vivenciam* todas as disciplinas consideradas da Base Nacional Comum para o Ensino Médio, compreendendo as áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática e Linguagem.

⁹⁹ Destaco que esses cursos também são oferecidos atualmente e que o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é o curso com maior número de alunos do *campus* e também envolve o maior número de profissionais em sua realização (entre professores e técnicos administrativos).



Vale destacar, ainda, que o *campus* ocupa uma área total de 630 hectares, estando inserido num espaço geográfico de rica *diversidade ambiental* (composto de aproximadamente 40% de Mata Atlântica) e de considerável desenvolvimento agrícola na região Central Serrana do Estado. Além disso, os alunos são provenientes de comunidades vizinhas, do próprio município de Santa Teresa e de municípios circunvizinhos, assim como de localidades bem distantes, como o Sul da Bahia, o Norte de Minas Gerais, o Sul do Espírito Santo e, em menor proporção, de outros Estados, como Rio de Janeiro e São Paulo.

A estrutura física da escola conta com três prédios centrais, denominados Prédio Pedagógico, Centro Tecnológico e Administrativo. Nos dois primeiros, concentram-se o maior número de *salas de aula*, sendo que algumas também se encontram “espalhadas” pelo *campus*, nos Setores de Produção¹⁰⁰.

Assim, além de oito salas de aula, o Prédio Pedagógico, dispõe de um pequeno auditório, dois laboratórios de informática, sala de planejamento, sala de atendimento ao educando (para a psicóloga e os assistentes), sala dos professores, secretaria, salas para o núcleo de gestão pedagógica, o núcleo de apoio aos alunos com necessidades especiais, a coordenação geral de ensino, a coordenação geral de assistência ao educando, a coordenação de integração escola/comunidade, a direção de desenvolvimento educacional, o setor de apoio aos docentes, a cozinha, os banheiros. Já o Centro Tecnológico é um pouco menor, comportando sete salas de aula, dois laboratórios de informática, sala dos professores, sala do núcleo de pesquisa (utilizada por professores e alunos bolsistas), sala da coordenação dos cursos superiores, sala da coordenação de turno, cozinha, banheiros. E o Prédio Administrativo possui salas destinadas a diversos setores, como: compras, tesouraria, contabilidade, recursos humanos, coordenação de produção e pesquisa, patrimônio e direção geral.

Além desses *espaços*, o *campus* possui diversas outras repartições/setores, como: biblioteca, unidade de saúde (setor com salas para atendimento médico,

¹⁰⁰ Esses *setores* se mantêm em funcionamento desde a década de 1970, onde são realizadas *atividades de produção* ligadas aos cursos profissionalizantes oferecidos pela escola. Voltarei a falar deles em seguida.

odontológico e enfermagem/primeiros socorros), lavanderia, banheiros, oficina mecânica, fábrica de ração, almoxarifado, igreja, reprografia, padaria, marcenaria, refeitório, cozinha, laboratórios de solos, de água, de sementes, de micropropagação, de física, de química, de biologia, de ecologia e biodiversidade,...





Destaco, ainda, outros *espaços* bastante utilizados pelos *jovenspraticantes*, como a área de lazer/esportes do *campus*, que conta com duas quadras, dois campos de futebol, área de atletismo, academia, sala de televisão e de jogos e os “alojamentos”, onde moram.

A respeito desses *ambientes de moradia* e do “sistema de internato”, os meninos e meninas sempre têm alguma coisa a dizer... Afinal, 80% dos alunos matriculados nos *cursos de nível médio integrado* (de um total aproximado de 360 matrículas) e com idade até 18 anos, habitam os *espaçostempos* dos alojamentos “feminino” e “masculino”, como são denominados.

- Escreva três pontos positivos e três negativos do internato:¹⁰¹

¹⁰¹ Alguns trechos que aparecem nesse texto fazem parte das *respostas dadas pelos alunos* do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio para *questões que foram elaboradas acerca da escola e das experiências vividas em diferentes contextos de formação*.

PONTOS POSITIVOS:

Melhor distribuição de tempo, mais interação e experiência de convívio; poder escolher com quem ficar, separar o primeiro do segundo e do terceiro ano, ver assistentes estarem sempre auxiliando e monitorando; perto da escola, maior horas de sono, evitar maior cansaço de ir e voltar de casa; não preciso pagar alojamento, é dentro da escola e preciso andar pouco para chegar

na escola; é perto da escola, com amigos e facilidades; posso acordar mais tarde, é melhor para fazer dever de casa e é menos cansativo; é uma experiência de vida e faz muito amigos; é melhor para estudar, ficar junto com os colegas e esquecer um pouco dos problemas de casa; o ensino, a biblioteca e os monitores; amigos no quarto para estudar e melhor por já estar ali; não há gasto com aluguel; sala de tv, lavanderia dentro

do alojamento e o melhor entrosamento com as outras turmas; somos tratados muito bem, o espaço do alojamento é bom e tem um bom ensino; os quartos são grandes, tem banheiros e um guarda roupa grande; não precisamos ir para casa todo dia, facilita quem mora longe e tem alimentação; comida grátis, estudo de qualidade e banho quente; economiza tempo; as amizades que fazemos; é uma lição de vida; bom para os professores; acesso a geladeira, liquidificador e ter espaço para a lavagem de roupas; segurança, gratuidade; não consigo enxergar nenhum ponto positivo; boa compreensão das assistentes; é bom, espaçoso e gratuito, não pago para dormir; você vive um pouco mais livre das regras de casa e os quartos

são confortáveis; minha mãe economiza, amadureço e assumo minhas próprias responsabilidades, criamos laços com pessoas; regras, horários para ir dormir; não deixam ir pra cachoeira, há mais amor; tem uma liberdade para tudo o que você quer fazer; baixo custo, amizades construídas e mordomia; aconchegante, perto da escola (comparando com a república); algumas assistentes são gente boa; encontrei novos amigos, aprendi varias coisas novas, saio com meus amigos sem autorização; a segurança entre os blocos e o espaço dos quartos; a organização dos quartos que eles cobram, os produtos de limpeza; aprendemos a ter responsabilidade com o quarto e consigo mesmo e conhecemos muitas coisas.



PONTOS NEGATIVOS:

Tem horário para tudo, não tem privacidade e há bagunça; a hora que fecha o alojamento, mulher não pode entrar e o sinal da tv é muito ruim; não temos hora para



rezar; refeição, modo de tratamento e má assistência; o horário de chegada; horário de fechar, ficar fechado o alojamento em horário de aula, porque se a pessoa mata aula, vai para o alojamento e está fechado; não poder trazer *ebulidor*, os alojamentos fecharem na sexta quando não temos aula; o horário de funcionamento, coisas que são roubadas e não estendem as roupas; fico muito tempo sem ver a minha família, ficar com varias pessoas no mesmo quarto e ter hora para fazer tudo; não ter microondas nem sanduicheira; você não pode sair, ter hora de chegada e alguns defeitos no alojamento; muitas pessoas causam muito barulho nos alojamentos; a comida, a escola está precisando de ser pintada; não tem internet nos alojamentos, devia ter uma geladeira e uma tv



para cada quarto; o alojamento fecha as dez horas, o hino nacional e os assistentes; finais de semana deveriam fechar mais tarde e alguns assistentes só querem ferrar a gente; não tem tv no quarto, a lavanderia, porque troca as roupas das pessoas e as paredes estão rachando; qualquer ato indisciplinar do aluno já perde alojamento, a enfermaria não tem muitos remédios e os finais de semana não tem lanche noturno; o alojamento feminino fica separado do masculino; voluntário obrigatório; aos fins de semana ter que acordar cedo, ter que apagar a luz muito cedo e a falta de fogão; má manutenção das dependências, azulejos soltos, varal quebrado, chuveiro entupido; existem alunas que mechem nas coisas das outras meninas e na geladeira; a saída

nos sábados, só pode chegar até as três horas; não poder andar de cueca; não temos uma geladeira coletiva como no alojamento feminino e não tem nada para fazer no fim de semana; rotina, stress, não conhecer todas as pessoas como elas realmente são; horário, ocorrência; muita burocracia para fazer alguma coisa; falta grama, não há melhoramento nos alojamentos; meninas de outro alojamento ficam xingando; limpar o quarto todo o dia; ficar longe de casa sem ver a família e tem uma tia enjoada no refeitório; cachimbação, bagunça e apelido; bastante aulas por dia; desigualdades entre veteranos e novatos e pouco tempo de intervalo entre

o almoço e a aula da tarde; horários e o trote; saudades de minha família, fico sem conversar com meus amigos de lá e saudades do meu cachorro; horário de chegar; sem lanche da tarde e sem lanche do intervalo; horário inverso; carga horária excessiva, muitas matérias, má preparação pedagógica dos professores; o calor, a falta de interruptores e a falta de educação dos colegas de quarto; estrutura ruim, problemas com o encanamento, alojamento do segundo e terceiro ano muito apertado; é tudo diferente dos seus hábitos, falta de roteadores nos quartos, colegas de quarto chatos, comida da noite não é boa como a de manhã; horário muito rígido, não podemos sair para alguns lugares.



As *opiniões* apresentadas pelos alunos das turmas do *curso técnico integrado* trazem pistas desse *modo de vida coletiva*... Falam das relações vividas em suas moradias, do *sistema de internato*, dos *alojamentos*! Relatam *processos* experimentados de maneira intensa, onde anunciam e denunciam o *que é bom* e o *que não é tão bom assim*, sendo difícil *decifrar* essas percepções, afinal o que é considerado “*negativo*” para uns às vezes é “*positivo*” para outros... Mostram *facilidades e dificuldades*, apostam nas possibilidades de *conviver com os outros*, comentam das *experiências* que se vão tornando significativas: as amizades, os barulhos, a saudade de casa, o monitoramento, a disciplina exigida, os horários a serem cumpridos, a proximidade da escola, a sensação de liberdade... Contam, também, como se deslocam *até a escola e da escola para casa*, da necessidade de morar no *campus* devido às distâncias, às condições financeiras e a tantos outros motivos...

- Quando você vai para casa, como e com quem faz essa viagem?

De ônibus e com os amigos; vou de carona com o meu amigo, o Aspersor; pagando ou de carona; vou de carona com algum colega; vou de carro com o meu pai; de ônibus, na maioria das vezes sozinha ou com as *conterras*; vou de moto com meu pai ou com o pai do meu amigo; de ônibus, com vizinhos de cidades e conterrâneos; vou de carona e na maioria das vezes sozinho, uma vez a cada dois meses; vou de ônibus e com o meu irmão; vou de carona com colegas da cidade onde fico; vou de ônibus ou carona com os amigos que moram próximo; a opção é carona, até por causa do custo da passagem que fica em torno de cem reais só a ida, por causa disso que fico muito tempo sem ir em casa; de carona, eu e meus amigos Lacreia e Kuririn; de ônibus ou de carona e é uma viagem boa; sempre vou no meio do ano de ônibus com a Chitara; eu vou para casa uma ou duas vezes por mês, geralmente vou de ônibus e muito raramente de carona com amigos; vou sozinho e de ônibus, mas por mim nem iria, ficar aqui é melhor que lá em casa; vou de ônibus, porém até o horário do ônibus, eu tento bater carona sempre pra duas pessoas; vou de carona até Colatina, fico na rodoviária até a hora do ônibus e vou com os passageiros; quando tenho dinheiro vou de ônibus, quando não tenho vou de carona; eu vou com quem tiver indo; vou para casa na sexta-feira depois das aulas e o meu tio me busca de carro próprio; vou com ônibus da prefeitura de Itaguaçu, vou na sexta-feira e volto na segunda-feira; vou de ônibus até a rodoviária de Santa Teresa pegar outro ônibus até Santa Lúcia e depois o meu tio me busca de carro no asfalto e me leva até em casa; com o motorista da Kombi; de ônibus com pessoas de Santa Teresa e Santo Antonio do Canaã; vou com o transporte oferecido pela prefeitura, faço a viagem junto a cinco colegas que estudam na escola nas sextas à tarde, porque é longe demais pra ir todo dia; vou com meus amigos de Kombi da Prefeitura, com meus amigos que moram em Santa Maria; vou com meu irmão e a viagem é mais ou menos, tem bastante buraco na estrada; vou de moto e as vezes chego tarde em casa por algum problema na moto, e é bem cansativo, a não ser isso é legal; agora vou começar a usar o ônibus, pois vou morar em São Roque.

Ainda com relação a esse “modo” de residência e de permanência no *campus*, nas *conversas pela escola* e até mesmo em sala de aula, ouvi dos alunos alguns relatos sobre as *trocas* que realizam, sinais das *redes de solidariedade* que se tecem e também da *mistura* de seus “hábitos”, muitas vezes *aprendidos* com suas famílias e que se diferenciam bastante *entre* os colegas, causando certos “desencantos” nas relações dos *habitantes* de um mesmo quarto... Vale lembrar que os alunos e alunas moram em grupos de até seis, nos quartos masculinos, e em número de quatro, nos femininos. *É como esses jovens contam: redes de relações tecidas com fios de afetos, trabalhos, decepções, experiências...*

Eu, pra falar a verdade, quando cheguei aqui, achei tudo muito estranho... Nossa! Morar

no alojamento era o pior... Tem várias regras, sabe?!? Horário pra tudo, não pode comer fora de hora, beber, assistir TV,... Tem que conviver com pessoas que não conhecemos, por isso o início é tão difícil... (TRUFA, 2º ano)

Os primeiros dias, quando cheguei, fiquei apavorada porque eu não consegui ficar com as colegas do primeiro ano... Acabei ficando com umas meninas do segundo ano... Eu não conhecia ninguém e o quarto era bem ruim... Era muito apertado e fazia um calor insuportável... Morávamos em quatro pessoas [...] Aqui, toda semana, a gente tem que limpar o quarto! O meu dia é na quinta-feira e, no final de semana, é por conta de quem fica aqui e não vai pra casa! Além de limpar o quarto, cada dia da semana, tem uma escala pra lavar as roupas. Assim: dia de segunda-feira: quartos A, B, C... Dia de terça: quartos D, E, F... e por aí vai... Cada aluna pode separar até doze peças pras tias do alojamento lavarem... A gente leva sabão em pó e amaciante e elas usam a máquina de lavar que tem lá no alojamento! Só que elas não estendem... Quando a gente chega na hora do almoço ou à tarde, tá tudo lá no balde pra gente estender nos varais... Mas já foi pior... Antes só a gente é que lavava as roupas, elas não ajudavam... A gente também tem que comprar papel higiênico, desinfetante pra limpar os banheiros, produtos pra limpar os quartos... (TEKILA, 2º ANO)

E tem outra coisa que a gente vem fazendo sempre no alojamento... (Risos)... É que, na hora do almoço, bate aquele soninho gostoso... Aí, as vezes, a aula da tarde é chata... Então a gente se esconde dentro dos armários... e fecha a porta! (Risos)... O assistente passa pra conferir se o quarto tá vazio e não acha ninguém... Quando ele sai, a gente deita e dorme gostoso, assistindo televisão ou ouvindo o nosso radinho... (RED BULL, 2º ano)

Não... Peraí... Não sei por que reclamam tanto do nosso quarto... Não somos nós que moramos lá? Pois então... Se pra gente tá bom, por que os assistentes se incomodam tanto, né?!? Isso é uma "enchessão" de saco... Tá pior que a *mainha* lá em casa... E era pra eles agradecerem porque no nosso quarto o problema é só a sujeira e nos outros que dá confusão, as coisas somem, isso sim é problema... (LACRAIA, 2º ano)

Pra conseguir morar aqui, Dani, tem que aprontar algumas, senão a gente pira! De vez em quando, tem que rolar uma aventura, porque senão bate uma tristeza danada, sabe aquelas de fim de tarde, fim de semana... Deus me livre! Por isso mesmo que a gente vive fazendo umas coisinhas... Nada sério, principalmente arrumando um jeito de comer umas frutas!

