

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

**ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELLOS**

**SOBRE OS PROCESSOS DE TESSITURA DOS CURRÍCULOS  
NO ENSINO MÉDIO: AS MARCAS DAS NEGOCIAÇÕES, DAS  
EXPERIÊNCIAS E DOS HIBRIDISMOS VIVIDOS NOS  
COTIDIANOS**

**VITÓRIA**

**2016**

**ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELLOS**

**SOBRE OS PROCESSOS DE TESSITURA DOS CURRÍCULOS  
NO ENSINO MÉDIO: AS MARCAS DAS NEGOCIAÇÕES, DAS  
EXPERIÊNCIAS E DOS HIBRIDISMOS VIVIDOS NOS  
COTIDIANOS**

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 Ferraço.

**VITÓRIA**

**2016**

*De que são feitos os dias?*

*- De pequenos desejos,  
vagarosas saudades,  
silenciosas lembranças.*

*Entre mágoas sombrias,  
momentâneos lampejos:*

*vagas felicidades,  
inatuais esperanças.*

*De loucuras, de crimes,*

*de pecados, de glórias  
- do medo que encadeia  
todas essas mudanças.*

*Dentro deles vivemos,*

*dentro deles choramos,  
em duros desenlaces  
e em sinistras alianças...*

*(CECÍLIA MEIRELLES, "De que são feitos os dias?", 2005, p. 25)*

## AGRADECIMENTOS

*Escrevo porque sinto...*

*Escrevo porque preciso... Escrevo pela falta...*

*Escrevo para comemorar... Escrevo para lembrar...*

*Escrevo para agradecer...*

*- A Carlos Eduardo Ferraço, professor orientador, grande mestre, pela aposta na educação, na vida e em seus orientandos, todo o meu afeto, carinho e admiração... Estar com você faz toda a diferença!!!*

*- A Janete Magalhães Carvalho e Martha Tristão, queridas professoras, pelas aprendizagens, conversas, encontros e palavras de carinho, um feliz encontro com o PPGE...*

*- Às professoras Maria Regina Lopes Gomes e Maria Luiza Sússekind, pelas leituras e colaborações ... À Regi, ainda, pela oportunidade de conviver com sua amizade... E à Luli, pela simpatia e respeito em nossos encontros acadêmicos...*

*- Aos colegas do Grupo de Pesquisa, pelo convívio prazeroso e acolhedor, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de alegrias e angústias... Vou sentir saudades...*

*- À escola da pesquisa, pela possibilidade de pensar e realizar a pesquisa, pela acolhida, respeito e provocações... Muito obrigada!*

*- Aos amigos do Ifes Campus Centro-Serrano, parceiros que não mediram esforços para cobrir as minhas presenças ausências...*

- Aos familiares e a outros tantos amigos, que torcem por mim... É muito bom saber que não estamos sós...

- Aos meus pais Miguel e Leonilda, amados inspiradores... Ao meu pai, que um dia quis caminhar comigo pelos corredores de uma instituição de nível superior, onde nunca havia entrado, por ver no meu o seu próprio sonho... À minha mãe, pela coragem, alegria, orgulho e presença que potencializam a minha vida...

- Às irmãs Andressa e Danielle, queridas e amadas, pessoas que tornam a minha vida mais leve... Grandes laços, muitas redes... Andressa, pelo amparo e pela certeza de que está sempre por perto, observando e pronta para entrar em ação... Danielle, pela parceria de todas as horas, pelo que produzimos juntas, pela co-orientação neste trabalho, pela incansável busca da felicidade... Grande amor...Eterna gratidão...

- Aos meus filhos André, Alice e Felipe, por existirem e fazerem da minha vida um palco de possibilidades, apostas e alegrias... Amo vocês!!!

- Ao meu esposo José Carlos, parceiro de todas as lutas, caminhadas e conquistas, pelo cuidado, zelo, admiração, confiança e amor que aumentam a cada dia...

- A Deus, pela vida e pelo amor...

[...] Para começar a dizer alguma coisa que valha a pena,  
é preciso conhecer todos os sentidos  
de todos os caracteres,  
e ter experimentado em si próprio  
todos esses sentidos...  
(Cecília Meireles, 1993)

## RESUMO

O texto apresenta uma investigação acerca das tessituras curriculares de uma escola pública estadual do Espírito Santo, potencializando as *marcas* das experiências, das negociações e das hibridizações que se estabelecem nas práticas cotidianas do Ensino Médio. Busca acompanhar um pouco das redes de saberes, fazeres, valores e poderes que são compartilhadas pelos *sujeitos praticantes*, que atuam nesses *espaçostempos* como potência para as discussões de currículo. Afirma que as *políticas curriculares* expressam a potência da *complexidade* dessas redes para além do estabelecido nos documentos e/ou prescrições curriculares, considerando que a vida cotidiana não se limita nem se deixa capturar pelas lógicas das propostas oficiais. Investe na relevância do estudo apresentado como pista para a compreensão de que os currículos praticados nos cotidianos escolares se constituem como *criações anônimas* produzidas nas *operações* de professores, alunos e demais *praticantes*. Enfatiza, portanto, que os *currículos* são tecidos nessas relações cotidianas, com manifestações de troca, negociação e nas diversas práticas que envolvem poder, criação de sentidos e articulações culturais. Assume como perspectiva *teoricopolíticometodológica* as práticas de pesquisa *com os cotidianos* e, nesse sentido, utiliza observações, documentos, conversas, registros e *imagensnarrativas* como procedimentos de investigação. Defende, ainda, que as tessituras dos currículos se dão nas *negociações, experiências e hibridizações* que, permanentemente, são vividas entre os sujeitos em suas *teoriaspráticas curriculares*, negociando a *diferença* ao afirmarem sua heterogeneidade e performatividade, ao escaparem das prescrições, ao repetirem modelos estabelecidos, ao criarem regras, ao burlarem os sistemas de controle, ao instituírem inventividades, enfim ao viverem a *complexidade* dessa mistura de sentidos, de sons, de imagens, de maneiras de “*fazer com*” inerentes aos cotidianos escolares.

**Palavras-chave:** Currículos. Negociações. Experiências. Hibridizações. Cotidianos.

## ABSTRACT

The text presents a research concerning the curriculum organization of a public state school of Espírito Santo, Brazil emphasizing marks of the experiences, the negotiations and the hybridizations that are established in the daily practices of High School. It seeks to follow a bit of the knowledge, doings, values and powers networks that are shared by the practitioner subjects that operate in these spaces and times as power to curriculum discussions. It states that the curriculum policies express the power of the complexity of these networks beyond of what is established in the documents and / or curriculum prescriptions, considering that everyday life is not limited nor let itself be captured by the logic of the official proposals. It invests in the relevance of the study presented as a clue to the understanding that the curricula practiced in school daily routines are constituted as anonymous creations produced in teachers, students and other practitioners' operations. It emphasizes, therefore, that the curricula are woven in these ordinary relations with exchange of demonstrations, negotiation and the various practices that involve power, creation of meanings and cultural joints. It takes as a methodological political theoretical perspective the research practices within daily life and, accordingly, uses observations, documents, conversations, records, narratives/images as research procedures. It also defends that the curriculum organizations are given in the negotiations, experiences, and hybridizations that permanently are lived among the subjects in their curricular practices and theories, negotiating the difference by asserting their heterogeneity and performativity, by escaping from the prescriptions, by repeating established models, by creating rules, by teasing the systems of control, by establishing inventiveness, finally by living the complexity of this mixture of meanings, sounds, images, ways to "make with" inherent to school life.

**Keywords:** Curricula. Negotiations. Experiences. Hybridizations. Daily life.

## SUMÁRIO

<b>1 “MAS A VIDA, A VIDA, A VIDA SÓ É POSSÍVEL REINVENTADA”: A MARCA DAS EXPERIÊNCIAS NAS TRAJETÓRIAS VIVIDAS.....</b>	<b>9</b>
<b>2 “ASSIM MORO EM MEU SONHO”: NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO.....</b>	<b>28</b>
<b>3 “É PRECISO ABRIR A JANELA”: OS CONTEXTOS COTIDIANOS DA PESQUISA .....</b>	<b>54</b>
3.1 – SOBRE OS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> , CONTEXTOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
3.1.1 – Sobre as <i>marcas no/do</i> município de Santa Maria de Jetibá e outros encontros com os <i>praticantes da pesquisa</i> .....	66
3.2 – SOBRE OS MOVIMENTOS, PROCESSOS, SENTIDOS E A DIMENSÃO POLÍTICA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS.....	90
<b>4 “É O MUNDO QUE ME ENVOLVE? OU SOU CONTORNO SEU?”: A TESSITURA DOS CURRÍCULOS EM MEIO A NEGOCIAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E HIBRIDIZAÇÕES.....</b>	<b>110</b>
4.1 AS <i>PRATICASPOLÍTICAS</i> EDUCACIONAIS NO/DO ENSINO MÉDIO.....	125
4.2 OUTRAS APROXIMAÇÕES DAS <i>PRATICASPOLÍTICAS</i> DE TESSITURA CURRICULAR.....	158
<b>5 “VOLTAR A PÁGINA. NÃO VIRÁ-LA. FICAR NO MEIO”: SOBRE POSSIBILIDADES DE NÃO CONCLUIR.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>



## 1 “MAS A VIDA, A VIDA, A VIDA SÓ É POSSÍVEL REINVENTADA”<sup>1</sup>: A MARCA DAS EXPERIÊNCIAS NAS TRAJETÓRIAS VIVIDAS

[...] Anda o sol pelas campinas  
e passeia a mão dourada  
pelas águas, pelas folhas...  
Ah! tudo bolhas  
que vem de fundas piscinas  
de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada [...]

(MEIRELES, 1972, p. 94).

São muitas as tramas e as redes que me fazem, dentre muitas outras coisas, também *professorapesquisadora*<sup>2</sup> e que me possibilitam inventar uma vida a cada momento. Por isso resolvi trazer<sup>3</sup>, neste momento da escrita, alguns fios dos meus percursos de vida<sup>4</sup>, como tentativa de produzir e compartilhar sentidos criados nos processos em que venho me constituindo e o interesse pela pesquisa que tenho realizado nos cotidianos de uma escola da rede pública estadual de ensino, junto aos sujeitos do ensino médio.

A escolha por Cecília Meireles (1972) para iniciar esta conversa se deve a vários motivos. Em primeiro lugar, porque me encantei pelos seus poemas

---

<sup>1</sup> Fragmento do poema “Reinvenção”, de Cecília Meireles, 1972.

<sup>2</sup> Como explica Alves (2010, p. 55), a junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, ocorre 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”.

<sup>3</sup> Justifico o uso da escrita na primeira pessoa e no singular neste momento do texto, por se tratar de experiências que marcaram os modos através e com os quais foi sendo possível a criação de redes de subjetividades (SANTOS, 1995) que me constituem. Entendo, entretanto, que tais processos são sempre vividos em multiplicidades, deslocamentos, intensidades. Há “muitos” em cada um de nós, afinal, somos “conjuntos de singularidades” (DELEUZE, 2005, p.100).

<sup>4</sup> Tal perspectiva aponta para o entendimento de que os cotidianos são repletos de significações, de situações percebidas individual e coletivamente e renovam-se a cada instante. “Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação” (VASCONCELOS, 2003, p. 9).

durante a escrita de minha dissertação, depois porque a possibilidade de “(re)invenção” foi e continua sendo um desafio permanente de escolha, uma experiência repleta de deslizos, deslocamentos, labirintos, “*bolhas que vem de fundas piscinas*”. E, ainda, pelo sentimento de que é preciso “*inventar a vida*” sempre... como se tudo aquilo que foi dito e escrito pudesse, em seguida, aguçar a vontade de criar outros textos, novos questionamentos, diferentes sentidos...

Falar dos diferentes percursos de vida, com sonhos, desejos, lembranças, utopias, angústias, projetos, encontros e desencontros, com experiências múltiplas e diversificadas, tecidas cotidianamente em meio a ações, sentimentos, afetos, saberes e lutas possibilitam outros/novos movimentos do pensamento, traduzem um pouco das redes que vão sendo constituídas nos “processos de formação” e como nos tornamos atores/autores desses processos.

Como a profissão do magistério surge na vida das pessoas? Quem são os/as professores/professoras? Quais suas experiências e como se constituíram nos diversos espaços-tempos sociais? De que modo o que vivenciaram se teceu em trama? Quais são seus sonhos, suas inquietações? Que fatores vão alimentando, ao longo da vida profissional, o trabalho dos/das professores/professoras? (VASCONCELOS, 2003, p. 17).

Os modos de “*ser sujeitos*” se dão sempre em redes de relações, junto a tantos outros que, de forma histórica e multifacetada (PASSOS, 2008), o tempo todo, nos acompanham, constituem e também nos modificam. Assim, na “minha/nossa” voz que agora ecoa, estão múltiplas vozes, conexões, marcas, experiências..., todas produzidas em atalhos percorridos no coletivo e que se atualizam quando me proponho a escrevê-las... Afinal, do modo que aprendi com Deleuze (1995), cada um de nós já são vários, “muita gente”, causando, de certa forma, um desaparecimento do “eu”, pois “já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (p. 10).

Com Pérez (2003, p. 103), entendo que as memórias narradas são *fiões de acontecimentos* escolhidos para lembrar. “Mesmo que não tenhamos consciência dessa seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas *na e pela* linguagem”.

*Memória-fragmentos*, passado referido no presente, rememorações que ao recriarem o sentido das imagens e refazerem-se os sentidos da experiência possibilitam construir novos significados para nossas vidas e para nós mesmas. [...] O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável (Idem, 2003, p. 103).

Sendo assim, recordo que minha trajetória profissional com os cotidianos escolares se iniciou em 1988, quando assumi a primeira turma para trabalhar como professora. Ao longo de todos esses anos, a escola sempre foi o meu espaço de trabalho/formação e de constituição de *saberes-fazer*es docentes. Trabalhei como professora na educação infantil e nas séries iniciais por muitos anos. Paralelo a essa função, surgiu a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Matemática nas turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Em virtude dessa possibilidade, prestei vestibular para o curso de Ciências Econômicas, também diante da afirmação, na época, dos representantes da Secretaria Municipal de Educação de que tal curso me habilitaria a trabalhar com a disciplina de Matemática, já que essa era uma área “carente” de profissionais na região.

Ao terminar o curso, fui convidada a assumir a direção da escola de educação infantil da sede do meu município – São Roque do Canaã - e, mais tarde, a direção de uma escola de ensino fundamental. Fiquei nessa função por nove anos, tempo de grande importância para que me dedicasse incansavelmente a estudar as políticas da educação e a buscar, de forma coletiva, algumas alternativas para tornar a escola um espaço de alegria, compromisso e formação.

Nas atividades docentes, atuei como professora de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, professora de Matemática das séries finais do ensino fundamental, professora do curso de Pedagogia e como coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio, assim como, por diversas vezes, estive ligada à gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

Estive envolvida nas redes que eram tecidas nessas escolas e procurei buscar parcerias e forças junto aos *praticantes* (CERTEAU, 1994) num processo de trocas e negociações coletivas, como tentativa de criar outras possibilidades, fomentar discussões, estar mais “perto” das escolas. Assim, juntos, elaboramos projetos, criamos grupos de estudos, visitamos diferentes contextos, conversamos com as famílias, repensamos, enfim, a escola. Como 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 formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (p. 89).

Buscamos empreender, Secretaria Municipal e escolas, um trabalho de parceria em prol da educação, daqueles tantos sujeitos que, muitas vezes, só encontram nas escolas uma possibilidade de se constituírem como “sujeitos de direitos”<sup>5</sup>. É na escola pública que está a grande maioria da população de uma comunidade e, por isso, acredito que nesse espaço devem ser garantidos processos educativos que oportunizem aos seus *praticantes* (CERTEAU, 1994)

---

<sup>5</sup> Aos “sujeitos de direitos” presentes nos cotidianos das escolas públicas brasileiras será garantido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013, p. 20-21), que a Educação Básica se constituirá “em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral [...], acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais. [...] Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola [...]”.

tecer, compartilhar e negociar os seus *saberesfazeres*, processos em que conhecimento e vida não se separam (MATURANA, 2005).

Porém, muitas foram as dificuldades encontradas e os entraves nesse processo de busca pela construção de uma política educacional que pudesse dialogar com os personagens das escolas, permitindo-me aproximar dos seus *espaçostempos*. Algumas práticas tradicionais de um *poder* disciplinador e normatizante haviam se instituído entre as escolas e a Secretaria de Educação, causando uma “distância” difícil de transpor.

No ano de 2003 resolvi apostar em uma nova e desafiante proposta de formação, que foi a tentativa de ingressar no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Foram três processos seletivos, até que no ano de 2009, efetuei a minha matrícula no Programa.

Os encontros com a universidade, com o grupo de pesquisa e com as leituras me davam, a cada dia, a possibilidade de uma aproximação mais potente, encharcada de vida, com oportunidades para a criação de outras/novas formas de pensar a educação, de questionar o “senso comum”, de romper com o já cristalizado, com a lógica dos conteúdos, das aulas e das fragmentações. Cada novo encontro possibilitava movimentos de encantamento, envolvimento, ousadia e paixão.

Durante o curso de Mestrado, no ano de 2010, prestei concurso para uma vaga de Técnico em Assuntos Educacionais na rede federal de ensino. Assim, passei a atuar no ano de 2011 no Instituto Federal de Educação, no Campus Santa Teresa, estabelecendo e ampliando redes de relações com os sujeitos cotidianos complexos e encarnados (NAJMANOVICH, 2001), presentes nos *espaçostempos* dessa escola pública de nível médio.

Penso que os cotidianos escolares, com tantos atravessamentos, acabam se configurando em *espaços* em que as relações e manifestações de carinho e amizade ajudam na superação das dificuldades, nos momentos de insegurança

e ansiedade e, sobretudo, na criação e ampliação de novos/outros conhecimentos.

Ainda no ano de 2011, participei do processo seletivo para o curso de Doutorado em Educação, também na Universidade Federal do Espírito Santo, e, em 2012, tive a oportunidade de continuar meus *estudos*, com a possibilidade de (re)iniciar uma pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos da escola, numa tentativa permanente de diálogo, envolvimento e compromisso com outros e efêmeros caminhos a serem vividos como *professorapesquisadora* junto aos *praticantes* e suas invenções/negociações curriculares.

Na dinâmica interativa da vida, penso na multiplicidade que forma os docentes – “somos redes de sujeitos formadas a partir dos diferentes modos como nos inserimos no mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 110) – e nas histórias por eles produzidas em diferentes momentos de suas práticas. A vida ainda se apresenta como um cenário complexo, que traz para Sgarbi (2004) a marca das vivências, das pessoas encarnadas, enfim da ‘dinâmica da vida’ (p. 36) tecida no coletivo. Dessa forma, busquei investigar possibilidades de tessituras dos currículos considerando as especificidades e singularidades desses cotidianos de escolas, dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) e de seus sujeitos.

Larrosa (2004) amplia essa discussão quando propõe pensar a educação a partir de um enfoque ético-estético, que chama de *experiência*. Experiência defendida pelo autor como o que nos passa, ou o que nos toca ou, ainda, o que nos acontece. Trata a *experiência não como o resultado daquilo que fazemos repetidamente ou por um longo tempo*, mas como o que se dá em determinado momento e que nos move, nos desloca, nos arremete como nunca antes havíamos percebido/vivido.

### **VOCÊ É LEVADO A SÉRIO NA ESCOLA?**

*Sim. Os professores sim, os alunos às vezes fazem comentários...*

*Sim. Porque é o que me leva a aprender.*

*Não. Porque alguns não dão atenção às opiniões que damos e ao que argumentamos.*

*Sim. Depende muito do que eu vou falar, mas nem sempre as pessoas levam a sério o que eu falo e acham graça.*

*Não. Depende do horário.*

*Não. Não faço nada.*

*Sim. Quando eu falo algo ou peço algo, as pessoas acreditam e respondem com seriedade.*

*Sim. Nas aulas que temos, os professores nos levam a sério.*

*Não. Pois todos falam do jeito que eu converso.*

*Sim. Pois me esforço ao máximo para poder fazer com que os professores me vejam com um olhar melhor.*

*Sim. Meus amigos em algumas coisas.*

*Sim. Sou levado a sério por todos.*

*Não. Não, porque muitos professores só estão ali pelo salário e não pelo comprometimento.*

*Sim. Pois me tratam igualmente aos outros, pois tenho o mesmo direito que os outros, a escola e o público.*

Enquete realizada pelos professores da área de Ciências Humanas do ensino médio, na escola pesquisada, junto aos alunos. A enquete foi feita a partir das discussões do texto “*O sentido e os significados da escola para os jovens*”, estudado em um dos encontros de formação do PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio.

Para o autor, ainda, o *sujeito da experiência*<sup>6</sup> está sempre aberto à sua própria transformação. Ao defender a constituição desse sujeito, afirma que não é o “[...] da informação, o da opinião ou o do trabalho como ‘um sujeito moderno’, por quem passam turbilhões de coisas e informações, mas que nem sempre se

<sup>6</sup> Entendido como um *território de passagem*, “[...] algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004, p. 160).

deixa tocar por elas” (LARROSA, 2004, p. 159). Por isso, assumo uma outra condição: a de pensar o sujeito *ex-posto*, que se deixa atravessar pelas experiências vividas, que se dá nos encontros, que se desloca e se deixa tocar, subjetivar...

Assim, compreendendo a *experiência* como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2004), e vivendo os cotidianos das escolas, as aproximações com os sujeitos e suas invenções diárias, desperta em mim, a cada dia, o desejo de trazer à cena do debate educacional tantas questões que atravessam as práticas, os currículos e as vidas dos personagens desse cenário, que surgem “em meio às tessituras das intrincadas e complexas redes do cotidiano” (FERRAÇO, 2005, p. 10-11) e que só podem ser pensadas “estando muito próximo desses sujeitos” (Idem, 2004, p. 11).

As experiências dos *praticantes* nos *espaçotempos* escolares trazem uma riqueza de vivências e conhecimentos que acabam por compor a história da educação de cada escola, de cada contexto, de cada época. Desse modo, os movimentos vividos nas *redes de relações* que vão sendo constituídas me interessam, pois apontam uma possibilidade de aproximação das produções desses sujeitos, dos processos de subjetivação vividos, dos movimentos do pensamento, das angústias, dos anseios, das suas conquistas...

Quando me deparo, por exemplo, com o que os jovens do ensino médio escreveram sobre “*ser levado a sério na escola*”, surgem muitas pistas para colocar em análise os processos educativos vividos nas escolas, as possibilidades de trocas estabelecidas entre professores e alunos, as discriminações, o silêncio, a hierarquia das relações, a ampliação dos conhecimentos, entre tantos outros movimentos que também já experimentei nos contextos escolares em que habito e que me movem no sentido de viver os *modos de criação cotidiana* presentes nessas redes coletivas e compartilhadas.

Vale dizer também que essas diferentes e complexas experiências dos sujeitos que, assim como nós, estão nas escolas trabalhando, aprendendo,



*aprendendoensinando* (FERRAÇO, 2005), apontam para práticas cotidianas que podem, constantemente, ser (re)inventadas, sendo potencializadoras de outros/novos saberes. Nesse sentido, concordamos com Alves (2008) quando afirma que

[...] cada trançado individual, que é social, histórico e cultural, coletivo portanto, sobre conhecimentos em currículo e em *aprendizagemensino*, nos quais os docentes se envolvem, nos dá 'pistas' valiosas sobre as questões educacionais deste país. Embora vivendo experiências localizadas, os *praticantes* – com os quais *conversamos* ou cujos escritos produzidos na escola temos a oportunidade de ler ou com cujas imagens trabalhamos, graças a sua generosidade de mostrá-las e sobre elas querer falar – produzem *movimentos* que levam em consideração as *forças locais*, trazendo o que está sendo tecido, naquele momento da conversa e nas ações dos grupos com que estão envolvidas, todas as experiências vividas em outros tantos contextos em que se fizeram e fazem *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995). ***Cada relato ouvido, cada texto lido e cada imagem olhada, contando a história desses cotidianos escolares, revelam um 'saber dizer' exatamente ajustado a seu objeto (CERTEAU, 1994, p. 153), pois não há outro modo de tratar essas práticas. E em todas as idas e vindas de cada história é exercida uma arte de pensar (CERTEAU, 1994, p. 156) capaz de se ajustar 'como uma luva' às artes de fazer então praticadas (p. 144, grifo nosso).***

E para Larrosa (2004), experimentar a possibilidade de algo que *nos* aconteça, que *nos* faça mergulhar nos *espaçostempos* da pesquisa requer um gesto de interrupção...

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mis devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 160).

Assim, quando trago os desejos *pessoaisprofissionais*, as *experiênciaslembranças* de uma vida ligada às escolas e aos sujeitos, busco me colocar na condição de sujeito *ex-posto*, como dito anteriormente, de um *sujeito da experiência*, pois para o autor é *incapaz de experiência* *aquela que*

*se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe* (Idem, 2004, p. 161).



Reafirmo que a *experiência*, nesse sentido, é o que nos acontece, nos chega, nos toca, nos afeta, ameaça ou fere, e que a caminhada pelos *espaçotempos* escolares, nas lutas cotidianas, cria nossos próprios movimentos, formando-nos nas práticas educativas em que a vida *profissionalpessoal* produz sentidos de como *praticamosvivemos* a educação.



Por tudo isso, estive disposta ao mergulho nos cotidianos mais uma vez - “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair” (FERRAÇO, 2005, p. 14) -, com o objetivo de investigar os *processos de constituição dos currículos* tecidos em uma escola estadual do Espírito Santo, problematizando as *negociações, as experiências e os hibridismos* que são produzidos nas redes de saberes, fazeres, poderes e valores compartilhadas nesses *espaçostempos* junto aos *praticantes* (CERTEAU, 1994).

E com a pesquisa de doutorado já iniciada na rede estadual de ensino do nosso Estado, nas escolas dos municípios de Santa Teresa e de São Roque do Canaã, surgiu a possibilidade de assumir a direção de uma escola<sup>7</sup> da rede federal de ensino no município de Santa Maria de Jetibá, para onde me mudei e continuei a criar os caminhos da pesquisa.

A potência dos encontros, das tessituras, dos afetos, das conversas, nos múltiplos e intensos contextos agora vividos, com nossa *maneira de fazer* (CERTEAU, 1994) foi constituindo uma nova condição de *professorapesquisadora* imersa nesses cotidianos escolares e também em busca por ampliar sentidos e criar outras redes e relações nos processos de uma escola do município onde estava iniciando uma nova caminhada.

---

<sup>7</sup> Explico que a referida escola integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, denominada *Campus Centro-Serrano*.



Nesse sentido, compreendo com Certeau (2006) que ao escrever sobre os percursos vividos acabo produzindo uma tentativa de introduzir perguntas, ao invés de respostas, um outro “*olhar*” e uma possibilidade de deslocamento. Sendo assim, que outras tentativas surgem com a escrita, que movimentos introduzem na escola e em nossa vida, já que toda pesquisa se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e cultural?

Dessa forma, não “escrevemos” para dizer quem somos ou o que fazemos, não buscamos nos revelar, como se tivéssemos uma “verdade” a transmitir... Escrevemos, como disse Foucault (2009), para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.

Ainda com Certeau, observo que a pesquisa permite que o pesquisador possa ir ampliando suas ideias, mesmo sendo feita em meio a limites, à medida que as questões aparecem, sendo colocadas ou, ainda, sendo inventadas. Há, portanto, uma troca de saberes com outros sujeitos e, com isso, os campos são expandidos e os caminhos transformados, acrescentando que “estas imposições não são acidentais, elas fazem parte da pesquisa” (CERTEAU, 2006). Trata-se de um trabalho dinâmico, cultural, coletivo... movido por tensões, limites, poderes e que se dá, principalmente, nas fronteiras.

Considero ainda a perspectiva de que a produção de um texto aposta em uma *problematização* constante do vivido e do que se está vivendo, pois é na fronteira entre o *dado* e o *criado*, e entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa (CERTEAU, 2006). Assim, as narrativas não podem ser entendidas como a “verdade dos fatos” transformadas em escrita, mas, conforme defende o autor, como uma interpretação do pesquisador sobre os seus materiais. E mesmo que essa interpretação aconteça, muitas vezes, junto a uma série de princípios e referências que apontem para processos de controle e regulação, é pensada e construída no movimento da história que sempre se desloca, “pois cada prática histórica não estabelece seu lugar senão graças ao *aparelho* que é ao mesmo tempo a condição, o meio e o resultado de um deslocamento” (CERTEAU, 2006, p. 83), e acrescenta:

A utilização das técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que, em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão; a acumulação dos “dados” (informação secundária, ou material refinado) e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados e deslocados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que este material é susceptível (Idem, 2006, p. 85).

Certeau (2006) insiste, pois, na concepção de que a situação social muda, ao mesmo tempo, o modo de trabalhar e o tipo de discurso. Desde o momento em que o pesquisador inicia os percursos da investigação até quando redige o texto final, estará sempre, para o autor, atravessado pela estrutura da sociedade, circulando *em torno* das racionalizações adquiridas, nas margens e buscando desvios para zonas silenciosas. Dessa forma, entendo que a história é construída a cada instante, pela sociedade, a partir de condições e possibilidades múltiplas e que a ação do pesquisador se dá, principalmente, na manipulação dos vestígios, construindo relações com os lugares e seus usos. E é nesse movimento de manipulação que ele provoca os deslocamentos, reorganiza o mundo, percebe as coisas em fluxo, buscando retirá-las de um lugar e colocá-las em outro, redistribuindo e transformando-as em “fontes”.

Certeau (2006) observa ainda que “*a construção de uma escrita é uma passagem, sob muitos aspectos, estranha*” (p. 94). Na tentativa de transformar os meus percursos de vida em texto, inicio mais uma série de deslocamentos, porque a escrita leva ao começo de tudo, quando, ironicamente, seria o ponto final de todo o trabalho do pesquisador.

O texto, para o autor, poderia também mascarar o caos encontrado nos movimentos de escrita, levando o autor a se perguntar: “*A escrita seria, então, a imagem invertida da prática?*” (p. 94). Um questionamento que surge quando Certeau (2006) reconhece a escrita como “*controlada pelas práticas das quais resulta [...] ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma ‘lição’*” (p. 95). Sendo assim, funciona como imagem invertida, “*dá lugar à falta e a esconde; cria esses relatos do passado [...]; exorciza e reconhece uma presença da morte no meio dos vivos*” (idem, p. 95).