Ih... Sobre as aventuras no pomar e de outros lugares que a gente "cata" as frutas, dava um livro! Teve uma vez que a gente foi lá pra plantação de abacaxi... Era sábado e a escola tava uma paradeira só... Mas, na hora que a gente tava bem lá no meio, já com os abacaxis na mão... eu com dois, o Tink Wink com dois, o Lezera, o Dimenor, o Bolacha, o Salsicha... já todo mundo segurando um, dois ou até três cada, a gente escutou o barulho de uma moto... Aí, o Salsicha se

esticou e viu que era o assistente! Ele só falou: “corre que é o assistente”... Risos...



Não... aí é que foi a confusão toda... Começamos a correr, caía abacaxi, a gente pisava em cima, escorregava, tomava tombo... Imagina, isso no meio do cafezal, porque aqueles abacaxis estavam plantados entre os pés de café que era justamente pra despistar, pra ninguém ver direito e não querer pegar... Aí, fomos café adentro correndo, pegava galho no rosto, arranhava, uma coisa... Risos... E chegou uma hora que a gente encontrou uma cerquinha, tinha que pular! Risos... Agora continua, conta você, Lezera!

O pior foi nessa hora mesmo! Todo mundo começou a falar: pula, pula, pula... e o pessoal foi pulando, eu fiquei por último! Quando eu consegui pular, acertei o Dimenor... Cai em cima dele! Risos... Agora a gente ri, mas na hora, o negócio ficou meio feio! Ele começou a gemer, falava que o pescoço tava doendo, que eu tinha tirado o pescoço dele do lugar, fiquei doido! Eu falava: “pelo amor de Deus, mexe esse pescoço, vê se melhora... e fica quieto que o homem vai ouvir a gente!” Nisso, nós ouvimos que ele não tava sozinho, tinha ele e outro assistente, eram dois! A nossa sorte foi que pra lá da cerca, tinha um mato bem alto... Aí a gente se abaixou e ficou quietinho, ninguém dava um “piu”! Eles conversavam do lado de lá e a gente bem quieto, porque como a gente ia se entregar? Não dava pra perder o alojamento e isso era certo... Ficamos lá mais de uma hora e meia, por aí... porque eles ficaram um tempo rondando pra lá e pra cá, justamente pra ver se pegavam alguém, né? Depois que eles pararam de rodar, a gente ainda esperou um pouco e depois demos uma volta enorme! Passamos lá embaixo pelo rio e saímos perto do alojamento das meninas, lá na frente da escola, na guarita, pra ninguém desconfiar de onde a gente tava vindo mesmo!

Assim, preciso lembrar que, nos *momentos de convivência*, muitos *episódios* foram contados pelos *meninos e meninas* da escola de Santa Teresa! Cenas das *artimanhas* que criavam para conseguir uma *fruta aqui*, realizar uma *fuga ali...* para evitar uma *“ocorrência disciplinar”* ou uma *medida socioeducativa...* para dar um *“cochilo”* no alojamento em horários não permitidos... para *comer um pouco mais* no refeitório, *repetir a carne*, o *doce ou o suco* e não ser visto pela tia da cozinha...

Pequenas *astúcias de caçadores*, dos *fracos*, daqueles que habitam as miudezas e efemeridades cotidianas. Pequenos *golpes*, para lembrar Certeau (1994) mais uma vez! Porém, não sei ao certo, e *também acho que não conseguirei saber*, se essas práticas dos *sujeitos ordinários* se configuram em *desvios*, em tentativas de colocar a instituição em *xequê*, de *transgredir normas* e criar *outros movimentos...* Talvez seja isso! Talvez seja um *modo de vida* criado por esses *jovenspraticantes*, um *modo de existência* inventado por quem habita os *espaçotempos* de uma escola

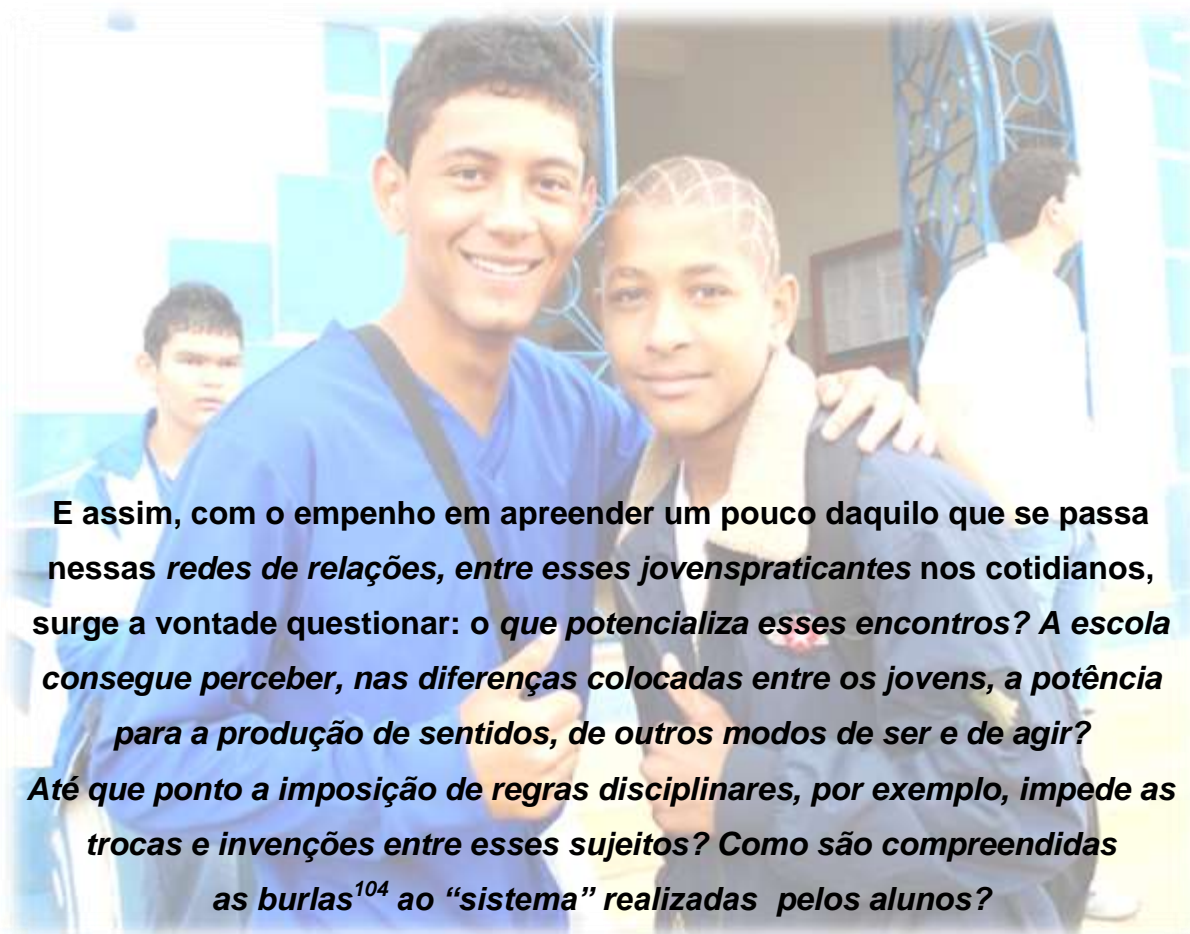
localizada no interior de uma *cidade pequena* e, nesse caso, poderiam estar criando também um *modelo hegemônico/padrão* de serem alunos dessa instituição... Talvez uma *linha de fuga* para alguns, um *enfrentamento* e um *ato de coragem* para outros, ou uma *atividade quase corriqueira* para tantos outros... Quem sabe a possibilidade de criação de novas *estéticas de vida* ou de *acomodação a certa condição de vida*... Talvez a falta de *permissão* para algumas ações dos alunos por parte “da escola”, que já sabe o que acontece... não sei bem, repito! Mas arrisco o palpite de que seja *tudo isso, ou nada disso, ou isto com aquilo, ou mais alguma coisa*... afinal os *agenciamentos*¹⁰², as redes de subjetivações, os interesses, as produções de sentidos se dão das mais variadas formas, *entre* os sujeitos, em diferentes temporalidades, ocasiões, direções... em *situações de situações*... se *esparramam, atravessam, explodem lógicas!*

E por isso, quando relembro as incontáveis *tramas cotidianas*, não posso negar que o interesse se amplia pelas *experiências vividas entre os jovens*... Experiências que se constituem em meio às inquietações, às efemeridades, aos contextos que habitam... e também em meio às inseguranças, às decepções, à vontade de liberdade... Configuram-se em modos de constituição de suas subjetividades, de processos de subjetivação constantes, tendo os *espaçostempos* do cotidiano escolar como “lugares de encontro”. Por isso, também, o interesse pelas *produções de sentidos e saberes*, pelas *condições de moradia*, pelos *deslocamentos* que realizam constantemente para estarem com suas famílias¹⁰³, pelas *invenções curriculares e relações que são tecidas* na “formação” que se deseja alcançar, ou não, num curso de nível médio profissionalizante, numa constante aproximação dos múltiplos contextos que habitam, reconhecendo que “esses contextos são, sempre – mesmo quando achamos que não são – articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente” (ALVES, 2010, p. 55).

¹⁰² Conforme explicam Corazza e Tadeu (2003), um agenciamento “não [é] apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição” (p. 72).

¹⁰³ Segundo os alunos, esses deslocamentos acontecem quase sempre através das “caronas” que conseguem com o uniforme da escola. Ouvi vários relatos afirmando que o *uso do uniforme* “garante” a carona para suas cidades e que chegam a viajar, em muitos casos, até 500 km fazendo todo o percurso dessa forma.





E assim, com o empenho em apreender um pouco daquilo que se passa nessas *redes de relações*, entre esses *jovenspraticantes* nos cotidianos, surge a vontade questionar: *o que potencializa esses encontros? A escola consegue perceber, nas diferenças colocadas entre os jovens, a potência para a produção de sentidos, de outros modos de ser e de agir? Até que ponto a imposição de regras disciplinares, por exemplo, impede as trocas e invenções entre esses sujeitos? Como são compreendidas as burlas¹⁰⁴ ao “sistema” realizadas pelos alunos?*

E aqui peço a ajuda de Gallo (2010) outra vez! Para o autor, uma possibilidade para pensar essas questões e, quem sabe, avançar na discussão, estaria ligada à *percepção do outro*, afinal “*quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou [...] falamos do mesmo, e sempre da redução do mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro*” (p. 231-232). Assim, as questões de antes se *desdobram* em mais questões: como pensar o *outro como diferença*? *Que encontros têm sido produzidos*? Quais aproximações estão sendo feitas para tentar compreender um pouco mais as diferentes *lógicas juvenis*? Tem-se pensado sobre os efeitos de tantas regras e imposições? Que motivos levariam os *jovenspraticantes* a transgredir essas regras, burlar normas, *fugir das aulas*?

¹⁰⁴ Quando abordo as *burlas* ao “sistema”, me refiro, de modo especial, àquelas criadas em relação ao “sistema de internato”, que conta com um rigoroso horário de funcionamento e vários “assistentes de alunos” contratados para garantir a ordem nos alojamentos e também o cumprimento das normas disciplinares do *campus*.

Poucas *conversas* acontecem na escola a respeito dessas inquietações! Pouco também se avança no sentido de pensar *o outro como diferença*, de potencializar os encontros... sabendo que, como o autor afirmou, ao tomar *o outro em si mesmo*, *o outro enquanto outro*, vai-se produzindo uma *política da diferença* que pensa o coletivo como conjunto de diferenças... ou seja, uma multiplicidade que se singulariza!

***A coletividade é possível porque,
sendo singularidades, sendo todos diferentes,
irredutíveis ao mesmo, podemos construir projetos
coletivos. Podemos construir situações que aumentem
nossa potência, a potência de cada um, situações em que
a liberdade de um não é um limite da liberdade do
outro, mas usa confirmação e sua
elevação ao infinito.
(GALLO, 2010, p. 243-244)***

E, movimentando o pensamento com esses modos de compreender a diferença e a possibilidade de *ampliação dos encontros*, junto às experiências vividas pelos jovens em suas *artes de viver e conviver* e também a tantos contextos habitados, volto a algumas particularidades do *campus Santa Teresa*.

Lembro que, para os alunos e alunas que residem nas dependências da escola e também para aqueles que são considerados “semi-internos”¹⁰⁵, alguns serviços/atendimentos especiais são disponibilizados, como alimentação (várias refeições durante o dia), transporte escolar (para alguns municípios vizinhos), lavanderia, atendimento médico e odontológico, além do seguro contra acidentes pessoais e outros “benefícios” financeiros, adquiridos através da Política de Assistência Estudantil – como as *bolsas* para alunos monitores e as *ajudas de custo*

¹⁰⁵ Ou seja, são aqueles alunos que permanecem na escola “o dia todo”, frequentam os cursos técnicos integrados, mas “não moram” nos alojamentos.

para as viagens de visita às famílias.

Outro aspecto que julgo importante destacar diz respeito aos *cursos técnicos integrados ao ensino médio* nos quais os *jovenspraticantes* se encontram matriculados, totalizando mais da metade do número de alunos dessa escola¹⁰⁶. E, nesse sentido, ao enfatizar a realização dos *cursos profissionalizantes no campus*, sobretudo pelo fato de que me aproximei das *relações práticas cotidianas dos* sujeitos envolvidos nesses cursos, vale lembrar os projetos pedagógicos encontrados durante os movimentos da pesquisa.

Destaco, assim, o “*Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFES – campus Santa Teresa*”. Nele, aparece a justificativa dada pela Comissão (instituída pela Portaria IFES-DG-ST Nº 180/2008), responsável pela elaboração desse documento. O trecho citado abaixo foi extraído do referido projeto com o objetivo de melhor *caracterizar* a oferta do curso.

“A Comissão baseou-se nas considerações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2008), que descreve o curso, possibilidades e temas a serem abordados, bem como às atribuições dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para implantação do curso. Dos 12 (doze) eixos oferecidos para educação profissional técnica de nível médio, optou-se por trabalhar com o eixo Recursos Naturais, que compreende tecnologias relacionadas à produção vegetal, animal, mineral, aquícola e pesqueira, cuja modalidade profissional denomina 15 (quinze) cursos técnicos. O curso escolhido, enfim, para ser estruturado segundo a nova proposta de integração com o Ensino Médio, foi o Técnico em Agropecuária.[...]”

A Matriz Curricular Integrada do Curso Técnico em Agropecuária¹⁰⁷ adotará, para as disciplinas de formação específica (educação profissional), o mesmo critério de avaliação e de calendário daquelas de formação geral (ensino médio). Ou seja, as aulas serão ministradas ao longo de 200 dias letivos, onde todas as disciplinas iniciarão no primeiro e finalizarão no último bimestre de cada ano. Desta forma o aluno passará a ter uma única matrícula e frequentará um curso cujo ‘currículo’ será planejado reunindo conhecimentos do

¹⁰⁶ O campus possui, atualmente, nas diferentes modalidades/cursos mencionados, o seguinte número de alunos: - Integrado: 361; - Subsequente: 55; - EJA: 13; - Superior: 309. Total de alunos matriculados: 738.

¹⁰⁷ Conferir a “matriz” em anexo.

ensino médio às competências da educação profissional (Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008).

Outras considerações importantes dizem respeito à carga horária exigida. Segundo a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), exige-se o mínimo de 800 horas anuais distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos para o funcionamento do ensino médio e, segundo orientação do Decreto nº 5.154/2004 e da Resolução nº 01, de 3 de fevereiro de 2005, a articulação entre educação profissional técnica de nível médio terá sua carga horária total com, no mínimo, 3.200 horas para cursos técnicos que exijam o mínimo de 1.200 horas em sua parte profissionalizante. O módulo-aula será de 50 (cinquenta) minutos para todas as disciplinas da matriz curricular, visando oferecer ao estudante um bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. No caso da carga horária para o Estágio, que totaliza 120 horas, esta não se encontra incluída na carga horária mínima exigida pela legislação (Parecer CNE/CEB nº 01/2004, que estabelece as diretrizes nacionais para a organização e realização do Estágio).

Além disso, deve-se ressaltar que o oferecimento das disciplinas Sociologia e Filosofia para as três séries do ensino médio é obrigatório a partir de 2009 (Lei nº 11.684/2008) e que o oferecimento da disciplina de Espanhol dar-se-á como componente facultativo aos educandos. Em decorrência disso esta matriz curricular apresenta uma ampliação de carga horária das disciplinas de formação geral quando comparada à anterior.

Deverão ser implementadas, também, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Profissional e Tecnológica, no currículo da Educação Profissional (Lei nº 10.639/2003), a exemplo do que já foi implementado no Ensino Médio desde o ano letivo de 2006 na Instituição. Tal implementação ocorrerá de forma transversal (onde todas as disciplinas deverão oportunizar a oferta do tema ao longo do desenvolvimento do plano de curso) e também através de projetos trans e interdisciplinares realizados na escola.

Observações relevantes:

- I. Na Formação Geral (Ensino Médio) foram incluídos os componentes curriculares de Filosofia, Sociologia e Espanhol;*
- II. Cada disciplina de formação específica poderá ter um ou mais docentes responsáveis, neste último caso, ministrando conteúdos distintos;*
- III. Cada Docente terá o seu próprio diário de classe, mesmo no caso de compartilhamento de disciplinas com outros docentes e, ao término do ano ou bimestre letivo em que houver sobreposição, o sistema de gerenciamento acadêmico do Serviço de Registros Escolares (SRE) emitirá o status do aluno em cada disciplina (aprovado ou reprovado), calculando-o de acordo com a proporcionalidade de cada bimestre dentro da carga horária da disciplina”.*

Ainda com relação ao projeto, destaco que aparece o objetivo geral do curso:

Ofertar uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio de elevado padrão de qualidade, a partir da oferta de Curso Técnico em Agropecuária aos jovens oriundos do ensino fundamental, numa perspectiva de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos, quais sejam estas: o trabalho (realização humana inerente ao ser), a ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o avanço das forças produtivas) e a cultura (valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade).

Alguns objetivos específicos:

- Formar Técnicos em Agropecuária aptos para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e, exercendo atividades específicas no mundo do trabalho;

- Preparar o futuro profissional para a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina e na construção de competências profissionais relacionadas ao mundo do trabalho;

- Enfatizar, paralelamente à formação profissional específica, o desenvolvimento de todos os saberes e valores necessários ao profissional-cidadão, tais como o domínio da linguagem, o raciocínio lógico, relações interpessoais, responsabilidade, solidariedade e ética, dentre outros;

- Utilizar os setores didáticos como unidades de ensino e aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses contemplem a diversidade de formas de produção e de tecnologias existentes na agropecuária;

- Reordenar a infraestrutura e o funcionamento da escola-fazenda, contemplando o ensino e a produção a partir de estratégias que busquem um planejamento participativo e mecanismos de gerenciamento dos setores didáticos com o auxílio dos técnicos agrícolas da instituição.

E, ainda, o perfil do “profissional” que se pretende formar:

O profissional egresso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio deve ser cooperativo, comunicativo e confiante, atuando de forma responsável, participativa e empreendedora no desenvolvimento de atividades agropecuárias. Deve ser criativo, capaz de administrar os meios de produção, otimizando soluções e promovendo o

desenvolvimento sustentável embasado na ética e no conhecimento científico. Deve também apresentar facilidade de adaptação e estar sempre aberto a mudanças, visando alavancar projetos e ações inovadoras para a solução de problemas apresentados nos diversos segmentos da área de recursos naturais/agropecuária.



Com esse pequeno *recorte* de parte do texto do projeto de curso, algumas possibilidades de análise vão-se apresentando... Uma delas talvez esteja relacionada ao próprio “modelo educativo” que se pretende empregar: aquele da “Escola-Fazenda” (instituído pelo Governo na década de 1970), ou seja, organizado em Unidades Educativas de Produção¹⁰⁸ que se destinam à simulação e execução de atividades voltadas ao ensino agropecuário, numa proposição baseada no princípio do *aprender a fazer fazendo*, de onde surge uma organização das aulas que favorece à tentativa de dicotomizar *teoria e prática*. Uma outra aproximação possível se refere à valorização de atividades ligadas ao que se denomina “mundo do trabalho”, entendendo-o como desvinculado, de certo modo, das relações cotidianas de criação de conhecimentos e, até mesmo, das produções culturais, ou seja, supõe que a formação do *jovem profissional* se daria em momentos estanques, através de uma possível separação entre trabalho-conhecimento-cultura, desconsiderando a complexidade das redes cotidianas e propondo *momentos de formação paralelos*, como se fosse possível separar os *modos de vida* e os *saberes aprendizados acadêmico-científico-tecnológicos*. Um outro destaque importante se refere, ainda, ao fato do projeto propor um *curso integrado* (ensino médio & profissional), mas que dá especial atenção aos conhecimentos considerados científicos, à fragmentação das práticas e à formação especializada para atender ao sistema produtivo do mercado através da “construção de competências profissionais”.

Assim, entendo que se trata de uma *proposta*, de um “*texto*”, apenas um *projeto*, diriam alguns, mas que, de certa forma, também orienta práticas, direciona planejamentos, cria *dispositivos*, agencia processos, auxilia na produção de jogos de verdade... Um *documento* que também contribui com uma *lógica que supõe a separação* entre os *conhecimentos válidos* e os *não-válidos*, entre a *educação básica e a profissional*, entre o *mundo do trabalho e o das relações sociais*, entre a *construção de competências* e o *desenvolvimento de outros saberes e valores*. E, com tudo isso, acabo por questionar: *até que ponto são considerados os interesses dos jovens dessa escola? E a intensidade de suas relações, as criações curriculares, os modos de vida compartilhados, os conhecimentos tecidos nas múltiplas práticas*

¹⁰⁸As antigas UEP's, hoje chamadas de Setores de Produção (Bovinicultura, Suinicultura, Agricultura I, Olericultura, etc.) e que continuam sendo utilizados para o mesmo fim.

cotidianas? Como isso aparece nas “propostas”, nos textos que regulamentam os cursos oferecidos? Qual a visibilidade dos processos vividos na “real” formação profissional de nível médio que ocorre no IFES?

Pensando nessas questões, resolvi perguntar aos alunos...

- Quanto ao curso técnico integrado ao ensino médio, escreva sobre o que você acha muito bom e sobre aquilo que poderia ser diferente:

NO CURSO INTEGRADO, É MUITO BOM:

Adquirir mais conhecimento; as aulas práticas; os conhecimentos técnicos; o método de ensino utilizado, o conteúdo das disciplinas; é uma área diferente e que talvez algumas matérias possam nos interessar futuramente; aprender coisas diferentes; as matérias que até a oitava série nós não tínhamos conhecimento do que eram; tudo é bom, mas é carregado, eu gosto de aprender coisas novas; aulas de APP, Zootecnia e Agroecologia; ter a oportunidade de sair da escola com um diploma de técnico, além do aprendizado; que é estudado no curso; a forma diferente de ensinar, pois fico a semana toda na escola aprendendo; as matérias, pois aprendemos coisas novas; porque se faz o curso técnico junto com o ensino médio; alguns professores nos tratam muito bem e o ensino também é muito bom; mesmo não gostando, você aprende várias coisas diferentes que são importantes; ajuda a conseguir um bom emprego; o aprendizado profissional; o curso é muito bom, mas poderia haver mais aulas práticas; porque a escola oferece alojamento; porque saímos desta escola com diploma e quase com emprego; quando os professores dão trabalho valendo mais pontos do que as provas; é bom, mas não gostaria de fazer; as amizades dos professores são muito boas; a escola oferece alojamento para os alunos e dá oportunidade para quem vem de fora; já sai com experiências em alguns ramos; os amigos que fazemos aqui; já temos uma profissão e nos preparamos para vida; não vejo pontos positivos; as aulas técnicas, os termos usados pelos professores; as aulas práticas; porque já nos prepara para o emprego e para uma boa profissão; começamos a clarear a mente sobre uma faculdade; os amigos que viram irmãos; os professores, mas podiam fazer mais dinâmicas com a nossa turma; porque vai nos acostumando para a vida depois da escola; o técnico, mas apenas Zootecnia, na minha opinião, porque é a única matéria que eu irei utilizar em minha faculdade; estudar a importância da Agropecuária; os professores são muito bem qualificados.

- NO CURSO INTEGRADO PODERIA SER DIFERENTE:

Inglês, pois eu sei que não vou aprender isso nunca, é quase uma perda de tempo; mudar um pouco as matérias que se repetem quase todos os dias; poderiam ter mais aulas práticas, como mexer com bovinos e caprinos; poderia ter bebedouro na Olericultura e poderia ter ônibus para nos levar; os horários deveriam ser reduzidos; poderia não ter aula na parte da manhã; a grade curricular; é muito chato estudar dez aulas por dia; acho

que não deveria ter diferença entre médio e técnico; nada... porque do jeito que está é muito bom; maior inclusão dos alunos nos processos gerais; a pessoa poderia escolher quais matérias do técnico fazer; a maneira de ensino; ter opção de escolha, os horários poderiam mudar de seis em seis meses; a monitoria poderia ser para todos os alunos; não ter provas; deveria ter mais locais e materiais para aulas práticas; mais compreensão com o nosso tempo de estudo que é pouco; mais visitas técnicas; mais técnicos em alguns setores; só fazer as práticas se nós quiséssemos; mais aulas divertidas; as aulas teóricas; fornecer outros cursos; poderiam ser diferentes as aulas de Administração; acesso a água, pois não tem bebedouros em todos os locais de aula; a quantidade de matérias e provas, é meio desumano; os professores chatos e ruins; se reprovasse só no médio, repetir só o médio e não reprovar geral; está bom do jeito que está; matérias que ajudem mais quem quer seguir um caminho um pouco fora da zona rural; o tanto de matérias que temos... são quase vinte, ninguém consegue dar conta, é muito puxado; as metodologias deveriam ser mais digitais.



- Você se identifica com o curso que está fazendo nesta escola?

SIM, PORQUE...

Amo estudar sobre a área agrícola; mais ou menos; gosto de mexer com plantas e solo; tem muito da minha realidade e vontade; moro em sítio, vivencio essa realidade; eu gosto de estudar os recursos naturais; eu gosto mais do curso técnico do que do médio; minha família trabalha com agricultura; meus parentes são produtores rurais; porque sou do interior; eu pretendo fazer faculdade de Agronomia; eu pretendo arrumar um emprego simples; tenho vontade de trabalhar nesta área; sou da zona rural e com ele posso ter muitas oportunidades de trabalho; é da terra que sai o sustento da minha família; porque gosto de mexer com a agricultura; porque eu quero um diploma de técnico agrícola; trata um pouco sobre animais e eu gosto muito; porque mesmo não querendo estudar isso, me identifiquei bastante com o curso; é muito bom para o mercado de trabalho; pretendo fazer Veterinária; gosto de roça; mesmo com muita matéria e coisa pra fazer que não acaba nunca, eu gosto, acho que a gente aprende bastante; fala um pouco sobre minha futura carreira: Bióloga; eu sempre quis e gostei de animais e do ambiente rural; ele oferece quase tudo que eu gosto; me dou bem em todas as matérias; talvez eu seja um grande técnico; acho interessante apesar de não querer seguir este ramo.

NÃO, PORQUE...

Queria mais tecnologias e coisas práticas; queria coisas diferentes; não estou interessado para fazer nada; odeio; não gosto de mexer com agricultura; tem tanta coisa que eu estudo e não vou usar pra nada; não é o que pretendo seguir; porque eu vim só por causa do médio; é uma área que não me identifiquei; tem *trocentas* disciplinas e muitas nem sei por que a gente estuda; é chato, a gente não pode dar opinião nas matérias; não gosto e penso em fazer Engenharia Ambiental; nem todas as matérias do curso são interessantes para mim; eu quero seguir o ramo da Arquitetura e não da Agropecuária.

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. [...]

A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos.

As cliques e as claques.

(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 70-71)

E encontrei mais *pistas* interessantes... mais uma vez os meninos e meninas da escola pública *anunciamdenunciam* aspectos do vivido! São esses *praticantes da vida cotidiana* que me ajudam a compreender que o cotidiano se apresenta como “*espaçotempo* da complexidade da vida social, no qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais” (OLIVEIRA, 2012, p. 60). Ou seja, nos *dizeresfazeressaberes* desses praticantes, aparece a dimensão do *entrecruzamento*, de uma *complexidade* feita da diversidade e da variedade dos fios que a tecem...

São argumentações traduzidas em palavras que vão constituindo diferentes “*pontos de vista*”, saberes *individuaiscoletivos* acerca do curso que realizam e da escola. São apostas e tensões, desestabilizações e escolhas... São falas acerca da importância do curso, de uma “*futura*” utilidade para a continuação dos estudos, das experiências e formações dos professores, das aprendizagens, do esperado “*diploma*”, das possibilidades de trabalho que poderão surgir, das atividades “*práticas*”, dos *amigosirmãos* feitos durante o curso...

E, num entrelaçamento de vozes que sinalizam essa *complexidade cotidiana da escola*, surgem também os questionamentos sobre a relevância ou não do curso técnico, assim como certa indignação perante a quantidade de disciplinas estudadas, o número de provas, “a perda de tempo”, a falta de *tecnologias*, a não identificação com o curso, os horários das aulas, a “*grade*” curricular, as aulas, as metodologias, as atitudes de alguns professores...

E por falar em *aulas e provas e normas*, lembrei-me também do Sr. ROD, como foi apelidado carinhosamente pelos alunos, o “Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes”¹⁰⁹. Esse documento traz diversas orientações que buscam *normatizar* alguns procedimentos e ações acadêmicas nos diferentes *campi* do Instituto Federal. Dentre as orientações mais conhecidas (e temidas) pelos *jovenspraticantes*, estão aquelas que dizem respeito às avaliações, ao regime de dependência e às condições para a aprovação.

¹⁰⁹ Disponível para consulta no site do oficial do Instituto: www.ifes.edu.br.

Assim, de acordo com o “Regulamento”, os alunos dos cursos técnicos integrados, por cursarem um quantitativo superior a *quinze disciplinas* anuais, caso não obtenham aprovação em até três disciplinas, ou seja, não alcancem 60% do valor anual de cada disciplina (100 pontos), poderão ser “promovidos” para a próxima série.

Escrevo isso aqui para lembrar que a “organização curricular” do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio também se constitui por disciplinas, cursadas em *períodos bimestrais* ao longo do ano letivo. Em média, são cursadas vinte disciplinas em cada série do curso, sendo que, ao final do ano, caso o aluno não tenha resultados superiores a sessenta pontos *em até três*, como dito antes, poderá cursar a série subsequente, entretanto, participará do Regime de Progressão Parcial, ou seja, poderá cursar essas disciplinas na forma de “dependência”¹¹⁰. Preciso ainda lembrar que, com relação ao *processo avaliativo do aluno*, o ROD prevê que:

[...] Art. 69 – A avaliação do rendimento quanto ao domínio cognitivo do aluno em cada componente curricular deverá ser processual, contínua e sistemática, obtida com a utilização de instrumentos avaliativos documentados, tais como: projetos, exercícios, trabalhos, atividades práticas, relatórios, autoavaliação, provas, etc. [...] § 2º Para os cursos com regime anual, organizados em bimestres, deverão ser adotados, no mínimo, dois instrumentos avaliativos por bimestre. [...] Art. 70 – Aos alunos [...] que não atingirem 60% da pontuação nas avaliações de cada componente curricular serão garantidos estudos de recuperação, paralelos ao longo do período letivo.

*A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. [...] A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas!
(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 71)*

¹¹⁰ As disciplinas cursadas na condição de “dependência” são oferecidas em horários diferenciados das aulas regulares, em “turmas especiais” etambém na condição de “encontros quinzenais”, para o caso de grupos com número reduzido de alunos.