Com Certeau compreendo, portanto, que pesquisa e escrita não se afastam. Ao contrário, elas dialogam e acabam por mostrar, esconder, impor, produzir... além de serem produzidas, controladas, modificadas nesse processo. A escrita ainda pode ser entendida a partir do estabelecimento de diálogos com outros textos, nas relações de aproximação, distanciamento e deslocamento com o

que já está dito. É também uma possibilidade de dar outros sentidos e, por fim, problematizar o vivido.

Escrita que “tem a ver com a vida”, como ensinou Deleuze (2005)! Escrita como *devenir*, como algo da vida que passa em nós e que acaba por nos modificar para além do aspecto pessoal/particular ou do objetivo de criação de arquivo.

Acho que escrever é um *devenir* alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é *devenir*. É *devenir* o que bem entender, menos escritor. É fazer tudo o que quiser, menos arquivo. Respeito o arquivo em si. [...] Mas ele tem interesse em relação a outra coisa. Se o arquivo existe é justamente porque há uma outra coisa. E, através do arquivo, pode se entender alguma coisinha desta outra coisa (DELEUZE, 2005, p. 20).

Sendo assim, com a tentativa de registro de alguns percursos de *vidaformação*, tento criar novos sentidos, pensar nos movimentos produzidos com os cotidianos escolares e nas relações estabelecidas com as escolas e seus sujeitos, seus aparelhamentos, programas e projetos, encontros e desencontros, que me fazem continuar na busca por (re)inventar a minha participação nesses processos. E falar de invenções, de outras possibilidades de vida e de estilos que vão se constituindo é falar, junto com Bhabha (1998), de *vidas na fronteira*. Carvalho (2009) nos ajuda a entender que viver na fronteira...

[...] é viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da vida cotidiana, por isso mesmo é viver *além...* (do tempo linear e do espaço homogêneo, portanto, vazios). Não é viver a partir de um princípio (origem como destino fatal), nem visando a um fim (futuro previsível), numa linearidade progressiva e evolutiva sem contratempos, em que uma etapa substituiria a outra. É viver num meio, em meio a várias temporalidades e espacialidades (p. 108).

Em outros momentos do texto, voltarei a esse entendimento de Bhabha (1998) ao lembrar que os sujeitos vivem agenciamentos que os fazem passar além das “*narrativas de subjetividades originárias e iniciais*” (CARVALHO, 2009, p.

108), para focar nos processos que vão sendo produzidos a partir dos atravessamentos cotidianos.

O “além” não é nenhum novo horizonte, nem um abandono do passado “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação [...] aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para a frente e para trás”(BHABHA, 1998, p. 19).

*“A escola pública hoje é depósito de alunos. Alunos mimados, que não querem estudar, não querem aprender. Eu ouvi de um aluno que o que a escola ensina é inútil. Eu perguntei a ele o que deveria ser ensinado então, o que seria útil, e ele não soube me responder. Nós não temos alunos autônomos, que buscam o conhecimento. Eu tenho uma aluna que não divide 10 por 1 e que o pai disse que não tem problema, porque ele vai pagar uma faculdade de medicina para ela. Eu precisei ouvir que sou antipedagógico, antialuno e que as minhas avaliações precisam ser mais contextualizadas. Se o aluno achar que o trabalho que eu dei não está bom, procura a pedagoga e fala que o trabalho é muito grande para uma nota muito pequena e aí sou chamado para ouvir que estou sendo antipedagógico.*

*No meu entendimento, mudar o currículo não resolve o problema da educação brasileira.*

*Temos tantos outros itens a serem pensados, analisados e resolvidos”  
(Relato de um professor na sala de planejamento em dia de processo de formação do PNEM)<sup>8</sup>*

Quero lembrar ainda que, segundo Larrosa (2014), a escolha das palavras que usamos para nomear o que fazemos em educação se trata de “como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (p. 17). Nesse sentido, o texto que

---

<sup>8</sup> Explico que em alguns momentos do texto identifico as *narrativas* com nomes fictícios ou aponto quem as produziu (alunos, professores, pedagogos etc.) ou, ainda, em que contextos foram tecidas... Em outros momentos prefiro apostar na tessitura das *conversas*, nos fluxos criados, sem preocupação com possíveis identificações.



produzo não busca “descrever” uma realidade dada, mas produzir alguns efeitos dessa realidade. Traduz-se como *ficção* que, ao ser produzida, institui movimentos, cria fluxos, efeitos e apresenta “desejos”, bem no sentido deleuziano, de *desejo* como produção e não falta... Assim, *que efeitos de realidade desejamos produzir com nossas palavras? Que aproximações realizamos? Quais movimentos instituímos?*

Um movimento que se articula com as possibilidades evidenciadas pelas *pesquisas com os cotidianos* e que se traduz numa aposta *teoricopolíticometodológica* de aproximação das redes vividas nesses *espaçotempos* e da “*teoria das práticas cotidianas*” proposta por Certeau (1994). Destaco, desde agora, que essa “prática de pesquisa” vai compondo todo o texto da tese e que os dados produzidos são trazidos/problematizados a partir de algumas questões e aproximações que surgem com mais intensidade.



Ainda nesse sentido, as *imagensnarrativas*<sup>9</sup> criadas nos movimentos da pesquisa pretendem ajudar na aproximação da complexidade do vivido, trazer movimento à escrita, “potencializar a diversidade de sentidos tecidos [nas] redes de *saberesfazeres*” (FERRAÇO, 2015, p.69). É como o autor afirma: “[...] o uso de *imagensnarrativas* em nossas pesquisas tem sido potente por se tratar de possibilidades *teoricopráticas* menos estruturadas/formais de se entender os processos educacionais cotidianos” (Idem, p.69).



E nesses movimentos criados junto aos sujeitos do município de Santa Maria de Jetibá, fui sendo movida pelo objetivo de investigar os processos de

<sup>9</sup> Ferração (2015) explica ainda que são consideradas *narrativasimagens* “as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos (p. 69)”.

tessitura dos currículos na EEEFM Pomerana<sup>10</sup>, buscando potencializar as redes coletivas de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas pelos *praticantes* nos múltiplos *espaçostempos*, bem como problematizar as negociações, as experiências e os hibridismos vividos entre esses sujeitos, de modo a contribuir para a ampliação das discussões/teorizações do campo do currículo.



<sup>10</sup> Nome fictício dado à escola da pesquisa, escolhido em virtude do grande número de descendentes pomeranos que habitam o município.

## 2 “ASSIM MORO EM MEU SONHO”<sup>11</sup>: NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO

Assim moro em meu sonho:  
 Como um peixe no mar.  
 O que sou é o que vejo.  
 Vejo e sou meu olhar.  
 [...]

Assim vou no meu sonho.  
 Se outra fui, se perdeu.  
 É o mundo que me envolve?  
 Ou sou contorno seu?

(MEIRELES, 2005, p. 26).

Durante o curso de Mestrado, com a escrita da dissertação<sup>12</sup>, procuramos dialogar com o processo de construção e implementação do Documento Curricular do Estado do Espírito Santo, o “Currículo Básico da Escola Estadual”, junto aos sujeitos de uma escola estadual do município de São Roque do Canaã e da Superintendência de Educação de Colatina, com os autores que tomamos como intercessores teórico-metodológicos para as nossas reflexões, com os textos do Documento e com os textos de tantos outros pesquisadores que foram, a cada dia, nos movendo na condição de *pesquisadoraprofessora*.

A pesquisa nos levou a problematizar<sup>13</sup> a importância desse *Documento* como um dos disparadores – na escola onde realizamos a pesquisa – de diversas invenções curriculares, conversas e processos que foram sendo vividos junto aos sujeitos e que tornou possível o nosso trabalho de investigação. De igual

<sup>11</sup> Fragmento do poema “Assim moro em meu sonho”, de Cecília Meirelles, 2005.

<sup>12</sup> A dissertação foi escrita durante o período de investigação do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O texto da pesquisa foi intitulado “Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM David Roldi: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento ‘Currículo Básico da Escola Estadual’/SEDU-ES”.

<sup>13</sup> Conforme REVEL (2005), Foucault utilizou com frequência o termo problematização para definir suas pesquisas nos últimos anos de sua vida. Por problematização, Foucault entendia “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a se constituir como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 1984).

maneira, não podemos deixar de registrar que, embora muitos *processos* e *movimentos* tenham acontecido com a “*entrada*” do Documento na escola, lembramos a importância de reconhecer a “*força*” e a “*potência*” dos cotidianos e das criações curriculares que emergem nas práticas dos sujeitos nas escolas.

Assim, vale ressaltar ainda que, mesmo com todos os problemas, limites, expectativas, interesses, desejos, necessidades, prioridades e/ou enfrentamentos, os educadores conseguiram corresponder e realizar, resguardadas as diferenças das solicitações da SEDU em relação ao trabalho proposto (ou, quem sabe, poderíamos dizer *imposto*) às escolas! Trabalharam com as propostas trazidas pelo Documento e também para além delas... E, nesse caso, ousamos afirmar que os currículos são tecidos nas redes cotidianas e que o “*mérito*” das invenções não se localiza em documentos oficiais, mas nas ações/relações criadas entre os sujeitos. Afirmamos, portanto, que as propostas oficiais compõem essas redes de produções curriculares, uma vez que falamos de processos, de práticas que se constituem de forma complexa e coletiva, em redes permanentemente negociadas e hibridizantes, compostas pelos sujeitos... e por documentos... e por sentidos... e por fluxos... e por imagens... e... e... e...

Procuramos, assim, problematizar o entendimento que reduz o currículo a um “documento escrito”, assumindo-o como redes de *saberesfazeres* tecidas na complexidade dos cotidianos escolares e buscamos, ainda, contribuir com os discursos a favor dos “*usos*” (CERTEAU, 1994) que os *praticantes* fazem das prescrições curriculares – as “*escritas e documentadas*” – nos mais variados processos de tradução e negociação vividos nos *espaçotempos* escolares, tornando-se atores e realizadores de múltiplos currículos. Ao fazerem *usos* diversos e imprevisíveis a partir do que ia sendo disparado pelo “Documento”, os *praticantes* ampliavam os conhecimentos, possibilitando apropriações, ressignificações e criação de outros conhecimentos nas redes tecidas cotidianamente.

Nesse processo de pesquisa que, cumprindo o que deveria ser esperado de uma pesquisa que se prezasse, é mutante, gera insegurança e provoca incertezas, revela o insuspeitado, desconcerta

com a revelação de acasos, algumas vezes confirma pistas, outras as destrói, nos incita a garimpar para então se mostrar, cobra humildade, coragem, perseverança, dedicação, mas devolve a alegria da descoberta, da aprendizagem, da co-aprendizagem [...] (GARCIA, 2003, p. 205).

Observando ainda os “usos” realizados durante o “*processo de implementação*” do Documento, fortemente marcado pelas prescrições, percebemos que não foi possível a instituição de um processo de padronização, pois esses *usos* e práticas nos dão pistas de como se desenvolvem as múltiplas relações entre os sujeitos nas tessituras curriculares, as quais *co-engendram-se* em *espaçotempos* de novas e imprevisíveis ações, possibilitando o enredamento de *saberesfazeres* diversos, constituídos em suas práticas cotidianas de *vivertecer* os currículos.

Assim, buscamos pensar esses *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) em seus cotidianos como autores/atores, como personagens que criam movimentos, discursos e variados sentidos com tudo aquilo com que estabelecem contato, e não apenas como sujeitos passivos e receptíveis. Nesse sentido, lembramos com Santos (1995) que somos uma “rede de subjetividades” constituída pelas múltiplas relações que vivenciamos em diferentes contextos.



Queremos destacar que o Documento “Currículo Básico da Escola Estadual”, expresso em texto, resultou da articulação de propostas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, também, pela própria escola, nos seus cotidianos, quando “representada” por *alguns* professores que fizeram parte de seu contexto de produção. Nesse aspecto, não podemos deixar de mencionar que outras/tantas e significativas propostas emergiram das práticas cotidianas vividas nas escolas e, portanto, se tornaram parte desse texto, mesmo considerando que o processo de elaboração do referido Documento fora planejado/organizado a partir das contribuições de poucos. Ou seja, o objetivo não era garantir que o Documento fosse produzido *com os praticantes* dos cotidianos escolares, mas *para* eles...

Diante da complexidade desse processo, compreendemos que os textos de um documento não se constituem como “*tratados*”, não se apresentam de forma fechada face à pluralidade de leitores/professores/pedagogos que estabelecem contato com eles. Dessa forma, mesmo que possa estar presente uma intencionalidade de aprisionamento, uma busca direcionada para a “*unificação*”, torna-se impossível controlar os sentidos e a interpretação que esses *usuários/praticantes* (CERTEAU, 2006) farão dos textos. Torna-se impossível a criação de um sentido definitivo, um “*norte*”, um “*rumo certo*” para as invenções e práticas cotidianas, nas salas de aula ou fora delas...

Assim, vale lembrar que os documentos prescritos também trazem “*marcas*” e “*sentidos*” dos currículos praticados nas escolas. São prescrições que surgem em meio a diferentes forças, que são tecidas com muitos *fiões* “*soltos*”, que não obedecem a um efeito “*cascata*”, e que são (re)inventados cotidianamente, em cada escola, nas relações experimentadas entre os sujeitos.



Propomos, então, potencializar as redes inventivas que se tecem nos movimentos criadores desses currículos nos cotidianos das escolas. Currículos, nesse sentido, que buscam considerar as diferenças colocadas entre os sujeitos presentes nas escolas, que nos fazem pensar e nos desalojam das certezas absolutas na busca por compreender, discordar e conhecer; currículos que nos fazem pensar nos múltiplos sentidos *possíveis* das práticas cotidianas; currículos assumidos como possibilidades de ampliação dos horizontes no campo das ciências, de novas lógicas e de novos saberes; currículos, portanto, que vão muito além das prescrições oficiais e que não são aprisionados pelos conteúdos propostos em documentos.



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).



Destacamos que vários motivos despertaram o interesse pela problemática de estudo a ser investigada durante o curso de doutorado e, dentre eles, o desejo de com a pesquisa, problematizar os processos de constituição dos currículos

tecidos em uma escola da rede estadual de ensino, a partir das negociações, das experiências e dos hibridismos que vão se realizando nos cotidianos escolares.

Desde o mestrado estamos estudando e apostando na possibilidade de pensar o currículo a partir das redes de saberes, fazeres, poderes e valores que são tecidas e compartilhadas nos diferentes *espaçotempos*, a partir das marcas das negociações que são produzidas com os usos dos documentos curriculares, no caso do Espírito Santo, o “Currículo Básico da Escola Estadual” – CBC, assim como as políticas educacionais que vão sendo implementadas. A partir de 2013, junta-se ao CBC uma *outranova* proposta de se pensar o currículo do ensino médio das escolas estaduais a partir da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>14</sup>.

Confiamos, portanto, na invenção de outros/novos *movimentos* que potencializem os *currículos* – “trajetórias, viagens, percursos” (SILVA, 2004, p. 150) – como campo de negociações, experiências e hibridismos, possibilitando a sua realização na escola como mecanismo de discussão dos *saberesfazeres* dos sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004), com suas condições de *inventividade* e considerando as *marcas* que deixam nos processos vividos.

Em nossos estudos, buscamos ainda problematizar os modos de produção dos currículos que acabam por considerá-los como “roteiros” pré-estabelecidos para os planejamentos de objetivos, seleção e relação de conteúdos, métodos de ensino, ou seja, como “um artefato que coloca em ordem a educação escolar” (VEIGA-NETO, 2010, p. 83). O autor contribui com nossas problematizações afirmando que

[...] como um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar e constituir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo – o currículo atravessa hoje uma profunda crise. Ela manifesta-se não apenas nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também,

---

<sup>14</sup> Discutiremos a Matriz de Referência, bem como a proposta desse exame nacional, posteriormente.

nas próprias teorizações pedagógicas que o tomam como elemento de análise e problematização. Assim, não apenas o currículo como um conjunto de práticas escolares está em crise, mas também aquilo que se pensa, se diz e se teoriza sobre ele (VEIGA-NETO, 2010, p. 83-84).



Nas experiências vividas nos cotidianos da escola da pesquisa, nos encontros e conversas com os professores, registramos algumas falas em que eles fazem referência à escola, aos alunos, aos currículos e a outros atravessamentos – culturais, sociais, históricos – que estão presentes nessa relação com os conhecimentos escolares, *erodindo e deslocando* (CERTEAU, 1994) um pouco mais as redes tecidas *entre* esses professores, afetando as relações cotidianas, produzindo múltiplos e outros sentidos para os currículos, para os processos de formação, os conhecimentos, as escolas e as políticas educacionais.

São inúmeros os imprevistos, são incontáveis as surpresas, são efêmeros os movimentos... E na tentativa de participar um pouco dessas redes, buscando compreender os efeitos dos fios produzidos que se tramam nos cotidianos das escolas entre os sujeitos, nas conversas sobre as políticas educacionais, os currículos e os sentidos das escolas, uma pedagoga com quem conversamos se coloca dizendo:

*“Estamos vendo que o Estado agora se preocupa mais com a questão ‘índice’.*

*Índice PAEBES, índice IDEB, índice ENEM. Então é necessário fazer um trabalho em cima dos índices. E aí quais são as metas? Por exemplo, é preciso que o Estado tenha pelo menos uma escola classificada entre as 10 melhores do Espírito Santo no ENEM. O problema que eu vejo é que as metas estaduais nem sempre são do tamanho das nossas pernas. Essas metas são do Estado, mas não as da minha escola. Estamos tentando caminhar com o real, mas não podemos deixar de acompanhar as metas, porque de qualquer forma estamos sendo ‘vigiados’. É assim: o Estado manda as provas dos simulados e na outra semana já precisamos levar os resultados compilados dos acertos e erros da escola. Eu acho ótimo (risos), agora vamos fazer o ‘realinhamento’ dos planos de ensino. O que é isso? Tivemos uma reunião com todos os pedagogos da rede para estudar o assunto. O realinhamento é uma adaptação do CBC com os descritores do PAEBES, da Prova Brasil, da Matriz de Referência do ENEM, sempre de acordo com os índices. Estou observando - e isso é uma opinião*

*minha - que a equipe anterior<sup>15</sup> era mais uma equipe de sonhos, de ideologias, e essa é mais uma equipe<sup>16</sup> de resultados. A vertente mudou. As escolas são vistas pelos índices que elas apresentam. Pra mim vai na contramão do que eu acredito. A ordem é assim: ‘Pedagogo, você tem que apresentar uma tabela com os resultados da sua escola em tal reunião’. Apesar de estar na contramão, como eu já falei, do que eu acredito, eu tento fazer, porque não sou doida, é claro! O Estado quer resultados rápidos. Eles não querem saber quem eu sou, quem é o meu aluno, onde está inserida a minha escola. Em uma dessas reuniões para formação de pedagogos, o governador esteve presente e lançou a seguinte fala, que eu achei o fim: ‘Os números falam por si’. Você acha que dá para classificar uma escola, apenas levando em conta números? Os meus alunos do ensino médio noturno não têm expectativa nenhuma em relação ao ENEM. E aí? Segundo as orientações, com o realinhamento dos planos de ensino, em 2014, o currículo do 3º ano do ensino médio já deve contemplar essas questões do ENEM, montado de acordo com a matriz de referência do ENEM. Mas eu acho que não vai acontecer milagre no 3º ano. O conhecimento é processo e não dá para atropelar os alunos. Percebemos que o Estado está fazendo várias tentativas, tudo para melhorar os índices. Mas será que a aprendizagem está acompanhando esse processo?’*

Acompanhando o processo de estudos sobre o *realinhamento* dos planos de ensino com as diretrizes curriculares para o ensino médio, podemos destacar que a política educacional do Estado do Espírito Santo aposta numa concepção de currículo como elaboração dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento do ensino médio com o objetivo de criar a “unidade nacional do currículo” em consonância com o ENEM.

Nas falas da pedagoga observamos, entre tantos sentidos, uma angústia em relação ao poder disciplinador do Estado explicitado na forma como conduz ou, poderíamos dizer, impõe, de certo modo, as políticas educacionais de currículo.

<sup>15</sup> A pedagoga se refere à equipe da Secretaria Estadual de Educação do Governo, de 2002 a 2009, que foi responsável pela produção do CBC – Currículo Básico da Escola Estadual.

<sup>16</sup> Equipe do Governo que assumiu a administração da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no período de 2010 a 2014.

Foucault (2010) nos ajuda a entender como o estado moderno deixou de exercer o poder de forma localizada e excessiva sobre os indivíduos para atuar por meio de um amplo aparato formado por escolas, igrejas, locais de trabalho e prisões, na busca por monitorá-los para impor a assimilação de normas de conduta, em um processo de individualização dirigida e observada: “[...] desde o começo, o Estado foi, ao mesmo tempo, individualizante e totalitário” (FOUCAULT, 2006, p. 159).

Entretanto, para além dessa constatação inicial sobre o poder totalizante do Estado, o autor amplia a discussão e nos ajuda a compreender que há diferentes mecanismos de poder sendo exercidos o tempo todo, em diferentes direções, numa forma capilar de existir, entre os sujeitos, nas relações diárias: “o poder encontra o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (Idem, 2006, p. 161). Não há, assim, um poder totalitário e unilateral. Embora haja “efeitos de dominação”, tentativas de produção de verdades por parte de aparelhos do Estado (ou, de forma mais atualizada, podemos dizer por instituições, secretarias de educação, planos de Governo), há, de igual maneira, inúmeras relações de força coengendrando-se, criando enfrentamentos, microlutas, “pequenas táticas locais e individuais que encerram cada um entre nós” (FOUCAULT, 2006, p. 232).

*“Mas eu acho que não vai acontecer milagre no 3º ano. O conhecimento é processo e não dá para atropelar os alunos”.* Ao afirmar que o “milagre” não vai acontecer, que a preocupação com os “índices”/resultados por parte do Estado não se reproduz na escola e que os processos de criação de conhecimentos pelos alunos precisam ser considerados, a pedagoga nos ajuda a compreender o que Foucault (2006) havia afirmado: “não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (p. 232). Podemos supor que, sim,... os “planos realinhados”, os “índices” a serem alcançados, as “classificações” almejadas nos Exames instituídos poderão

encontrar *resistência*. Resistência<sup>17</sup> num sentido já explicado antes e que, como o próprio autor também ensinou, possibilite aos professores, pedagogos e alunos *re-existirem*, existirem de outro modo..., escapando, por meio de práticas e táticas astuciosas, dessas tentativas de instalação de um poder uniformizante.

Ainda movimentando o pensamento a partir da possibilidade de institucionalização de certas “políticas educacionais”, consideramos com Certeau (2012, p. 214) que, nesse processo, “[...] cria ou recusa condições de possibilidades, interdita ou permite: torna possível ou impossível”. E nesse movimento, as invenções cotidianas vão acontecendo nas escolas diante das políticas que são apresentadas ou “impostas” aos professores, que, de diferentes maneiras, em formas de “caça não-autorizada” (CERTEAU, 1994), reorganizam e tecem suas práticas curriculares. Mas, quais são as produções discursivas aceitas pelos *praticantes* da escola a respeito de uma determinada política educacional? Quem fala? E para quem se fala?

Com Certeau (2012, p.34), consideramos que são as “representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo em que a exprimem”. Ao discutir uma determinada política é preciso reconhecer, em primeiro lugar, que a tratamos apenas segundo um certo lugar – o nosso. É preciso reconhecer ainda que *“nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares”* (CERTEAU, 2012, p. 222).

Estamos, portanto, sujeitos à lei tácita de um lugar particular. Por lugar, entendo o conjunto de determinações que fixam seus limites em um encontro de especialistas e que circunscrevem a quem e como lhes é possível falar quando abordam a cultura entre si. Por

---

<sup>17</sup> Para Foucault (2010b), a *resistência* surge com o exercício do poder nas suas mais diversas formas. O autor amplia esse entendimento ao firmar que: “[...] 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” (p. 241, grifo nosso).

mais científica que seja, uma análise permanece uma prática localizada e produz somente um discurso particularizado. Ela alcança a seriedade, portanto, na medida em que explicita seus limites, ao articular seu campo próprio com outros absolutamente opostos (Idem, 2012, p. 222).

Desse modo, tomamos como elementos de nossas problematizações os *usos*, *as marcas*, *os indícios* produzidos pelos *praticantes cotidianos* nos documentos prescritivos (FERRAÇO, 2005) como movimentos de resistência aos discursos oficiais, que, de certa maneira, negligenciam e desconsideram aquilo que é realizado pelos habitantes das escolas. Apesar da força desses discursos hegemônicos, muitas vezes endurecidos e engessados, interessamo-nos em falar da potência dos processos de constituição dos conhecimentos tecidos por esses *praticantes* (CERTEAU, 1994) nos *espaçotempos* (ALVES, 2001) cotidianos, como pistas para tentar apreender e compreender um pouco dos sentidos das escolas públicas e das tessituras curriculares.

Falamos, então, de processos que são colocados em análise durante os percursos investigativos e que, como bem lembrou Certeau (2012), nos permitem apenas uma “tentativa” de análise, uma aproximação, uma sutil captura diante de sua complexidade. Falamos de limites que se colocam à compreensão desses movimentos, uma vez que as práticas cotidianas são múltiplas, efêmeras, não-localizáveis.

E participando de tantos movimentos durante a pesquisa, lembramos que logo após a nossa chegada à escola, os professores da rede estadual deram início a uma greve, com reivindicações pautadas no fortalecimento da educação pública e democrática no Espírito Santo, segundo o Sindicato dos Trabalhadores da Educação, ancoradas em aumento salarial real, cumprimento do Piso Nacional, gestão democrática nas escolas, plano de cargo e carreiras, entre outras.

A diretora solicitou que retornássemos após o encerramento da greve, mas durante esse período foi possível acompanhar as várias manifestações que aconteceram no Estado e no município de Santa Maria de Jetibá. Foram



passadas pelas ruas da cidade envolvendo servidores e alunos, reuniões com as famílias, participação em momentos de assembleia e notas explicativas da direção da escola na rádio local.

Quando o movimento grevista chegou ao fim, retornamos para a escola da pesquisa e percebemos que as relações entre os servidores estavam um tanto “abaladas” pela posição que cada um tomou no decorrer da greve.

*“Tempo riquíssimo de aprendizagens, estudos, conhecer melhor os colegas.”*

*“Eu coloquei todas as minhas coisas em dia.”*

*“Foram muitas trocas na escola nesse período.”*

*“Agora é claro que temos o problema dos sábados letivos, mas o período da greve foi bom para muitas coisas. Nós ficávamos durante o nosso período de trabalho na escola. Não o tempo certinho, mas pelo menos até as 11 horas nós ficávamos.”*

*“Muito difícil esse retorno. As pessoas ficam se jogando coisas na cara.”*

*“O nosso grupo era muito diferente do que você está vendo aqui. As relações eram outras. Será que um dia isso vai passar?”*

*“O problema é que tem gente que fica em cima do muro e depois não segura a onda.”*

*“Enviamos o calendário das reposições para casa e aí veio o problema. Nossos alunos, que são em sua maioria da religião luterana, fazem catequese aos sábados, e sabe o que o pastor falou?*

*- Não foi a igreja que fez greve, agora vão querer tirar os alunos da catequese nos sábados? De jeito nenhum. A catequese continuará aos sábados e os alunos faltarão às aulas.”*

*“Também tivemos problema com a Superintendência de Ensino, que não aceita um calendário de acordo com a realidade de cada escola. Precisamos atender a um calendário único e encerrar na data normal de dezembro.”*

Também segundo relatos da pedagoga e da diretora, o período pós-greve foi um período intenso de negociações com a Superintendência de Educação e com a comunidade escolar. A Superintendência determinou que o calendário fosse todo cumprido ainda dentro do ano letivo anteriormente previsto, não havendo a possibilidade de avançar para o ano seguinte. Então a escola montou um “novo calendário” e submeteu à aprovação, alternando sábados letivos e sábados dedicados aos conselhos de classe e reuniões pedagógicas, o que não foi aceito pelo órgão. Segundo a Superintendência, deveria haver mais dias letivos do que datas dedicadas a outras atividades pedagógicas. Diante desse fato, o calendário foi reorganizado, aprovado e apresentado para a comunidade escolar.

Entretanto, não houve boa aceitação dessa proposta. Os familiares reclamaram devido à grande quantidade de finais de semana envolvidos, o que poderia prejudicar outras atividades realizadas pelos alunos. Os pastores da Igreja Luterana e o padre da Igreja Católica da cidade também se manifestaram, pois a catequese das duas religiões acontece aos sábados e, diante disso, disseram que *“a greve era problema da escola e que, dessa forma, não deveria prejudicar os compromissos com a religião, já que estes não foram consultados no momento de decidir pela greve”*. Disseram ainda que a catequese continuaria a acontecer no dia de costume e que a escola deveria se organizar de outra forma. Após alguns sábados letivos, a comunidade escolar percebeu que o número de alunos na escola era muito pequeno e que os alunos estavam indo para a catequese.

Assim, durante o período *reorganizado*, a escola foi encontrando alternativas para *usar esses dias* letivos em outro formato que não fosse apenas com “aulas”, porque poucos alunos estavam participando, e, com essa justificativa, atividades como conselhos de classe, planejamento pedagógico, café literário, sarau, entre outras, passaram a ser realizadas.

Em um intervalo, na sala dos professores, a diretora chamou a atenção de todos para explicar como os sábados letivos seriam reorganizados...

*“Pessoal, diante das dificuldades que estamos encontrando com a reposição e de toda a carga de trabalho de vocês com a organização do sarau literário, queremos avisar que os próximos sábados letivos serão para preparar essas atividades.”*

*“Então teremos que vir aqui com os alunos envolvidos?”*

*“É uma organização do professor. O que nós estamos entendendo é que aula durante a semana, aula durante o sábado e ainda organizar sarau vai sobrecarregar e não vai sair nada legal pra nenhum de nós. É uma questão de flexibilidade de carga horária. Em um desses sábados que seria letivo também vamos fazer o nosso café literário. Nós vamos dizer para os alunos que nenhum sábado vai ter aula, mas que algum professor pode convidar para alguma atividade do sarau, como, por exemplo, ensaiar teatro. Entenderam? Mas o que vocês têm para fazer no sábado poderão fazer em outro momento, conforme a disponibilidade de vocês. Se precisar vir aqui venham, mas as suas atividades poderão ser flexibilizadas para darem conta do sarau.”*

Esses movimentos nos fazem pensar, mais uma vez, que a *tessitura curricular* que acontece nas escolas, cotidianamente, está mesmo muito além das prescrições e políticas oficiais, dos tratados, das determinações de órgãos fiscalizadores, não deixando, entretanto, de sentir, também, os efeitos de outras tantas forças, como as religiosas... *Por que o calendário da escola passa a ser realizado também a partir das questões/especificidades apresentadas pelas Igrejas? Que influências esses mecanismos exercem sobre a escola? Que processos de dominação/subjetivação ainda são vivenciados pelos praticantes das escolas diante de imposições dessa natureza? Quais atividades, de fato, foram garantidas aos alunos, levando em consideração a ampliação de seus conhecimentos e o direito às aulas? Quais enfrentamentos a escola consegue assumir para a garantia de atividades e processos*

*inventivos junto aos alunos? Que “espaço” recebe, nas práticas cotidianas, atividades mais artísticas e culturais? Como os alunos são envolvidos nesses processos?*

Não pretendemos responder a todas essas indagações com a escrita deste texto, mas são questões que surgem e ajudam a mover o pensamento, complexificando as discussões que acabamos por fazer...