Assim, embora o *processo avaliativo* não seja o *foco principal dessa discussão*, me sinto quase na obrigação de fazer algumas “contas”, afinal os alunos dos cursos técnicos integrados do *campus* Santa Teresa cursam, em média, vinte disciplinas por bimestre (durante todo o ano letivo) e, como mencionado, são submetidos a, pelo menos, *dois* instrumentos avaliativos *por disciplina*, o que totaliza um quantitativo de, aproximadamente, quarenta atividades ao longo de um bimestre de cinquenta dias letivos. E não para por aí: caso o resultado dessas avaliações seja inferior a *sessenta por cento*, os alunos realizam atividades de “recuperação paralela” que, muitas vezes, são referentes a *cada instrumento avaliativo*, dificultando a possibilidade de concluir quantas atividades avaliativas esse alunos realizariam por bimestre. E ainda, sem querer destacar apenas a “quantidade” – embora também concorde com a reclamação dos alunos quanto às dezenas de provas/atividades avaliativas bimestrais e centenas anuais –, suponho que diversas oportunidades de tessituras de conhecimentos por parte desses *jovens* acabem sendo “perdidas”, em nome de uma perspectiva de trabalho que, muitas vezes, privilegia a obtenção de *notas*, focalizando mais o alcance de “resultados mensuráveis” do que a *ampliação de saberes e sentidos*, de *ações coletivas* e até mesmo de *criação curricular* que acaba sendo vinculada a tantos limites inscritos por prescrições e normatizações.

Mas, por falar nisso, preciso voltar a Certeau! Depois de dizer dessas normas, indicativos e *modos de avaliar* previstos por documentos e discursos, preciso lembrar que não há um *consumo* puro e simples por parte dos *praticantes*. São desenvolvidas outras ações, também surgem novas *táticas*, formas diferenciadas de *uso* desses produtos, em que alternativas vão sendo disseminadas e muitas regras desconsideradas. Enfim, em meio a tantas tentativas de enquadramento, há *redes de sentidos e práticas* sendo tecidas em outras direções, de maneira, muitas vezes, *invisível, marginal, silenciosa*. É como o próprio autor disse:

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

A arte do consumo! Institui-se de forma diversa, afirma Certeau... Ou seja, diante de leis, práticas ou representações impostas surgem as *subversões* dos praticantes através das inúmeras maneiras de empregá-las... Metamorfoseiam regras, fazendo-as “funcionar em outro registro” (p. 95) por meio dos procedimentos de *consumo*...

São *artes de fazer* desses *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que vão sendo realizadas também nos *cotidianos das escolas* por professores e alunos e pedagogos e tantos outros que operam *usos astuciosos e clandestinos dos produtos e regras que lhes são impostos*. Assim, torna-se importante que as pesquisas busquem “desinvisibilizar essas ações cotidianas e compreendê-las como criação curricular, em sua originalidade e em suas regras próprias de produção” (OLIVEIRA, 2012, p. 94).

E é disso que falo um pouco mais a seguir... dos currículos realizados nos cotidianos da escola para além do previsto nas propostas oficiais! *Currículos que se produzem nas práticas cotidianas*, em processos complexos e atravessados pelas *culturas híbridas* que são enunciadas em meio às *criações anônimas* e que se proliferam nesses cotidianos, recusando as uniformidades, padronizações e hierarquias das políticas oficiais de currículo e considerando a força de sua *inventividade*.

Aproveito para dizer também que essa *criação curricular* a que me refiro está presente desde o início deste trabalho, nas tentativas de tradução, ou melhor, de *aproximação do vivido*, afinal, os currículos vão sendo inventados em meio a “diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos/dos/com os cotidianos escolares” (FERRAÇO, 2011, p. 11), os quais procurei, com as possibilidades que a *escrita* me oferece, trazer nesse *textotese*.

Entretanto, ainda encontro necessidade de evidenciar alguns *saberesfazeres curriculares* que surgem nas *negociações* estabelecidas pelos sujeitos da escola, numa *invenção curricular* que também se dá a partir dos movimentos dos *jovenspraticantes* nos cotidianos. E com o desejo de *escrever mais um pouco* acerca dessas criações, encontro ajuda nas palavras da professora quando tento justificar o

que aparece *escritodesenhadonarradofotografado* até aqui...

[...] Cada nova forma de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2012, p. 95).

Talvez por isso tenha escrito tanto... não com o objetivo de apreensão ou captura totalizante, mas com o firme propósito de evidenciar *práticas*, de compreender que os sujeitos das escolas, nas mais diferentes circunstâncias e relações, em meio à multiplicidade de *experiências e saberes*, produzem *currículos* cotidianamente.



(1979) O maternal: o programa

(TONUCCI, 1997, p. 143)

*O Hino Nacional. O dia da bandeira.
A marcha de sete de setembro. A aula de religião.
Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos.*

E o amigo inseparável e a amiga do coração. [...]
Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações.
As proporções e as porcentagens. As redações de português.
As datas e os personagens da história pátria.
As partes do corpo humano.
Os substantivos concretos e os substantivos abstratos.
E as línguas todas que não aprendemos.
As conversas laterais durante as aulas. Os castigos.
As humilhações. Os medos. As alegrias também.
Aquela paixão de professora. A paixão por aquela professora.
 (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 71)

Enfim, com tudo isso, com tantas implicações vividas junto aos *jovenspraticantes* nos contextos da escola de Santa Teresa, tento contribuir com a aproximação de *percursos vividos*, de *operações e processos* realizados pelos sujeitos, entendendo que “o mais importante não aparece aí, [pois] se passa no meio deles, se passa entre eles. Aí é que a coisa começa a ficar interessante” (CORRAZA; TADEU, 2003, p. 71). Ou seja, mesmo com a “melhor das intenções” a *tradução falha*, pois, de fato, o que se passa entre, os *agenciamentos*, as *afecções*, não se deixam *representar*, não permitem o aprisionamento...

E, nesse sentido, o que se apresenta àqueles/àquelas que se dedicam à “*arte de pesquisar com*”, são possibilidades de *mergulho*, tentativas de se *embrenharemembolarem*, buscando alternativas de envolvimento e criação que possam se constituir em *ações performativas*... Ações que apostem na realização de uma *vida mais bonita*, de *percursos* que sinalizem a vivência de *temporalidades outras*, de *múltiplas intensidades*... Ações, no caso dessa pesquisa, que se encontrem com uma *condição juvenil* feita nômade, muitas vezes, sem sair do lugar...

Assim, acredito que os *jovenspraticantes marcam os currículos*, ou, dito de outro modo, *criam currículos a partir de seus movimentos e negociações cotidianas...* Estão imersos em redes de *saberesfazeres* e nelas tecem conhecimentos e *práticas curriculares*, experimentando deslocamentos e contextos de vida ligados a uma possível *“formação profissional articulada ao ensino médio”...* Estão, portanto, permanentemente protagonizando *invenções curriculares*, realizando *produções de saberessentidos* que podem contribuir com a criação de *teoriaspráticas* curriculares hibridizadas e mais emancipatórias.

E como o *fazer curricular cotidiano* é o que move essa pesquisa, tentarei mais algumas *aproximações* a seguir...



UM POUCO MAIS DAS “DIFERENTES TESSITURAS DO TECIDO CURRICULAR”¹¹¹... OU SOBRE CRIAÇÕES COTIDIANAS & CURRÍCULOS HIBRIDIZADOS & REDES DE SABERESSENTIDOS

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...] Para os *sujeitos cotidianos complexos encarnados*, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações... (FERRAÇO, 2005, p. 18; 21-22).

[...] O currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos. [...] Trata-se de uma discussão que temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186).

Prometo não me demorar demais... Sei que já disse bastante coisa pra quem anunciou, de início, que ainda tinha “*alguma coisa*” a dizer... De todo jeito, preciso escrever também que compreendi, com Clarice, que *digoescrevo* por *curiosidade intensa*, pois, assim, “me dou as mais inesperadas surpresas” (LISPECTOR, 2010, p. 85). Ou seja, nos *atravessamentos* desse *processo de escritura* consigo me surpreender, encantar, aproximar de múltiplas possibilidades de percursos, de relações, de deslizamentos, de conhecimentos...

Enfim e, como enunciado antes, a tessitura do *fazer curricular cotidiano* movimentava esse texto e, por esse motivo, a ampliação das discussões ligadas ao *campo do currículo* também interessam, potencializam e “reacendem o questionamento sobre os desenhos curriculares como produções social, histórica e cultural encharcadas pelas relações de poder” (ESTEBAN, 2012, p. 119). Uma *tessitura*, portanto, que envolve criações e produções de sentidos em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos, em *espaços de poder* que, de acordo com Bhabha (1998), não mais se

¹¹¹ De acordo com Alves (2012, p. 42), essas *tessituras* se dão entre disciplinas, conteúdos, formas de trabalhar, apropriação de artefatos culturais novos, trabalhos *dentrofora* das escolas, criação de tecnologias, etc., e sempre a partir de *movimentos* de docentes e discentes, bem como de outros praticantes das escolas envolvidos nesses processos.

constituem em vias únicas de força, mas como *lugares de negociação e de ambivalência*.

Assim, as tentativas de *investigar/problematizar as invenções curriculares* que surgem nos cotidianos das escolas, me remetem a pensar, conforme já compreendido por Lopes e Macedo (2002), que as teorizações do campo do currículo são obtidas por uma multiplicidade de estudos e contribuições teóricas que o configuram como um *campo contestado*, onde se misturam influências, interdependências e rejeições. São *produções discursivas* que se constituem não apenas como diferentes tendências e orientações *teoricometodológicas*, mas, sobretudo, caracterizam o *hibridismo* que aparece no campo curricular na contemporaneidade. As múltiplas articulações redefinem os *discursos* acerca dos currículos fazendo emergir novas questões, problemáticas e referências. Outras e diversas áreas, como os estudos culturais, os enfoques pós-estruturais e pós-coloniais e a filosofia, também são *hibridizadas* com as tradicionais referências do campo do currículo. “O processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47).

A ideia de hibridismo difundida por Lopes e Macedo (2002), portanto, é colocada como uma *marca* do campo curricular que não está ligada apenas aos múltiplos *espaçostempos* de realização desses currículos nos cotidianos, mas, sobretudo, à mistura das diferentes perspectivas teóricas dos grupos de pesquisa sobre o currículo no Brasil. Assim, a hibridação apresentada pelas autoras se refere também à multiplicidade de teorizações contemporâneas.

Nesse sentido, assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões ligadas às *teoriaspráticas* cotidianas e associando a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, não há como negar a “importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos” (idem, p. 49), onde as experiências e apropriações são hibridizadas de tal forma que impedem a criação de uma definição única e precisa de “currículo”.

E, nesse momento em que se reconhece tal campo como lócus da pluralidade e dos

embates entre temáticas, atores e instituições e, ainda, compreendendo que uma das principais “marcas” do pensamento curricular atual é o *hibridismo* colocado no trânsito das diferenças, das tendências políticas e das relações que o constituem, julgo ser importante retomar Bhabha (1998, p. 162) quando explica que a noção de *hibridação*¹¹² possibilita o surgimento de outras posições, nega o essencialismo de uma cultura original ou originária, está ligada a forças e fixações deslizantes... E nessa discussão, Souza (2004) também ajuda a pensar que a teoria crítica de Bhabha busca instaurar um processo “no qual a autoridade e as certezas aparentes do discurso hegemônico são subvertidas, questionadas e desestabilizadas para produzir um novo discurso híbrido e libertário” (p.132).

De modo semelhante, com o *movimento do pensamento* causado por Bhabha, as *intensidades* experimentadas durante a pesquisa nos cotidianos da escola e as considerações de Ferraço (2011), arrisco compreender que as *teoriaspráticas* curriculares criadas pelos *praticantes* em meio às redes de saberes, fazeres e poderes, também se constituem de maneira *híbrida*, sendo permanentemente negociadas, por entre fluxos de sentidos e de relações, em processos de tradução cultural¹¹³...

Com a noção de hibridação de Bhabha (1999), vamos entendendo que as *teoriaspráticas* inventadas pelos sujeitos praticantes não são nem sínteses nem outras teorias que se diferenciam integralmente dos discursos que as antecedem. Assim, as hibridações realizadas entre os discursos sobre currículo que circulam nas redes trazem vestígios, pistas, indícios dos sentidos desses discursos anteriores, também híbridos, ao mesmo tempo em que, ao ressignificá-los, produzem outros discursos (FERRAÇO, 2011, p. 27).

Assim, nesses *espaçostempos* de fronteiras, deslocamentos, discursos e traduções culturais, forjam-se os *currículos hibridizados*, onde professores e alunos, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la. Trata-se de um *fazer*

¹¹² Bhabha (1996) destaca que a importância da hibridação não é ser capaz de “rastrear os momentos originais dos quais emerge um terceiro”, para ele, a hibridação é o “terceiro espaço” que permite outras posições emergir. Amplia ainda mais essa noção, ao declarar que “a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos [...] O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (p. 36-37).

¹¹³ É importante lembrar que Bhabha (1998) também entende a *cultura* como *construção híbrida* (utilizando o termo *tradução cultural*), pensada no contexto da experiência pós-colonial, marcada por histórias de deslocamentos de espaços e origens.

curricular entendido como *produção de sentidos*, sempre híbridos e negociáveis, em que o *discurso da diferença* não aparece atrelado às hierarquias e binarismos fixos de uma dada referência cultural, mas constituído a partir da *afirmação da heterogeneidade*.

[...] o currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que [...] as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, mas que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes (MACEDO, 2004, p. 26-27).

A *cultura* passa, então, a ser concebida como uma construção social, como um *lugar enunciativo* (BHABHA, 1998), como aquilo que se constrói a partir das “marcas” colocadas pelos sujeitos em ambientes movediços, *entre-lugares* culturais, onde esses sujeitos são autores de suas experiências, produtores de histórias... Propõe, portanto, que a cultura seja entendida como “enunciação”, constituindo-se numa forma de *produção irregular e incompleta de sentido e de valor*, composta por “demandas e práticas incomensuráveis”, sempre produzida no ato da sobrevivência social.

[...] a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização [...]. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural [...]. Cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros “tempos” de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmático, metafórico). Minha intenção ao especificar o presente enunciativo na articulação da cultura é estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência (p. 248).

Nesse sentido, os *currículos hibridizados* também vão sendo *enunciados*, onde *discursos homogeneizantes* (como os do mercado de trabalho, da cidadania, etc.) e *formulações escritas* (parâmetros, diretrizes, legislações, etc.) são ressignificados, misturam-se, hibridizam-se a outros *saberes locais*, atravessados por sentidos, movimentos e forças deslocantes. Ou seja, entendo que o *caráter híbrido da produção curricular* se constitui ao articular *diferentes discursos e culturas*, em *espaçotempos* de fronteiras, de negociações e de ambivalências. Enfim, são considerados como *currículos hibridizados* porque negociam a *diferença*, afirmando sua heterogeneidade e performatividade e também porque surgem em meio a

práticas culturais híbridas, permitindo argumentar a favor da criação de *hibridizações curriculares* permanentemente realizadas nos cotidianos das escolas.

O que ocorre com as perspectivas é que tendemos a reduzi-las ao singular. É então que *uma perspectiva vira a perspectiva, que, por sua vez, vira o conhecimento. É o que se passa com o currículo. Um currículo vira o currículo. O plural “os currículos” tem o mesmo destino. A eliminação da multiplicidade, a redução à identidade, é impulsionada pela necessidade de segurança, de estabilidade, de permanência, pela “vontade de saber”*

(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 51).

Como Corazza e Tadeu (2003), pretendo fugir da *redução à identidade!* Ao discutir a possibilidade de criação dos *currículos híbridos* não busco uma caracterização homogeneizadora, segura ou estável para as *praticasteorias* curriculares... Reconheço o *campo curricular* como múltiplo, atravessado por diferentes *formasdiscursividadesoperações* e não pretendo “localizá-lo” numa denominação... Assim, a aposta na possibilidade de realização desses *currículos* que se constituem de *forma híbrida*, se apresenta, principalmente, ligada à tentativa de *marcar* o caráter da mistura, da ambivalência, dos processos e das articulações de diferenças culturais nas *produçõescurriculares cotidianas*.