Reconhecemos também a necessidade de evidenciar alguns *fiões* das redes de *saberes, fazeres, valores e poderes* tecidas nesses *espaçotempos*, numa tentativa de problematização dos diferentes conhecimentos que vão sendo criados a partir das relações entre os sujeitos que habitam esses contextos, assim como das influências e interdependências que são estabelecidas cotidianamente, conforme nos ensinou Alves (2010, p. 55): “[...] 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”.

No caso das *imagensnarrativas* produzidas a partir do movimento de greve, os *contextos religiosos* aparecem de forma intensa, fazendo-nos compreender, com Steil (2001), que muitas práticas escolares cotidianas remetem a um intrincado sistema de significados, rituais e personagens que transitam por ambientes religiosos, ultrapassando as fronteiras institucionais de igrejas, templos e seitas. “São entendimentos, gestos, sentidos que se fazem presentes de forma contraditória e polifônica” (p.10), influenciando modos de *pensaragir* entre os sujeitos que se relacionam e vivenciam esses múltiplos *espaçotempos* cotidianos.

E nesses movimentos, não conseguimos deixar de pensar também que os currículos tecidos nas escolas 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”* (CARVALHO, 2005, p. 96-97), fazendo-nos reconhecer, portanto, a importância de

envolvimento nessas relações e os diferentes contextos, buscando apreender um pouco das *redes* tecidas nos múltiplos *espaçostempos*.

[...] 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).

Não se trata, é claro, de desprezar as “*determinações*”, as “*sondagens*”, os “*dados estatísticos*”, ou os “*índices*”, mas de colocar em análise os *limites da natureza dos processos aplicados* para a sua produção, que “*acham*” o que é tido como homogêneo, desviando a atenção para as *operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes* (CERTEAU, 1994).

Dessa forma, entendemos que o processo de construção curricular de um documento ou de uma política educacional procura imprimir marcas de *discursos*, redefinindo e reconfigurando relações de poder, tornando-se necessário, a partir da negociação e do diálogo, discutir as dinâmicas das relações que produzem e são produzidas nas práticas curriculares.

E ao falar de negociação, Bhabha (1998) procura tratar de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, quando considera que

[...] Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a *negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política. [...] Não gostaria que minha noção de negociação fosse confundida com alguma noção sindicalista porque não é esse o nível político que está sendo explorado aqui. Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (p. 51-52).

Considerando esses apontamentos do sentido de *negociação* propostos por Homi Bhabha, entendemos que se situam nessas margens vivas subjetividades, processos de subjetivação, poderes, práticas, conhecimentos e regimes de verdade em debate e em tessitura o tempo todo. A dinâmica do conceito de negociação sugere que “*cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido*” (BHABHA, 1998).

Ao utilizar a expressão “*artes do presente*”, Bhabha (1998, p.19) procura definir certas maneiras pelas quais estamos nos acostumando a *atuar* diante da abundância de fatos e contingências que vivemos na contemporaneidade, das ideias como *realidade plural*, densa, *plurilocalizada*, composta de referências e virtualidades que se cruzam.

Com essas discussões, reconhecemos que ao *currículo* estão intimamente implicadas questões de poder e de significação. E, ainda, que ele se tece nos múltiplos *espaçotempos* vividos pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994) a partir de suas experiências, negociações e hibridizações. E Bhabha (1996) continua nos ajudando ao pensar a negociação:

[...] Negociamos até mesmo sem saber o que fazemos: estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição política. Subversão é negociação; transgressão é negociação; negociação não é só essa espécie de compromisso ou de “venda do estoque” que irrefletidamente muitos acham que é (p. 37-39).

“*Olha só, quando você fala que a gente não conhece o jovem, eu conheço eles, são 15 anos de sala de aula! Pra mim o que a gente está fazendo é dar argumento para o aluno falar ‘eu não sei’. Eu cheguei até um aluno, que fez a minha prova e tirou nota vermelha, e perguntei pra ele se estava vindo no contraturno e ele falou: ‘Professor, a gente não tem tempo!’. Isso se torna argumento o tempo todo para justificar porque não estão estudando. Se ele chegar em casa, estudar e não conseguir, aí sim ele vai vir para o contraturno e correr atrás. Eu acho que, do jeito que está, o aluno não deve pensar no reforço como uma coisa que ele vai aprender, ele tem que aprender na sala de*

*aula. Para aprender, ele tem que querer. A educação não está chamativa porque a sociedade nossa não está pedindo um aluno que saiba música, mas que seja um engenheiro brilhante. No caso de deixar a música entrar em nossa escola ou outra coisa, eu fico meio assim, eu acho que nós somos responsáveis em formar uma sociedade, mas não acho que a sociedade deve mudar a escola. Igual o Governo agora em relação a esse reforço. Achamos um problema e agora vamos resolver. Aí dá para a gente a responsabilidade: ‘Vocês vão mudar o currículo’. Desse jeito?”*

*“- Gente, não adianta mudar o currículo. Os alunos não querem mais estudar e se dedicar.*

*- Você se refere a todos os alunos?*

*- A maioria.*

*- Então não tem jeito para a educação!*

*- Se for desse jeito, nunca vai dar certo.*

*- Então qual é o outro jeito?”*

*“Vamos trabalhar com pesquisa e com dados do nosso ensino médio. Pode ser que os dados nos mostrem que para nós o contraturno não dá porque a maioria trabalha, ou se são somente alguns que não trabalham e vamos fazer essa política aqui. Se esta não funciona e estamos com problema aqui, qual seria uma outra possibilidade para não ficarmos só no discurso, principalmente do ‘achismo’. Nós podemos achar muita coisa a partir de nós. Nós podemos achar muita coisa também a partir da nossa formação. Esses são os problemas levantados por vocês, mas eu estou ouvindo muitos alunos e estou ouvindo outras coisas.”*

*“Esse também é um problema. Precisamos colocar alunos e professores na mesma mesa redonda para conversar todo mundo junto, frente a frente.”*

Certeau (1994) nos ensina a realizar uma *aventura* em busca de detalhes *imperceptíveis* do cotidiano. Práticas que o autor denomina, de forma peculiar, como “*artes*” de falar, de morar, de cozinhar, de fazer; singulares “*maneiras de utilizar sistemas impostos*” (CERTEAU, p. 79) e que acabam se configurando,

como afirma, em práticas de “*resistência à lei histórica de um estado de fato e às suas legitimações dogmáticas*” (p. 79).

Assim, importa-nos, sobretudo, observar o caráter de deslocamento e de descentralização de subjetividades que as levam a algum lugar “além” de si para retornar às “condições do presente”, com um “espírito de revisão e reconstrução”. Conforme Bhabha (1998, p. 27) explica, importa mover-se em espaços fronteiriços, reconfigurados no presente.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retorna o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Podemos destacar a combinação de referências e aspectos *plurilocalizados, entre-lugares*, definidos como o processo mesmo de articulação de forças, cujo sentido estaria em *fornecer o terreno (comum) “para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – dando início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”* (BHABHA, 1998, p. 20).

Com Bhabha (1998, p. 162), ainda nos aproximamos de um outro conceito importante para as atuais configurações socioculturais, a noção de *hibridação*, que está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação.

[...] Mas 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. Não lhes dá a autoridade de serem antecedentes no sentido de serem originais: *eles são antecedentes apenas no sentido de serem anteriores*. O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (BHABHA, 1996, p. 36-37).



Portanto, buscando o entendimento da noção de hibridismo para Bhabha (1996; 1998), encontramos em Soares (1999) importantes tentativas de aproximação desse autor que apresenta os movimentos de cruzar e viver *entre fronteiras culturais*; o estranhamento como rito de iniciação dessa passagem e as traduções daí recorrentes, como experiências necessárias para a emergência do *hibridismo*. Nesse sentido, a hibridização aparece como conceito, condição, processo e/ou produção, sempre resultante de “*relações agonísticas e conflituosas entre sistemas culturais que são ambivalentes em sua própria interioridade, mas que se relacionam a partir de hierarquias estabelecidas por posições de poder*” (SOARES, 1999, p. 1).

Para Bhabha (1998), é tanto um processo de negociação quanto um modo de apropriação e resistência aos discursos hegemônicos; é uma *justaposição* de elementos culturais diversos, que se dá através do uso estratégico da *ambivalência* e dos *atos performativos* que permitem questionar a tradição, propor outras encenações, novos jogos e usos, outros movimentos e transgressões.

Por isso o *híbrido de Bhabha* deve ser pensado como uma condição e como uma produção incessante e desviante de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados, dos marginalizados, dos discriminados em suas lutas cotidianas pela sobrevivência nos ‘entrelugares’ das culturas (espaços e tempos de cruzamento de fronteiras e negociação de signos e significações), a partir de apropriações da ambivalência dos opressores, colonizadores, dos que marginalizam, dos que discriminam e das hegemonias majoritárias (CARVALHO, 2009, p. 104-105).

*“Pessoal, nós precisamos tratar de um assunto que já saiu do nosso controle com os alunos do 3º ano. Nós estamos no mês de outubro, esses meninos estão terminando o ano e estão achando que podem jogar a toalha porque o terceiro ano não reprova, e aí eu mandei uma correspondência para as famílias, que diz assim:*

*‘Senhores pais, senhoras mães ou responsáveis,  
Informamos que seu filho \_\_\_\_\_, regularmente matriculado na turma do 3º ano matutino, não tem cumprido com suas obrigações de aluno.*

*Um dos maiores problemas identificados e que está nos preocupando bastante, principalmente por estarem no último ano e prestes a fazer o ENEM, é o não cumprimento das tarefas solicitadas para casa.*

*Gostaríamos que comparecessem à escola, de preferência nesta quinta-feira, para que juntos possamos mudar esse quadro.*

*Atenciosamente,  
a Direção.’”*

*“Quando receberam esse bilhete, os alunos quiseram se rebelar. Formaram grupos, conversaram com a coordenadora, me procuraram, mas eu não estava, porque havia assumido atividades com outra escola. Quando voltei, a coordenadora estava enlouquecida, porque os alunos queriam que eu fosse lá na sala porque não estavam concordando com o bilhete, e eu disse que não ia e que o bilhete precisava voltar assinado. Se a família não comparecer amanhã, paciência, mas eu acho que a nossa parte nós estamos fazendo, ou vocês estão vendo algum problema na redação deste bilhete? Será que estamos pegando pesado demais?”*

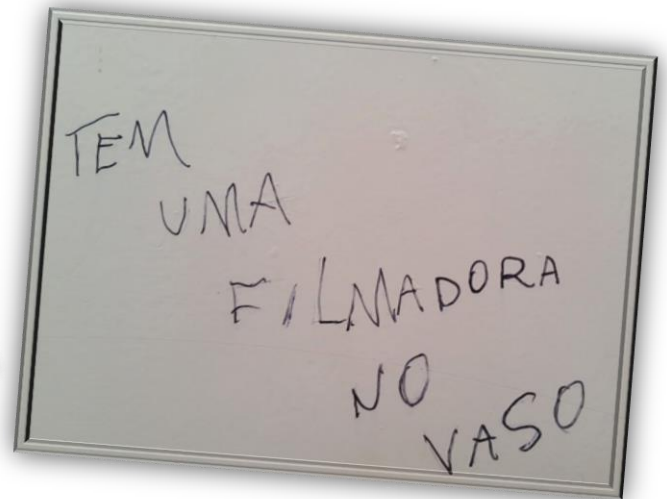
Segundo relatos da pedagoga, um grupo de alunos dos terceiros anos não entregaria os bilhetes para as famílias e ainda fariam “pressão” para que os demais colegas não entregassem também. Esse grupo, ao qual a pedagoga se referia, durante o movimento de greve, ia todos os dias para a escola e ficava estudando, enquanto os professores estavam “cumprindo horário” na escola. Quase no final da greve, esses alunos se reuniram e foram pedir para que a greve acabasse. Os professores expuseram os argumentos do movimento e explicaram sobre o comando de greve e as assembleias onde as decisões eram tomadas. Algumas alunas, então, se organizaram para ir até a rádio da cidade para convocar toda a comunidade a favor da greve, entendendo que, reforçando o movimento, a greve acabaria mais rápido. Mas algumas mães impediram que as alunas se manifestassem e solicitaram uma reunião na escola com os professores.

*“As famílias não vieram para ouvir os nossos argumentos, e foi o pior momento da minha vida profissional. Eu tentei uma fala para amenizar a situação, porque ia dar tapa, sabe, uma coisa violenta, muitas agressões de palavras. A minha proposta era para que esperassem a assembleia que aconteceria no dia seguinte e no retorno daríamos uma posição sobre a continuidade da greve ou pelo retorno das aulas, mas o comando de greve não aceitou e foram duas horas de enfrentamento, até que um professor falou que iria na assembleia para votar pelo retorno das aulas. Nesse momento os pais resolveram acabar a reunião. A escola estava lotada só de ‘pai raivoso’, sem nenhum respeito. Isso tudo criou um atrito e os alunos começaram a provocar os professores e a gente. E esses pais que estavam aqui brigando para os filhos terem aula, são pais desses meninos que não estão cumprindo as atividades, e é por isso que eles não querem entregar o bilhete. Os pais que gritaram e xingaram são os mesmos que estão com os filhos com problemas! Eles sabem que vai bater uma contradição, mas como eles acham que conseguiram acabar com a greve, agora estão boicotando também a reunião.”*

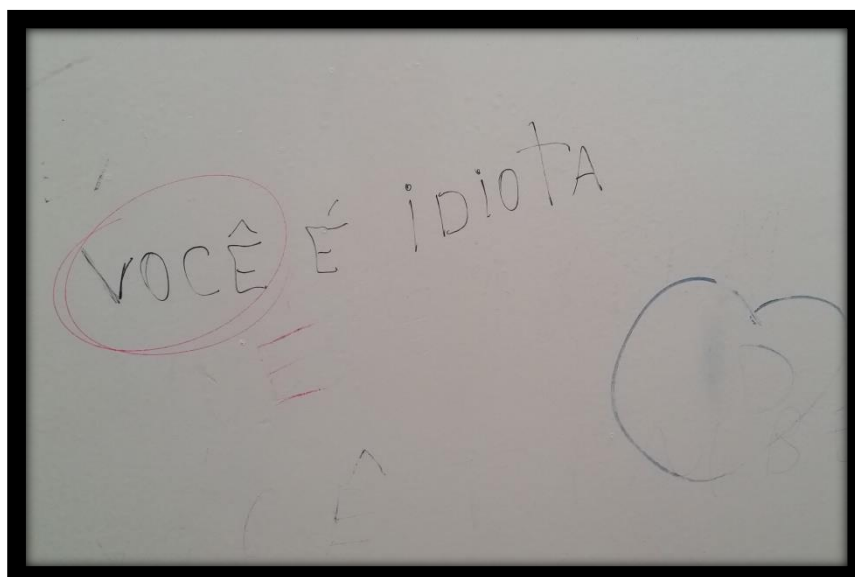
Pensando nesses processos ambivalentes e de produções de sentidos vividos na escola, nos conflitos que surgem – constituidores que são das relações sociais – e que ajudam a criar diferentes narrativas diante de um cenário ou de uma situação, assim como da falta de reconhecimento dos professores como *“fabricantes de conhecimentos”* (SÜSSEKIND, 2014), sentimos necessidade de retomar as questões ligadas ao *híbrido*. A partir da declaração de Bhabha (1996) que anuncia que a **hibridação** “refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula pode exigir que você eventualmente traduza seus princípios, expanda-os, repense-os” (p. 39), surge a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*.

É o sujeito que habita os “entre-lugares” e 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. Para Soares (1999), o sujeito híbrido é semiopositor, efeito, projeto, incalculável, semiaquiescente. “A potência do híbrido não é ser miscigenado, sincrético ou sintético. É confundir. É ser inclassificável. (p. 2).”



Nesses movimentos, buscamos a realização de uma pesquisa junto às produções desses *sujeitos*, vivendo os movimentos das redes produzidas *com* eles, na efemeridade cotidiana da vida que pulsa na escola! Pretendemos, como já dito anteriormente, compreender um pouco mais das *teoriaspráticas* que se tecem e se produzem nos cotidianos, problematizando os diferentes modos de constituição dos *currículos*, em suas múltiplas articulações, em processos permanentes de negociação, experiências e hibridizações. Buscamos investigar, nesse sentido, deslocamentos, inventividades, tensões, burlas, silenciamentos, marcas, encontros e tantos outros movimentos que vão compondo essas *redes de relações e práticas* cotidianas na escola.



### 3. “É PRECISO ABRIR A JANELA”<sup>18</sup>: OS CONTEXTOS COTIDIANOS DA PESQUISA

[...]  
É preciso abrir a janela.  
Porém, sabendo que o que se vê  
quando a janela se abre  
nunca é o que havíamos pensado,  
ou sonhado,  
nunca é da ordem do “pre-visto”.  
[...]

(LARROSA, 2014, p. 75)

#### 3.1 – SOBRE OS *ESPAÇOSTEMPOS*, CONTEXTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa foi realizada em uma das escolas da rede estadual de ensino no município de Santa Maria de Jetibá, localizada na sede. Destacamos que o município de Santa Maria de Jetibá possui quarenta e oito escolas da rede municipal de ensino (oito localizadas na zona urbana e quarenta na zona rural), sete escolas da rede estadual de ensino (três na zona urbana e quatro na zona rural), uma escola privada (na sede), uma escola organizada no regime da Pedagogia da Alternância (Escola Família Agrícola), uma escola da rede federal, o Campus Centro-Serrano, do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, e uma instituição de nível superior de ensino – a FARESE (Faculdade da Região Serrana).

---

<sup>18</sup> Fragmento de um texto publicado em: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio **POMERANA** está situada na sede do município e é a maior escola estadual do Município, com sede própria, criada pelo Decreto nº 1.095 de 28/04/65 e aprovada pela Resolução do CEE 35/84. Atualmente, atende um total de 1261 alunos, matriculados no ensino fundamental, médio e profissionalizante, distribuídos em 56 turmas e nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui uma área total de 4.137,51m<sup>2</sup>, com uma área construída de 1.960,45m e uma área livre de 2.177,06 m<sup>2</sup>. Possui quatro pavimentos e neles estão distribuídas salas de aula; salas de direção, de supervisão, de coordenação e de professores; biblioteca; secretaria; banheiros masculino e feminino; depósito; cantina; sala de vídeo; sala de recurso para portadores de deficiência visual e auditiva; laboratório de informática educativa; laboratório de física, química e biologia; refeitório; auditório, e uma sala de recursos multifuncional.





O pátio interno possui algumas mesas de tênis para os alunos, sendo bastante concorridas nos intervalos do recreio. Durante esses intervalos também se pode ouvir músicas selecionadas pelos alunos, reproduzidas a partir da organização do Grêmio Estudantil. Segundo a coordenação pedagógica, a escola disponibiliza equipamentos de sonorização, utilizados pelos alunos para tornar o recreio “mais agradável” e/ou para passar alguns recados ou informações.



A escola utiliza uma Quadra de Esportes coberta, que fica do lado externo do pátio, administrada pela Secretaria de Educação, onde são realizadas as aulas de Educação Física e outras apresentações para a comunidade em geral, como danças, teatros, palestras, exposições, mostras científicas, formaturas, atividades de encerramento de ano, entre outros eventos.

## ATENÇÃO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NOS DIAS DESCRITO ABAIXO O GINÁSIO DE ESPORTES NÃO ESTARÁ DISPONIVEL PARA O USO DA ESCOLA.

- 06 a 08/10 – SECEDU – Semana das Crianças, o dia todo
- 16/10 – POMMERN – Encontro das Famílias, o dia todo
- 03 a 06/11 – FARESE – Jogos – apenas **noturno**
- 07/11 – CRECHE – Dia da Família, o dia todo
- 27/11 – POMMERN – Encerramento, o dia todo

Um fato relacionado à escola que merece destaque é a integração que existe com a comunidade externa. Por estar situada na sede do município e possuir um amplo espaço, muitas atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e por outras escolas ou instituições são realizadas em seus espaços físicos, como processos seletivos de alunos e professores, reuniões, cursos, palestras e ensaios de grupos de danças pomeranas.





Com base nos documentos da escola, verificamos que os alunos possuem idade entre 6 e 20 anos, são filhos de pequenos proprietários, comerciantes, funcionários públicos ou diaristas, com uma renda familiar entre 1 e 10 salários mínimos. São descendentes, em sua grande maioria, de imigrantes pomeranos. O corpo docente é composto de 81 professores e o corpo técnico-pedagógico da escola é formado por uma equipe de 11 profissionais, entre a diretora, as pedagogas e as coordenadoras. Os demais funcionários são todos de empresas prestadoras de serviços terceirizados, sendo vigilantes, equipe de limpeza e merenda e recepcionistas.

No Projeto Político-Pedagógico<sup>19</sup> (PPP) da escola, aparece como finalidade da instituição escolar desenvolver o educando, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme preconizado nos termos do artigo 22 das Disposições Gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, assim como os objetivos traçados para o Ensino

---

<sup>19</sup> Documento revisado pela Escola no ano de 2014, com base nas diretrizes do Currículo Básico Comum da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Médio, objeto de nossa pesquisa, também estão em conformidade com a legislação.

A escola ainda busca, com base nos princípios contemplados no Currículo Básico da Escola Estadual, “ministrar” o ensino a partir de:

*“I - Valorização e afirmação da vida: A importância do ser deve superar o ter; desenvolver no aluno a consciência de si, do outro e do mundo, formando um sujeito ético, solidário, cooperativo e comprometido com a sustentabilidade, justiça, paz e vida em toda a sua diversidade.*

*II - O reconhecimento da diversidade na formação humana: superar a diversas formas de exclusão, dominação e discriminação.*

*III - A educação como bem público: A educação é um serviço público, exercido pelo poder público ou privado, deve atender aos interesses da coletividade contribuindo para o bem comum e garantindo a todos o direito máximo desse sistema: o direito de aprender.*

*IV - A aprendizagem como direito do educando: Na escola, o aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações educativas devem ser planejadas e executadas, garantindo contextos de aprendizagens adequadas às necessidades e expectativas do educando.*

*V - A ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo: popularizar e ampliar o sentido de ciências, que não é só coisa de cientista, está no nosso dia-a-dia; a cultura como forma de criação humana, não sendo mais bem exclusivo das classes privilegiadas economicamente e o trabalho não apenas para dignificar o homem, mas, também, uma forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo conhecimento (PPP, 2014).”*

Ainda segundo a Proposta Pedagógica, os objetivos traçados para o Ensino Médio, objeto de nossa pesquisa, estão em conformidade com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendendo às seguintes finalidades:

*“I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*

*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

*III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

*IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (PPP, 2014)”.*

Com esse pequeno recorte de parte do texto do Projeto Político-Pedagógico da escola, algumas possibilidades de análise vão se apresentando... Uma delas talvez esteja relacionada a um “modelo educativo” que se pretende empregar: o da *“preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”*, ou seja, organizado de forma a *“aprimorar o educando para o mundo do trabalho”*, desconsiderando, muitas vezes, a *complexidade* das redes cotidianas que vão se tecendo nos atravessamentos produzidos pelas negociações, experiências e hibridizações experimentadas em múltiplos contextos, nos quais os sujeitos estão imersos e como se houvesse uma *“forma de preparar”* alguém para o desempenho funcional.

E por falar em *atravessamentos*, vale lembrar que muitos jovens da Escola **POMERANA** “já se encontram” inseridos no *mundo do trabalho*, o que não parece ser reconhecido no PPP e que, como já enunciado antes, tem implicações nas práticas de sala de aula, nos processos de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos desses alunos, assim como nas suas possibilidades de criação de redes mais compartilhadas e coletivas junto aos demais sujeitos da escola. Junto a isso, toda ênfase dada ao Exame Nacional do Ensino Médio que observamos durante nossa pesquisa, tanto nas ações dos docentes quanto nos “anseios” dos alunos, também não é contemplada de forma relevante no Projeto Político-Pedagógico.

Partimos, agora, para o que alunos têm a nos dizer dessa escola...

**O que você mais gosta na escola?**

*Os professores, as atividades extras e os amigos.*

*Os amigos, as serventes e a merenda.*

*Amigos, strogonoff, funcionários, aprendizado...*

*Colegas, laboratório e bons professores.*

*Recreio, atividades interdisciplinares e interclasse.*

*Amigos, aulas de química e recreio.*

*Amizades, brincadeiras e ensino.*

*Futebol, inglês e artes.*

*Educação física, matemática e passeios.*

*Feijão tropeiro, educação física, conversar com os amigos.*

*Cantina, comida e provas.*

*Hora do recreio, aula vaga e educação física.*

*Comida, educação física e interclasse.*

*Não sei responder.*

*Tênis de mesa, tênis de mesa e tênis de mesa!*

*Comer, dormir e conversar.*

*Aulas práticas e eventos que são feitos com a participação de todos.*

*A gincana de matemática, as aulas do Eduardo, a convivência com os amigos.*

*Da disciplina de matemática, de alguns professores, que são bem alegres e amigos, e dos*

*funcionários (as tias da merenda).*

*Amizades e só.*

*Das amizades. As músicas no intervalo. Atividades interdisciplinares.*

*Amigos, gincanas e alguns professores.*

*Das aulas de projeto, dos trabalhos realizados por nós e da direção.*

*As amizades.*

*As viagens.*

*Amizades, aprendizagem e professores.*

*Amigos, química e outras disciplinas.*

Buscando acompanhar um pouco o movimento das respostas dadas pelos meninos e meninas quanto ao que “mais gostam” na escola, em meio a tantos outros apontamentos, chama-nos a atenção a recorrente indicação das relações de amizade. Os “amigos” ganham destaque como algo que potencializa a vida da escola, o prazer em estar nesse *espaçotempo*, habitando seus cotidianos *em* relações de amizade! Lembramos com Oliveira (2011b, p. 13) que a amizade “*se inscreve, para Nietzsche, como uma via privilegiada pela qual podemos chegar a nós mesmos, vir-a-ser o que somos*”. Amizades que expressam a importância de *experiências compartilhadas*, nas redes de relações cotidianas, entre amigos, tornando o sujeito o “resultado daquilo que ele mesmo vive” (Idem, p. 31). Amizades traduzidas em *experimentações* que permitem o *exercício de si mesmo* sem, contudo, perder as singularidades... É como o autor acrescenta:

[...] 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 e efetivação das forças, porque [...] ela exige e determina que os pares se exercitem em si mesmos e jamais abandonem sua singularidade (OLIVEIRA, 2011, p. 32-33).

As narrativas dos professores da escola também apontam uma característica da vida dos sujeitos desses contextos, que é o “trabalho familiar”, ou, ainda, a aposta no trabalho como forma de uma vida melhor. É muito grande o número de alunos que se despedem da escola ao concluir o ensino fundamental, sendo também expressivo o número de alunos que trabalham em atividades agrícolas ou domésticas no contraturno escolar, conforme relatos dos próprios discentes e dos professores:

*“Mas eu não vou mais estudar... No ano que vem vou trabalhar na propriedade com o meu pai.”*

*“Até o nono ano está bom, meus pais não estudaram nem até aqui.”*

*“Eu queria continuar estudando, mas a minha família não deixa, porque preciso trabalhar.”*

*“Ouvi de um aluno a seguinte declaração: Não vejo a hora de completar dezoito anos para tirar carteira e dirigir uma carreta da Granja Kerckhoff.”*

*“Eu estudo de noite porque com o dinheiro que estou ganhando vou comprar uma motinha velha.”*

*“Esse menino trabalha tanto, que quando chega na escola dorme sentado na carteira.”*

*“Quando perguntamos por que não fizeram as tarefas de casa ou algum trabalho, a resposta é sempre a mesma, que não deu tempo porque estavam trabalhando. Fica difícil esperar resultados satisfatórios desses alunos.”*

*“Eu fico preocupado, porque os nossos alunos estão doidos para sair da escola, eles não enxergam isso aqui como algo que vai fazer a diferença para eles. É como se fosse um planeta completamente diferente do que eles vivenciam na rotina, no trabalho, na granja ou na horta. Aí temos uma questão: vamos fazer uma escola para atender ao que é exigido no currículo, partir do unilateralismo, ou da formação humana integral, provar para ele que essa formação é importante, que eu preciso de conhecimentos gerais, que eu não posso apenas ter aquele conhecimento ligado ao campo e tal?”*

*“Eu vou nessa segunda opção sua, a gente precisa provar para os alunos a importância daquilo que a gente faz. Acho que a gente tem que trabalhar a nossa demanda e mostrar esse significado para eles.”*

Assim, afirmamos que a aposta de nossas problematizações está em pensar as políticas educacionais que são produzidas nos encontros desses *praticantes da cidade* (CERTEAU, 1996) e da educação. Políticas que se dão nesses *entre-lugares*, nos movimentos desses *praticantes* que, como *atores da cidade*,



também são atores da educação. Não apenas pelo que fazem ou dizem, mas porque como “personagens secretos” levam uma vida própria. E com suas forças mudas, com práticas microbianas, estendem ramificações que penetram toda a rede de nossa vida cotidiana, no teatro dessas relações (CERTEAU, 1996). Produzem, portanto, *praticaspolíticas* repletas de diferentes sentidos, que subvertem as *prescrições* e criam novos processos, instituem mudanças, afirmam a potência dos encontros e das relações.

Nesse sentido, reconhecemos, mais uma vez, que os processos cotidianos de tessitura dessas políticas educacionais acontecem nessas redes cotidianas, em meio às *artes* de fazer, de dizer, de conviver e de criar dos sujeitos envolvidos... E, por isso, ao buscar as aproximações possíveis, trazemos as *narrativasconversas* de professores e estudantes que, ao falarem de suas experiências na/da escola, trançam *redes de conhecimentos* (ALVES, 2008), apresentam sonhos, angústias, desejos e (*des*)esperanças presentes em seus contextos de vida. O que esses meninos e meninas esperam da escola? Que sentidos produzem a partir dos conhecimentos “ensinados”? O que deles esperam os professores? Quais práticas potencializam seus “saberes da vida” vivida fora dos muros da escola? Como são tecidos os currículos em meio às ações culturais vividas por esses sujeitos?