Currículos, portanto, que se constituem nos *entre-lugares* culturais, sendo potentes na medida em que buscam romper com a pretensão à totalidade ou à identidade, subvertendo narrativas e subjetividades originárias/originais para dar visibilidade aos processos de constituição de saberes, tecidos em redes coletivas e compartilhadas, que procuram também romper com processos discriminatórios e excludentes.



Olha, eu gostaria de falar algo que fiz com os alunos e achei interessante... É que estou ministrando a disciplina de Legislação e Licenciamento Ambiental e sempre ouvia muita reclamação dos professores sobre bagunça, entre outras coisas... Aí resolvi entrar num acordo com eles... Conversei com eles com calma, explicando a necessidade que eu tinha de passar o conteúdo para eles e da importância desse conteúdo... Claro que também rolou um suborno básico! Se colaborassem ganhariam no início do mês um bombom... Risos... e não é que deu certo? Outra coisa foi com relação a aula mesmo... Como a disciplina fala de Lei, resolvi fazer de um jeito mais atrativo... Resolvi passar um conteúdo, por exemplo... falar da lei dos agrotóxicos! Falando do que é certo, das multas e outras coisas... e, depois da aula, eles tinham que formar grupos de cinco alunos. Tinham que escolher um artigo que achassem interessante para discutir e os ouvintes tinham que fazer perguntas... E está sendo superinteressante! Todos participam, colocam seus pontos de vista, argumentam... estou gostando demais! Por exemplo, com relação à mesma lei que "no papel" deveria multar um produtor, uns dizem que é lei e que é pra ser cumprida, pra multar mesmo... outros dizem que o produtor não tendo conhecimento deveria receber apenas uma advertência no início e não a multa de cara!

Outra coisa que eles estão fazendo é criar situações que podem ser reais, como uma infração! Um grupo defende, o outro culpa e vou deixando eles debaterem... Estão saindo argumentos bem maduros! Por isso, cheguei à conclusão que esses alunos têm potencial... precisam de algo que chame a atenção deles... Algo que eles possam fazer parte mesmo, ou seja, uma coisa de mão dupla, sabe? E não apenas receber do professor... Eles estão contribuindo em muito com as minhas aulas... Sem a participação deles posso afirmar que estaria muito mais chato! (Professor MANINHO, Legislação)¹¹⁴

E assim vou *tecendo* esse texto... Apresento mais algumas *narrativastextuaisimagéticas* que vão constituindo o *tecido curricular* (ALVES, 2012) da escola técnica de nível médio... São *dizeresfazeressaberes* vividos em processos, nos movimentos e nas *redes* em que são tecidas as invenções curriculares, de modo especial, entre os professores e os *jovenspraticantes*. São *narrativas*, como dito por Ferraço (2008), que trazem a “*potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo*” (p. 31).

E, nesse sentido, por considerar as diferentes possibilidades de *tessituras curriculares*, assim como o aspecto *híbrido* das *discursividades* e *teorizações* deste campo, retomo mais uma perspectiva que emerge nesses embates, buscando uma aproximação da noção do “*currículo em redes*”.

São produções que defendem que os currículos são criados em contextos cotidianos variados, nas relações contemporâneas que se articulam *entre* os sujeitos e em espaços de fluidez, invenção e coletividade. Assim, a partir da *metáfora do rizoma*, são questionadas as fronteiras estabelecidas pela modernidade entre o *conhecimento científico* e o *conhecimento tecido nos contextos cotidianos* da sociedade. Essa discussão ainda é ampliada com o entendimento de que todos os sujeitos estão permanentemente envolvidos na multiplicidade e complexidade dessas *redes*, *através* e *nas quais* criam conhecimentos e os tecem *com* os conhecimentos de outros sujeitos.

[...] A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos

¹¹⁴ Explico que optei por utilizar, em alguns momentos, os “apelidos” de *ex-alunos* (conforme arquivo da Coordenação Geral de Assistência ao Educando) para me referir aos professores do *campus*. Em outros momentos suas narrativas aparecem sem autoria definida.

múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano (LOPES; MACEDO, 2002).

Nesse contexto, os *conhecimentos* já não são considerados a partir de caracterizações globalizadas, mas tidos como indissociáveis dos contextos em que são produzidos, *saberes* que se tecem em *redes* constituídas de experiências individuais e coletivas, nos diversos *usos* realizados pelos praticantes, numa multiplicidade de encontros, sentidos, contextos... A *metáfora da rede*, assim, subverte o papel de inferioridade dos conhecimentos da vida cotidiana em relação àqueles estabelecidos como conhecimentos científicos. E, nesse momento, lembro o que Alves (2002) já ensinou, possibilitando acreditar em novas alternativas, outros saberes: “[...] há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade” (p. 17).

[...] o currículo, tal como o conhecimento de que é constituído, é um tablete, uma lousa, uma superfície na qual inscrevemos/escrevemos tantas versões e interpretações quantas forem as que pudermos inventar. Se o imaginarmos como uma lousa mágica, ao levantarmos a película que a recobre, encontraremos não a verdade que a aparência escondia, mas um novo espaço, totalmente em branco, no qual estaremos livres para escrever [...] novas histórias. O currículo é, então, pura escrita, pura inscrição (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 50).

E diante da multiplicidade e da complexidade de *relações* que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes *redes de conhecimentos* e, ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá *nessas*

redes. Ou seja, *cada ser humano está imerso em redes coletivas e compartilhadas nas quais cria conhecimentos, sentidos e modos de vida, em processos constantes de singularização*. São, portanto, incalculáveis as possibilidades de “criação” dos sujeitos a partir dessas *redes de conhecimentos* que fazem emergir *práticas e sentidos e currículos* nos cotidianos... Currículos que surgem sempre em processos, nos movimentos permanentes de *trançardestrançar* conhecimentos nas redes e a partir dos *espaçostempos* da escola e da vida.

Assim, assumo, neste trabalho, que as *teoriaspráticas curriculares* acontecem em meio às redes de *fazeressaberes* dos sujeitos praticantes que nelas tecem seus conhecimentos, assumindo-os como *sujeitos híbridos* (BHABHA, 1998) que habitam *entre-lugares* culturais. Reconheço, também, o *cotidiano* como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003) em que, para além das prescrições e propostas oficiais, múltiplos e diferenciados *sentidos de currículo* vão sendo produzidos.

Ouso afirmar, portanto, que os *currículos se hibridizam* e também se tecem *em redes...* ou talvez deva dizer que há *redes de currículos hibridizados* sendo criadas, permanentemente... ou, ainda, que os *currículos se constituem de forma híbrida e em redes coletivas e compartilhadas!*

De todo modo, venho realizando, desde o início desse *textotese*, tentativas de *aproximação* das redes tecidas pelos *praticantes, das práticas cotidianas* que produzem *currículos, sentidos* e tantos *modos de viver*. Digo “aproximação” dada a impossibilidade de total apreensão ou análise dos “fios” que compõem essas redes... Partindo de uma infinidade de *teoriaspráticas*, implicações, sentidos, *imagensnarrativas*, são feitos alguns “recortes” e, a partir de certas “escolhas”, são realizadas algumas problematizações das *marcas* encontradas... “de fato, sempre estamos dando nossas versões *particularescoletivas* desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Tenho assumido, ainda, com Ferraço (2004) e Oliveira (2003), que a dimensão do *currículo* vai muito além das prescrições escritas e formais encontradas nas escolas (como parâmetros e propostas curriculares, catálogo de cursos, livros didáticos,

calendários de datas específicas, entre outros textos), estando muito mais relacionado aos *usos* que são feitos desses documentos e às *criações e relações* que emergem dessas práticas.

Como também explica Carvalho (2005, p. 96-97), os *currículos tecidos nos cotidianos* envolvem as “relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar”, sendo importante o envolvimento nessas relações e nos diferentes contextos que configuram esses currículos, assim como as tentativas de apreender um pouco das *redes* que são tecidas nos múltiplos *espaçotempos* cotidianos.

[...] O importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o *fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas*, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17, grifo da autora).

Assim, o interesse da investigação se amplia pelo “*fazer curricular cotidiano*”, ao considerar as *hibridizações realizadas e as redes de relações vividas* entre os sujeitos da pesquisa enquanto possibilidades de ampliação de *saberessentidos* e de *potência de vida*. Relações entre alunos e alunos, professores e alunos, professores e professores e outros tantos modos de interação presentes nos cotidianos. Digo isso por pensar nas questões anteriormente escritas e em tantas outras que surgem, não ampliando a busca por respostas, mas por novas tentativas de *aproximação e implicação nas invenções curriculares dos praticantes* nos cotidianos.

Perguntar não pelo “ser” de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição

(CORAZZA; TADEU, 2003, p. 55).

Por tudo isso, não resisto e volto ao *diário de campo* onde os registros buscavam a

possibilidade de *me aproximar um pouco mais das criações curriculares desses sujeitos praticantes!*

Continuando com a tentativa de trazer um pouco dos movimentos cotidianos vividos e das redes que são tecidas nas invenções curriculares entre os jovens e seus professores e, ainda, por considerar com Ferraço (2008, p. 31) as imagens narrativas como “potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo”, trago aqui fragmentos de relatos feitos por professores e alunos.

São falas que surgem ao contarem das atividades que consideram interessantes, realizadas em sala de aula ou em outros espaços da escola! Falam de produções de um “fazer curricular” que surge a partir de projetos pedagógicos, em situações propostas aos/pelos alunos, em momentos de debate, na realização de trabalhos em sala de aula, em criações para os eventos que acontecem na escola, enfim, experiências realizadas de forma coletiva e que podem, no entendimento desses praticantes, potencializar a tessitura de novos saberes, outros sentidos e efeitos diversos.

Assim, por considerar, com Azevedo (2003, p. 128), que “as narrativas parecem ser a maneira mais adequada de apreensão do cotidiano”, convido à leitura dos relatos aqui apresentados... Com a palavra, os jovens praticantes e seus professores!

No bimestre que acabou nós também tivemos uma atividade bem legal... É muito difícil os professores do técnico e do médio fazerem alguma atividade junto... Acho que nunca teve! Acontece

entre o pessoal do próprio médio, principalmente com as matérias de Filosofia, Sociologia, Geografia, Inglês,... Agora, entre as matérias do técnico mesmo, quase nunca e do médio e do técnico então, nem pensar... Mas esse último bimestre teve e foi muito legal! Foi sobre a questão do lixo na escola que era assunto do técnico. Aí nós fizemos o



recolhimento do lixo que é jogado em vários pontos do campus, fora das lixeiras, claro! E depois, com a ajuda dos professores de Matemática e Estatística, fizemos vários cálculos... Simulamos a quantidade de lixo que seria produzida em dias, meses e até no ano inteiro. Depois, montamos gráficos e apresentamos uma proposta pra direção da escola, pedindo a instalação de mais lixeiras, em vários pontos do campus e que foram localizados pelo mapa, através do Google. Ficou bem legal... Lembra que apresentamos na Semana do Meio Ambiente? Foi um trabalho bastante elogiado, até porque nós também apresentamos numa área do pátio, uma boa quantidade de lixo que foi recolhida

assim... Chamou a atenção porque somos nós mesmos que produzimos e jogamos em local inapropriado, né?



Falando nisso, a Semana do Meio Ambiente desse ano foi um barato! Na verdade, ano passado também... tivemos várias oficinas, palestras, fizemos trilha, lembra? E esse ano teve a gincana ambiental de novo, só que teve umas provas ainda mais legais... Aquela da roupa com material reaproveitado, a paródia, a apresentação sobre questões ambientais atuais, tudo maneiro!

Nossa! A apresentação do Grupo Coleópteras foi de arrepiar! Fizeram uma montagem com imagens, tipo, virou um vídeo... Colocaram cenas de catástrofes ambientais do Brasil e do mundo, com uma música emocionante, ficou muito massa! As provas de resistência também foram muito boas! Arremesso de bolinha de papel, corda, encher os litros... adorei porque dá emoção! As exposições de artesanato com materiais reciclados também ficou linda! A minha turma por exemplo preparou varias coisas...

Pra mim, o melhor foi a salada de frutas... ai que delícia!!! (Risos...) Não... falando sério!!! Quando tem esses eventos aqui na escola é muito bom porque os lanches sempre são caprichados, fala que não?!

É mesmo... Mas os meninos têm razão, foi legal mesmo! A palestra de abertura também foi muito boa e o encerramento com as famílias junto com a gente aqui na escola foi uma ideia e tanto! As coisas que eu mais gostei mesmo foram as paródias, os nomes das equipes e os gritos de guerra, tudo muito criativo! Depois fala que aluno não cria nada, né?!?! Isso tudo que eu falei, sem contar os materiais, as roupas, os vídeos, tudo muito bem bolado! O pessoal se empolgou e fez coisas lindas! Tudo bem que era uma competição, mas ninguém pode falar que aluno não tem criatividade!



É... E o pior é que, quando a gente participa dos conselhos de classe, tem que ficar ouvindo aquele monte de baboseira das turmas: aluno é isso, aluno é aquilo, aluno não quer nada com nada, não faz os deveres, são preguiçosos... É ruim, heim?!?! Passa uma tarefa legal, dá um desafio pra você ver só? Todo mundo se envolve e produz direitinho, mas claro que tem que ter motivação! Se a tarefa for legal todo mundo se dedica, agora se for aquelas chatices de sempre, tipo: copiar do livro, responder, fazer as mesmas atividades... A gente enjoa...

E não é pra enjoar? Com dez aulas por dia e dezenove matérias por ano. Haja ânimo! Haja saco!



Eu quero contar a experiência do tão esperado teatro celular... Aconteceu no dia 17 de maio. Desde que entreguei o cronograma, eles ficaram muito curiosos e ansiosos com essa atividade. Todas as atividades envolviam questões sobre *citologia*, *morfologia* e *funcionamento das organelas celulares*, assuntos que nós tínhamos estudado no mês de abril e maio. Bom, a primeira atividade era uma gincana! A turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo sorteava uma pergunta de um saquinho de pano, e tinha um minuto para respondê-la, sendo que o grupo todo poderia responder. Depois dessa fase, passamos para a segunda brincadeira: Passa ou se lasca! Eu dei 15 minutos para cada grupo formular cinco perguntas sobre *citologia* que deveriam ser diferentes das sorteadas anteriormente. Funcionou da seguinte forma: o grupo adversário escolhia o aluno do outro grupo que responderia a pergunta. O escolhido podia consultar no caderno e na apostila, mas não poderia contar com a ajuda do grupo. Caso ele

acertasse sua equipe ganhava cinco pontos. Se, em um minuto, ele não conseguisse achar a resposta, eu abria a pergunta para o restante do grupo, que tinha mais um minuto para responder. Caso o grupo acertasse, ganhava dois pontos. E caso o grupo não acertasse, eles se lascavam, entendeu?! [Risos...] Tinham que ir até o palco e pagar uma prenda! Com a ajuda dos próprios alunos, eu escolhia a prenda porque tinha que ser um *mico*, mas sem que ofendesse quem estivesse pagando a prenda, né? Foi muito, muito divertido! Primeiro pelo espírito competitivo dos alunos, que ficavam em cima do cronômetro ou vigiando se o grupo estava passando cola, essas coisas... E também pelas

prendas, é claro. Ver o Dimi, que sempre foi muito tímido, subir no palco e cantar Beto Barbosa, e arrasar, levantar os outros alunos da cadeira, incluindo o grupo adversário, foi maravilhoso... Emocionante! Bom... a terceira brincadeira foi o teatro celular. Cada aluno sorteou um papel do saquinho de pano, onde estava escrito um *componente celular*. Eles tinham que ler o que estava escrito, dizer a função e montar a *célula*. Seis alunos foram a *membrana celular*, então fizeram



o contorno da célula. Outro aluno, foi o *Complexo de Golgi*, então, antes de entrar na célula, deveria dizer a sua função e assim por diante... Dessa forma, no final, cada aluno foi um componente e acabaram montando uma “célula”. Simularam também *síntese, modificação e exportação de lipídios e proteínas*, envolvendo os *retículos endoplasmáticos, ribossomos, Complexo de Golgi e membrana celular*, além da *permeabilidade seletiva da membrana, como a entrada e saída de gases e macromoléculas...* Enfim... como o estudo das células é muito distante da vida prática dos alunos, levando-os ao laboratório para verem as células animal e vegetal no microscópio e fazendo essas atividades lúdicas, é possível aproximá-los desses conceitos... Sem contar que se diverte com esse assunto tão importante dentro da Biologia (Professora PANTERA, Biologia).

Logo no início desse ano, fiz uma proposta de estudo para as turmas de 3º ano do curso técnico integrado ao ensino médio com o objetivo de discutir alguns temas da atualidade. Os trabalhos foram organizados em grupos de cinco a seis componentes e os próprios alunos escolheram os membros dos seus grupos. Como eu disse, o objetivo principal desse trabalho era discutir uma quantidade maior de temas e de forma oral, buscando dinamizar o trabalho, além de levar os alunos a compreenderem esses temas da atualidade, visando uma boa nota e uma posterior aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que hoje é uma preocupação da maioria desses alunos. Foram propostos os seguintes temas: Hidrelétrica de Belo Monte, Jirau e Santo Antônio, Usina Nuclear de Angra II e Angra III, Transnordestina, Transposição do São Francisco, PAC 2, Reforma dos Portos Marítimos e Secos e o Pré-sal. Os alunos utilizaram projetor de imagem e apresentaram os trabalhos em Power Point, com uma duração aproximada de 20 minutos para a explanação geral do tema. A partir disso, três perguntas eram elaboradas por mim ou pelos colegas para o grupo, que tinha um tempo para responder e socializar com toda a turma. Vale reforçar também que durante as suas apresentações, os grupos focaram o objetivo esperado

de cada um desses projetos, suas localizações, seus gastos, os impactos e benefícios, merecendo assim grande destaque para algumas apresentações que continham pequenos vídeos explicativos sobre o tema relacionado. Considero que realizamos um trabalho bastante proveitoso e com um grande alcance de informações para todos os alunos dos terceiros anos (Professor AZEITONA, Geografia).

Quando cheguei para trabalhar no Ifes – campus Santa Teresa, tinha recém-saído de um programa de pós-graduação, onde fazia meu pós-doutoramento. Nunca havia tido contato em sala de aula com alunos do ensino médio. Pensei, inicialmente, que seria com



componentes curriculares ligados à minha área de formação (que é fitopatologista = "médico de plantas"). Entretanto, na primeira reunião pedagógica, recebi a notícia que iria trabalhar com os componentes curriculares de manejo fitossanitário (ligado à minha área) e Olericultura. Com relação a este último, embora sendo Engenheiro Agrônomo, o único contato que tive com esta área da Agronomia foi durante minha graduação. Desde que entrei na pós, havia passado os últimos sete anos trabalhando em laboratório e/ou com a cultura do café. *Pensei comigo: e agora, o que vou fazer?* O que mais me assustava, naquele momento, era pensar em trabalhar com os alunos no campo, pois cada cultura tem suas especificidades, das quais eu não me lembrava mais. Bom, planejei colocar o máximo de hortaliças no campo e, ao longo do seu desenvolvimento, trabalhar pontos específicos do componente curricular integrando as informações trabalhadas na sala de aula com as duas aulas de campo.

Assim, planejei o cultivo de 29 hortaliças diferentes cultivadas no Estado do Espírito Santo. O segundo momento de apreensão foi quando recebi as pautas provisórias com 162 alunos matriculados, incluindo uma aluna com deficiência visual. Eram quatro turmas de aproximadamente 40 alunos. Muitos destes alunos eram filhos de produtores de hortaliças de Santa Maria, Itaguaçu, Itarana, São Roque... Que medo e que responsabilidade! Foram então formados, em cada turma, 13 a 14 grupos de três alunos. Cada grupo ficaria responsável por conduzir o projeto de implantação de uma determinada hortaliça em uma área de 50 m². Ao todo, foram 54 áreas de produção de hortaliças. Os grupos, ao caminharem por estas áreas para chegarem até o seu "pedacinho de terra", tinham a oportunidade de passar em áreas de cultivo de outros colegas, de outras turmas, em que estavam sendo cultivadas hortaliças diferentes daquela que seu grupo era responsável. Comecei a trabalhar com eles cada etapa do sistema de produção, desde a escolha das sementes; preparo da área; semeadura em recipientes para produção de mudas ou plantio direto no canteiro ou cova; tratamentos culturais; colheita; classificação e armazenamento dos produtos. Inicialmente, notei que os alunos não gostavam muito de ir para a área, pois lá eles colocavam a "mão na

massa". No decorrer dos bimestres, quando as hortaliças começavam a produzir era interessante observar a admiração deles em relação a ter em mãos produtos que eles mesmos cultivaram. Quanto aprendizado de minha parte. Acho que aprendi mais que os alunos! Foi fantástico verificar o quanto eles evoluíram em informação e tiveram a oportunidade de ter uma noção global do sistema de produção de várias hortaliças no campo. Foi prazeroso, ao final, perceber que toda minha insegurança e medo tinham-se transformado em aprendizado para mim e para os alunos... Acho que nunca irei esquecer deste episódio de início da minha vida profissional. Acho que o principal aprendizado de minha parte foi a adequação da linguagem ao nível de ensino que estava trabalhando, lembrando que as minhas experiências anteriores, em sala de aula, era com alunos de graduação ou pós-graduação, e a busca por novas metodologias de trabalho para superar dificuldades e inseguranças em sala de aula. E a aluna com deficiência visual? Como foi incrível acompanhar o aprendizado dela nas aulas de campo. Me lembro que o grupo no qual ela foi inserida era responsável por cultivar a "batata doce" e ela tinha que fazer todas as atividades que os demais membros executavam nas aulas. Muita coisa era por meio do tato, levando ela em áreas de outros grupos em que cultivam outras hortaliças para ela verificar as diferenças entre os processos de produção. Então, ela colocava a mão na terra, nas covas, no canteiro, nas folhas ou frutos de outras hortaliças, experimentava o gosto; cheirava as folhas... Era maneira que encontrava para ensinar essas coisas a ela. E funcionou muito bem! Eu ficava impressionado com a sensibilidade que ela

tinha para separar as coisas e gravar aquelas informações. Especificamente, me lembro que pedi para ela colher folhas de mostarda e algumas estavam com problemas de doença ou praga. Ela conseguia sentir "com os dedos" quando a folha estava muito atacada e a descartava. Para mim e para os alunos, aquilo era impressionante... Fazer desbaste então de cenoura! ela tirava de letra. Como aprendi com aquela menina. Além dela, tinha meu auxiliar de campo



(funcionário terceirizado) que era surdo e nós conseguíamos nos comunicar perfeitamente. Outro aprendizado que este trabalho de campo me proporcionou! Finalizando, então, todo aquele medo inicial, aquela incerteza e insegurança, toda aquela ansiedade se transformou nessa forma diferente de aprender e transmitir conhecimento aos alunos de um nível de ensino que tive a oportunidade de trabalhar pela primeira vez. Foi, para mim, uma experiência fantástica (Professor Fofão).

Olha, aqui na escola acontece muita coisa legal... Quem se interessa aprende muita coisa mesmo! As aulas de campo, as visitas técnicas, as atividades na biblioteca, nos laboratórios... sabe, a gente tem muito recurso! Não falta nada para o aluno que quer aprender: computadores, internet, livros de todas as matérias, bons professores, mas tem que se dedicar, né? Também tem coisa ruim, como algumas aulas, mas a gente também tem que aguentar um pouco, né? Ah... tem outra coisa que esqueci de falar: como tem muito professor da área

técnica, acontecem projetos de várias áreas de atuação deles... Têm bolsas, estágios, monitorias, ou seja, oportunidades pra aprender e ainda ganhar um dinheirinho...

Tem muita coisa que acontece também porque os próprios alunos inventam, assim, mas com a ajuda das coordenações e o trabalho do Grêmio! São as atividades que a gente chama de *culturais*, mas que aprendemos muito também, como: sarau, exposição, teatro, aula de dança, show de talentos, varias coisas... e começa lá na Semana de Acolhida, logo que o primeiro ano chega... Alguém já falou sobre isso?!?! Eu quero falar... é que a gente já começa aprendendo a se relacionar melhor com as pessoas, a respeitar, a colher o que planta logo que chega, literalmente, porque a gente faz o plantio de árvores! [Risos...] É o que se chama aqui de trote solidário¹¹⁵ ...

Nossa, quem vai esquecer das musiquinhas do Trote, lembram? “Um, dois, três, quatro... ser novato é um barato... Quatro, três, dois, um... paga pau pra qualquer um!” Nunca que nós vamos esquecer dessa! E tinha também o *elefantinho* que era engraçado demais... Um pegava na mão do outro por debaixo das pernas... [Risos...] Muito irado! Esse ano a gente não fez o *elefantinho*, fizemos só os alunos novos irem de mãos dadas até lá onde nós íamos plantar as árvores e depois deram mais umas voltinhas pelo *campus*...



¹¹⁵O trote solidário é uma atividade que vem sendo realizada na escola há mais ou menos quatro anos, segundo a psicóloga. Faz parte das atividades da “Semana de Acolhida”, que é promovida sempre na primeira semana do ano letivo, com o objetivo de promover a integração dos novos alunos do ensino integrado e minimizar os efeitos da famosa “cachimbação”. Geralmente é feito um plantio coletivo de árvores buscando envolver os alunos de 1º, 2º e 3º anos, alguns servidores e os professores. Os “veteranos” conduzem os “novatos” até o local escolhido e, juntos, realizam a atividade.



Um dos trabalhos que mais me marcaram nesse ano de 2012 foi a realização da Semana de Ciência e Tecnologia do nosso *campus*, que aconteceu no mês passado, em novembro. O objetivo principal dessa atividade foi oferecer um espaço para divulgação de trabalhos da nossa instituição, além de promover o debate científico e a integração entre profissionais e estudantes em diversas áreas do conhecimento. Durante os três dias, tivemos várias atividades, como palestras, mostra científica, oficinas, apresentações culturais e premiações para os melhores trabalhos, que ficaram muito



interessantes! Uma outra coisa importante que aconteceu foi o seguinte: com a realização da Semana, houve um intercâmbio entre alunos e profissionais de outras instituições com o nosso *campus*, ou seja, dos profissionais e alunos do IFES e de outros lugares proporcionando

troca de experiências e

outros aprendizados. Bem uma das atividades mais interessantes foi a mostra científica. Os trabalhos, projetos e experimentos apresentados nessa mostra foram todos desenvolvidos por equipes de alunos orientados por diferentes professores e técnicos da instituição. Ao todo, foram inscritos 63 trabalhos com equipes de até seis alunos. A finalidade principal foi mobilizar os participantes em torno de temas e atividades de ciência e tecnologia, valorizando a criatividade, a atitude científica e a capacidade investigativa dos alunos. E como surtiu efeito! Pretendia, também, mostrar a importância da ciência, da tecnologia e da inovação para a vida de cada um e para o desenvolvimento local, possibilitando, ainda, que os participantes conhecessem e discutissem os resultados, a relevância e o impacto das pesquisas e projetos, bem como as suas aplicações. Só no meu caso, orientei seis trabalhos: Sabão Ecológico; Gestão Ambiental do Ifes Santa Teresa; Aproveitamento de resíduos de origem animal e vegetal em biodigestores; Efeitos dos antibióticos na contagem de bactérias; Algas como bioindicadores da qualidade da água e Ilusão de Ótica. Nesses projetos todos, os alunos



foram os principais protagonistas no desenvolvimento dos trabalhos, porque foram eles próprios que ficaram responsáveis pelo levantamento dos materiais necessários e pela construção dos experimentos. Outros professores e técnicos da instituição também auxiliaram na realização dos projetos, principalmente disponibilizando a estrutura de laboratórios e materiais necessários para que os alunos pudessem concretizar os experimentos. Muitos dos materiais utilizados foram conseguidos pelos próprios estudantes, trazidos de casa ou através de parcerias que conseguiram... Para mim, foi uma surpresa muito grande, pra ser sincero! Não achei que os meninos fossem se empolgar tanto e serem tão responsáveis... Eles deram um show! Parecia experimento desenvolvido por pesquisador mesmo. Eles mostraram que têm potencial e que são mesmo capazes de realizar trabalhos interessantes... E olha que ouvi colegas professores dizendo que nada ia dar certo, que eles não iam cumprir com os compromissos, o que é uma pena! Muitos não se envolveram com nada, não orientaram um trabalho sequer com os alunos e isso tira um pouco o entusiasmo da gente. Mas, de modo geral, foi um trabalho bom demais (professor BUCHECHA, Ecologia).



Esse ano, fizemos um projeto interdisciplinar bem legal! Juntamos as áreas de humanas, de linguagens e de matemática e criamos um projeto para discutir, junto aos alunos, diversos temas, como: *relações e direitos humanos, respeito aos idosos, alimentação, qualidade de vida, meio ambiente...* Na verdade, como a pedagoga alertou, são temas propostos pelos PCN's e DCN's, mas a gente vai além dessas orientações... Resolvemos trabalhar esses temas porque achamos mesmo que são relevantes na vida dos nossos meninos e meninas e que, nem sempre, são discutidos com a devida importância. E mais: quando eles criam, põem a “mão na massa”, os conhecimentos se ampliam muito, acho que é porque faz sentido pra eles. [...] Eles fizeram trabalhos muito interessantes e muito bonitos, com capricho! Foram maquetes, murais, jornais, produções discursivas, histórias em quadrinhos, charges, montagem de *blog*, entre muitas outras coisas... Organizamos também algumas apresentações orais de poemas, crônicas e textos, além de um concurso de peças teatrais, tudo produzido pelos alunos dos cursos técnicos

integrados. Fizemos, também, duas “sessões de cinema” com documentários que se relacionavam aos temas discutidos, um deles foi *você* que emprestou, lembra? Aquele “Meninas”, muito bom... Sem contar que o encerramento foi num sábado letivo com a apresentação desses trabalhos e com o convite para toda a comunidade escolar, inclusive para as famílias, conhecerem os trabalhos. Nesse dia, tivemos jogos interativos criados pelos alunos e também *testes* que eram aplicados como, por exemplo, para calcular o nível de gordura do corpo e outros feitos virtualmente, no laboratório de informática, com ajuda dos alunos do curso superior. Aí, fico me perguntando: se isso não é produção de conhecimento, o que mais pode ser? Claro que as atividades de sala de aula, diariamente, também dão oportunidade para os alunos aumentarem seus conhecimentos, sem dúvidas, mas, quando abrimos para atividades em que, de fato, eles podem criar, colocar a “massa cinzenta” pra funcionar, a criatividade, o que aprenderam em outras disciplinas, aí a gente vê como as informações, o esforço de cada dia valeu a pena... Os meninos têm muito potencial, a gente que precisa ajudar a canalizar, às vezes. Acho que isso é currículo, como *você* vive dizendo, não é?! (Professor Grilo)



E, nessas *implicações aproximações*, também ouvi, dos *jovens praticantes*, algumas “denúncias” no sentido de que as *produções curriculares* poderiam ser intensificadas em alguns aspectos, ampliando ainda mais a criação de novos *sentidos*, outros *saberes fazeres*...

Então, tem umas coisas do curso que desanimam! Tipo, aula só com *slide* também não funciona... a maioria das aulas é assim... por isso a gente reclama que faltam aulas de campo, mais práticas... Como um técnico em agropecuária vai saber vacinar um animal se não faz isso aqui? E *mochar* um bezerro? *Casquear*¹¹⁶ o gado ou preparar uma irrigação adequada pra determinada cultura? São muitas coisas que a gente deixa de experimentar aqui e depois, quem for continuar nessa profissão, vai ter muita dificuldade... Com a área de vegetal também tem coisas muito interessantes, como poda, *enxerto*¹¹⁷, uso adequado de fertilizantes, análise e preparo dos solos...

Mas também a gente tem que reconhecer que alguns professores levam a coisa a sério e ensinam mesmo! Muitas coisas legais a gente já aprendeu... manejos, técnicas de agroecologia, plantios, cálculos... As aulas de campo de cafeicultura, culturas anuais... Tivemos coisas bacanas também lá na Agroindústria¹¹⁸ com a professora Paqueta, lembra? Ela levava a gente lá quase toda semana para aprender vários tipos de processamento: de leite, doces, iogurte, queijo... foi bem interessante! Algumas coisas até fizemos lá na nossa roça, eu e a mamãe... Ensinei algumas técnicas diferentes pra ela e ela se amarrou!