Tentativas que fazemos de compreender esses processos que vivenciamos durante a pesquisa, porque acreditamos, com Alves (2002), que

[...] 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 (p. 17, grifo da autora).

Então, ao trazer para esta escrita um pouco dos dados que vão sendo produzidos na escola durante a pesquisa, desejamos fazer também alguns apontamentos de fatos ligados à “história do município”, assim como alguns aspectos sociais e econômicos, acreditando na importância de contextualizar o espaço do estudo como tentativa de aproximação da complexidade que criou e

recria, a cada momento, os cotidianos de vida das pessoas. Apostamos, portanto, na importância da contextualização desses cotidianos para compreendermos alguns dos movimentos vividos nesses contextos.

Acreditamos que alguns fatos da vida cotidiana do município, como a marcante religiosidade do povo, as heranças da imigração e as suas produções culturais apresentam relações com os acontecimentos e com as redes de *saberesfazeres* tecidas nas escolas.

Pretendemos puxar apenas alguns “fios” no texto para compor com *sentidos* produzidos nas redes que vão sendo entrelaçadas, constituindo o ambiente da pesquisa. Dessa forma, parece necessário fazer um “recorte histórico” a fim de contextualizar e problematizar situações apresentadas nos cotidianos e nas relações que são estabelecidas pelos sujeitos desses espaços.

### 3.1.1 – Sobre as *marcas* no/do município de Santa Maria de Jetibá e outros encontros com os *praticantes* da pesquisa





Consultando os arquivos da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá<sup>20</sup>, os registros apontam que a origem do povoamento da região de Santa Maria foi decorrente do processo de colonização iniciado com a fundação da Colônia de Santa Leopoldina, situada às margens do rio Santa Maria da Vitória, quando chegaram os primeiros imigrantes pomeranos no final do século XIX, provenientes da Pomerânia – uma província da Prússia –, integrante da República Federativa da Alemanha.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/index.php/o-municipio/>

Vivendo em contextos de guerra, com grandes dificuldades econômicas e atraídos pela propaganda do Governo Imperial sobre doação de terras e riquezas no Brasil, um primeiro grupo de imigrantes pomeranos chegou ao Espírito Santo em 1859, instalando-se em áreas atualmente pertencentes aos municípios de Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins.

Os imigrantes foram enviados principalmente para as partes montanhosas da região, onde foram assentados em áreas de floresta, com demarcação de terras que acompanhavam os vales dos rios. Da ocupação dos lotes agrícolas, foram se formando comunidades camponesas, com a economia baseada na pequena propriedade familiar.

Segundo relatos de descendentes encontrados em Siller (2011), os imigrantes trouxeram da Pomerânia apenas algumas roupas, o catecismo e o hinário de cantos, e se sujeitaram a viver na floresta, onde construíram barracos com folhas de coco amarradas com cipós, usando apenas o facão como ferramenta de trabalho. A falta de alimentos e de medicamentos além do perigo dos animais selvagens trouxeram muito sofrimento para os pomeranos que se instalaram na região. Muitos não sobreviveram às doenças e às condições climáticas, principalmente as crianças.

Esses imigrantes trouxeram marcas culturais de seu grupo étnico, como religião, língua, culinária, arquitetura das casas, arte, música, danças, que procuram ser praticadas por parte de seus descendentes. Assim, a comunidade “pomerana” permanece com alguns dos costumes dos seus países de origem, sendo o mais conhecido a celebração dos casamentos, com várias cerimônias típicas que acontecem durante três dias.



Parte da comunidade ainda se comunica por meio da língua pomerana, precisando, em certas ocasiões, da intermediação de intérprete, principalmente quando se deslocam para a Sede do Município para fazer compras ou utilizar-se de alguns serviços. Ao passar pelas ruas e avenidas da cidade é comum encontrar parte da população se comunicando nessa língua, que inclusive é ensinada nas escolas da rede municipal.

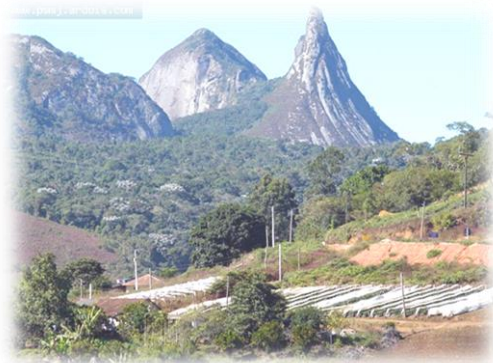




Recortes da Reportagem do Jornal A Gazeta intitulada “Cultura pomerana: a luta para manter viva a tradição”, publicada em 13/07/14

Destacamos, também, que o município de Santa Maria de Jetibá foi criado no dia 6 de maio de 1988, através da Lei Estadual nº 4.067. Atualmente, o município é um dos núcleos mais populosos do povo pomerano no mundo. A população, segundo dados do IBGE, é de 34.176 habitantes. Situado em região serrana do Estado, o município possui uma área de 735, 579 Km<sup>2</sup> e está

a 80 Km da capital, além de possuir uma altitude variável de 400 a 1300 metros.



A *música* se constitui numa tradição que exerce um papel importante na vida desses imigrantes, o que pode ser evidenciado pela existência de 23 grupos de trombonistas, com aproximadamente 800 componentes; 23 grupos de danças

folclóricas e 100 tocadores de concertinas, distribuídos pelo município, conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Cultura.



No *campo econômico*, Santa Maria de Jetibá é hoje um dos maiores expoentes na agricultura do Estado do Espírito Santo, destacando-se pela produção de ovos, com mais de 200 produtores, o que leva o município a ocupar a posição



privilegiada de segundo maior produtor no país. O município destaca-se ainda pela produção orgânica de hortifrutigranjeiros, pioneira no Espírito Santo.



O *turismo* é também uma importante fonte de renda para a população local, e vem crescendo a cada ano. É constituído, principalmente, em função das “tradições culturais”. Os visitantes procuram a cidade para apreciar as belezas naturais, o clima frio da região, as comidas típicas, o artesanato, os grupos de danças folclóricas, os corais, as características arquitetônicas das casas e as festas típicas da cidade.

O município investe em festejos que buscam evidenciar a “cultura pomerana” por meio de apresentações de grupos folclóricos, do desfile tradicional da festa pomerana, da encenação do casamento pomerano e da venda de produtos típicos. Todos os anos, a equipe de organização da “Festa Pomerana” monta palcos na praça do centro da cidade, onde acontecem as apresentações e shows. O desfile acontece na avenida que corta a cidade, com a população local e os turistas se espalhando ao longo de todo o trajeto para assistirem ao evento.



O desfile é coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura e conta com a participação das escolas do município, porém não são todas que se envolvem com o projeto. Na reunião de organização para o desfile deste ano, ouvimos muitas falas de aprovação e reprovação em relação à organização e à participação no evento.

*“O desfile é muito bacana, retrata o nosso povo, é uma pena que não são todas as escolas que participam.”*

*“Está cada vez mais difícil convencer os professores de participarem e virem no domingo para o desfile.”*

*“A prefeitura vai dar lanche e transporte para os alunos? E para o carro que vai puxar o desfile, terá combustível? Porque senão a gente não consegue nem um pai para vir com o carro.”*

*“Eu não concordo com essa história que precisa ser carro antigo para puxar o carro alegórico. No ano passado a maioria dos carros deu problema. Eu atravessei a avenida empurrando o carro, nunca passei tanta vergonha na minha vida. Esse ano eu venho com um carro novo. Se quiserem, vai ser assim!”*

*“Gente, esse desfile já deu o que tinha que dar. Todo ano é a mesma coisa...”*

*“Não concordo. Eu acho que precisamos resgatar a nossa cultura que está se perdendo.”*

*“Eu quero saber do material para enfeitar os carros. A prefeitura vai dar? Mas será igual no ano passado, que chegou na semana do desfile?”*

*“Gente precisamos ter cuidado com os motoristas dos carros. No ano passado tinha motorista puxando carro cheio de crianças e com latinha de cerveja na mão.”*



No ano de 2014, um grupo de professores da Escola **POMERANA**, aproveitando a presença do vice-governador do Estado e de outras autoridades que vieram para acompanhar o desfile, se posicionaram em frente ao palco da praça central com cartazes e faixas, reivindicando melhorias na educação e direitos aos professores.



“Os professores esperam uma posição concreta e urgente deste Governo que insiste em ignorar os graves problemas da educação. Queremos eleição direta para direção e coordenação escolar, reposição inflacionária e cumprimento da Lei do Piso. O vice-governador e os deputados presentes na Festa Pomerana não podem fingir que nada está acontecendo.”



Recorte da Reportagem do Jornal A Gazeta intitulada “Cultura pomerana: a luta para manter viva a tradição”, publicada em 13/07/14

Assim, diante da complexidade das relações que cada sujeito estabelece e da *mistura* de processos e perspectivas culturais, assumimos com Bhabha (1996; 1998) a noção de hibridismo para o entendimento de que vivemos entre fronteiras culturais, em que as experiências são hibridizadas de tal forma que impedem a criação de uma definição única e precisa de cultura. Bhabha (1998, p. 162) 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 de dominação.

[...] 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. 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 ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, diante das tentativas de “reprodução” - ou talvez pudéssemos afirmar de “manutenção” - de uma cultura original/originária, vamos compreendendo a impossibilidade desse processo. Precisamos considerar essas práticas criadas, mesmo que repetidamente, como *movimentos outros, ficções da escrita de uma história* que se faz sempre inaugural, diferente, móvel e efêmera, como nos ensinou o mestre Certeau (2006). São práticas feitas sempre de um jeito novo, esgarçadas pelos movimentos *táticos e astuciosos dos praticantes* (CERTEAU, 1994) que habitam esses contextos...

Ainda pensando nesses sentidos das *práticas culturais*, voltamos a Bhabha que nos ajuda, mais uma vez, a compreender que 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 produzidas 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).

E assim, junto aos “sujeitos da história”, presentes nos cotidianos escolares do município de Santa Maria de Jetibá, buscamos *outrosnovos* movimentos que apontem para os currículos como campo de negociações, experiências e hibridizações, reconhecendo, nos *espaçostempos* da pesquisa, a sua realização como processo encharcado dos *saberesfazeres* dos sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004), com suas reais condições de inventividade e considerando as marcas que, a seu modo, deixam nos processos vividos.

Apesar dos riscos, dos (*des*)encontros, das intenções, interesses e desejos que estão em jogo nessas relações e interferindo nesses *espaçostempos* de produção das políticas educacionais e de currículos, talvez possamos insistir, na importância de uma atitude ético política de pesquisa que aposte em uma *arte muito antiga de 'fazer com'* (CERTEAU, 1994), como um modo de se criarem outras possibilidades de *pensarfazer* essas políticas de currículo, num movimento em que os educadores reconheçam-se nessas ações, reconheçam-se “em ações”, como *corresponsáveis* pelo funcionamento dessas políticas, mesmo que, em função das circunstâncias, suas *táticas desviacionistas* não obedeçam à lei do lugar (GOMES, 2011).

Assim, vamos apostando nesses *encontros* e na escuta das *vozes singulares*, que tornam vivas e tecem as *teorias das práticas* (CERTEAU, 1994) que consistem num fluir de interações articuladas aos intercâmbios desses praticantes cotidianos, trazendo-os para a pesquisa como referências para as problematizações dessas políticas.

Com a contribuição de Gomes (2011), podemos dizer que se torna cada vez mais urgente considerar esses processos cotidianos que se enredam nos múltiplos *espaçostempos* das escolas e a atuação dos diferentes sujeitos, quando nos dispomos a problematizar os modos de produção das políticas de currículo.

E, assim, pensar políticas que se constituam a partir dos movimentos, dos processos de articulação, de negociação, de intercâmbios e de compartilhamentos entre as pessoas e as instituições educacionais.

Políticas que, nas dinâmicas das relações cotidianas se tecem *silenciosamente como uma água a escorrer* e que falam de um “desejo comum” (GOMES, 2011, p. 71).

Portanto, fazemos uma tentativa de afirmar a potência dos diferentes sentidos enunciados pelos protagonistas dos cotidianos, *não por boa vontade ou gratidão* (FERRAÇO, 2003), mas pela crença nos processos que falam das vivências, das multiplicidades, das singularidades das relações cotidianas, da força criadora e das possibilidades que experimentamos de *criarmos e recriarmos a nós mesmos e o mundo* (MATURANA, 2001). Ou seja, de um *pensar-fazer* (CERTEAU, 1994) outras *práticas políticas*, incorporando os modos como os homens inventam sua própria liberdade, criando para si um espaço de movimentação (CERTEAU, 1996).



Trazemos ainda um outro movimento vivido pelos professores da Escola **POMERANA**, que é a festa dos professores e funcionários. Todos os anos a escola monta uma comissão para organizar a festa que acontece no mês de



outubro. A comissão faz um levantamento do valor necessário para as despesas com o buffet, a ornamentação e a música, e trabalha durante meses para levantar os valores necessários para arcar com as despesas. Segundo o grupo, a cada ano a festa está melhor e mais organizada, sendo um momento muito esperado por todos. Tornou-se um grande evento para os servidores.

*“Parte das despesas da festa é custeada com a rifa da escola, que é uma rifa organizada para a semana do estudante e da criança. A gente faz o seguinte esquema: cada professor, ou às vezes dois professores, ficam com uma turma e incentiva aquela turma a vender. Cada aluno ganha cinco bilhetinhos. Os alunos que não vendem por questões religiosas ou outra coisa são incentivados a doar. Sessenta por cento do valor arrecadado vai para a semana do estudante e da criança e o restante é dividido. Vinte por cento para a escola e vinte por cento para a festa dos funcionários. Mas esse dinheiro não dá, então fazemos outras rifas com os funcionários e vendemos pipoca e bombons no recreio.”*

*“A nossa festa é muito bacana, tem comida e bebida à vontade, decoração, DJ e até música ao vivo. É uma festa muito bacana. Esse ano vai ser em uma pousada.”*

*“A festa vai das sete às duas e meia da madrugada, mas a maioria vai embora lá pelas onze horas, só ficam os mais festeiros. Quem não mora na cidade fica até em hotel para poder participar.”*

*“Este ano a festa será no dia quatorze de outubro para aproveitar que no dia quinze é feriado nas escolas estaduais. A gente dá aula até o recreio da tarde, para dar um tempo para as mulheres se arrumarem, irem ao salão, essas coisas. E as aulas da noite a gente negocia num outro momento.”*



Assim, com o desejo de acompanhar as produções cotidianas desses *praticantes*, precisamos considerar ainda a necessidade de invenção de *discursos* tecidos com os fios da *complexidade*, tão bem lembrada por Morin (1998) como sendo 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 que os teceram. O *pensamento complexo* (Idem, p. 231) propõe explorar tudo aquilo que foi deixado como explicado, tornando-se uma alternativa para “patrulhar o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível”.

Tentamos, nesses movimentos, *seguirtrilhar* as trajetórias vividas pelos *praticantes* da EEEFM **POMERANA**, buscando problematizar: *Quem são esses*

*sujeitos praticantes? Quais experiências vivem? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações cotidianas? Quais atravessamentos essas redes vão produzindo nos currículos? Como negociam com os processos instituídos? Que políticas curriculares “protagonizam”?*



Um exercício do pensamento realizado com Foucault declara que “*não é o poder (nem o saber) que constitui o tema geral de minhas investigações, mas o sujeito*” (In: EIZIRIK, 2005, p. 22), por compreender que as abordagens teóricas do autor 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.

Nesse sentido, valemo-nos ainda das problematizações de Ferraço (2008) ao considerar que nas pesquisas com os cotidianos *os praticantes, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autores das pesquisas*. Sendo assim, esses movimentos de estudo e investigação só fazem sentido se *pensados/praticados* com esses sujeitos.

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, **algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas** (FERRAÇO, 2007, p. 78, grifo nosso).

Considerando, portanto, o protagonismo desses *praticantes* nas pesquisas *com os cotidianos*, compreendemos também com Certeau (1994) que, a partir do que esses sujeitos ordinários têm a nos dizer, abrem-se outras possibilidades de pensar a vida, a educação e a escola, distantes dos modelos hegemônicos e estruturantes aprendidos com as lógicas da ciência moderna. Para o autor, as conversas com esses *praticantes* da vida cotidiana

[...] são práticas transformadoras de ‘situações de palavras’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que 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).

Acreditando nesses *encontrosconversas*, buscamos viver *experiências* (LARROSA, 2004), aproximarmo-nos desses profissionais, tentando captar essas sutilezas e movimentos, sentidos nos corpos que habitam essas vozes e que, de diferentes modos, gritam, sussurram e suspiram os efeitos de realidade dessas políticas educacionais...

*“Gente, então vamos lá! Nós temos dois pontos para discutir hoje: o sarau e o plano de intervenção do 3º trimestre. Vamos começar pelo sarau. Como foi que surgiu essa ideia do sarau? Ela surgiu naquele momento que nós estávamos no auditório, no café literário. Uma professora saiu muito empolgada daquele momento e disse que estava muito motivada a fazer um sarau. Era um momento em que estávamos fazendo o debate do jovem como sujeito de direitos, nos grupos de formação do PNEM. Aquele texto nos provocou bastante para tentar mudar a nossa forma de trabalhar. Então por que não pensar um sarau a partir dos alunos? Vamos ouvir o nosso jovem, porque, se ele é sujeito de direitos, ele precisa ser ouvido.”*

*“Quando os alunos começaram a escolher os professores para orientar os trabalhos do sarau eles já disseram de imediato quem eles queriam. Nós estamos entendendo que queriam pontuação. Então começaram a escolher professores das matérias que eles estavam com notas baixas”.*

*“A data do sarau foi outra polêmica, porque nós queríamos fazer no sábado letivo, no horário de 17 a 20h, onde o noturno participaria também e iríamos chamar as famílias. De lá para cá, nas negociações, nas conversas entre eles e também com os professores, eles tomaram uma posição:*

*- Não queremos no sábado!*

*- E vocês querem quando?*

*- Na sexta.”*

*“Especificamente para a área de Exatas eu pensei, e aí sou eu, proposta minha, porque depois que o 3º ano está acreditando que nós vamos dar de 0 a 5 pontos em todas as disciplinas, eles querem fazer uma outra coisa, não querem mais ir para a Matemática, como haviam sugerido e escolhido o*

*professor de Matemática. Então, o que eu pensei? Esses meninos estão com maiores dificuldades de aprendizagem nas disciplinas da área de Exatas, então poderíamos pensar em uma gincana. Esses alunos, principalmente nas disciplinas de Física e Matemática, estão com notas abaixo da média, quase 50%. Então esses alunos ficariam na responsabilidade de fazer exercícios em casa com os monitores, que são aqueles alunos que já dominam a disciplina. E a turma vencedora, nós poderíamos até pensar em uma premiação.”*

*“E aquela ideia de integrar o ensino médio matutino e noturno?”*

*“Não vai acontecer. Cada turma vai fazer no seu horário. Eles não quiseram juntar porque senão os colegas do interior não poderão participar.”*

*“Em relação à ideia da gincana, eu particularmente não gostaria que ficasse tão fechado assim com o grupo das Exatas. Muitas vezes a gente também quer explorar a outra parte que nós temos, que são essas ideias mais voltadas para a parte mais artística. Eu não gostaria de fazer gincana, porque os alunos estão esperando algo a mais.”*

*“Olha só, os alunos já estão envolvidos com um teatro que foram eles que escolheram o tema para fazer, que é a vida de Larissa<sup>21</sup>. Também querem fazer um documentário com o mesmo tema. Já procuraram pessoas para ajudar e tudo. Agora, chegar para a turma e falar que não será mais isso, vai desmotivar muito os alunos.”*

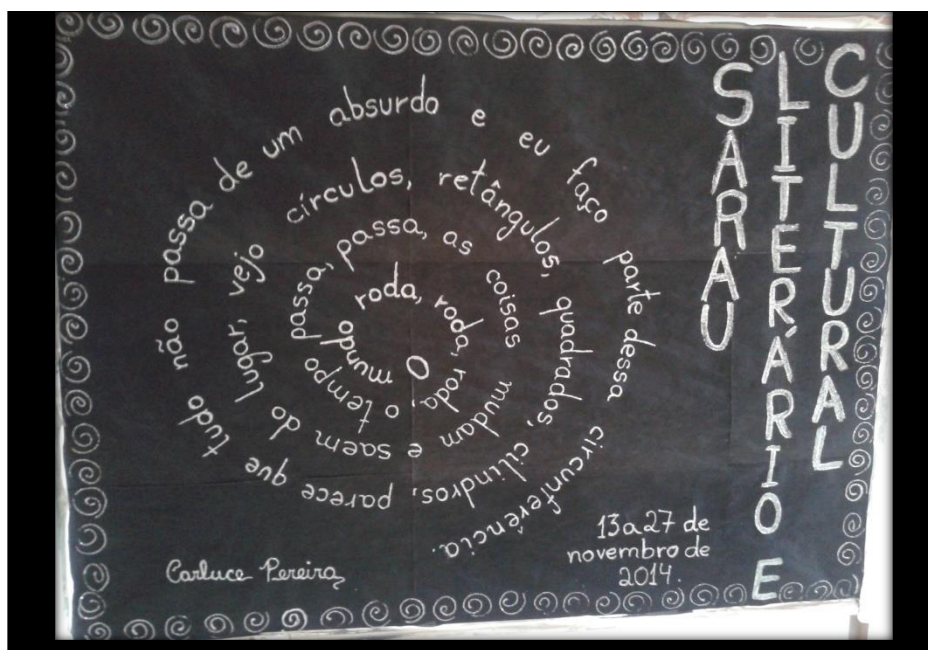
*“Tudo bem, aqui nós somos um grupo e o grupo decide, foi apenas uma ideia que eu tive para pensar em algo que estimulasse esses alunos a gostarem pelo menos um pouco, a se identificarem com essas disciplinas. Mas se vocês acham que não é o momento, perfeito.”*

---

<sup>21</sup> Larissa é uma aluna da turma de 1º ano com necessidades educacionais específicas.

*“Eu acho que a ideia da gincana é fantástica e eu quero muito participar desse projeto, mas não acho legal juntar a gincana com o sarau. Isso poderia ser feito em momentos diferentes.”*

*“Meu medo é de trabalhar conteúdos específicos no sarau e ele se tornar cansativo e chato. Todo trimestre os alunos fazem muitos experimentos, saem coisas muito legais e é uma pena a gente não deixar outras turmas assistirem.”*



Nossa aposta está na escuta dessas vozes singulares que tornam vivas e tecem as teorias das práticas (CERTEAU, 1994), que consistem num fluir de interações articuladas aos intercâmbios desses *praticantes* cotidianos, trazendo-as para o texto como referências para as problematizações dessas políticas. Vozes e narrativas que, para fazerem sentido, segundo Certeau (1994, p. 155), precisam de ser contadas de novo, ouvidas outra vez... de modo a nos aproximarem dos inúmeros sentidos produzidos... Vozes que nos possibilitam a criação de outros tantos sentidos e fluxos, pois permitem

[...] a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de 'ver', 'sentir', 'entender', e 'ouvir' coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporem, necessariamente, a complexidade e a potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (ALVES, 2005, p. 8).

Vozes, enfim, que trazem a *complexidade* e a *potencialidade* das práticas cotidianas, como alertou a autora, e que nos ajudam a pensar e a problematizar as produções curriculares a partir das experiências, das negociações e das hibridizações tecidas com os *praticantes*, a partir das *marcas* deixadas por eles, nos tantos *modos* de ser, fazer, negociar, praticar e viver que vão constituindo as escolas e as políticas educacionais e de currículos, *reinventando* as políticas oficiais.



***Teve alguma atividade esse ano que foi muito importante de ser vivenciada na escola?***

*“O Sarau Cultural e Literário foi interessante, pois conseguimos apreciar talentos de alunos que a gente nem sabia que havia em nosso meio”.*

*“A iniciação científica do ProEMI foi uma experiência maravilhosa e que nos trouxe muitos aprendizados e curiosidades. Jamais imaginei trabalhar de jaleco com um microscópio”.*

*“Os jogos interclasse”.*

*“As aulas de sábado”.*

*“O sarau, pois foi um momento descontraído”.*

*“O Sarau foi muito divertido”.*

*“O sarau literário que pode ter teatro e outros eventos”.*

*“O sarau, foi diferente, uma experiência nova”.*

*“Não”.*

*“O Sarau, todo mundo junto com um só objetivo que era fazer algo legal para os outros alunos”.*

*“O show de talentos foi inovador esse ano e trouxe novas interações”.*

*“Os jogos interclasse, porque a turma ficou unida. Mas o time perdeu e gastei dinheiro com camisa”.*

*“Os jogos interclasse, deveria ter 2 por ano”.*

*“A gincana de Matemática foi uma forma muito boa de aprender brincando”.*

*“As atividades do projeto de pesquisa”.*

*“A viagem que fizemos pelo projeto de pesquisa para o cinema”.*

*“Ir assistir ‘A culpa é das estrelas’ no cinema, com a matéria do projeto de pesquisa”.*

Nesses movimentos, vamos compreendendo que entre as *práticas enunciativas* dos contextos dos padrões oficiais de educação e as *práticas enunciativas* dos contextos dos cotidianos, abre-se “[...] a possibilidade de analisar o imenso campo de uma ‘arte de dizer’ [e de fazer] diferente dos modelos que reinam de cima para baixo [...]” (CERTEAU, 1994, p. 86), ou seja, essas artes de ‘fazer com’ e de contar dos praticantes cotidianos *narram lances, golpes, não verdades*, que vão desvelando modos de viver, conhecer e sentir que estão em jogo nessas relações, marcando, por seus usos, esses discursos.

Desse modo, nossa pesquisa não tem a intenção de analisar o cotidiano a partir do paradigma das certezas e das verdades absolutas, ou seja, “[...] de tentar propor à realidade o que ela deveria ser [...]” (OLIVEIRA, 2007). De outro modo, busca contribuir para a aproximação dos processos vividos, da potência das relações e emoções, dos encontros e conflitos que acontecem nos *espaçostempos* das escolas, em suas articulações com outros contextos, que nos ajudam a pensar e a compreender as invenções dos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994) em redes, quando constituem, negociam e hibridizam as *práticas políticas* curriculares.

### 3.2 – SOBRE OS MOVIMENTOS, PROCESSOS, SENTIDOS E A DIMENSÃO POLÍTICA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS

Ao reafirmar nossa opção por uma pesquisa a ser realizada *com* os cotidianos, entendendo que esses estudos se configuram numa perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica (OLIVEIRA, 2007, p. 108), lançamo-nos na tentativa de “*abrir a janela*” (LAROSSA, 2014, p.75) ou de olhar por suas frestas, para pensar, imaginar, supor, sem saber ao certo como prosseguir, levados pelas possibilidades que as aberturas das frestas vão delineando, considerando-as sempre como *acontecimentos* (ALVES, 2010a).

Se a pesquisa *com* os cotidianos é também o que nos acontece, nesse sentido

podemos pressupor que compõe a vida. Vida entendida como *experiência*, como movimento, como relação, “*com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser*” (LAROSSA, 2014, p. 74).

E nesse movimento de pesquisa, muitas outras vozes falam quando o pesquisador fala, muitos processos de criatividade e inventividade, de ordem e de caos compõem os contextos nos quais fazemos uma tentativa, e não mais do que isso, de trazer algumas nuances para o texto da tese. De *variosoutrosnovos* diálogos, de *variasoutrasnovas* negociações, buscamos possibilidades de traduzir o que vemos pelas frestas e não somos capazes de compreender por completo... e nem ousamos querer fazê-lo. Assim passamos a considerar os recortes e nos desviamos dos ideais de totalização para problematizar margens, deslocamentos e fluxos, conforme Certeau (2006) nos adverte ao lembrar que o pesquisador se instala na fronteira, “onde a lei de uma inteligibilidade encontra seu limite como aquilo que deve incessantemente ultrapassar, deslocando-se, e aquilo que não deixa de encontrar sob outras formas” (p. 92).

Com o autor, compreendemos também que em nossas *operações cotidianas* somos levados à experimentação de diferentes possibilidades e limites na execução de nossas atividades, nas histórias que queremos enunciar, na ficção que criamos com a escrita e, ainda, diante de tantas particularidades que nos escapam...

Assim, procurando traçar algumas caracterizações da investigação que estamos realizando e que busca apreender as negociações, as experiências e as hibridizações que constituem a tessitura dos currículos numa escola pública estadual do Espírito Santo, a partir das marcas que os *praticantes* imprimem nesses currículos, faz-se necessário aceitar o desafio de criar e/ou reinventar possibilidades para os estudos *com os cotidianos*.

Ferraz (2003) nos ajuda nesse desafio quando afirma que para estudar e pesquisar *com* os cotidianos é preciso nos colocar como parte dele, num diálogo permanente

[...] eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso 'sobre' o cotidiano, eu penso 'com' o cotidiano; 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... mas eu também sou esses outros [...] (p. 160).

*Que experiências você vive na escola, que potencializam a sua vida?*

*“A relação com os amigos. As atividades culturais da escola, etc.”*

*“As notas altas dos alunos que fazem Enem.”*

*“O trabalho em grupo.”*

*“Conversar com os amigos, se unir etc.”*

*“As brigas.”*

*“Nenhuma.”*

*“Jogar tênis de mesa.”*

*“A convivência com outros jovens.”*

*“Cultivar as amizades, se reunir com a turma.”*

*“Coleguismo, relacionamentos.”*

*“O aprendizado, pois muitas coisas que aprendo na escola uso em minha vida.”*

*“Convivência com pessoas diferentes.”*

*“A aprendizagem apenas.”*

*“A gincana de matemática, as aulas do Levy, a convivência com os amigos.”*

*“Nenhuma em especial.”*

*“Nada específico.”*

*“Amizades.”*

*“A experiência de aprender coisas. A escola dá oportunidade de aprender e se divertir ao mesmo tempo.”*

*“São inúmeras experiências, principalmente em relação ao aprendizado e às amizades que a gente faz ao longo do ano.”*

*“Os professores ensinam coisas que a gente não sabia.”*

*“Conhecimento para o curso superior.”*

Entrevista realizada com os alunos das turmas de Ensino Médio.

Alves (2001) também nos auxilia ao apontar alguns movimentos como condição para se começar a entender o cotidiano em sua complexidade, entre eles o *sentimento de mundo*. Para a autora, esse movimento nos leva a pensar o cotidiano não como um dado lugar, mas também a partir do que pode ser sentido, cheirado, tocado, olhado, problematizado no turbilhão de acontecimentos que envolvem o pesquisador. É preciso superar o “paradigma do olhar”, tão caro ao discurso hegemônico da ciência moderna, como potência para nos envolvermos com os *movimentosacontecimentos* diários vividos pelos sujeitos que habitam as escolas.

Trata-se, então, sob essa perspectiva, de pesquisar *com* os cotidianos, com os sujeitos, em suas redes de saberes, fazeres e poderes, com suas narrativas, histórias de vida e *prácticasteorias* produzidas. Trata-se, enfim, de uma permanente busca que nos ajude a problematizar a vida cotidiana *com* os *praticantes*, e não por meio, apenas, da observação isolada do pesquisador.

Com Alves (2001, p. 19), entendemos ainda que, para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não.

E, nesse sentido, assumimos que a proposta de investigação traz uma abordagem metodológica de caráter *qualitativo*, capaz de se modificar e se redefinir durante a pesquisa, contrapondo-se a esquemas mensuráveis e aceitando a multiplicidade de interpretações/reformulações. Uma abordagem que permite também o uso de variados instrumentos e recursos – filmagens, fotografias, narrativas, entrevistas, registros, documentos... – numa tentativa de dar visibilidade aos caminhos investigativos, às experiências vividas, aos atalhos percorridos e a tantos modos de *fazersaber* presentes nos cotidianos.



Falamos, portanto, de uma prática de pesquisa que considera as *artes de dizerpensarfazer*, 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 atividade [...]. As ficções são a nossa vida. É a vida que nos impele a fabricar ficções. Elas são a nossa verdade (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40-41).

Com Alves (2010), trazemos ainda para a discussão o entendimento que nossos textos são sempre narrativas que abrem a possibilidade de melhor compreendermos o que estamos pesquisando no contato com os *praticantes* das redes educativas, e que isso indica uma necessidade de viver todos os contextos e práticas realizadas, “[...] *principalmente porque os outros estão em nós encarnados, pelos diálogos travados com textos, pelas conversas tidas com praticantes dos cotidianos, para permitir que o virtual se atualize e se mostre*” (p. 1200).

Ou seja, como os *praticantes* dos cotidianos, os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, precisam *aproveitar a ocasião*, criando, durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (teorias e

práticas) que permitam avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo com o que têm encarnado do que foi *aprendidoensinado* no processo de sua formação e que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores *é preciso estar onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante* (Certeau, 1994). Isso porque não contam com a segurança que o estabelecido fornece e que está neles próprios encarnados. Assim, a luta não é contra alguém, especificamente, já que, como lembra Santos (1995, 107), *o pior inimigo está dentro de nós [...]* (ALVES, 2010a, p. 1202).



E nesses caminhos da investigação, estamos considerando que o *uso* de conversas, *narrativas* e *imagens* e documentos *com* os sujeitos da escola da pesquisa, nos processos de produção dos dados, ampliam a nossa compreensão acerca das formas de expressão e experimentação vividas nesses processos cotidianos.

Por tudo isso, propomos, então, continuar investigando os processos que se constituem entre os sujeitos na escola pública estadual, considerando as políticas educacionais e os documentos curriculares oficiais, compreendendo que fazem parte dos processos permanentes de tessituras dos currículos.

Quanto mais discutimos e pensamos a pesquisa *com* os cotidianos, mais argumentos encontramos para afirmar as tantas possibilidades que são potencializadas nesse campo teórico-epistemológico. Esteban (2003) pondera que a pesquisa *com* os cotidianos nos conduz por um terreno imprevisível que

vai se constituindo como possível, aos poucos, durante a pesquisa. O que não conhecemos sempre nos assusta e de alguma forma nos coloca em situação de risco. E segundo a autora, a pesquisa *com os cotidianos* “nos conduz 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” (p. 205).

Com esse entendimento, a autora (2003) assegura que

Fazer pesquisa, portanto, não nos convida apenas a buscar os obscuros sinais deixados pelo outro e adivinhar sentidos em suas marcas, mas também a expor constantemente o nosso trabalho à análise coletiva. Tendo como referência o *paradigma indiciário*, precisamos também procurar os obscuros sinais que deixamos em nosso próprio trabalho e as ações que empreendemos para mantê-los nas zonas opacas e para ocultar as diferenças que não podemos enfrentar (ESTEBAN, 2003, p. 212).

Ao pensar em caminhos possíveis para a realização da pesquisa, com seus encantos, desafios, imprevisibilidades e incertezas, Morin (1998) também nos ajuda na discussão com a *epistemologia da complexidade*:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *momento*, um “lembrete” [...] O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos 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).

Continuando a pensar nossa proposta de pesquisa, Ferraço (2008, p. 27) contribui com essas ideias quando reafirma a necessidade de “vivenciarmos com os sujeitos das escolas esses processos”. Ele diz, ainda, que os cotidianos podem ser considerados como o “próprio movimento de tessitura e partilha das redes. As redes não estão pairando sobre o cotidiano. Elas são o cotidiano!”



Assim, imersa nessas redes cotidianas que vão se estabelecendo nos *espaçostempos* da escola, acompanhei uma reunião com a pedagoga, a diretora e os alunos de uma das turmas da 1º ano do ensino médio para tratar da “indisciplina” de um aluno. A pedagoga iniciou relatando os acontecimentos e as reclamações dos professores e também dos alunos, que disseram ser *“impossível estudar e se concentrar na sala”*, pedindo que a turma se organizasse em círculo e que cada um fizesse o seu relato sobre o colega Ivo<sup>22</sup>. O aluno se manifestou dizendo que queria falar, mas foi advertido de que seria ouvido após todos os relatos da turma.

*“O Ivo faz muita bagunça. Muitos fazem bagunça, o problema é que ele demora para parar. Na minha opinião, ele é uma pessoa aqui na sala diferente do que ele é lá fora. Eu acho que ele incomoda algumas pessoas.”*

*“Bom, eu tento conviver e defendo ele algumas vezes. Nos jogos interclasse mesmo eu defendi ele. Os meninos não queriam que ele jogasse, então eu conversei com os colegas sem ele saber, porque ele joga muito bem e isso seria bom para ele também. Mas às vezes não dá. Eu me irrito muito rápido e essa semana ele extrapolou e eu falei que ia bater nele.”*

*“Fui eu que pedi ajuda na coordenação. Eu conheço ele, sei que é gente boa, mas ele acha que todos nós queremos fazer bagunça com ele.”*

*“Eu estudo com ele desde a 6ª série e ele sempre fez bagunça. O que irrita muito são uns gritos que ele dá. Ninguém aguenta. Os professores também se irritam. Eu acho que ele deveria pensar que nós não estamos mais na 6ª série e está na hora de amadurecer.”*

*“Olha, o que o Ivo faz não me incomoda, porque sei que faço bagunça também e vocês devem estar cheios de reclamações minha também.”*

*“Eu não quero falar nada.”*

---

<sup>22</sup> Nome fictício dado ao aluno.

*“O Ivo extrapola mesmo, mas também tem falta de controle de alguns professores. Foram deixando e agora não conseguem mais fazer ele parar.”*

*“Tem muita gente que faz bagunça na sala, não é só ele. Estão jogando a culpa toda nele.”*

*“A gente precisa lembrar que o Ivo não faz só coisas que não são boas. Ele também ajuda a turma. Vocês lembram do dia do filme? Foi ele que correu atrás de tudo.”*

Quando chegou o momento de o aluno falar, ele se colocou dizendo:

*“Esse é o meu jeito, eu tento brincar com a turma, porque tem uns alunos muito parados que precisam acordar, mas se eu estou atrapalhando tanto eu saio da turma, não tem problema. Mas tem muita gente que se esconde e joga a pedra e não tem coragem de assumir. Sem contar que tem umas aulas muito chatas que precisamos alegrar um pouco.”*

Após mais algumas colocações da turma e da diretora, a pedagoga propôs um “pacto”, para que a turma se unisse pelo direito de aprender e para que todos pudessem avançar, *“exercitando todo dia a capacidade de se colocar no lugar do outro e ajudando, principalmente, o Ivo a se encontrar como aluno.”*

*“Ah.... mas um pouquinho de bagunça também é bom!” (Ivo)*



*Quando você não gosta de uma disciplina, como se comporta em relação aos seus conteúdos e aulas?*

*“Estudo do mesmo jeito, pois sei que é necessário como todas as outras disciplinas.”*

*“Como em todas as outras matérias.”*

*“Eu cumpro com as minhas metas e atividades, mas não interajo muito.”*

*“Fazendo bagunça.”*

*“Estudo mas não gosto.”*

*Eu não me importo muito.”*

*“Mexendo no telefone, conversando e etc.”*

*“Normalmente.”*

*“Fico quieto.”*

*“Eu fico de boa, com a cabeça baixa.”*

*“Eu faço para não ficar sem nota, mas se o professor/a for um/a nojento/a, toda vez que me tratar mal eu vou discutir.”*

*“Não faço nada, ignoro, passo colando e sem saber.”*

*“Faço um esforço mediano para aprender e obter nota.”*

*“Não faço nada e passo colando o ano inteiro. Porque o professor não tem interesse em ajudar! Isso é péssimo.”*

*“Normal, pois não posso fazer nada se não gosto da disciplina, tenho que manter e decorar.”*

*“Durante as aulas sou desatenta, não dando o valor necessário em sala de aula, porém recomponho essa perda em casa.”*

*“Eu simplesmente não me esforço, é algo que evito enfrentar, deixo de fazer deveres...”*

*“Me comporto normalmente, tentando aprender.”*

*“Eu tento aprender, porém não tenho estímulo e o professor(a) explica melhor para os que têm facilidade, os outros ficam perdidos.”*

*“Tento me esforçar, pois sem ela não consigo passar de ano.”*

*“Não me esforço.”*

*“Não presto atenção!”*

*Entrevista realizada com um grupo de alunos das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.*

Nas falas dos alunos, percebemos mais uma vez com Certeau (1994) as “bricolagens” dos sujeitos e as “engenhosidades” dos *praticantes* acontecendo nos *espaçotempos*. No cotidiano, os “*homens ordinários*” são capazes de criar *microrresistências* que geram *microliberdades*. Os indivíduos comuns não estão presos aos contextos escolares, ao contrário, eles manipulam, criam, inventam e buscam maneiras de habitá-los, recriá-los, e não nos interessa explicar que maneiras são essas, mas como elas potencializam as relações estabelecidas entre as pessoas, os objetos, as pessoas e os objetos... É impossível capturar tudo que se passa *entre*...



Buscamos, portanto, com as nossas pesquisas, *mergulhar com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nos cotidianos das escolas. Mergulhar nos remete a fugir de conceitos pré-estabelecidos, das lógicas de linearidade e neutralidade, para um envolvimento com os sujeitos dos cotidianos como possibilidade de cada um se pensar como “sujeito da educação”, envolvidos numa rede da qual também fazemos parte. É preciso estar nos cotidianos escolares e experimentá-los, não como espaços onde podemos “ver algo de diferente” que

nos remeta a uma observação/pesquisa, mas, sim, como possibilidade de perceber os movimentos diários, possibilidade de pensar o que acontece e como acontece...

Nesse sentido, a tentativa de escrever um texto que busque se apoiar nos múltiplos movimentos do cotidiano escolar nos faz refletir sobre quais caminhos estamos usando para traduzir um pouco dos cotidianos pesquisados, porque, conforme Certeau (1994, p.35), “para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”. Dessa forma, procuramos escrever de maneira a levantar dúvidas, questionamentos, problematizações, ainda trazendo à tona um pouco da complexidade dos movimentos cotidianos da escola.

Continuando a seguir as pistas apresentadas por Alves (2001), podemos ainda *virar de ponta a cabeça* e lidar com a incerteza, aceitar a dúvida e buscar outros/novos caminhos, outras/novas possibilidades de investigar as lógicas que movem os fazeres cotidianos, compreendendo que as categorias, os modelos, os conceitos e as teorias criadas e desenvolvidas pela modernidade são cada vez mais “limites” ao que precisa de ser criado.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações (ALVES, 2001, p. 25).

A complexidade das fontes de conhecimentos precisa de ser considerada como possibilidade de abertura e de atenção, ou seja, tudo o que integra a vida cotidiana deve ser considerado como fator relevante para a pesquisa. Isso implica em trazer para os estudos *outros/novos* modos de lidar com a diferença e a heterogeneidade dos cotidianos e de seus *praticantes*, bem como de suas múltiplas e diferentes relações. É necessário apostar naquilo que é imprevisível, incontrollável, no que não foi pensado ou planejado e que também

compõe esses cotidianos, para mergulhar na complexidade da vida e do singular.

[...] Nossa metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de *resistência* e *sobrevivência* das professoras e seus alunos. 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 (FERRAÇO, 2001, p. 103).

Nessa perspectiva, destacamos o uso de alguns instrumentos que foram importantes no caminho investigativo, como *entrevistas*, *documentos*, *filmagens*, *fotografias*, *gravações*, além dos *registros* em *diário de campo* das impressões obtidas nas situações vivenciadas nos cotidianos, apoiando-nos, portanto, na defesa de Alves (2001) sobre a necessidade de “*beber em todas as fontes*”.

Ainda na tentativa de ampliarmos a nossa aproximação das práticas vividas na escola, registramos a importância das diferentes *imagensnarrativas* produzidas nos percursos investigativos da pesquisa. As fotografias presentes neste trabalho foram, em sua maioria, tiradas por nós durante os tantos momentos vividos nos corredores, no pátio, nas salas, nas brincadeiras... Outras tantas nos foram mostradas pelas pedagogas da escola, fotos “organizadas e guardadas” a fim de registrar as ações dos sujeitos e que, segundo elas “poderiam ajudar a falar da escola”, ou seja, “*em cada foto, o fotógrafo faz um registro de si mesmo, marcando lugares e não-lugares nos espaços de sua própria vida*” (LEITE, 2001, p. 100).

É importante destacar ainda que reconhecemos com Manguel (2001, p. 24) que “*uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem*”, num processo constante de produção de sentidos, uma vez que *imagem e narrativa* remetem, para o autor, incessantemente, uma a outra, em processos que são coengendrados.

ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO [REDACTED]															
CONSELHO DE CLASSE – 1º TRIMESTRE															
Turma: 1ºM1															
ALUNOS/AS	NOTAS ABAIXO DA MÉDIA													Problemas identificados	Propostas de superação
	LP	MAT	HIST	GEO	BIO	QUI	FIS	ING	ART	EDU. FIS.	SOC.	FIL			
[REDACTED]	7	9	15	-	12	-	-	12	15	-	-	-	-	Não faz atividades em sala de aula e em casa. Conversa demais. Junta-se com [REDACTED]. Está sentado fora do mapa de sala	Conversas individuais. Convocar a família
[REDACTED]	3	8	-	-	11	9	-	-	-	-	-	-	-	O aluno é apático. Não faz atividades em sala de aula e em casa. Apresenta dificuldades	Conversas individuais. Convocar a família
[REDACTED]	-	-	-	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-	Está bem melhor. Ela dorme em sala, nas primeiras e últimas aulas. Conversas paralelas. A aluna trabalha no horário da tarde.	Conversas individuais
[REDACTED]	-	-	16	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	Aluno fica o tempo todo quieto. Apático Faz as atividades e presta atenção em todas as aulas.	Conversas individuais
[REDACTED]	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	A aluna possui atestado médico.	Tem direito a novas avaliações.
[REDACTED]	16	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	Não fez as atividades solicitadas em Biologia. É apática. Precisa estudar mais.	Conversas individuais
[REDACTED]	12	13	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	A aluna apresenta muitas dificuldades. Dorme na sala e é indiferente frente as aulas e realização das atividades. Não se relaciona com os colegas.	Conversas individuais
[REDACTED]	10	15	14	-	8	6	14	13	16	-	-	-	-	Tem dificuldades nos conteúdos	Precisa estudar mais.
[REDACTED]	16	11	16	-	-	14	17	-	-	-	-	-	-	Tem dificuldades nos conteúdos	Precisa estudar mais.

Dessa forma, *imagensnarrativas* e cotidianos vão sendo tecidos por *redes* de conhecimentos e sentidos, indo muito além daquilo que vemos ou observamos, e dessa forma concordamos com Alves (2001) quando ressalta que, para pesquisar *com* os cotidianos, assim como para utilizar essas *narrativasimagens*, torna-se necessário ultrapassar os limites da racionalidade moderna na qual a ciência foi fundada, exaltando o sentido da visão e das verdades únicas.

Assim, as *imagensnarrativas* que trazemos “espalhadas” em nosso texto se configuram numa tentativa de aproximar o leitor ou a leitora das redes de *saberesfazeres* que são criadas nos *espaçostempos* da pesquisa e que gostaríamos de compartilhar. Momentos de encantamento, decepção, alegria, angústia e invenções vividos por nós e pelos sujeitos da pesquisa e que podem ajudar na produção de sentidos durante a leitura deste texto. Então, entendemos com Larrosa (1999, p. 48) que “*o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos*”.

Algumas formas de expressão, desconsideradas pelas lógicas hegemônicas da modernidade, podem ser recuperadas em suas várias possibilidades para nos ajudar a melhor compreender os acontecimentos e os movimentos dos sujeitos que inventam cotidianamente os *espaçostempos* escolares. A partir de Certeau (1994), acreditamos que a pesquisa *com os cotidianos* vai buscar, na valorização dos modos não escriturísticos próprios da literatura (dos romances e contos populares, entre outros), apoio para formulação e defesa de modos novos de “*narrar a vida e literaturizar a ciência*” (ALVES, 2001, p. 29).

Com os estudos de Ferraço (2003), entendemos também que as pesquisas *com os cotidianos* estão trabalhando com o uso de narrativas como uma maneira de dar visibilidade aos processos vividos nesses cotidianos, ao mesmo tempo em que constituem uma “*possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos dos sujeitos cotidianos*”(p. 171). Ele acrescenta:

Ainda em termos de algumas das ideias usadas em nossas pesquisas, destacamos as *narrativasimagens* produzidas por alunos e educadores como uma das alternativas para a problematização dos sentidos dados por eles às noções de conhecimento, escola e currículo a partir dos usos que fazem dos textos governamentais, mas também, a partir de uma multiplicidade de situações vividas nesses cotidianos que, como já dissemos, vão tecendo/inventando diferentes *teoriaspráticas* (FERRAÇO, 2011, p. 38)



Com o uso dessas *imagensnarrativas*, nossa pesquisa busca trazer um pouco mais das invenções e discursos criados pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994) e que dão sentido às produções dos cotidianos. Todavia, precisamos considerar com Ferraço (2011) que, ao tomarmos essas *narrativasimagens* como expressões das redes tecidas nas escolas, estamos assumindo nossas escolhas como pesquisadores dessas redes, o que nos obriga a reconhecer os limites dos usos, das escolhas e/ou das análises que produzimos...

[...] Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos [...]. Ainda somos nós que decidimos que fios, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que sons, sombras e silêncios irão tornar-se “visíveis” aos “olhos” dos nossos leitores [...] então para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos “com” os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados” [...], Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitores/leitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles (FERRAÇO, 2003, p. 171-2).

Nesse sentido, nossa escolha pela pesquisa *com* os cotidianos nos levou a trabalhar com *imagensnarrativas* obtidas também sob a forma de *conversas*, *entrevistas* e *histórias* que nos foram contadas, buscando, como já dito, nos aproximar dos sentidos produzidos, sem a pretensão de apresentar uma verdade única ou um fato acabado, mas de procurar o entendimento, junto com Alves (2009), de que

O trabalho de compreender os cotidianos das redes educativas, através de *imagensnarrativas* só se dá pela intervenção de quem está envolvido nos processos dessa compreensão. Ou, em outras palavras, as *imagensnarrativas* não nos permitem – como aliás qualquer outro tipo de recurso que usarmos – obter “a verdade”. Imagens e narrativas nos permitem a compreensão de processos relacionados à tessitura de conhecimentos e significações, dentro das múltiplas redes cotidianas em que estamos atuando e criando, ‘praticando’ (p. 12).

Nessas trajetórias de estudos, dedicamo-nos e assumimos *a pesquisa* como uma atitude política de investigação e de aproximação dos *espaçostempos* das

práticas. Essa postura *teoricopolíticometodológica* atravessa as discussões de nossas pesquisas, buscando compreender o *conhecimento tecido em cada ação cotidiana* (ALVES, 2003) “com” professores, alunos, pedagogos, diretores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e demais profissionais das escolas, e, sobretudo, nas *redes de relações* que se tecem *entre* eles, num movimento de pesquisa que denominamos “*Ecce femina*”. Ao propor esse movimento, Alves (2008) nos recorda como nossas pesquisas precisam de considerar os sentidos produzidos pelos *praticantes*, seus sentimentos, produções, táticas, usos, artes... “[...] o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (p. 45-46).

Não há sentido para essas pesquisas, portanto, as verdades construídas *sobre* os cotidianos e seus *praticantes*. Pesquisar *sobre* traz as marcas do controle em que o pesquisador, seguro e certo do lugar que ocupa, domina a cena. Assim, aprendemos também com Ferraço (2003, p. 160) essa outra condição, quando ele afirma que

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar ‘sobre’ os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos, 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’.

Trabalhamos com as contribuições dos trabalhos de Alves, Oliveira, Ferraço, Carvalho e Certeau, dentre outros autores reconhecidos que têm procurado problematizar as práticas “oficiais” de pesquisa e buscado, permanentemente, a *(re)invenção* dessas práticas e de seus registros. Além desses pesquisadores, usamos de igual maneira as múltiplas produções dos *sujeitos ordinários* que circulam nos cotidianos e que nos desafiam, colocando em questão os limites das teorias.

Enfim, em nossas pesquisas não buscamos lugares confortáveis de análises demarcadas e possíveis, mas nos lançamos ao encontro do inesperado e das situações imprevisíveis que podem nos levar para outras direções, para lugares que instigam e que, *“ao participar ativamente do movimento dançante do viver, desenham figuras sempre inusitadas, compondo mundos e sujeitos”* (BARROS, 2011, p. 7).



Nesse sentido, na realização de nossas pesquisas, estamos reconhecendo com Ferraço (2003, p. 162) que uma “metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do *com*, do *fazer junto*”; compreendendo com Corazza (2002) a necessidade de saltar das “pontes” utilizando-se de uma metodologia e *outra*, além de concordar com Certeau (1996), que muito ainda falta aos instrumentos de pesquisa que utilizamos para conseguirmos apreender a abundância das práticas cotidianas. É o próprio Certeau (1996) que nos indica:

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, em meio a tantas cenas, conversas, *imagensnarrativas* vividas e compartilhadas nos diferentes contextos das nossas investigações, vão emergindo práticas que, em suas múltiplas reinvenções e tentativas de

tradução, dão visibilidade aos processos e conhecimentos produzidos cotidianamente nas redes de *saberes, fazeres, poderes, sentidos e valores*. A partir do entrelaçamento dessas produções, das *teoriaspráticas* curriculares, vamos nos dando conta da riqueza, da potência e da complexidade dos saberes e dos sentidos que estão sendo negociados, das experiências vividas e dos processos de hibridização que acontecem, o tempo todo, nos cotidianos das escolas.

Ainda: vamos nos conscientizando dos movimentos e fluxos que escapam... dos riscos que corremos... da 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 (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 16).

#### 4 “É O MUNDO QUE ME ENVOLVE? OU SOU CONTORNO SEU?”<sup>23</sup>: A TESSITURA DOS CURRÍCULOS EM MEIO A NEGOCIAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E HIBRIDIZAÇÕES

As discussões sobre currículo ocupam um espaço relevante no campo das pesquisas em educação. Entendemos, entretanto, que a discussão no campo curricular exige uma compreensão plural, fundamentada principalmente no princípio da *complexidade* (Morin, 2007) e das redes de conhecimentos (Alves, 2008). Esse entendimento nos remete a uma questão inicial, que buscaremos aprofundar: o que estamos entendendo por currículo?

Observamos nas produções sobre currículo uma multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam, produzindo no campo curricular um “hibridismo de tendências e discursos” (LOPES; MACEDO, 2002). E dessa forma, as autoras pontuam que essa pluralidade de tendências exige que a definição do campo curricular supere questões apenas de natureza epistemológica, ao considerarem que

[...] se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área que legitimam determinadas concepções sobre a Teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área (Idem, p. 17-18).

Cabe destacar que as múltiplas e diversas discussões dos diferentes campos teóricos que constituem o pensamento curricular no Brasil mostram que existe uma ampla possibilidade de questões a serem pensadas e problematizadas, que não se esgotam nessa ou naquela “vertente de pensamento”, mas contribuem para a constituição de novas possibilidades de produção de sentidos e de discursos e, ainda, de diálogos entre elas.

Nesse contexto, dentre os movimentos de constituição do campo do currículo, propomos estudar e pesquisar as produções que se aproximam da teorização

---

<sup>23</sup> Fragmento do poema “Assim moro em meu sonho” de Cecília Meirelles, 2005.

do “*conhecimento em rede*”, que apesar de ter seu início nos anos 1980, somente na década de 90 começou a ocupar destaque nos estudos de currículo. Essa vertente foi desenvolvida fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. A produção teórica desse grupo vem se intensificando nos últimos anos e referencia-se, em sua maioria, em bibliografia francesa, especialmente em autores como Certeau, Lefèbvre, Morin, Foucault, Deleuze e Guattari.

Esse conceito de “rede” aplicado ao campo do currículo, no Brasil, tem tematizado questões como formação de professores e problematizado “enfoque disciplinar” no espaço escolar. Esse grupo e outros pesquisadores, como os da Universidade Federal do Espírito Santo, trabalham os contextos cotidianos como espaços de tessitura dos conhecimentos. Assim, Lopes e Macedo (2002, p. 36-37) dirão sobre o currículo e o conhecimento tecido em rede que

[...] A incorporação das ideias de redes de conhecimento e de tessitura de conhecimentos em rede torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. Nesse sentido, **a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido**” (grifo nosso).

Para Lopes e Macedo (2002), ao trabalharem os contextos cotidianos como espaços de tessitura dos conhecimentos e de currículos, Alves e Oliveira introduziram as discussões de Santos (1995) a respeito dos “múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade”. Ou seja, nessa perspectiva da *tessitura em redes*, torna-se importante considerar a multiplicidade de relações e contextos a que os sujeitos pertencem.

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 uma enorme importância já que é neles que vivemos

concretamente nossa vida (ALVES; OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 38-39).

Dessa forma, diante da *complexidade* e da *multiplicidade de relações* que são estabelecidas pelos sujeitos, surge a necessidade de compreender que existem diversas *redes de conhecimentos* e, ainda, que a tessitura dos conhecimentos se dá nessas *redes*. Ou seja, estamos todos imersos em redes de contatos diversos e diferenciados, nas quais criamos conhecimentos e também os tecemos com os conhecimentos dos demais *praticantes* (CERTEAU, 1994).

Portanto, buscamos pensar a tessitura curricular pelo viés das “práticas cotidianas”, a partir de uma aproximação com o que é vivido entre as pessoas, nos *espaçotempos* que praticam, isto é, buscamos compreender como os sujeitos das práticas tecem, de todas as formas, os seus conhecimentos a partir das redes de relações que vão se constituindo.

Compreende-se, assim, que os currículos das escolas têm origens em práticas diversas – oficiais e não oficiais – que se tecem nos cotidianos das escolas, apresentando características diversas e múltiplas. Compreender como isso se apresenta e como se tecem essas redes de práticas é possível e necessário para compreendermos o que se passa em cada escola desse país. Pode parecer algo difícil e é, mas é realizável com as tantas possibilidades de trocas e diálogos que temos hoje em dia: um número maior de publicações, um bom número de congressos em que discutimos esses temas, a existência de programas na televisão – em redes diversas –, a crescente importância da internet em nossas vidas, etc (ALVES, 2009, p. 8).

Nesse sentido, reafirmamos que os currículos são tecidos em processos permanentes de negociações, de misturas, de experiências que não são controláveis. A dimensão dessas *inventividades curriculares* vai muito além das prescrições escritas e formais – embora elas também façam parte dessa tessitura – estando fortemente relacionada aos usos e negociações que desses documentos são feitos e às criações e relações que emergem nas práticas.

Assim, para Ferraço (2004), os currículos se apresentam como “redes de



*fazeressesaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos” (p. 85). E o autor ainda acrescenta que a realização de tentativas de análises nesse *campo* implica assumir o currículo como “*permanente devir, que se diferencia e se realiza a partir das próprias redes tecidas [...]. Logo, não existe o currículo, mas currículos, redes, realizados, metamorfoseados, plurais, complexos e heterárquicos*” (FERRAÇO, 2000, p. 163-164).

Falamos de currículos que podem ser considerados, conforme ALVES (2002), *currículos em ação*, criados e tecidos pelas histórias e práticas desses sujeitos, com suas emoções, burlas, desejos, alegrias e, ainda, desafios tantos e experiências vividas por esses *praticantes*. Como nos fala a professora Nilda,

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES, 2002, p. 34).

Assumimos, portanto, em nossa pesquisa, os cotidianos escolares como “*espaços privilegiados de produção curricular*” (OLIVEIRA, 2003). Trabalhamos na tentativa de fazer algumas aproximações entre os *documentos prescritos* e as tantas possibilidades de *tessitura de currículos*, a partir da multiplicidade de práticas, sentimentos, experiências, traduções, fazeres, invenções, atitudes e narrativas vivenciadas junto aos sujeitos da pesquisa, compreendendo que esse processo se dá em *redes*, em movimentos permanentes de negociação.

Com Carvalho (2009, p. 163), entendemos que “no cotidiano escolar, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos numa formação sociocultural que eles engendram, mas são, também,

por ela engendrados”. Dessa forma, a autora considera que o currículo envolve “além de 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 a prática escolar”.

Para a autora, ainda, é no âmbito do *currículo vivido* que se manifesta, ou não, a concretização do que foi concebido, e essa perspectiva envolve “as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-97). Então, os currículos vão sendo inventados, criados, praticados e realizados por diferentes sujeitos, de diferentes formas, em diferentes cotidianos, em que as pretensões por homogeneidade, repetição ou controle vão sendo substituídas por múltiplas possibilidades de usos, ações e transgressões.

Assim, podemos compreender que os currículos são tecidos nas relações cotidianas, com manifestações de troca, de negociação e nas diversas práticas que envolvem poder, discurso e criação de sentidos. Enfatizamos, também, a necessidade de produzir outros/novos movimentos nos currículos que considerem as diferenças entre os sujeitos, as identidades colocadas em processos de deslocamento e fuga, as manifestações e articulações culturais, afinal os conhecimentos não são criados apenas naquelas oportunidades “consagradas” pela escola diante dos saberes formalizados da ciência, mas são criados na multiplicidade de encontros, desencontros, significações, contextos, atravessamentos...