Sim, isso acontece... mas poderia ser mais! Por exemplo, dizem que o professor que assumiu a matéria de Agroindústria, esse ano, quase nunca vai lá... É uma pena! O segundo ano está deixando de aprender essas coisas... E aí a gente se pergunta: quando eles vão ter outra oportunidade? Não vão ter... Por isso que o curso poderia ser melhor! Tinha que ter o mesmo empenho por parte de todos os professores, servidores da escola... Porque também tem unidades de campo que a gente vai e os técnicos que trabalham lá não gostam muito de ajudar o professor, a gente percebe... Parece que aluno tá atrapalhando... mas tudo que tem nessa escola não é pra gente? Pra gente aprender e sair daqui formado como um bom técnico? Se não for para o aluno aprender, pra que serve tudo isso que tem na escola? Tem umas coisas que eu não entendo...

¹¹⁶ *Mochar* significa arrancar os chifres, tira-se o chifre do bovino enquanto é filhote (bezerro). O *casqueamento* é uma técnica que tem como principal objetivo prevenir doenças nos cascos dos animais.

¹¹⁷ De modo geral, a *enxertia* é um método de propagação vegetativa de plantas, sendo muito utilizada na produção de mudas de frutíferas. A técnica consiste basicamente em juntar os tecidos de uma planta aos tecidos de outra planta, que geralmente é da mesma espécie (Disponível em: <http://www.cultivando.com.br>).

¹¹⁸ O Setor nomeado de Agroindústria no *campus* é responsável pelo *processamento* de matérias primas provenientes da agricultura e da pecuária. São produzidos doces de frutas (como goiaba, figo, mamão,...), doce de leite, doce de leite com chocolate, iogurtes de vários sabores e queijos.

Não... espera aí! Isso porque a gente ainda não falou da *politicagem*... Você não tem noção! Tem vários professores, se bem que não são só do técnico, do médio também, que deixam de dar aula pra falar de política! É um absurdo... Passam a aula toda, todinha, falando mal da administração, do diretor, que não tem isso, que não tem aquilo... e a matéria que é bom nada!

Pior que é mesmo... Algumas vezes, a gente até já gravou no celular! Porque é assim... tem aluno que se irrita, porque queria que o professor desse a sua aula e também porque ofende algumas pessoas, cita nomes, essas coisas! Mas tem outros que adoram!!! Botam “lenha na fogueira”! Já perguntam de propósito só para o professor começar a falar e deixar de dar a aula mesmo...

Foi a mesma história na época da greve... Eles passavam horas falando do tal movimento, do que isso ia valer... Depois, quando alguns que tinham parado voltaram a dar aula, aí, sim, piorou... Era um tal de reclamar dos colegas que não tinham feito a greve, culpar os alunos porque não pararam de frequentar as aulas, um disse me disse só... Mas como a gente ia parar de vir pra escola se a maioria dos professores estava nas salas? Era um ou outro que não dava aula! Então, a gente vinha... Aí, moral da história: as matérias perdidas quase não foram dadas... Tanto é que um professor do médio, novo, que chegou esse ano, e vai dar aula pra gente agora no 3º ano, falou que muitas coisas nós tínhamos que ter aprendido e não aprendemos... são vários, vários conteúdos de física perdidos! E o outro professor era desses que falava o tempo todo da política da escola... Por que ele não fez a parte dele, né?! Esse de agora tá dando uma aula a mais por semana, como se fosse um reforço, pra gente correr um pouco atrás do prejuízo... Porque senão no Enem já viu... Vai ser um arraso!

Mas, às vezes, acontecem umas coisas que eu acho que é só aqui mesmo... Só acontecem aqui... Enrolar uns professores é fácil demais. Na verdade, não é nem que a gente enrola, eles é que não estão preocupados se a gente aprende! É aquilo que a tia do núcleo pedagógico falou outro dia: eles fingem que ensinam e vocês fingem que aprendem! Gostei disso! É o que acontece mesmo... Vê bem, um professor de animais, do técnico, por exemplo, passava os trabalhos pra gente, as tarefas... aí a gente começou a desconfiar que ele só dava o visto, mas nem lia. O que eu fiz? Num dos deveres, respondi coisas de outra matéria, outra matéria mesmo, nada a ver... Tipo: pergunta sobre algum procedimento com os animais e a minha resposta do dever de história... Sabe o que aconteceu? Nada! Voltou com o visto como se tivesse tudo certo, ou seja, ele não leu... Não lia nada! De que adianta uma tarefa dessas? Se a gente erra ou acerta, tá tudo bem...

Assim, busquei apresentar mais alguns *fiões* das *redes* nas quais os *currículos híbridos* são tecidos... *Redes do tecido curricular* da escola de Santa Teresa que vêm sendo lembradas desde o início dessa escrita, disseminadas pelo *textotese*, inclusive porque aposto no entendimento de Oliveira (2012) quando afirma que os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares são “*produtores de conhecimentos curriculares*” e, portanto, são permanentemente “*criadores de currículos*” (p. 54). Ou

seja, suas práticas, preferências, *modos de criação e de saberfazer*, vão tecendo esses fios de *produção curricular*... Os movimentos, as negociações e atravessamentos vividos *entre os jovens e seus professores*, de modo especial, produzem diferentes *sentidos de currículos*! São *invenções curriculares* que remetem a *espaçotempos*, saberes, vontades, resistências, documentos, *teoriaspráticas*, obrigações, envolvimento, fugas, dentre tantas outras *implicaçõesnegociações* que se dão nesses processos, numa *complexidade* também anunciada anteriormente...

Revisão

→ Grandezas físicas:

- Escalares: (independe de um sistema de referência) [ORIENTAÇÃO]
 - massa
 - tempo
- Vetoriais: (dependem de uma orientação)
 - força
 - campos de força
 - campo gravitacional

* O tempo caráter

→ Quimica: é uma característica de cada grandeza física: "Impresso Digital".

→ Para medir, vamos ter que usar um Sistema de Medidas:

Grandeza	CGS	MKS (SI)
comprimento	cm	m
massa	g	kg
tempo	s	s
carga elétrica	Statcoulomb (Fr)	Coulomb (C)
	[N] · [cm ²]	[N] · [m ²] [K]

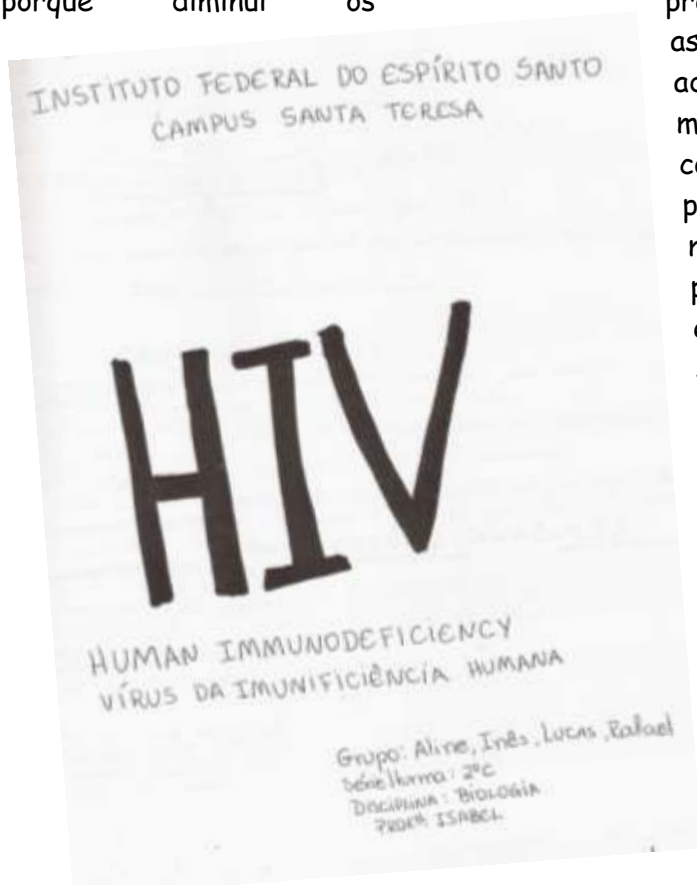
[...]

Pesquisar a vida cotidiana nas escolas é um meio de incorporar ao campo do currículo novas possibilidades de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macro e microelementos em permanente diálogo, modificando-se mútua e permanentemente, e produzindo, com isso, currículos e conhecimentos curriculares (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

E por reconhecer que os *jovenspraticantes*, os professores, os pedagogos, enfim, os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos cotidianos tecem currículos a partir de suas experiências *individuais e coletivas*, quero lembrar, também, das “preferências” sinalizadas pelos alunos, dos debates que as respostas dadas à pergunta sobre quais “*assuntos deveriam ou não ser ‘estudados’ na escola*” podem disparar, produzindo outros sentidos, permitindo avaliar *posturas, práticas, necessidades de mudanças...*

- Que assuntos você acha que seriam importantes serem ensinados na escola e não são? Por quê?¹¹⁹

Acho que todos eles são importantes; o inglês, porque é uma língua importante hoje em dia; sexo, porque é o modo de passar para os jovens e deixar eles alertados; política, nos alertar para o mundo; meio ambiente, nos ensina sobre a natureza; tipos de deficiência, porque diminui os



preconceitos; ensino religioso, porque as pessoas precisam ter mais fé; adolescência porque é a fase que temos mais dúvidas; música, porque é um conhecimento diferente; espanhol, porque eu gosto; italiano, porque a minha avó é descendente; esporte, porque talvez possa decidir o futuro; educação sexual, porque muitos não sabem o que fazem no seu corpo; estudos ambientais, porque ajudaria a preservar; drogas, para enfatizar mais o quanto elas são ruins; mecânica, pois eu acho interessante; educação, porque as pessoas e, às vezes, os professores não são educados; aulas de defesa pessoal, porque é importante para nossa vida; violência, pois ocorre muito hoje em dia; ética profissional para nos formar bons profissionais; outras linguagens, pois seria bom

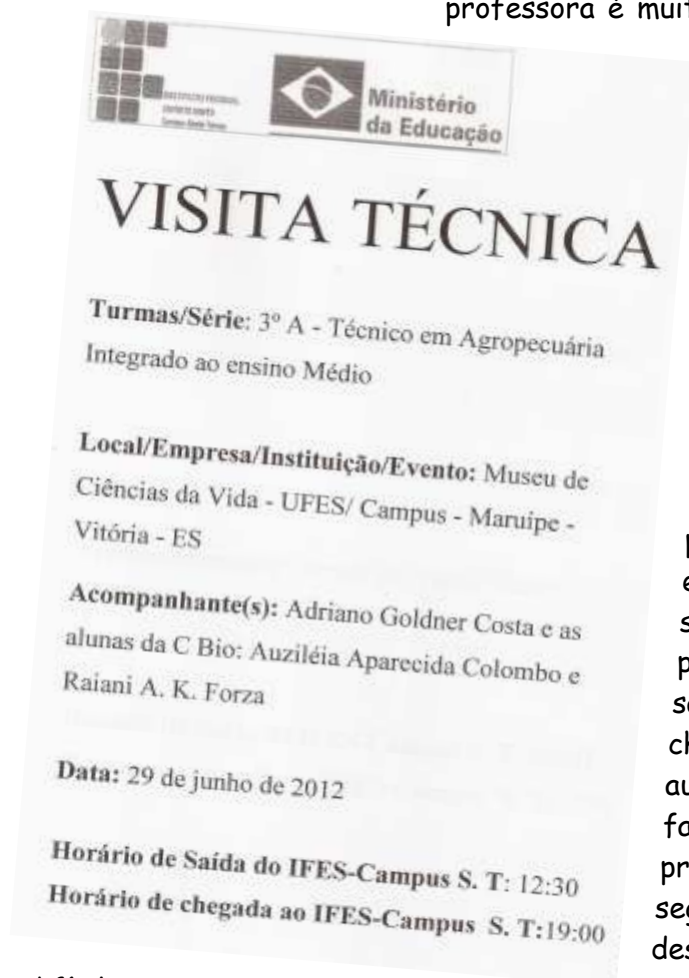
aprender línguas de maneira fluente; aula de direção, pois sairia sabendo dirigir; namoro, porque tem gente que leva muito a sério na hora errada; comportamento social, porque é meio do ramo do trabalho; bebidas, pois os efeitos destas nos levam para o mal; orientação vocacional, para a turma do terceiro ano,

¹¹⁹ Aqui apresento fragmentos das *respostas mais recorrentes* dadas pelos jovens às perguntas do questionário.

para conhecer o que queremos fazer; prevenção de AIDS, porque as pessoas são desinformadas; aula de capoeira, para poder lutar; mulheres, porque é bom demais; gravidez, porque muitas meninas engravidam; culinária, porque ensina a cozinhar; Jiu-jítsu, para aprender a se defender; carreiras de trabalho, porque uma escola assim deveria mostrar mais as oportunidades do mercado de trabalho; DSTs, para os jovens ficarem mais conscientes; discriminação, para evitar desigualdades e conflitos; *bullying*, porque há muito; teatro, para desenvolver a mente dos alunos; Geografia, por causa da professora praticamente ainda não tivemos; homofobia, pois ajudaria no combate do preconceito; família, pois os jovens na sua maioria precisam continuar tendo esse elo com os familiares.

- **Que assuntos você acha que são desnecessários de serem ensinados na escola e são? Por quê?**

Inglês, pois eu não vou aprender mesmo; Filosofia, pois filosofar pra quê?; Falar de comportamento em educação física, pois é para jogar bola; geografia, porque a professora é muito brava; matemática, porque nunca fui



tão pior; português, por causa da professora... não precisa falar mais nada; agropecuária, porque detesto este curso; zootecnia, olericultura e o técnico todo, porque eu não gosto; a biologia, porque a matéria é muito chata; período barroco, pois é desnecessário; aulas no campo, pois temos que andar muito; o ensino técnico, pois é muito puxado e não tem como nos dedicarmos mais para o ensino médio, que é mais importante; pedologia, porque não me interessa em estudar solos; química, porque nem sei o significa a palavra átomo; agroecologia, porque só ensina coisas que a gente já sabe; zootecnia, a professora é uma chata; caprino, suíno e mecanização, as aulas não rendem e os professores não fazem questão; professores trazendo problemas pessoais para sala de aula; segurança do trabalho, totalmente desnecessário; química e biologia, muito nas últimas aulas, ninguém aguenta até as

difícil e dezessete horas; o curso técnico, nunca vou usá-lo; educação física, porque não tem necessidade, essa aula poderia ser utilizada para outra coisa; informática, a maioria das pessoas já sabe; história, pra quê eu quero saber do passado?; Rondônia, pois na aula de

geografia a professora só fala de lá; animais de pequeno porte, foi só ler a apostila; agronegócio, porque não queremos saber dos jogos do brasileiro e o professor só fala disso e de como ele pegava mulher.

Desde o momento em que li esses fragmentos pela primeira vez, pensei: quantas informações, quantas pistas para a escola pública... Quantos *saberes compartilhados* e tantos outros tidos como “*desnecessários*”... *Como a escola negocia essas indicações? Quando os jovens são ouvidos a respeito do que se interessam, do que gostam de compartilhar, do que sentem vontade de estudar? Como lidar com questões/assuntos da vida desses jovens, suas inseguranças, medos, preconceitos? De outro modo, é preciso questionar também: Como conquistar esses jovens diante do que não lhes interessa? Como conseguir que se envolvam nas aulas, participem das atividades, estudem para as atividades avaliativas? Até que ponto os saberes do “ensino médio” fazem sentido para esses jovens?*

Desafios das escolas de hoje... Desafios da escola de Santa Teresa, constituída em meio às *hibridizações curriculares* e aos *processos de singularização* que ocorrem constantemente, impedindo as respostas fáceis, as certezas, as soluções imediatas...