Ao considerar, portanto, que os currículos são inventados nos cotidianos pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994), por meio de negociações, traduções e burlas, e que esses cotidianos são compreendidos como *espaçotempos* de imprevisibilidade, complexidade e multiplicidade, aproximamo-nos das ideias de Ferraço (2005) quanto à complexidade da educação e das redes cotidianas, ajudando-nos na compreensão desses movimentos ao afirmar que “[...] as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores,

o que [...] proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido” (p.31).

Pensando nessa *complexidade* (Morin, 2007) própria dos cotidianos escolares, algumas problematizações de nossa pesquisa se dão no sentido de que “os documentos prescritivos”, as “propostas curriculares” institucionalizadas não conseguem aprisionar as potencialidades pulsantes nesses cotidianos. Como afirmamos antes, as *relaçõescritações* dos sujeitos alcançam muitas possibilidades, extrapolam essas “propostas documentadas”, sendo necessário enfatizar que importam os “usos” e as negociações que professores, pedagogos, alunos e tantos outros *praticantes* (CERTEAU, 1994) fazem desses documentos.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que muitos movimentos e políticas públicas da educação brasileira insistem na proposição de “documentos norteadores” para as *praticaspolíticas curriculares*, em alguns casos em nível nacional, inclusive, como presenciamos desde o ano de 2015, em fase de discussão e implementação, a “Base Nacional Comum Curricular” - BNCC<sup>24</sup>.

Diante desse processo, muitos *professorespesquisadores* dos cotidianos escolares e dos currículos vêm discutindo e se posicionado em virtude dessa proposta reguladora e uniformizante, como a equipe interinstitucional vinculada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do GT 12: Currículo, e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que, em documento oficial<sup>25</sup> encaminhado à Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, manifestou-se contrariamente, ao declarar que

[...] Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes,

---

<sup>24</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

<sup>25</sup> Ofício nº 01/2015/GR, de 09 de novembro de 2015. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)

seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (Ofício nº 01/2015/GR).

Ainda nesse debate importante, encontramos em Sússekind (2014, p. 1518) o entendimento de que tais políticas para a educação se apoiam na ideia de *“currículo como documento, arma, como texto sacralizado [...], como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares”*. E junto a isso aparece, nos discursos de diversos defensores da Base (ligados às agências financiadoras, ao Ministério da Educação, à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, ao Conselho Nacional de Secretários da Educação, dentre outros órgãos), a aposta nesse “documento” como algo relevante, ponto de partida, capaz de influenciar significativamente o processo de formação de professores, as suas práticas em salas de aula, assim como a avaliação do sistema educacional e dos discentes. Surge, então, um “consenso” nessas afirmações acerca da possibilidade de encontrar na BNCC a condição de uniformizar conhecimentos, servir como instrumento de avaliação/medição e de controle por parte dos professores, das agências, dos responsáveis e da sociedade (SÜSSEKIND, 2014).

Assim, na primeira página dessa “proposta nacional”, a apresentação é direta:

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental, é ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. [...] [A] Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (MEC, 2015).

*“A base é a base”*... prevista na LDB<sup>26</sup>, alicerce da renovação e do aprimoramento da educação básica, embasamento para as ações de educadores e gestores. Será mesmo? Será possível garantir, com a institucionalização de um documento norteador, que outras/novas práticas

---

<sup>26</sup> Conforme já evidenciado em outro momento do texto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) prevê, em seu artigo 26, que os “currículos” do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum.

sejam inventadas e potencializadas nos cotidianos das escolas? Ou seria possível pensar que tais movimentos não são garantidos pela existência de um *texto/documento*, mas, de outro modo, pelas ações dos *praticantes*, suas condições de inventividade, criação e re-criação?

E já que “*a base é a base*”..., seria também a garantia do reconhecimento da diferença, das singularidades, dos direitos à aprendizagem? Ou trabalharia “com base” na padronização e na eliminação da diferença e dos diferentes? Talvez pudéssemos apostar na segunda proposição, uma vez que a aposta se apresenta estruturada a partir de quatro objetivos de formação: *competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho*.

E por falar em avaliação..., *a base é a base* das avaliações em larga escala! O projeto neoliberal de regulação e de padronização das aprendizagens, dos sentidos e dos resultados se mantém nesses processos avaliativos que buscam garantir a hegemonia de determinados conteúdos e saberes, e nesse processo passam, muitas vezes, a serem considerados como definidores das práticas e das tessituras curriculares. É possível compreender, nesse sentido, que

[...] o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto (Ofício nº 01/2015/GR).

Assim, vamos reconhecendo nossos envolvimento nesses processos em que não se separa o *dentrofora* (ALVES, 2010) das escolas... Políticas instituídas, processos instituintes, contrassensos, práticas, incertezas, maneiras de *fazer com, artes dos homens comuns*... Modos e sentidos de escolas que se inventam a cada dia... *Espaçostempos* de oportunidades e riquezas em que os *praticantes* podem “*inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido*” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1520).

Por tudo isso, interessam-nos as *burlas* que acontecem diante dessas *regulações* que habitam a escola, onde, de fato, se realiza o que as *prescrições* não podem alcançar... Também nos interessam os movimentos, as efemeridades, os conflitos que se tecem, se fazem e se desfazem, todos os dias, nesses contextos de vida... Interessa-nos, ainda, lembrar que, embora os textos padronizados/estabelecidos busquem a prescrição, a regra, o controle, não compreendemos esse movimento de forma *dicotômica* em relação às ações dos *praticantes* das escolas, uma vez que entendemos que são *forças deslizantes, fios da mesma rede*, em que “tudo está ligado a tudo” (MORIN, 2007) nos processos de tessitura curricular.

E pensando nesses movimentos que se tecem nos cotidianos das escolas, trazemos ao texto as cenas de uma reunião com uma das turmas do 3º ano do ensino médio, cujo objetivo era produzir o relatório para o conselho de classe do 2º trimestre. Os alunos levantaram as seguintes questões:

*“Eu estive na escola ontem para a jornada ampliada e o professor não veio... e isso não é a 1ª vez... Isso desanima.”*

*“No início do ano tivemos uma conversa com a diretora, foram feitas várias propostas, nós ficamos entusiasmados. Aí começaram as aulas, depois veio a greve... Quando voltamos, foi só correr atrás de nota para fechar o trimestre. Em relação à jornada ampliada não tivemos informações consistentes, não sabíamos da seleção, dos horários, quem seriam os professores, ouvíamos apenas boatos.”*

*“Ninguém dá detalhes da viagem de estudo que foi prometida, apenas pediram que quem quisesse ir desse o nome. Enquanto não tivermos informações, nós não vamos nos inscrever... nem o preço nós sabemos.”*

*“As apostilas do ENEM só alguns professores usam... eu fui pesquisar uma questão na internet e aí eu vi que todas as questões daquela disciplina estavam lá.”*

“O horário da jornada ampliada ficou muito ruim até para quem não trabalha. A biblioteca precisava de uma pessoa que pudesse nos orientar melhor... quando procuramos a biblioteca não temos as informações que precisamos.”

Ao trazer mais um recorte dos acontecimentos cotidianos da escola, vividos em meio a silêncios, invisibilidades, conflitos e negociações, podemos pensar nos currículos também como *híbridos culturais* (MACEDO, 2006) e, portanto, como “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (p. 7). Currículos em que são hibridizados discursos, práticas, saberes, religiosidades e tantos outros movimentos, todos *híbridos* também em suas composições. Para a autora, são *espaçostempos* em que “bens simbólicos são descolecionados, desterritorializados, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder” (MACEDO, 2006, p.7).

E ao pensar nessas *relações de poder*, nas marcas que vão sendo deixadas e também permanentemente produzidas nas relações cotidianas, retomamos Foucault (2006a), que considera os múltiplos agenciamentos e mobilidades que se cruzam nas práticas. Ou seja, para ele interessa muito mais falar em *relações de poder*, como funcionam, como são produzidas e agem, do que de um “poder” centralizador e disciplinador. O conceito é deslocado *de coisa para relação*.

Foucault pulveriza e descentra o poder; ele não trata o poder como uma “coisa” que emane de um centro, que se possua, que se transfira e que “tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” [...]. Para ele, o poder não é uma entidade externa de que se possa lançar mão numa relação social, seja essa uma relação de produção, de família, de sexualidade etc.; não vindo de fora, o poder está sempre intrincado em qualquer relação. Ele é imanente a qualquer relação [...] o poder deve ser compreendido e analisado em movimento (VEIGA-NETO, 2008, p. 23-24).

Vale considerar também que nessas *relações de poder* muitas *forças* são exercidas, em diferentes direções e intensidades... *Forças* que buscam imprimir sentidos, invisibilizar práticas, impor regras e condutas, docilizar corpos, promover coações, afinal “em toda parte onde há poder, o poder se exerce”

(FOUCAULT, 2006, p. 44)... *Forças* que vão, muitas vezes, colocando os *praticantes* da escola em lados opostos, dificultando os processos de negociação, gerando conflitos, interferindo nas experiências vividas por eles... *“enquanto não tivermos informações nós não vamos nos inscrever...”*

Numa outra cena, a pedagoga recebeu os pais de uma aluna do 1º ano do ensino médio que possui laudo de “déficit de atenção”, para conversarem sobre um professor que não havia deixado a aluna terminar a prova após o sinal de término da aula. Ao ser convidado para a conversa, o professor disse que não deixou a aluna concluir porque não podia fazer diferença com ninguém e que todos os alunos possuem “direitos iguais”. Após uma longa conversa com a família, a pedagoga orientou o professor a verificar quantos alunos não conseguiram terminar a prova e pediu que avaliasse a possibilidade de dar uma “nova oportunidade” para todos os alunos. No dia seguinte, o professor chamou a aluna e pediu que ela terminasse a prova do lado de fora da sala, no corredor.

No horário de planejamento dos professores, na sala da supervisão, a pedagoga chamou o grupo para conversar e disse ao professor que o “combinado” não havia sido respeitado e que outros alunos reclamaram porque não tiveram outra oportunidade, já que eles também não conseguiram terminar a prova. O professor disse que não fez o levantamento porque os outros alunos não fizeram porque “não sabiam”. A pedagoga enfatizou que se os alunos não sabem o conteúdo das provas, torna-se necessário que os professores façam um levantamento desses conteúdos para juntos repensarem os programas de ensino.

Uma professora que estava na sala, mas sem participar da conversa, disse aos colegas que estava “passando mal” só por ouvir as orientações da pedagoga.

A pedagoga continuou a insistir que os professores precisavam de fazer um levantamento das causas das notas baixas, principalmente nas disciplinas de Matemática e de Física.



*PEDAGOGA: “Nós não podemos continuar com essas questões sem resolver. Precisamos falar às claras com os alunos sobre os fatores pelos quais eles continuam a tirar notas tão baixas. O meu papel de pedagoga é ouvir os problemas que são colocados por alunos e professores no conselho de classe ou no dia-a-dia e tentar resolver. Nós precisamos resolver juntos. Eu estou com tudo registrado, o que foi levantado por alunos e por professores. Agora precisamos encontrar uma forma de resolver. Ontem tivemos uma conversa com uma família que mais parecia uma sessão de Psicologia. E essas questões eu vou passando para vocês e juntos vamos entendendo o que acontece com esses alunos. As questões da educação nos desafiam. Em muitos casos eles estão nos provocando.”*

*PROFESSORA: “Eu não acho que é provocação e eu já desisti.”*

*PEDAGOGA: “Pois eu não desisti da educação e ainda acredito nas conversas, no diálogo, no estar juntos, no compartilhar experiências.”*

O professor, então, decidiu apresentar as provas e os resultados para a pedagoga.

*PEDAGOGA: “Eu vou pegar as provas, vou analisar e depois conversar com os alunos que estão reclamando. Gente, vocês precisam entender o trabalho pedagógico como um trabalho a favor de vocês. Eu não estou aqui para trabalhar contra vocês.”*

*PROFESSOR: “Você fala tanto em resolver e eu quero perguntar, resolver o quê? Essa aluna não aprende, o que podemos fazer? O problema é que esse pai tem um problema, o da filha dele, e nós temos 30 problemas em sala de aula.”*

*PEDAGOGA: “Esse é o nosso desafio, como trabalhar com esses alunos.”*

*PROFESSOR: “Mas que desafios nós temos? Não temos desafio... Essa aluna não vai sair do lugar.”*

*PEDAGOGA: “Mas você não se sente desafiado, professor, a pensar o que fazer com essa aluna e tantos outros? Você não acha que isso é um desafio para a nossa profissão?”*

*PROFESSOR: “Mas eu quero saber o que fazer. Se você me falar o que fazer, eu vou fazer.”*

*PEDAGOGA: “Mas nós não temos receita. É por isso que precisamos conversar e vocês não estão entendendo que isso é necessário.”*

*PROFESSOR: “Eu vou sair dessa escola, não dá mais!”*

*PEDAGOGA: “Gente, enquanto vocês continuarem a tratar assunto sério dessa forma, não tem diálogo, não tem como resolver. Se vocês quiserem pensar um pouco mais sobre o assunto, nós podemos continuar essa conversa outro dia. Hoje não dá mais para mim e acho que nem para vocês.”*

A pedagoga se retirou da sala, os professores arrumaram as coisas e começaram a se retirar, porque o horário do turno havia encerrado.

*PROFESSOR: “Depois dessa eu já sei que vou ser chamado de novo no cubiquinho<sup>27</sup>. Você entra réu, com diretora, pedagoga, coordenadora, pai, mãe, aluno... plateia. Eu fui ontem para o cubiquinho e pensei:  
- O que eu fiz agora?”*

As *práticas políticas* realizadas nas escolas revelam *currículos* que vão sendo “formados por aquilo que docentes e discentes fazem nas salas de aulas” (ALVES, 2014, p. 1478). Currículos que se constituem em *espaços* onde se hibridizam discursos, processos, documentos e práticas relacionadas a esses alunos e professores e também aos processos

---

<sup>27</sup> Termo usado pelos professores para se referirem à sala da diretora, que é o local onde são “chamados”, geralmente, na presença da pedagoga, dos familiares, e/ou outros profissionais, para explicarem algum fato.

de formação, à ciência, ao mercado de trabalho, ao direito à aprendizagem, dentre outros, também *híbridos em suas próprias constituições* (MACEDO, 2006, p. 7).

Trata-se, portanto, de uma *tessitura curricular* que envolve criações e produções de sentidos presentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos, em *processos de negociação*, em meio às *experiências* vividas e às *hibridizações* que, permanentemente, se dão nesses contextos.

E ao defender na tese essa possibilidade de análise para as produções curriculares cotidianas, reconhecemos que esses processos ocorrem em *espaços de poder* que, para Bhabha (1998), não se constituem em vias únicas de força, mas como lugares de *negociação e ambivalência*. Assim, a partir da noção de *hibridação*<sup>28</sup>, entendemos o surgimento de outras posições, ligadas a forças e fixações deslizantes, negando o essencialismo das ações...

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).

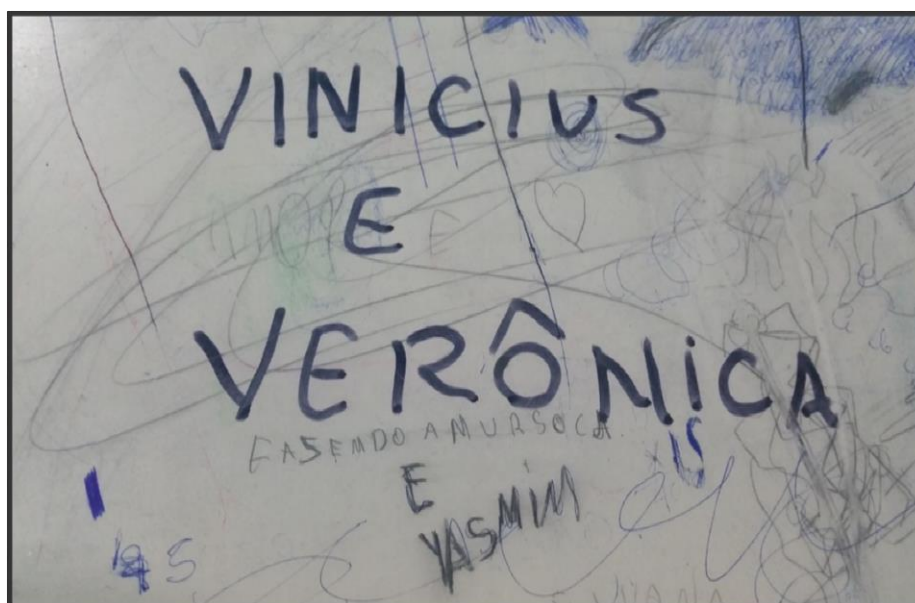
Ainda nesse movimento de pensamento, concordamos com Piontkovsky (2013, p. 247) quando arrisca compreender que “as *teoriaspráticas* curriculares criadas pelos *praticantes* em meio às redes de saberes, fazeres e poderes, se constituem de maneira *híbrida*, [...] por entre fluxos de sentidos e de relações, em processos de tradução cultural”. E ainda amplia a discussão ao afirmar que

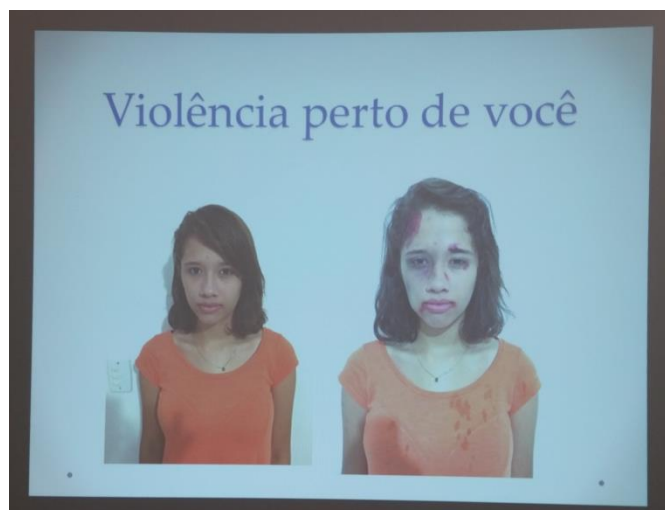
---

<sup>28</sup> 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 emergirem. 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).

[...] nesses *espaçotempos* de fronteiras, deslocamentos, discursos e traduções culturais, forjam-se os *currículos híbridos*, onde professores e alunos, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la. Trata-se de um *fazer 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* (p. 247-248, *grifos da autora*).

Falamos, nesse sentido, de *negociações, experiências e hibridizações curriculares* que, permanentemente, são vividas nos cotidianos escolares, entre os sujeitos que os praticam, em suas *praticaspolíticas*, negociando a *diferença* ao afirmarem sua heterogeneidade e performatividade, ao escaparem das prescrições, ao repetirem modelos instituídos, ao estabelecerem regras, ao burlarem os sistemas de controle, ao instituírem inventividades; enfim, ao viverem a *complexidade* dessa mistura de sentidos, de sons, de imagens, de maneiras de “*fazer com*”, inerente aos cotidianos escolares.





#### 4.1 AS PRÁTICAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO/DO ENSINO MÉDIO

Os documentos oficiais que tratam da oferta do ensino médio no Brasil trazem como finalidades da educação básica, conforme o artigo 22 da LDB<sup>29</sup>, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para

<sup>29</sup> Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

*o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (BRASIL, 1996).

Segundo o art. 35 da LDB, o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ainda nessa Legislação, encontramos a indicação de criação de uma “base norteadora” para o ensino médio, quando afirma que essa etapa da educação básica deverá “[...] *ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*” (BRASIL, 1996).

No âmbito estadual, a Secretaria de Educação do Espírito Santo, amparada na legislação federal e em documentos oficiais (LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S - e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), produziu, em 2009, o Documento Currículo Básico da Escola Estadual, defendendo a ideia de “que a maior transformação da dinâmica escolar [aconteceria] por meio do currículo” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12), e assegurando que o currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Dessa forma, o documento apresenta algumas intencionalidades...

Na formulação e execução do novo currículo que traduzisse identidades mais elevadas moral e intelectualmente, buscamos superar práticas de conhecimentos construídos sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social; conhecimentos estanques e conservadores, no sentido de serem selecionados

porque se encontram em livros de mais fácil acesso pelo professor. [...] Isto é, uma rede de ensino não pode operar a partir de práticas de sucesso isoladas, mas deve atuar para integrar um trabalho que tenha uma determinada unidade no atendimento. Para tanto, a estrutura do novo currículo contendo os Conteúdos Básicos Comuns - CBC - pretende contemplar essa meta (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13).

Porém, conforme determinado pela LDB, o documento estadual pontuou em seu texto que as tessituras curriculares nas escolas não estariam apenas restritas aos componentes do CBC<sup>30</sup> - o que de fato não seria possível - mas que deveriam considerar as especificidades das escolas, destacando que

[...] o CBC considera uma parte do programa curricular de uma disciplina cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual. Esta proposta traz implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sócio-cultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13-14).

Com essa afirmação, a Secretaria de Educação (SEDU) pontua que o fato de uma escola participar de uma “rede de ensino” e de possuir um “documento curricular norteador” - *com o objetivo de integrar um trabalho de unidade no oferecimento da educação estadual* - não impede que empreenda práticas específicas em seus *espaçostempos*, com características próprias de seus cotidianos. Aliás, vale perguntar: seria possível pensar nas escolas sem considerar as práticas que se dão nos “miudinhos” dos cotidianos e, portanto, de múltiplas e diferentes maneiras?

Ainda segundo o documento curricular estadual, são cinco os princípios que fundamentam e subsidiam a política educacional de escolarização de crianças, jovens e adultos capixabas, colocando o educando como referência e foco de todo o processo educativo: “*Valorização e afirmação da vida; o reconhecimento da diversidade na formação humana; a educação como bem público; a*

---

<sup>30</sup> CBC - Conteúdos Básicos Comuns

*aprendizagem como direito do educando; e a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo”* (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Assim, com esse discurso, a SEDU defende um currículo

[...] aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz; pela promoção da capacidade do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender; [...] pelo desenvolvimento de competências e atitudes criativas; pela promoção do aprender a dialogar como condição fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional; e, acima de tudo, pela promoção da aprendizagem da cooperação e da solidariedade como condição de superação dos fatores de exclusão, preparo para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23-24).

Nesse contexto, os Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina, contemplados no segundo capítulo do documento curricular, foram pensados e organizados de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino, como tentativa de atender aos interesses e necessidades da rede pública estadual e, também, das diretrizes nacionais apresentadas nos principais documentos norteadores do Ministério da Educação, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>31</sup>.

Não podemos deixar de destacar que a proposta de *“aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino”*, buscando atender aos interesses das políticas de Governo, parece se aproximar de uma lógica neoliberal, cujos interesses de mercado e de padronização das avaliações/exames de larga escala se consolidam e *“ditam” o que ensinar e como ensinar*, em nome de uma suposta *“medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade”* (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Ações que se configuram por meio de lógicas mercadológicas que habitam *“discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente”* (Idem, p. 1515).

---

<sup>31</sup> Nesse momento, a “Base Nacional Comum Curricular” ainda não se encontrava em discussão.



Assim, propostas oficiais de “organização curricular” e exames de larga escala vão promovendo uma *“tentativa de colonização das práticas em uma dada direção”* (LOPES, 2006, p. 139). Ou seja, ao implantar propostas oficiais centralizadas que passam a ser “referência”, as avaliações também vão acontecendo a partir dessas referências, em processos hegemônicos e de cerceamento das diferenças.

Nesse movimento, a partir de 2009, com a criação do chamado “Novo ENEM”, o MEC divulgou a “Matriz de Referência para o Exame”<sup>32</sup>, em que constam os eixos cognitivos<sup>33</sup> comuns a todas as áreas de conhecimento, as competências e habilidades a serem atingidas pelos candidatos, e um anexo com “objetos de conhecimento” associados às matrizes de cada área de conhecimento.

Com a chegada dessas matrizes de referência nas escolas de ensino médio, um movimento de “direcionamento das práticas” passa a se estabelecer nos cotidianos, colocando alunos e professores diante de exigências, competências e conteúdos exigidos no “exame nacional”, numa tentativa de controle da criação de sentidos, significações e saberes. Como Lopes (2006) afirmou, surge o pressuposto de que *“existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor, consensual, para as lutas políticas em torno da produção de significados e de sentidos nas práticas sociais (p.140)”*.

*“Eu acho que o governo investe muito no ENEM. Em vez de gastar com aulões, por exemplo, porque ele não investe na formação de profissionais para atuarem com alunos com deficiências e necessidades específicas nas salas de aula? Existe uma contradição. Ao mesmo tempo que temos um documento para estudar que fala da emancipação do aluno, da concepção de desenvolvimento integral, de não focar só no conteudismo, o Estado não investe na formação específica.”*

---

<sup>32</sup> Desde a sua criação, a Matriz de Referência do ENEM vem sendo atualizada e encontra-se disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)

<sup>33</sup> Esses Eixos são considerados norteadores do trabalho em todas as áreas do conhecimento, a saber: “Dominar linguagens (DL); Compreender fenômenos (CF); Enfrentar situações-problema (SP); Construir argumentação (CA); Elaborar propostas (EP)”.

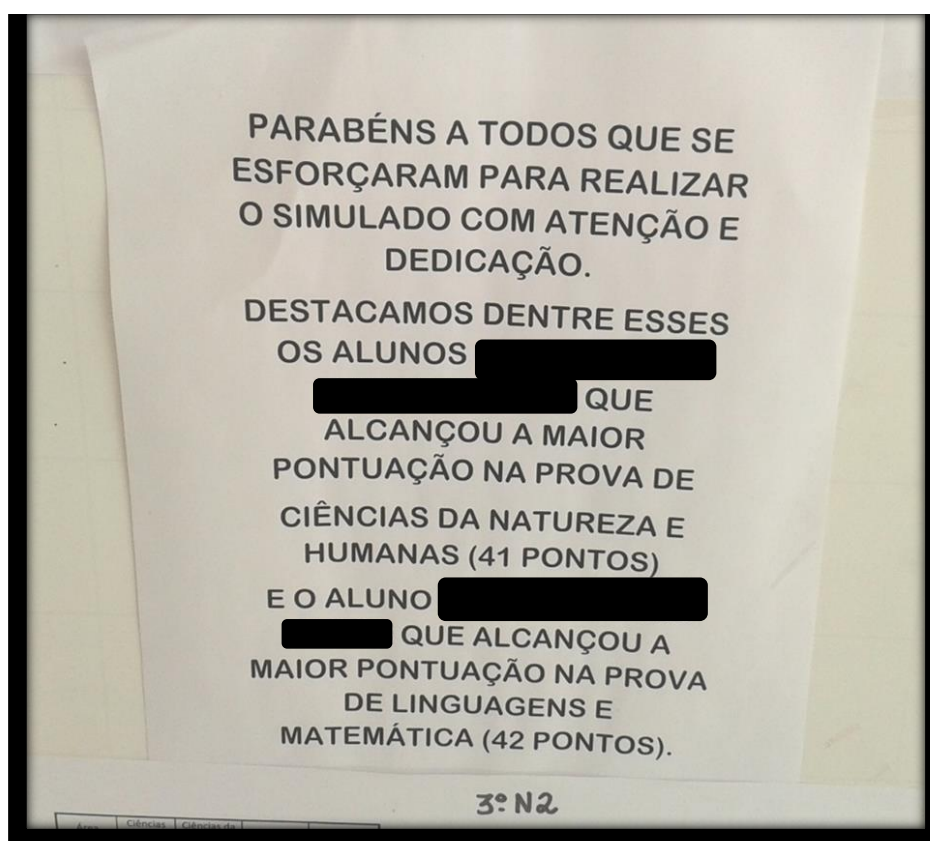
*“Querem que você pratique nas suas aulas conteúdos e atividades de um pré-ENEM, que você seja extremamente conteudista passando o máximo de informações para o aluno tirar notas boas no ENEM. E aí como você vai fazer uma abordagem de formação do ser humano se já está disseminada essa ideia de fazer o pré-ENEM? O professor inclusive precisa adivinhar o que vai cair no ENEM.”*

*“Eu estava trabalhando nas turmas do 3º ano com questões do ENEM, sempre articuladas com os conteúdos e avaliando. E os alunos começaram a reclamar porque as notas começaram a cair e ainda disseram que iam reclamar com a supervisão. E eu pensei: ‘Vale a pena arrumar essa confusão para mim?’ E eu parei. Agora, por causa do Conselho de Classe, a pedagoga passou na turma para conversar e eles colocaram no relatório que querem e precisam estudar com as questões do ENEM e eu e todos os professores fomos cobrados.”*

*“Mas isso é fácil de resolver! Vamos todos ‘arregaçar’ com questões do ENEM e vamos ver o que eles vão fazer? As notas vão cair e eles vão reprovar. Tem muito tempo que nós estamos nivelando o currículo por baixo, muito baixo. Como vamos ampliar o conhecimento desse jeito?”*

Ao pensar nesses tantos *modos de fazer* que vão se instituindo nos cotidianos da escola a partir das avaliações em larga escala, de modo especial do Exame Nacional, no caso do ensino médio, vamos compreendendo a força desse processo homogeneizador e “sufocante”, e lembramos as palavras do professor Pinar (2014, p. 94) ao afirmar que esses “testes” são uma *“história sem fim”*... *“Sempre há o que melhorar e testar e melhorar.”* E ele acrescenta:

Na verdade, se todos tivessem um desempenho perfeito nos testes, os testes seriam inúteis, certo? Então os testes somente têm sentido quando selecionam e distinguem as pessoas, portanto é preciso que haja falhas e fracassos. Alguém precisa perder. Então é uma corrida numa esteira que não só nunca é desligada, como a velocidade só aumenta. E testes não indicam sucesso acadêmico ou escolar. Eles não refletem um avanço intelectual nem qualquer entendimento do estudante. [...] A experiência do teste substitui a experiência acadêmica de compreensão (PINAR, 2014, p. 94-95).



Vale lembrar ainda que, embora os processos de organização curricular e de avaliação primem pela totalidade, regulação e homogeneização, muito *escapa* a essas lógicas hegemônicas nos *modos de fazer*, “fugidios e modestos” (CERTEAU, 1996) dos *sujeitos ordinários*, nas ações e inventividades que resistem, de certo modo, aos modelos totalitários. Enfim, trazemos ao texto as *forças* desses documentos instituídos e das práticas que são disparadas a partir/com eles, mas não podemos deixar de lembrar os inúmeros movimentos contra-hegemônicos, hibridizados e negociáveis que se dão nos cotidianos escolares.

Nesse cenário, destacamos também o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do Governo Federal para nortear a reestruturação das propostas curriculares do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de

propostas inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem as práticas curriculares mais dinâmicas, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. O Programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que articule na perspectiva da integração curricular, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



O Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e às respectivas escolas. Assim, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital devem desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização e a implementação de política voltada para o ensino médio. O apoio técnico-financeiro é destinado às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital que, nesse processo, têm a incumbência de elaborar o redesenho curricular proposto.

Segundo o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI<sup>34</sup>, esse Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve atender às necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que

---

<sup>34</sup> Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

O Programa Ensino Médio Inovador estabeleceu, em seu Documento Base, um referencial de organização curricular, indicando as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular.

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (MEC, 2013).

Para atender ao Projeto de Redesenho Curricular, portanto, a escola precisa de apresentar ações que podem ser estruturadas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais atividades interdisciplinares. Para a concretização desse projeto, a escola ainda pode definir a aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

Cabe à escola também organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos macrocampos<sup>35</sup> e das diferentes áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, principalmente, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. A orientação contida no documento propõe que a escola deva contemplar os três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois macrocampos de sua escolha, totalizando ações em, no mínimo, cinco macrocampos.

Trazemos algumas narrativas do “professor articulador” do Programa na EEEFM **POMERANA** a fim de entendermos como as ações estavam se desenvolvendo e quais as perspectivas para a escola.

*“No segundo semestre de 2013 iniciou em nossa escola o ProEMI – que é o Programa Ensino Médio Inovador. Esse é um programa federal em parceria com as secretarias estaduais de educação dos estados. Foi um início bem difícil, faltou orientação adequada e houve momentos de muita angústia por não entender por completo o Programa. Passadas as angústias iniciais e compreendendo melhor a essência do Programa, podemos dizer que ele começou pra valer em 2014. Ainda falta muito por compreender e por fazer,*

---

<sup>35</sup> Os macrocampos definidos pelo Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) são: - Acompanhamento Pedagógico - Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (considerado obrigatório); - Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório); - Leitura e Letramento (obrigatório); - Línguas Estrangeiras; - Cultura Corporal; - Produção e Fruição das Artes; - Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; - Participação Estudantil.

*mas a cada dia o ProEMI amadurece mais e vai gerando as transformações para as quais o Programa foi criado.*

*Alguns projetos estão funcionando a pleno vapor. É o caso do projeto de Iniciação Científica no laboratório de ciências da escola, conduzido pelo professor Herbert<sup>36</sup> com os alunos do ensino médio, no contraturno. Além desse, também está funcionando no contraturno o projeto Cultura Corporal, com aulas de vôlei para alunos de todo o ensino médio, conduzido pela professora Angela e também o projeto Leitura e Letramento, que busca trabalhar a escrita e a leitura, fundamentais para um bom rendimento escolar, conduzido pela professora Ester.*

*Outros projetos foram elaborados para acontecer no próprio turno dos alunos e dentro das aulas, como é o caso do acompanhamento pedagógico. Este projeto tem como essência a criação de salas ambiente, com todo o suporte para o professor e para os alunos. Neste ano de 2014 também foram instalados aparelhos de Datashow em todas as salas do ensino médio e, no início de 2015, os alunos já estarão estudando nas salas ambiente. Agora em 2014 foi discutido com os líderes de turma o estatuto do Grêmio Estudantil e no início de 2015 será realizada a eleição para o Grêmio, importante passo no processo de formação dos alunos. A rádio escolar foi reativada e, para o próximo ano, vamos torná-la uma rádio web. Existe também o projeto de produção e fruição das artes, previsto para funcionar dentro das aulas de artes, com pintura em tela, confecção de esculturas e artesanato. E ainda esperamos realizar muito mais!”*

Muitas questões foram levantadas sobre o Programa<sup>37</sup> entre os professores, mas uma questão que sempre vinha à tona estava relacionada aos alunos que não tinham possibilidade de frequentar as atividades no contraturno, conforme uma conversa na sala de planejamento dos professores.

---

<sup>36</sup> Estamos substituindo no texto os nomes dos professores da escola da pesquisa por nomes de professores que compuseram e ainda compõem os nossos processos de formação.

<sup>37</sup> É importante destacar que o governo não manteve em funcionamento as atividades do ProEMI no ano letivo de 2015.

*“O ProEMI é oferecido basicamente para alunos que podem ficar na escola em tempo integral, os alunos do ensino médio noturno mais uma vez ficam prejudicados. Em qual horário farão o ProEMI?”*

*“Também temos outras questões: trabalhar com os alunos do noturno é diferente do matutino. É um público muito diferente, principalmente devido ao trabalho. Eles nunca podem fazer trabalhos e atividades extras e o motivo é sempre o mesmo... o trabalho.”*

*“Os alunos do matutino são de uma classe mais alta... Ou seja, aqueles que não precisam trabalhar ou trabalham apenas um horário. Já à noite, os alunos trabalham e, geralmente, ainda estão fora da idade.”*

*“Quando as coisas começam a complicar, com notas, trabalhos, e se ainda o currículo não é atrativo, não dá outra... saem da escola e procuram a EJA.”*

*“Eu penso que existem outras razões que precisamos analisar... Nós temos muitos professores que não trabalham no turno noturno como trabalham no matutino. Muitos professores ‘pegam umas aulinhas’ no noturno e não fazem um trabalho legal com os alunos.”*

Paralelo aos documentos curriculares norteadores do ensino médio, da Matriz de Referência do ENEM e do ProEMI, o governo federal lançou em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, com o objetivo de “superar os grandes desafios do ensino médio brasileiro” (Ministério da Educação, 2013). Segundo o documento, uma das ações mais importantes é a realização de um Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, em consonância com o plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).



Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas, objetivando elevar o “padrão de qualidade” do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades.

A proposta de “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio” pontuou como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O Ministério da Educação considerou, ao elaborar essa proposta, que existe uma situação de “carência” de cursos de formação inicial e continuada de professores que, historicamente, configura a educação brasileira, tornando-se necessário definir um Programa de Formação dos Professores do Ensino Médio, iniciando um processo de rediscussão das práticas docentes relacionada às diretrizes curriculares para a formação da juventude do país. O objetivo principal é realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Ministério da Educação, 2013).

Ainda segundo o Programa (MEC, 2013), a valorização docente articula-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no ensino médio:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade x ano x escolar;
- ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- redesenho curricular nacional;
- garantia da formação dos professores e dos demais profissionais da escola;

- carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- ampliação e adequação da rede física escolar;
- ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O desenho da Formação Continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa um pouco das propostas realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Nesse sentido, expressa uma iniciativa do Governo que afirma buscar garantir uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, o Programa é constituído principalmente pela articulação de ações existentes entre MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações, que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

É importante destacar que nos documentos aparece a afirmativa que essas ações têm por objetivo a melhoria da “qualidade da educação” e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instrumento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nas atividades realizadas no Ensino Médio e que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem as propostas curriculares.

A intenção do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (MEC, 2013) foi desenvolver um curso de formação para os professores de todas as escolas de ensino médio. As temáticas do curso foram trabalhadas de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos e, de forma

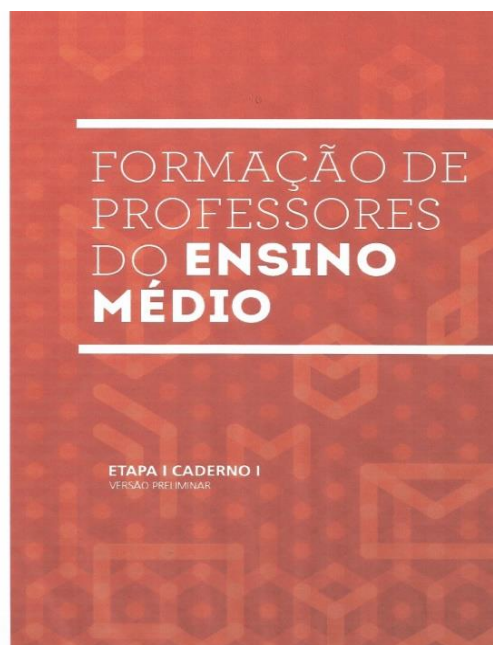
coletiva, em encontros semanais com duração de três horas. As atividades coletivas foram desenvolvidas com base em materiais previamente produzidos pela equipe de consultores do Ensino Médio Inovador - ProEMI, disponibilizados aos participantes em *tablets*. Na escola da pesquisa, os professores foram organizados de acordo com as áreas do conhecimento e se reuniam um dia por semana, com a coordenação de um “professor orientador”. Os professores da Área de Ciências Humanas se reuniam às terças-feiras, os da Área de Ciências da Natureza às quartas-feiras, e os professores da Área de Linguagens e Códigos às quintas-feiras.



O curso foi organizado em etapas. A primeira consistiu na apresentação de um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), para subsidiar a formação continuada do professor com o objetivo de aproximá-lo dessas orientações, criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Essas discussões deveriam nortear o (re)desenho do currículo do Ensino Médio.

Para a segunda etapa do curso, foi organizada uma reflexão a respeito das áreas de conhecimento, das relações entre elas e seus componentes curriculares (Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza - Química, Física, Biologia; Linguagens e Códigos -

Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, e Matemática), além da matriz de referência para a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.



**H** Ensino Médio e Formação Humana Integral

O material desenvolvido para o Programa de Formação de Professores abordou os seguintes campos temáticos:

- Ensino médio e formação humana integral;
- O jovem como sujeito do ensino médio;
- O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;
- Áreas de conhecimento e integração curricular;
- Organização e gestão democrática da escola;
- Avaliação no ensino médio.

Acompanhamos, durante o ano de 2014, os encontros de formação do curso do PNEM, tentando uma maior aproximação com os *praticantes* (CERTEAU, 1994) e suas experiências, numa tentativa de perceber relações, ações e acontecimentos sempre “efêmeros, instáveis e, em grande parte, imprevisíveis” (LARROSA, 2009, p. 3).

Em um dos encontros, estudando o tema “Projetos de vida, escola e trabalho” (Caderno II – MEC, 2013), as reflexões propostas pelo material levou o grupo de professores a algumas considerações:

*“Eu vejo nos meus alunos uma grande falta de perspectiva. Quantas vezes eu ‘paro’ a minha aula para falar, para ver se eu consigo mostrar para eles a importância dos conteúdos na vida deles. Falo das perspectivas, de educação para a vida, para o trabalho e... no outro dia parece que não houve conversa nenhuma! Eu fico pensando: onde é que eu estou errando? Por que eu não consigo abrir a mente dos meus alunos para a importância de estudar?”*

*“Na verdade eu acho que o que a gente quer mesmo são resultados imediatos. Falar, ensinar e ver surtir efeitos... E aí a gente sofre...”*

Enquanto essas falas surgiam, uma das professoras que participava do curso remexia uma caixa de joias que outra colega levava para vender... Um outro professor começou a fazer sinais para que os demais contribuíssem com cinco reais para o lanche. Mas as discussões continuavam....

*“Os alunos precisam estar concentrados o tempo todo, e os professores? Não é possível discutir o currículo pensando em outras questões? E o aluno também não consegue?”*

*“Será que mudar o currículo como o Governo quer mudará a postura do aluno?”*

*Eu perguntei aos alunos: O que você espera da escola?*

*- Eu espero estudar o que eu quero.*

*E o que ele quer?*

*Será que dar voz ao aluno vai resolver?*

*Os alunos possuem argumentos para identificar quais conteúdos são importantes?”*

*“Qual o objetivo do Governo com isso tudo? Com esses textos que estamos estudando parece, com os questionamentos, que o erro está nos professores. Essas coisas não acontecem na escola porque nós não estamos dando conta.*

*Isso para o Governo é muito bom. Também tem a questão da gestão democrática que nós sabemos que não acontece.”*

*“Também tem outra coisa. Os valores dos alunos são uns e talvez os nossos sejam outros. A sociedade está nos modificando. Isso é bom ou ruim?”*

*“Eu acho que nós não podemos deixar a sociedade nos transformar. A escola precisa criar força, estabelecer e fortalecer os seus valores.”*

*“A escola precisa ser formadora de opiniões. Eu estou falando de valores de vida, de qualidade de vida... que nós não vemos os nossos alunos dando importância para isso.”*

*“É necessário dialogar com as diversas experiências dos alunos nos espaços escolares para promover aprendizagens significativas.*

*A programação de uma festa, de um projeto, de uma viagem, da formatura ... tudo isso traz várias experiências onde os jovens precisarão usar conceitos aprendidos nas diversas áreas do conhecimento.”*



Ao participar desses momentos de *conversas* junto aos professores, fomos percebendo alguns sentidos produzidos entre eles e que remetem a sentimentos de culpa, inseguranças, angústias... Ficamos pensando se tais

sentidos não seriam produzidos em função dos processos de regulação das práticas docentes que são vivenciados cotidianamente... Pensamos também nos movimentos de desapropriação das *artes de fazer* dos professores, de seus saberes e fazeres, assim como dos processos de *demonização*<sup>38</sup> por eles vividos.

Junto a isso, queremos questionar: que experiências (*des*)potencializam a vida dos sujeitos nessas redes de convivências? Que experiências nos tocam e nos fazem *outros* e *outras*? Que processos de regulação e/ou desvalorização das práticas docentes vão se instituindo? Quais processos de subjetivação são vividos nessas relações? Como as experiências vividas potencializam a tessitura dos currículos nos cotidianos escolares?

*“Se eu quero trabalhar a partir das necessidades do meu aluno, eu preciso de levar em conta as diversas experiências que cada um tem. Eu não posso comparar o meu aluno que trabalha, por exemplo, em uma oficina mecânica, com o que não trabalha, que também tem suas experiências, mas diferentes. Vocês acham que esse curso, que esse estudo vai contribuir com a construção do currículo? Ele já está pronto. O Governo propõe o curso pra dar a impressão de que estamos participando. Nós vamos apenas fazer alguns ajustes, se é que vamos fazer.”*

*“Eu preciso fazer uma pergunta: que tipo de conhecimento o nosso aluno tem? Como saber? Como articular isso com o currículo? Como escapar desse conhecimento fragmentado? Os alunos falam: ‘Nós queremos uma aula diferente!’ – E o que é uma aula diferente? É uma aula sem fazer nada! Isso é uma aula diferente?”*

*“E aí vem sempre a pergunta: Professora, nós precisamos estudar isso?”*

---

<sup>38</sup> Para Pinar (2014), os professores e seus trabalhos são constantemente *demonizados*, sofrendo uma culpabilização por parte dos governos e da sociedade, de certo modo.

*“Pensando em nossa escola, a primeira coisa que precisamos fazer é no início do ano que vem, nas reuniões iniciais, parar de ficar ouvindo lorotas, vendo vídeos, e sentar juntos para montar o plano de curso. A gente passa uma semana ouvindo, ‘se apropriando dos resultados’, e eu não aguento mais ouvir isso... Depois, na outra semana, eles querem que a gente entregue o plano de curso. Nós precisamos aproveitar essa semana para sentarmos juntos e discutirmos o que vamos trabalhar.”*

*“A proposta é que tomemos decisões, mas eles não nos dão essa liberdade. Vão amarrando as coisas que acabam sendo determinadas.”*

*“Eu fico pensando o que acontece com a cabeça do nosso adolescente que não absorve mais nada?”*

*“Quanto mais a gente discute isso, mais eu percebo que não precisamos modificar a forma de trabalhar e encaminhar os conhecimentos. Precisamos apertar, os alunos precisam estudar mais.”*

*“Em relação ao conhecimento eu quero colocar outra questão: quando a gente aperta e o aluno percebe que vai ficar reprovado, ele fala: ‘Se eu reprovar, vou falar com a pedagoga!’.”*

*“Gente, agora é a santa pedagoga! Como pode uma pessoa influenciar tanto nas práticas pedagógicas? Qual a nossa autonomia?”*

*“Uma aluna chegou para mim e falou:*

*- Professor, eu fiquei muitos dias de atestado e perdi muitas aulas suas, o que eu faço?*

*Respondi: - Corre atrás da matéria, eu não posso fazer nada por você.*

*- Sabe o que ela falou?*

*- Então eu vou procurar a pedagoga.”*

*“Gente, e essa recuperação?”*



*Ela fez um horário de provas por conta própria e não pediu nada para nós. Agora outra pessoa, que não domina a minha disciplina, que é de outra área, vai aplicar prova. E a gente acabou adotando a postura de abaixar a cabeça e aceitar tudo. Fala-se tanto em coletivo, em currículo integrado, e nós não sentamos nem para discutir o PPP da escola. Eu nunca fiz essa discussão ou estudo. Eu acho que vão pegando um pedaço daqui e outro dali e vão montando o PPP.”*

*“Tem sempre alguém dizendo o que fazer para dar certo. Assim não se discute e resolve um problema, apontando soluções. Precisamos mudar o jeito de pensar.”*

*“Essa fala de voltar para atender o aluno que não aprendeu é arcaica. Não dá mais para falar isso hoje. Eu tenho que voltar, mas os alunos não tem que ir, procurar como fazer? Como a educação vai andar se eu preciso voltar? Eu não volto, se o aluno não quis aprender eu tenho que voltar. E aquela famosa sugestão: Prepara três planos de aula: um para o aluno bom, um para o mais ou menos e um para o ruim. Eu não volto, pode me tirar da escola, mas eu não volto. Eu não vou mudar os meus conceitos.”*

Assim, precisamos considerar que os entrelaçamentos nos cotidianos escolares das *práticas políticas* educacionais vão produzindo e sendo produzidos nos modos como os sujeitos compreendem e trabalham com as propostas curriculares, nas apostas em momentos de formação, que modificam a estima pelo que fazem, produzem certa desqualificação dos alunos e do próprio trabalho que realizam, potencializam ou não seu investimento na escola como *espaçotempo* de produção e ampliação de conhecimentos, dentre outros implicadores, conforme observamos nessas narrativas dos professores em um dos encontros de formação do PNEM quando estudavam textos que traziam a perspectiva de pensar as tessituras curriculares de forma mais articulada.

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**REUNIÃO COM REPRESENTANTES DE TURMA**

**DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS:**

**DIMENSÃO 01 DO PPP:** Direito à Aprendizagem

**AONDE QUEREMOS CHEGAR? SITUAÇÃO DESEJADA**

**META 01:** Garantir o direito de todos os alunos a aprendizagem combatendo a repetência com domínio dos conhecimentos previstos nos Programas de Ensino.

**FOCO DO TRABALHO:** APRENDIZAGEM DOS(AS) ALUNOS (AS)

**OBJETIVO DO ENSINO MÉDIO:** FORMAÇÃO HUMANA

**PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES LEVANTADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) NO PRIMEIRO TRIMESTRE:**

- ☉ Não fazem atividades em sala de aula e em casa;
- ☉ Alunos apáticos;
- ☉ Não têm os pré-requisitos necessários;
- ☉ Alunos que dormem na sala;
- ☉ Conversas paralelas;
- ☉ Alunos indiferentes frente às aulas;
- ☉ Alunos que possuem uma escrita ruim;
- ☉ Não fazem nada na sala;
- ☉ Alunos que incentivam os colegas a fazerem bagunça.

Insistimos em trazer mais alguns recortes das narrativas dos professores do ensino médio, em momentos de formação na EEEFM **POMERANA**, quando a pedagoga da escola chega para participar com o grupo e provoca algumas questões a respeito do uso de tecnologias, tema do estudo daquele dia. Consideramos que essas *artes de dizer* nos ajudam na tentativa de aproximação das *redes* tecidas e compartilhadas entre os *praticantes* (CERTEAU, 1994).

*“ O que fazer com o uso das tecnologias, principalmente o uso da internet? Nós sabemos que a internet tem suas vantagens, que ela aproxima os que estão distantes, mas que também afasta os que estão próximos.”*

*“Mas o que fazer com isso? Vamos combater? É possível? Vamos vencer uma guerra contra a internet? Eu acho que não. Até que ponto enquanto escola podemos usar isso a nosso favor? Eu acompanho alguns debates dos alunos pelas redes sociais. E nós temos alguns alunos muito críticos. Eles chamam isso de treta. Eles gostam de entrar em uma ‘treta’ pelo facebook.*

*Eu acho que cada grupo poderia pensar em proposições sobre essa temática e nós poderíamos pensar em promover algo para o ensino médio todo com essas discussões, provocando um debate com os alunos.*

*Por exemplo, o uso de celular em sala de aula, tem professor que aceita, outros não. Acho que poderíamos discutir isso com os alunos. O que eles pensam sobre o celular? Seria só para a comunicação? E a pesquisa?”*

*“Gente sobre aquele vídeo do ‘Desafio do Passinho’<sup>39</sup> a que nós assistimos, que trata de trazer para a escola o que o jovem vive na sua comunidade, como por exemplo, uma comunidade em que os jovens dançam o hip hop. Queria perguntar o que vocês acharam.”*

*“Sobre isso eu queria perguntar uma outra coisa. Em relação ao vídeo do Passinho, de trazer esse tipo de dança, de qualquer coisa que seja da nossa comunidade para a escola, em que sentido seria? Trabalhar o quê? Trabalhar Matemática com essa dança? Qual é o propósito? Eu preciso entender. Trabalhar o Português dentro da dança, como que é isso?”*

*“Sabe, professora, eu provoquei esse debate para isso mesmo. Porque ontem o curso foi com a Área de Humanas e hoje é com o grupo das Exatas e existe essa diferença mesmo, eu entendo a angústia de quem é das Exatas. Você trabalha com números, você trabalha com cálculos, você precisa de*

---

<sup>39</sup> O desafio do Passinho: uma forma de expressão corporal e sociocultural – disponível em [www.youtube.com/watch?v=ggDH2lvNEBk](http://www.youtube.com/watch?v=ggDH2lvNEBk)

*concentração o tempo todo, coisas que você não acha na escola hoje... Dedicção, concentração.... Mas eu também não tenho resposta não. Isso é uma coisa que nós temos que estudar.”*

*“Eu fico buscando, eu fico assistindo e pensando ‘o que é isso’. ‘Que tempo integral é esse’? É o aluno ficar aqui o tempo todo – beleza! -, mas com atividades diferenciadas porque senão o próprio aluno enjoa. Eu vejo dessa forma, mas, tipo assim, eu não saberia entrar na sala de aula e dar aula de Matemática com foco na dança, mesmo porque eu não sou dançarina. Então eu vou te provocar: a cultura desses jovens só entraria na escola via as disciplinas?”*

*“Não, eu posso conciliar. Entrar num acordo e conciliar. É legal participar disso aí, é legal! Então poderíamos combinar com os alunos, tipo, ‘vamos melhorar em sala de aula’, senão não participa, dessa maneira!”*

*“Eu concordo em trazer essa parte diversificada que é o que o jovem gosta, mas eu não concordo em fazer isso nas minhas aulas... e isso é uma posição minha... Também eu não tenho a formação, aí eu vejo que os cursos de licenciatura também precisam ser modificados, porque a gente reproduz aqui o que aprendeu no curso de licenciatura. O problema é que as nossas escolas também não têm estrutura nenhuma.”*

*“Gente, qual é a proposta, então, a partir de toda essa discussão que o grupo levanta? Vamos pensando a partir de toda essa discussão teórica que o curso proporciona, como podemos pensar essa escola diferente e como podemos pensar o ensino médio. Quando nós fazemos um trabalho onde o aluno não é ouvido e a comunidade não é ouvida, essa é uma experiência que não dá certo. Um exemplo claro são essas aulas que estão sendo dadas no contraturno. Fiz uma pesquisa agora com todos os alunos, ouvindo eles. O que eles estão falando para nós? Metade deles trabalha, outro tanto mora no interior. Podemos concluir que é uma atividade para os alunos do centro e que não trabalham. Toda uma proposta montada para os alunos do centro e para os jovens que não trabalham. Então não sabemos que jovens nós temos na*

*escola no ensino médio? A escola monta uma programação, as exigências da secretaria vêm e a escola vai montando de acordo com os horários do professor e não dos alunos. E aí continuamos com a discussão de sempre. Os alunos não vêm porque não querem, os alunos não vêm porque não querem saber de nada? Eu tenho aluno do ensino médio que sai daqui meio dia e meia, que vai para o trabalho e sai às nove horas da noite e que me diz:  
- 'Eu não venho no contraturno, qual é o horário que eu tenho para isso?'*  
*Outro diz: - 'Eu saio do trabalho às dezoito, mas o contraturno acaba às dezoito então não tem nada pra mim'. E eu estou falando apenas de 50% dos nossos alunos."*

*"Mas se eu propor um reforço a partir das 19h, esse aluno vem? Ele não vem! Depois de um dia de aula e de trabalho exaustivo ele não tem mais condição."*

*"Então você está dizendo que o contraturno não é um projeto para a nossa escola? Para o ensino médio?"*

*"Gente, a proposta da escola não é incluir quem já trabalha, a proposta da escola é recuperar o aluno que está com dificuldade. Infelizmente os nossos alunos optaram pelo trabalho, alguns deles eu sei, eu conheço os meus alunos, porque precisam trabalhar..."*

*"Então vamos falar dos nossos alunos que estão trabalhando e moram no interior. Esses alunos vêm à noite? Não vêm! Não vêm porque estão cansados? Então eu já tenho outro dado. Qual é o nosso desafio? Porque nós temos que conhecer o perfil dos alunos para não generalizar. Por não conhecer os jovens que estão aqui, nós achamos que eles têm uma condição igual. Se um vem, todos têm que vir, e não é assim."*

*"Olha só! Se a gente pensar nesse jovem que mora no interior, que precisa trabalhar, qual seria a proposta dessa escola, então? Qual seria a hora que essa escola abriria para atender esse aluno? De madrugada???"*

*“Será que para atender esses meninos de maneira significativa existe só essa opção? Quais são as opções que nós temos para chegar até esse menino e trabalhar a partir das especificidades dele? Se eu olho esse jovem hoje no contexto dele, o nosso desafio é pensar em um currículo que tenha esse jovem como centro, como sujeito desse currículo, porque senão vamos estar sempre pensando em alternativas procurando o jovem ideal dentro da nossa concepção. Quando pensarmos o jovem em seu contexto, como vamos pensar o currículo? Será que com um currículo em tempo integral eu vou atender essa formação integral? É essa a saída?”*

“Tecnologias”; “Uso da internet”; “Poderíamos discutir isso com os alunos”; “O Desafio do Passarinho”; “Eu não tenho resposta”; “A cultura desses jovens”; “A gente reproduz o que aprendeu no curso de licenciatura”; “Aulas que estão sendo dadas no *contraturno*”; “Metade deles trabalha, outro tanto mora no interior”; “A proposta da escola não é incluir quem já trabalha”; “Temos que conhecer o perfil dos alunos para não generalizar”; “O jovem como centro, sujeito desse currículo”; “Então não sabemos que jovens nós temos na escola do ensino médio?”... Investigar os contextos que se tecem na vida cotidiana da escola possibilita-nos buscar uma desinvisibilização dos múltiplos processos de criação de saberes e fazeres..., permite-nos uma aproximação da *complexidade* constitutiva das práticas cotidianas..., apresenta-nos tantos e imbricados *fiões* das redes de saberes, fazeres, poderes e valores que se constituem nesses processos...

Ao participar das tessituras dessas *conversas*, reconhecemos que “*a vida cotidiana é complexa, enredada, plena de elementos constitutivos indissociáveis uns dos outros*” (OLIVEIRA, 2012a, p. 56)... Compreendemos que as práticas de sala de aula se enredam com práticas sociais mais amplas, com os contextos da mídia, do trabalho, da formação de professores, dos processos de subjetivação vividos pelos jovens do ensino médio... Contextos que se apresentam, de certo modo, como condicionantes das (*im*)possibilidades de participação desses jovens nas atividades propostas pela escola e seus professores: como garantir o envolvimento no *contraturno*, se

esses meninos e meninas trabalham ou moram distantes da escola? Ou talvez devêssemos perguntar: que processos podem ser desencadeados no próprio turno, nos momentos em que esses alunos ainda se encontram na escola?

Como as *redes de conversações* continuam, algumas alternativas vão sendo pensadas, *pistas* que surgem para as nossos questionamentos...

*“Precisamos pensar juntos para não continuarmos a reproduzir sempre os mesmos discursos: ele não quer nada, ele faz só o que quer... Mas as proposições têm que sair daqui, dos nossos grupos de estudo e formação... De proposições de ‘fora para dentro da escola’ já estamos cansados, é o que as políticas públicas fazem o tempo todo. Agora vamos pensar, os problemas são nossos, estão nas nossas mãos e vamos olhar esses alunos de maneira diferenciada, então vamos pensar em políticas a partir de nós, da oportunidade que estamos tendo com este curso.”*

*“Mas então se essa não é a única opção, a de estudar no contraturno, o que vamos fazer? Mandar dever de casa? Mandar mais atividades? Ir para a casa dele?”*

*“O meu aluno não aproveita nem o momento que ele tem em sala de aula porque ele não tá nem aí pra nada. A gente morre de estresse, pede pelo amor de Deus para estudar, mas ele acha que não tem tempo. Você marca uma prova, ele reclama; você marca um trabalho, ele reclama que não tem tempo.”*

*“O problema é quando as pessoas que fazem a formação não pegam a ‘concepção’ e transformam isso em atividade prática, a atividade pela atividade. Isso é o que estamos querendo reverter aqui, nós podemos transformar tudo isso na atividade pela atividade, mas nós precisamos primeiro pensar qual é a concepção que eu tenho de educação, qual é a concepção que eu tenho desse jovem. Se hoje eu tenho determinada concepção, qual foi o impacto na minha formação para eu tentar mudar essa concepção? Assim eu posso também mudar a minha concepção de currículo.”*

*“Tem que parar de passar a mão na cabeça desses alunos. Igual essa conversa de hoje. Pra quê? Tem quatro anos que estou nessa escola e são os mesmos discursos e que não dão em nada. Eu vejo os mesmos alunos cometendo os mesmos erros e olham para a minha cara e riem ainda. Eu tenho que ouvir cada coisa absurda.”*

*“Eu acho que muitas coisas podem ser feitas pelos alunos enquanto estamos com eles, sabe? Nas nossas próprias aulas, juntos... É a alternativa que nós temos para trabalhar.”*

Um dos professores interrompeu dizendo que havia tocado o sinal do recreio e a pedagoga e alguns professores se retiraram. O grupo que participou mais do debate permaneceu na sala e continuou a conversa.