Mas, como “*eu não vim até aqui pra desistir agora*”¹²⁰... continuarei persistindo, não desisto mesmo! Os *sujeitos praticantes* das escolas também não desistem, em grande parte, da luta cotidiana por outras possibilidades de invenção, novas tentativas de relações, de negociações, de ampliação dos saberes, de *modos de uma vida mais bonita!* Reclamam, silenciam, *usam*, traduzem, inventam, acomodam, entre tantas outras *ações/movimentos* de todos os dias... Criações singulares que apostam na *reinvenção da vida como prática de liberdade*, onde as certezas do discurso hegemônico e totalizante podem ser questionadas e desestabilizadas na produção de outras formas discursivas mais *libertárias*.

Enfim, por *não desistir agora* escreverei mais algumas palavras, *as mais simples...*

¹²⁰ Fragmento da música “*Até o fim*”, lançada pelos *Engenheiros do Hawaii* no álbum “*Várias Variáveis*”, em 1991.

**O QUE QUERO DIZER AGORA?
 “TEMOS MUITO AINDA POR FAZER... NÃO OLHE PRA TRÁS...
 APENAS COMEÇAMOS”¹²¹...**

Essa é a sensação que tenho agora, quando já *não sei muito bem o que dizer...*

Trago no peito as *sensações* mais fortes, aquelas deixadas pelas *relações de amizade* que fiz nos cotidianos da escola pública de ensino médio, junto aos *jovenspraticantes* e, também, por aquelas vividas *entre eles* que tive o prazer de me aproximar, afinal, essas experimentações tornam cada um o “resultado daquilo que ele mesmo vive” e também favorecem a “expansão de forças vitais” (OLIVEIRA, 2011b, p. 31). *Relações de amizade* que fazem os *jovens* experimentar a possibilidade de se tornarem “*artistas de si mesmos e da vida*”, num tempo em que as relações tendem a ser constituídas de forma individualista, consumista e interessada.

Assim, com as palavras do poeta “*temos muito ainda por fazer [...] não olhe pra trás [...] apenas começamos*”, quero registrar que, nesse momento da escrita em que pretendo *encerrar o textotese*, trago no peito mais essa sensação: a de que poderia *começar* tudo de novo – embora não saiba delimitar o *início* desse processo de *envolvimentoescritura* junto aos *praticantes* dos cotidianos –, pois *modos* sempre inaugurantes de criação podem ser realizados! Poderia fazer *tudo de novo*, de um outro modo, inclusive, pelo encantamento que as *redes de relações* vividas sinalizam, pela potência de um *trabalho de pesquisa* que deseja se aproximar dos modos de *manutenção de uma vida coletiva*... Poderia tentar outras formas de aproximação das realizações cotidianas desses *jovens* também por tudo aquilo enunciado pelo autor:

As performances discursivas e estéticas [...] vivenciadas pelos jovens, sejam estes os narradores ou os narrados, não são redutíveis às soluções fáceis e definitivas como propõe o vocabulário *adulto* referenciado,

¹²¹ Da música “*Metal contra as nuvens*”, de Renato Russo, lançada no Álbum Legião Urbana V, em 1991.

machista, heteronormativo e obviamente de percepção blindada. Em sintonia com a proposta de deslocamento radicalmente favorável aos jovens, o que buscamos destacar são algumas reverberações da sonoridade, espelhamentos da visualidade, rabiscos, da poeação de parte da juventude (VICTORIO FILHO, 2013, p. 43-44).

É também isso... O que “*quero ainda dizer*” é dessa poeação da juventude que busquei retratar na escrita do texto ao apresentar *performances discursivas e estéticas, narrativastextuaisimagéticas, maneiras de fazer com, inventividades curriculares...* afinal, tantos processos vividos por esses *meninos e meninas da escola de ensino médio* que me ajudaram a compreender a necessidade de “virar ao avesso” as categorias que fixam a *juventude* em modelos padronizados e faixas etárias definidas, oferecendo-me a chance de experimentar *novasoutras* possibilidades de criação, de movimento, de um *devenir jovem...*

Assim, como já disse tantas coisas, *escrevi demais*, correndo o risco lembrado por Foucault (2006, p. 156) de que “*escrever é [...] ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro*”, vou logo acalmando *quem lê* ao informar que, dessa vez, serei breve... Sei que *não disse tudo* o que deveria e nem desejei fazê-lo, pois aprendi também com Foucault (2009), a necessidade do *desaparecimento das características do sujeito que escreve*, uma vez que a *importância da escrita* está na produção de sentidos que ela mesma dispara... Chego, inclusive a concordar com Clarice, de novo...

Sinto que já cheguei quase à liberdade. A ponto de não precisar mais escrever. Se eu pudesse, deixava meu lugar nesta página em branco: cheio do maior silêncio. E cada um que olhasse o espaço em branco, o encheria com seus próprios desejos (LISPECTOR, 2013, p. 57).

Isso... Que cada um que encha esse *textotese* também com seus *desejos...* Os meus, de uma forma bem simples, tentei manifestar... Busquei enunciar que procurava *dados de vida*, de uma vida compartilhada com os *praticantes* que me potencializam, a cada dia, continuar vivendo os percursos da escola pública, encharcada de *práticas ordinárias* “dignas de interesse, de análise e de registro”, como compreendi com Certeau (1994, p. 217).

Enfim, não escrevo uma “conclusão” porque não pretendo concluir *aquilo que não tem fim...* Como disse antes, a força dessa *pesquisa com os cotidianos* está nos movimentos realizados e, também, no próprio *movimento da escrita* que constitui o *textotese...* Uma *ficção* que busca *colocar em análise* questões relacionadas aos *jovens, aos processos de formação, aos modos de pesquisa, às teoriaspráticas curriculares, às singularidades, aos modelos institucionalizados, às produções imageticonarrativas*, entre outros atravessamentos, apostando, sobretudo, na força das redes de *saberesfazeresentidos* produzidas nessas relações, afirmando sua heterogeneidade e performatividade.

Uma *escrita* que, de modo especial, também busca encharcar-se dos processos de constituição dos *currículos que se hibridizam e se tecem em redes, nos entre-lugares culturais*, negociando prescrições e modelos preestabelecidos, rompendo com limites institucionais e geográficos, apostando na abertura de *outrasnovas* possibilidades de discussão dos desejos, incertezas, burlas e criações dos *jovenspraticantes* em suas relações cotidianas. Uma escrita, nesse sentido, que aposta na força da *inventividade* dessas *hibridizações curriculares* que acontecem, permanentemente, nos múltiplos e complexos *espaçostempos* de práticas educativas, desejando contribuir com a ampliação dos sentidos *de currículo* que vão sendo produzidos. Uma escrita, ainda, que deseja reconhecer o *fazer cotidiano das escolas* como espaço privilegiado de *produção curricular* e de possibilidade para a criação de um *mundo* onde caibam *todos e todas*, onde se estabeleçam *relações mais éticas e libertárias*, comprometidas com a *invenção de uma vida bonita*.

Assim, vou parando por aqui, sem querer acabar, de uma forma mais ou menos traduzida assim... ***“[...] Senti saudade, vontade de voltar [...] Mas sabe como é difícil encontrar... a palavra certa, a hora certa de voltar, a porta aberta, a hora certa de chegar¹²²” ...***

Mas, enfim...

¹²² Da música “*Eu que não amo você*”. Engenheiros do Hawaii. Álbum “10.000 destinos”, lançado em 2000.

*[...] Nossa história não estará pelo avesso assim,
sem final feliz ¹²³ ...*



¹²³“Metal contra as nuvens”. Renato Russo, 1991.

...Teremos coisas bonitas pra contar



E até lá...



REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Maria da Conceição. Por uma ciência que sonha. In: GALEANO, A.; CASTRO G.; SILVA J. C. (orgs.). **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.
2. ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 1).
3. _____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Educarado; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.
4. _____. Decifrando pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
5. _____. Decifrando pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.
6. _____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e Prática de Ensino).
7. _____.; OLIVEIRA, Inês B. de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol. 25, n. 86, 2004.
8. _____.; SGARBI, Paulo; et alii. Sobre conversas. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto S.; AMORIM, Antonio C. (orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009 (E-book GT Currículo).
9. AMORIM, Alexandre. **Nietzsche, o leitor e a vontade de poder**. 2012. Fundação CECIERJ. ISSN 1984-6290. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0151.html>>. Acesso em: 18 Maio 2013.
10. AMORIM, Antonio Carlos R. de. Photo *grafias*, escritascotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).

11. AZEVEDO, Joanir Gomes de. Arquivos institucionais e o cotidiano da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).
12. _____. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
13. BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
14. BARROS, Maria Elisabeth B. de. Prefácio. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
15. BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos**. Organização Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
16. _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
17. _____. **O terceiro espaço**. 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.
18. BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição S. (Orgs.). **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
19. CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
20. CARDOZO, Maria José P. B.; NETO, Enéas A. A. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce G. de (orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.
21. CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
22. _____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
23. _____. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, UFES/CE/PPGE, v. 9, n. 17, p. 44-74, Vitória: 2003.
24. _____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de**

- professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).
25. CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
26. _____. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
27. _____. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
28. CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC - São Paulo. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 29-44, 1998.
29. COSTA, Mariza Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
30. CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
31. _____.; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
32. _____.; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
33. CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras:** escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
34. DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
35. _____. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** 2005. Entrevista concedida a Claire Parnet. Escrito por Bernardo Rieux. Produzido por Éditions Montparnasse, Paris. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 13 Abr. 2013.
36. _____.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
37. DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
38. EIZIRIK, Marisa F. **Michel Foucault:** um pensador do presente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

39. ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Educarado; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.
40. _____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
41. FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: _____. PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
42. _____. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: _____. (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
43. _____. **Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas...** Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês... Mimeo, 2012.
44. _____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
45. _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
46. _____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
47. _____. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).
48. _____. PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
49. FERRAZ, Maria Cristina Franco. 2011. **Imagem e clichê: reflexões intempestivas**. Disponível em: <<http://www.ateliedaimagem.com.br/sistema/Arquitetura/ArquivosBiblioteca/45.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.
50. FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

51. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
52. FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 (Coleção Ditos e Escritos, vol. II).
53. _____. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).
54. _____. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Coleção Ditos e Escritos, vol. III).
55. _____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
56. _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 28ª reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
57. GALEANO, Eduardo. **Palavras andantes**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1994.
58. GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: LINS, Daniel (org.). **Simpósio Internacional de Filosofia: Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.
59. _____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
60. _____. Foucault. (Re) pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
61. GARCIA, Regina L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____. (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
62. GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
63. GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
64. _____. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
65. JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

66. _____. Michel de Certeau e o *AdmirableCommercium* de sentidos na Educação. **Educação: Teoria e Prática**. Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNESP, vol. 18, n. 30, p. 95-105, 2008.
67. LARROSA, Jorge. **Estudar = Estudiar**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
68. _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
69. _____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
70. LEITE, Márcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (Coleção O Sentido da Escola).
71. LINHARES, Célia F. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria C. (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
72. LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro; Rocco, 1999.
73. _____. **Biografia**. 1996. Disponível em: <http://www.releituras.com/clispector_bio.asp.htm> . Acesso em: 20 jun. 2006.
74. _____. **Crônicas para jovens: de escrita e vida**. Organização de Pedro K. Vasquez. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
75. _____. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro; Rocco, 1999b.
76. LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).
77. _____. (orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
78. MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**. Centro Pedagógico da UFJF / Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Editora UFJF, vol. 8, n. 1 e n. 2, p. 13-30, 2004.
79. MAIA, João Domingues. **Português: Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005.
80. MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

81. MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI, Boletim 09, Ago 2011. ISSN 1982 – 0283. Disponível em: < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> >. Acesso em: 18 Maio 2013.
82. MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando C. Fortes. 4 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
83. _____. Entrevista – Humberto Maturana. **Revista Humanitates**. Centro de Ciências de Educação e Humanidades - CCEH; Universidade Católica de Brasília - UCB, vol. I, n. 2, p. 1-4, nov. 2004.
84. _____.; DÁVILA, Ximena Paz. Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável – caminhos para a construção de uma nova sociedade. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre - Associação Brasileira de Psicologia Social, vol. 16, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2004.
85. MELO, Savana Diniz G.; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes / Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol. 31, n. 84, maio-ago. 2011.
86. MELO, Thiago de. **Vento Geral**. Poesia 1951-1981. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
87. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
88. _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
89. MOURA, Hudson. 2011. **Clichês interculturais segundo Gilles Deleuze**. Disponível em: <<http://www.intermidias.com/txt/ed8/Cliches.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.
90. NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
91. NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
92. NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
93. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol. 28, n. 98, p. 47-72, 2007b.

94. _____. Apresentação. In: _____. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
95. _____. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
96. _____. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
97. _____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**. Campinas, vol. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008.
98. _____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara M.; et al. (orgs.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007a.
99. _____. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
100. _____. Prefácio. In: PASSOS, Mailsa C. P.; PEREIRA, Rita M. R. (orgs.). **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
101. _____.; GARCIA, Alexandra. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.
102. _____.; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
103. OLIVEIRA, Jelson. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011b.
104. PACELLI FERREIRA, Ademir. **O migrante na rede do outro: ensaios sobre alteridade e subjetividade**. RJ/BH: Te Corá, 1999.
105. PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares**. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Fundação Santillana / Editora Moderna, 2012.
106. PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
107. _____. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, vol. 13, n. 37, p. 7-21, 2008.

108. _____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.
109. PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.
110. PAZ, Sandra Regina. A escola e as políticas de formação da juventude: o dilema da “nova/velha” dualidade da educação. In: SANTOS, Jean Mac C. T. (Org.). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar.** Curitiba, PR: CRV, 2012.
111. PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
112. PIONTKOVSKY, Danielle. **“O direito ao grito”: os múltiplos espaçotempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados.** 2006. 329 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2006.
113. POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas.** Tradução de Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.
114. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Santa Teresa, 2009.
115. PUCHEU, Alberto. 2005. **Nietzsche: este e outros de seus apelidos.** Disponível em: <<http://www.confrariadovento.com/revista/numero2/ensaio02.htm>>. Acesso em: 18 maio 2013.
116. QUINTANA, Mário. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
117. REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
118. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.
119. _____. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
120. SCHMIDT, Augusto Frederico. **Um século de poesia.** Seleção e organização de Letícia Mey e Euda Alvim. São Paulo: Globo, 2005.
121. SGARBI, Paulo S. Depois de aceitar o convite, fiquei esperando um “causo”. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Nilda (orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

122. _____. *Epistemomagia* e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
123. SILVA, Monique de Oliveira. Juventudes inventadas. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição S. (Orgs.). **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
124. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
125. SIMÕES, Regina H. S. Propondo reflexões sobre a identidade do(a) professor(a) e o trabalho docente: lições do pensamento freiriano. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, UFES/CE/PPGE, v. 7, p. 30-46, Vitória: 2001.
126. SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não tivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
127. SOARES, Maria da Conceição Silva. **O local da cultura: considerações acerca das idéias de Homi Bhabha**. Mimeo, 1999.
128. SOUSA FILHO, Alípio. **Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. Sociabilidade**. São Paulo, v.2, p. 129-134, 2002 (ISSN: 1679-0251).
129. SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.
130. TOURINHO, Irene. Introdução. **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI, Boletim 09, Ago 2011. ISSN 1982 – 0283. Disponível em: < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> >. Acesso em: 18 Maio 2013.
131. VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v.21, n.2, p.161-175, Jul/Dez, 1996.
132. _____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
133. _____. NOGUERA, Carlos E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e Prática de Ensino).
134. VICTORIO FILHO, Aldo. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

135. _____. Cultura dos jovens: fricções e colisões entre a oficialização e a rebeldia da beleza. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
136. _____. Funk: nomadismos, inadequações e instaurações estéticas na cidade-tudo. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição S. (Orgs.). **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
137. _____. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol. 28, n. 98, p. 97-110, 2007.
138. ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação (Digitalização e disponibilização da versão eletrônica), 2004.

ANEXO

ANEXOS