*“Gente, eu me senti desrespeitado e humilhado nas falas da pedagoga. Tudo que eu falei foi contestado, parece que eu sou um idiota, é um absurdo isso. Em momento nenhum até agora, desde que estou nessa escola, eu nunca vi ela defender professor. Ela fala que a escola tem os melhores professores disso, os melhores professores daquilo, mas não nos defende nunca.”*

*“Sabe o que é mais triste nessa história? É que nunca faz nada sozinha e está sempre pedindo ajuda ao professor. Mas eu acho que a gente tem que ajudar mesmo para ver se a pessoa se toca.”*

*“Será que essas práticas são fruto da história de vida dela? Ela diz que a gente julga os alunos a partir das nossas experiências. E o pior ainda, ela não apenas ajuda como é conivente com os erros dos alunos. Eu tive um problema com uma turma, aí eu chamei ela para conversar com a turma e falei tudo mesmo, tudo o que precisava ser falado. Ela disse ‘nossa professor, eu fiquei com medo do senhor’. Eu falei ‘não é para ficar com medo, mas não dá mais para ficar tapando o sol com a peneira’. Ela ainda completou: ‘Nossa, estou vendo um quartel!’.”*



*“Sabe o que eu penso? Eu fico imaginando o que passa na cabeça do pedagogo. Qual é o objetivo do aluno estudar para uma pessoa dessa? É o aluno sair daqui sabendo ou ser empurrado?”*

*“É que você volte e ensine o que ele não sabe, porque essa é a sua obrigação.”*

*“Eu falei com um aluno: ‘- Meu filho, você deve estar com dor em alguma parte do corpo de tanto chute que você tomou para chegar até aqui!’.”*

*“Eu falei com os meninos que, se eles não mudarem, eles vão ficar reprovados, aí fui chamado no ‘cubiquinho’ para ouvir que eu estava revoltando os alunos, que eu estava constrangendo eles. P\*\*\*... O que é isso? Teve um aluno que escreveu na prova assim: ‘Física não é de Deus’, ‘Física não é de Deus’, ‘Física não é de Deus’, em todas as questões.”*

*“É igual a recuperação paralela também. Você tem que ficar na sala com os alunos que ficaram em recuperação e com os que não ficaram, e programar duas aulas, uma para os que ficaram e outra para os que não ficaram. Foi montado um horário para as provas, que não foi feito com a ajuda dos professores.”*

*“E tem mais um agravante. A maioria dos alunos que está de recuperação geralmente ficou em mais de uma disciplina. Então o que pode acontecer é que, num momento de prova, outro professor esteja dando revisão de uma outra disciplina em que ele também esteja de recuperação, porque eles têm direito a aulas de revisão durante uma semana. Daí foi feito apenas o horário das provas, ou seja, fizeram um horário sem pensar nas consequências que isso poderia gerar em relação ao que o aluno precisa. Ou a gente valoriza a revisão ou estou apenas recuperando a prova.”*

O sinal tocou novamente e os professores se encaminharam para as salas de aula. Nesse momento, muitos *sentidos* foram sendo produzidos em nós diante das críticas dirigidas à pedagoga, dos relatos acerca dos processos de

avaliação vividos, das concepções de “recuperação”, do trabalho realizado a partir dos “erros” dos alunos, das relações e redes de pertencimento...

*Sentidos* que, dificilmente, podem ser traduzidos em palavras, que movimentam nossos pensamentos e nos fazem considerar que as *práticas* são mesmo híbridas, negociáveis, incontroláveis..., encharcadas de saberes, valores, poderes..., constituídas por *fiões* de *complexidade* (MORIN, 2007), numa tessitura que não tem direção ou controle definidos..., que não sabemos muito bem onde darão...

*Emoções, conflitos, ideias, alternativas, astúcias, desejos e aflições* que vão sendo vividos em meio a tantas possibilidades de produção dos *sentidos de escolas* e das *práticas políticas curriculares*...

*Modos de ser e de existir no mundo dos praticantes*, com suas *artes de fazer, de dizer, de operar*... com as *astúcias* (CERTEAU, 1994) que operam movimentos e falam da potência das *redes* que tecem, modos de produção da vida!

Ressaltamos, ainda, que os assuntos trazidos como *disparadores* das discussões vão sendo misturados a tantas questões, que os sujeitos sentem necessidade de *retomar, pensar, propor*... Vão sendo tecidas, assim, *redes de conversações* efêmeras e significativas, que sinalizam a importância da realização desses momentos nos contextos das escolas... Emergem, como já destacamos, questões relacionadas aos *modos de dar aulas, ao envolvimento dos alunos nessas aulas, aos alunos trabalhadores, aos processos de formação de professores, aos interesses e condições de vida dos sujeitos envolvidos nesses processos, à escola em tempo integral, às relações vividas, às concepções de ensino e de currículo e de aprendizagem e de avaliação e de sociedade e de... entre tantas outras*...



*Fluxos dos movimentos* cotidianos da escola que nos fornecem pistas para pensar que as possibilidades de *ampliação dos conhecimentos* tecidos nesses *espaçostempos* não podem ser consideradas a partir de caracterizações globalizadas, de generalizações, muitas vezes, contidas em documentos oficiais. Tais possibilidades, de outros modos, somente são possíveis nas relações *entre* os sujeitos, em *processos de significação* mais negociáveis e contra-hegemônicos que questionem as certezas aparentes e produzam práticas mais híbridas e libertárias.



Voltando aos registros do diário de campo, lembramos uma “roda de conversa” com os alunos, no horário do recreio, quando lançamos a seguinte pergunta: “O que vocês acham do que é ensinado no ensino médio?” Entre muitas falas e brincadeiras, questões importantes foram aparecendo... Trazemos algumas “respostas” de um grupo de alunos.

*“Acredito que ensinam tudo o que é importante”.*

*“Acho que não precisava de Artes e Inglês”.*

*“Considero tudo fundamental”.*

*“Tudo na verdade é importante para nós, no futuro”.*

*“Não gosto de Sociologia e Filosofia”.*

*“Acho que deveriam ensinar só o que vai servir para minha vida. Pra quê de Filosofia e Sociologia? Não sei quem é Karl Marx até hoje”.*

*“Na matéria de Matemática deveriam ensinar só os conteúdos que serão usados no cotidiano”.*

*“Não entendo porque aprender conteúdos que não são cobrados no ENEM e que não terão uso futuramente para mim”.*

*“Eu acho que não existe o que não deve ser ensinado, pois isso depende da pessoa e dos planos delas, ou seja, cada coisa que é ensinada aqui é essencial para alguém”.*

*“Acho que tudo é relevante de ser falado, porém pela grade escolar algumas coisas são importantes e não são explicadas”.*

*“Na minha opinião, o ensino deveria ser parecido com o norte americano, os alunos escolheriam as matérias que queriam estudar, porém com um número mínimo de matérias”.*

*“Em resumo, acho que só poderíamos aprender o que nos é útil, pois tem muita coisa que não nos serve de nada”.*

*“Algumas matérias deveriam ser opcionais apenas”.*

*“Tudo o que é ensinado, tem sua devida importância, embora alguns conteúdos sejam inúteis para minha vida futura”.*

*“Conteúdos que não caem em vestibulares ou ENEM não deveriam ser ensinados”.*

Ao nos aproximarmos das falas dos meninos e das meninas do ensino médio, vamos percebendo, nessas *artes de dizer* (CERTEAU, 1994), um pouco de suas expectativas, de suas frustrações, de seus desejos e também de suas necessidades diante do que é ensinado na escola..., narrativas que evidenciam também um certo distanciamento das finalidades elencadas nos documentos oficiais para esses alunos do ensino médio.

Ainda com Larrosa (2004), pensamos até que ponto as *experiências* podem ser vividas por esses *praticantes* caso não encontrem sentidos nas propostas apresentadas, nas atividades, nos conteúdos a serem estudados... Como poderão “*se dar ao encontro*” com essas possibilidades de ampliação dos conhecimentos?... Falas como “*pra quê Filosofia e Sociologia?*” ou “*não sei quem é Karl Marx até hoje*” ficam ressoando em nossa memória... Como potencializar experiências, *novos outros* sentidos e aprendizagens nesses processos? Eis aí um dos desafios de nossas *praticaspolíticas* educacionais e curriculares no/do ensino médio!

#### 4.2 SOBRE OUTRAS APROXIMAÇÕES DAS *PRATICASPOLÍTICAS* DE TESSITURA CURRICULAR

Trazemos para esse momento do texto uma proposta de trabalho da Secretaria Estadual de Educação, a “Jornada de Planejamento Pedagógico” – JPP, organizada pela equipe pedagógica de cada escola. Essas atividades estão previstas no calendário da Secretaria Estadual de Educação para todas as escolas da rede. As atividades das JPPs são organizadas com o objetivo de promover reflexões, debates e planejamentos quanto à organização e ao funcionamento das unidades de ensino, assim como avaliar o desempenho dos alunos nos trimestres, buscando estratégias para melhorar os processos de aprendizagem.

**ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**   
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**PAUTA:****7h**

1. Dinâmica de aquecimento e entrosamento;
2. Tema: O Plano Nacional de Educação e as políticas públicas: formação, gestão democrática, plano de cargos e salários e avaliação;

**9h30min**

4. Avaliação: diferença entre avaliação educacional em larga escala e avaliação interna: debate tendo como dispositivo o vídeo;
5. PAEBES: Análise dos Resultados: índices de participação dos alunos; Médias de Proficiência: Estado/SRE/Escola; Distribuição dos alunos por padrões de proficiência: Estado/SRE/Escola; a Apropriação dos resultados da escola (debate com uso de data show);

**11h30min**

6. Avaliação do encontro: formação de professores. TEMA DE ESTUDO DEFINIDO COLETIVAMENTE PARA 2014: AVALIAÇÃO. Atividades Interdisciplinares: Área de Linguagens e Códigos: Educação em Direitos Humanos; Área das Ciências da Natureza: Educação Ambiental; área das Ciências Humanas: Educação das Relações Étnico-raciais. Propostas de outras temáticas.

**PRÓXIMA FORMAÇÃO: Projeto “ESCOLA LEITORA: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO”**

1. Cada professor (a), pedagoga, direção, coordenadora, deverá escolher um livro que mais lhe interessar, nas bibliotecas ou outro lugar;
2. Fazer propaganda do livro selecionado;
3. **Café Literário:** apresentação, contendo: nome do livro, autor(a) com uma pequena biografia; porque gostou e porque recomenda o livro lido para os colegas;

Pedagogas

Ao iniciar o encontro, a pedagoga convidou todos para uma dinâmica, colocando o grupo em círculo, com a proposta de dançar uma “valsa”. O grupo se agitou bastante e participou com entusiasmo da atividade. A pedagoga do ensino médio conduziu a Jornada, que tinha como tema “O Plano Nacional de Educação e as Políticas Públicas: formação, gestão democrática, plano de cargos e salários, e avaliação”. Durante esse momento de formação, percebemos muitos professores envolvidos com o tema e o debate..., já outros corrigindo provas e outros, ainda, conectados nas redes sociais.



Nesses movimentos, o debate seguia sobre as questões de financiamento da educação e foram surgindo diversas questões relacionadas às metas do Plano Nacional de Educação. O grupo não se envolveu muito com a temática, apesar de a pedagoga fazer várias provocações para o debate.



Quando o estudo passou para o tema das avaliações externas, os professores levantaram algumas questões:

*“Até que ponto as avaliações externas estão influenciando o nosso currículo escolar e as práticas educativas?”*



*“Quando um aluno não sabe um conceito que eu sei que é importante para a vida dele e que é necessário para a contextualização do conhecimento, eu paro a minha aula e trabalho o conceito com o aluno.”*

*“Os resultados até o 5º ano são ótimos, do 6º ano em diante um desastre... Eles chegam no 6º ano sem saber somar. Se você colocar qualquer fato novo em uma atividade, eles não sabem mais o que fazer.”*

*“Eu acho que a questão está na motivação da família, que acompanha muito os alunos dos anos iniciais e que já não se preocupa com os alunos do 6º ano em diante.”*

*“Eu entendo que a dinâmica é muito diferente. Nos anos iniciais eles têm no máximo quatro professores, e de 6º a 9º, um professor para cada disciplina, e o professor perde a identidade com a turma.”*

*“A família se afasta no momento em que o aluno está passando por uma fase de várias transformações e adaptações. É um período de autoafirmação. Também temos salas muito cheias. O ambiente escolar nem sempre atende a essa fase do aluno. Também temos a grande rotatividade dos professores que não ‘acompanham’ os alunos e o seu processo.”*

*“Eu queria saber o que é feito com esse debate, com tantas ideias boas. Existe um relatório dessas reuniões que é encaminhado para algum órgão da educação? Porque, senão, a gente fala, fala e fica nisso.”*

*“Esses debates e proposições é que vão constituindo o nosso projeto político-pedagógico e constituindo as nossas práticas pedagógicas. Ou deveria ser. Vamos pontuando todas essas questões e vamos direcionando o nosso fazer pedagógico.”*

*“Eu tenho um outro problema para colocar e que deve entrar em nosso debate, que é o ‘uso indiscriminado da calculadora’ na escola **POMERANA**. Temos alunos que não sabem fazer uma conta, por mais simples que seja.”*

*“Saber operar a calculadora é um problema?”*

*“Mas o aluno pode levar a calculadora para fazer o ENEM?”*

*“Os alunos fazem a maior confusão para somar os resultados das questões e chegar ao resultado final da avaliação. Eles não conseguem somar o valor das questões que eu vou colocando no cantinho de cada uma delas.”*

*“Gente, vocês não podem esquecer uma outra questão importante e urgente que nós precisamos colocar em debate: o celular.”*

Buscando acompanhar o movimento dessas ideias, especialmente quando nos referimos aos processos de ampliação dos conhecimentos por parte dos alunos nos cotidianos escolares, Linhares (2010) nos lembra os riscos de deslizarmos em generalizações. De acordo com suas argumentações, as

generalizações cheias de palavras, mas quase vazias daquelas experiências, com que se insinua outras realidades, outros mundos; generalizações lineares onde quase não cabem idas e voltas, nem as multiplicidades com que a vida se tece, passando por ambivalências, ambiguidades e contradições; enfim, generalizações que parecem agrupar tudo e todos, mas perdem gritos, rancos e risos insurgentes que só observações que valoram o cotidiano em seus ineditismos pode inferir e captar (LINHARES, 2010, p. 01).

Seguindo por essas considerações, interessa-nos, como afirmamos anteriormente, problematizar os movimentos de tessitura curricular, com foco nas negociações, experiências e hibridizações realizadas/vividas pelos sujeitos na *complexidade* das redes de *saberes-fazer*es trançadas nos cotidianos escolares.

Sobre essa condição do *conhecimento em redes*, Ferraço (2006) nos lembra, mais uma vez, que

O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida,

de existência das relações entre indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados* (Najmanovich). Nesse ponto, vale a pena lembrar que as biociências descobriram que a vida é uma persistência do conhecimento, isto é, processos de conhecimento e processos de vida coincidem (p. 174).

Partindo dessa noção da *complexidade das redes de conhecimentos* tecidas nos cotidianos, os diferentes *espaçotempos* das escolas não estão considerados como *dados a priori*, como fixos, *como lugares em si, originais, próprios e acabados*. De outro modo, são entendidos como “espaços” que se instituem por meio dos *discursos* produzidos e inventados pelos sujeitos em suas relações *com o meio em que vivem e recriam esse meio de acordo com suas necessidades* (BARROS, 2005).

Trazemos mais um *fio* dessas redes que se constituem no cotidiano escolar a partir de uma reunião com as turmas de primeiro ano do ensino médio, após o conselho de classe, para conversar com os alunos sobre suas “notas baixas”. A pedagoga explicou para o grupo que na reunião do conselho de classe foi produzido um relatório com a situação de todos os alunos, e como havia um percentual muito grande de notas “abaixo da média” a reunião seria para ouvir dos alunos as “causas” desses resultados. Informou também que depois seria agendada uma reunião para conversar com os pais sobre esse assunto.

A reunião teve início com o questionamento aos alunos quanto às maiores dificuldades encontradas e a que eles atribuíam esse quadro de notas baixas.

*PEDAGOGA: “Depois do que vocês falarem, das dificuldades, dos problemas, nós vamos nos reunir, vamos planejar, para ver o que vamos fazer. Os professores também estão preocupados.”*

*ALUNOS:*

*“Na nossa turma tem um grupo grande de alunos que estão com notas abaixo da média e não estão nem aí e ficam atrapalhando.”*

*“Eu acho que dá tempo de estudar para melhorar as notas.”*

*“Bagunça.”*

*“Conversa.”*

*“Alunos andando na sala.”*

*“Eu acho que tem gente que atrapalha as aulas e quem quer aprender.”*

*“Voto de silêncio.”*

*PEDAGOGA: “Então a bagunça é o problema dos 1º anos? É isso que representa vocês?”*

*ALUNOS:*

*“Olha só, eu acho que quem está falando podia olhar para si mesmo, porque eu também converso, não tem? E sei que estou ferrada, mas eu não fico apontando os outros.” (A aluna foi aplaudida)*

*“Tem falta de interesse meu também.”*

*“Eu acho que cada um tem que se tocar, tem que saber o que quer na vida. Todo mundo fica falando que os professores são ruins, mas o professor bom não é o que dá nota fácil. O bom professor é o professor carrasco, aquele que cobra muito e coloca a gente para estudar”.*

*“Tem outro problema, os alunos que acham que estão reprovados, jogam a toalha e caem na bagunça, e aí quem quer aprender não consegue.”*

*PEDAGOGA: “Gente, nós queremos enfrentar esse problema com vocês. Nós precisamos saber o que está levando vocês a fazerem o ensino médio desse jeito, sem se importar com a aprendizagem! Vamos pensar juntos. Será que ao invés de conversar eu não poderia usar o meu tempo para ajudar um colega que está com dificuldade? Vamos pensar juntos... Vamos fazer monitoria. Nós*

*estamos fazendo um trabalho sério e o nosso objetivo é que todos aprendam. Nós ouvimos os professores no Conselho de Classe, observamos e analisamos os resultados de vocês, agora vamos marcar reunião de pais e vamos expor o que vocês e os professores avaliarem, e vamos continuar discutindo sobre esses problemas.”*

ALUNOS:

*“Tem mais uma coisa, o mapa de sala não está funcionando.”*

*“Na minha sala têm também os palavrões... É uma troca de carinho... Não dá!”*

*“Olha só, eu acho bom parar de falar dos outros. Quando a gente fala de algum professor na sala sempre tem um ‘imbecil’ que conta para o professor e estou sabendo de um monte de fofocas, e por isso tem um monte de gente com notas vermelhas. Eu estou avisando, vai se dar mal!”*

A diretora tomou a palavra nesse momento para falar que infelizmente os papéis não estavam “claros” para os alunos e que as turmas precisavam definir o que queriam, o que esperavam da escola. Disse ainda que o trabalho continuaria a ser feito e que, apesar do tempo ser pouco até o final de ano, todos teriam chances de melhorar, se houvesse empenho.

*PEDAGOGA: “Nós vamos agora trabalhar com os problemas e as dificuldades levantadas por vocês. O problema não é individual, é de todos nós. E o trabalho também precisa ser de todos! Eu quero sair daqui com esse desafio para nós e para vocês! Obrigada pela atenção e pelas contribuições de vocês, e vamos voltar para as salas.”*

Ouvindo e compartilhando com os *praticantes* essas falas e momentos de “reflexão” sobre as questões da sala de aula, aproximamo-nos da problemática da (*in*)disciplina levantada nessas conversas e que estão implicadas a outras tantas questões, como o comprometimento com os estudos, a participação nas monitorias, o respeito entre os colegas, as experiências compartilhadas, a potência das redes coletivas... afinal, “o cotidiano escolar pode ser vivido como

*tempoespaço de interações, interlocuções e interpelações múltiplas, em que os sujeitos, coletivamente, deslocam fronteiras e questionam limites em seus encontros e confrontos” (ESTEBAN, 2012, p. 140). Nesses processos, a enunciação de vozes, sentidos, conflitos e alternativas poderá tecer outras possibilidades de aprendizagem, “permitindo a emergência de conteúdos e problemas que atuam como convite à ampliação e à reinvenção do conhecimento” (Idem, p. 140).*

Ainda junto aos alunos do ensino médio, fomos nos aproximando de outros desafios para as artes de *pensarfazer* da escola pública. Em conversas que buscavam criar um “relatório” sobre as percepções dos alunos quanto aos processos por eles vividos nos cotidianos, surgem tantas outras implicações e provocações ligadas às práticas docentes; ao impedimento de participar das atividades por questões de trabalho e transporte; ao acúmulo de tarefas; aos processos avaliativos; à “falta” de informações, materiais, livros; às atitudes preconceituosas e pouco coletivas... Apontamentos que nos fazem problematizar: *quais oportunidades de ampliação dos conhecimentos e de experiências mais compartilhadas e coletivas são oferecidas/garantidas aos alunos da escola pública de nível médio?*

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
[REDACTED]  
**RELATÓRIO DAS REUNIÕES COM OS ALUNOS**

1. PROEMI/AULAS DE APROFUNDAMENTO PEDAGÓGICO: Os alunos não participam porque trabalham fora; também moram no interior e não tem transporte; o horário não atende aos alunos, pois muitos trabalham à tarde; muitos desistiram quando souberam que tinham que fazer uma prova de seleção; as aulas no contraturno não estão acontecendo como deveria; os que participam e aparecem na escola no horário determinado mas o professor não aparece (LP); também os profissionais não sabem dar as informações corretas quanto à sala que utilizarão.

2. APOSTILAS: A estratégia foi muito boa, porém não estão sendo utilizadas pelos professores de um modo geral. E os que utilizam não chegaram nem na metade delas.

3. Propor premiação para a turma que tiver maior atuação no trimestre.
4. Os alunos não valorizam os estudos.
5. A greve prejudicou bastante, causou tumulto no retorno e prejuízos aos alunos. Por causa da greve, houve um acúmulo de trabalhos e provas, chegaram a ter mais de duas provas no mesmo dia. Perceberam que muitos professores ficaram muito preocupados com a data de entrega das notas e não com a aprendizagem dos alunos. Em algumas disciplinas, não tinham conteúdos para o trimestre e a avaliação assim mesmo aconteceu.
6. Viagem de Estudo para Ouro Preto: a data e as condições precisam ser definidas o mais rápido possível, para que os alunos possam se organizar. Só apresentarão a lista dos alunos quando tudo estiver organizado.

7. BIBLIOTECA: Para orientarem os alunos. Ficam muito perdidos. Faltam livros que interessam a eles.
8. Faltam armários em algumas salas.
9. Faltaram informações para os alunos no que diz respeito aos eventos: festa junina, Feira Científica e Cultural, Festa Municipal, dentre outros.
10. Existem alunos na turma do 1º M1 que são preconceituosos e não se juntam.
11. Têm alunos que abusam daqueles que levantam perguntas.
12. Fazer novo mapa de sala.



### “NORMAS DE FUNCIONAMENTO”

- ✓ A pontualidade é indispensável nos horários de entrada (7h00min; 12h30min; 18h00min), saída (12h00min; 17h00min; 22h20min), na troca das aulas e após o recreio.

Obs: \*Não existe tolerância de horário dos momentos de entrada, retorno do recreio e saída. Se por acaso o professor exceder o horário determinado, a aula não será dada e sua reposição será realizada em dias e horários previamente agendados com a coordenação.

\*Não existe tolerância nos horários de entrada dos alunos dos turnos matutino e vespertino. Aqueles que chegarem com até 10 min de atraso, não entrarão na sala antes de apresentarem justificativa registrada às coordenadoras. A partir deste tempo de tolerância os alunos perderão a primeira aula. Após três vezes de reincidência, a família será convocada. Os alunos(as) trabalhadores(as) têm até 15 min. de tolerância na entrada da primeira aula, no horário noturno, mediante apresentação de declaração do empregador, estes alunos (as) poderão entrar até na segunda aula.

\*O horário do término das aulas deverá ser rigorosamente cumprido.

[...]

- ✓ Seja assíduo! Caso precise faltar, avise com antecedência mínima de 03(três) dias à direção e coordenação e providencie o(a) substituto(a), munido(a) de planejamento e material necessário à aula (pincel para quadro branco, apagador, etc.). Recomende-o sobre as normas da escola, inclusive sobre a forma de trajar-se. Preencha uma ficha disponibilizada na coordenação e entregue-a à coordenadora do turno.

Obs.: \*A substituição de aulas só será permitida em caso de extrema necessidade. Todo substituto deverá apresentar-se à coordenação escolar antes do início da aula. A escola manterá um cadastro de substitutos.

\*Quando sair para representar a escola em cursos, seminários ou outros eventos terá a responsabilidade de socializar o conhecimento ou informações adquiridas ao grupo de professores nos momentos de JPP, planejamentos coletivos ou reuniões.

[...]

- ✓ Organização e disciplina são fundamentais para o sucesso de todos! A disciplina em sala, bem como o cumprimento de tarefas pelo aluno É DE SUA RESPONSABILIDADE, lembrando que você é o COORDENADOR DE SUA SALA. Mantenha um relacionamento de respeito e amizade com seus alunos. Só recorra à coordenação da escola em casos extremos.

Obs: \*A coordenação deverá ser comunicada pelo professor quando encaminhar um aluno para fora da sala de aula. No caso do não cumprimento de tarefas em sala de aula ou desrespeito às normas escolares, os alunos deverão ser encaminhados para a coordenação com atividades. A repetição do procedimento pela segunda vez resultará na convocação da família. E, se persistir, será aplicado o Regimento Interno das escolas estaduais.

\* Cabe ao professor manter uma postura de mais rigidez na manutenção da disciplina escolar.

\*Faz-se necessário firmeza por parte de professores, coordenadores, direção e pedagogas nas decisões e cumprimento das regras estabelecidas;

\*Sendo necessário, será realizado o mapeamento das turmas e entregue o mapa de sala a todos os professores para que possam seguir e zelar pelo cumprimento deste.

\*O professor deverá comunicar à supervisão sobre alunos faltosos com a máxima urgência;

\*É proibida a saída do aluno para ir ao banheiro e tomar água antes e depois do recreio e nos intervalos de aula. Salvo casos de doença e/ou tratamentos, porém, o aluno deverá trazer o responsável por ele munido de laudo médico para conversar com a supervisão ou coordenação.

\*Mantenha os alunos em sala de aula, mesmo após a conclusão de provas. Só permita sua saída em casos de extrema necessidade.

[...]

- ✓ Quanto aos resultados das avaliações, discrepâncias nas estratégias, nos instrumentos de avaliação, nível de exigência entre os professores:

\*Elaborar coletivamente os Planos de ensino definindo conteúdos, estratégias e instrumentos de avaliação comuns aos turnos e às turmas, cumprir o que foi planejado e assegurado nos mesmos. Caso não seja possível trabalhar tudo o que foi planejado no tempo estabelecido, estes conteúdos deverão ser assegurados no trimestre seguinte.

\*Os alunos têm direito de levantarem perguntas e o professor o dever de tirar suas dúvidas.

\* As provas elaboradas sem o auxílio da pedagoga, deverão ser apresentadas à mesma, com antecedência à aplicação[...]"

Trechos das normas de funcionamento da escola Pomerana, que foram apresentadas na Jornada de Planejamento Pedagógico no início das atividades letivas do ano de 2014 e compõem o Projeto Político-Pedagógico.



Pensamos, nesse sentido, a partir dos movimentos que os alunos operam nessas *redes* e das possibilidades de constituição de diferentes processos de subjetivação colocadas nos múltiplos *espaçotempos* que habitam – como explicou Oliveira (2003) –, que outros *processos de criação de saberes e sentidos* são possíveis de serem vividos, de forma mais dinâmica, plural, móvel e não aprisionável. Pensamos, ainda, que os *praticantes* (CERTEAU, 1994), nesses *processos*, deslocam-se, deslizam, geram movimentos, escapam às normalizações e padronizações, inventam alternativas e mundos! Vão rompendo com limites institucionalizados e geográficos, produzem *aberturas e desafios de um mundo a ser revirado e reconstruído para que caibamos todas, todos e inteiros* (LINHARES, 2001).

Com Certeau (1994) aprendemos também que, no interior dos grupos se desenvolvem *engenhosidades e artes* cotidianas que potencialmente constituem táticas de resistência, da forma como sutilmente se opõem às práticas generalizadas e hegemônicas. Algo que se dá nesses cotidianos, nas microrrelações, numa proliferação *“disseminada de criações anônimas e perecíveis”* (CERTEAU, 1994, p. 51), de modos de existência que expressam movimentos de criação, modificando recursos de forma insuspeita na transitoriedade dos acontecimentos ordinários. O autor ainda observa, nesses *usos*, a expressão da riqueza de um cotidiano diversificado e criativo, em que é experimentada a liberdade gazeteira das práticas, *“uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se”* (p. 50-51).

Ao compartilhar essas ideias, queremos trazer para o texto mais um dos movimentos da escola, que foi a *“escolha do livro didático”* para o triênio 2015-2017. A escolha foi realizada em momentos distintos, de acordo com as áreas do conhecimento. No dia da área de Ciências Humanas, estavam presentes 13 professores de todas as escolas estaduais do município de Santa Maria de Jetibá. A pedagoga iniciou os trabalhos fazendo a orientação do processo de escolha, que seria a análise dos livros disponíveis a partir do Currículo Básico da Escola Estadual, seguido do preenchimento de uma ficha. Também explicou

que, como “nunca chegam livros em quantidade suficiente para todos os alunos”, as escolas resolveram se organizar para escolherem um único livro, pois assim uma poderia suprir a carência da outra em relação à quantidade.

Os professores da disciplina de Geografia adotaram o seguinte critério: dentre todos os livros disponíveis para a escolha, no primeiro momento, avaliariam os que atendiam à proposta curricular de Geografia para o ensino médio do Estado, separando os livros através de uma conferência e com a utilização das expressões “bateu” e “não bateu”<sup>40</sup>.



<sup>40</sup> Vale ressaltar que “bater” (conferir, corresponder, combinar...) com os conteúdos estabelecidos pelo documento “Currículo Básico da Escola Estadual” se constituiu, naquele momento, entre os professores, como o critério norteador da análise a ser feita. Assim, foram se misturando nesse processo as *astúcias de caçadores* (CERTEAU, 1994) com as imposições de um currículo oficial.



A partir dos livros que foram avaliados como “bateu”, passaram para um novo critério: dentre os seis títulos que sobraram, qual deles “não adotariam” de jeito nenhum?

E as conversas foram se tecendo...

*“As opções não são as melhores.”*

*“Eu não gosto dessa editora.”*

*“Eu prefiro um livro tradicional.”*

*“Com o currículo de Geografia do Estado – SEDU, fica difícil escolher um livro de nível nacional. É muito maluca a divisão que é feita.”*

*“Eu cheguei a um conteúdo para trabalhar na minha turma que precisei pegar o livro do ano anterior.”*

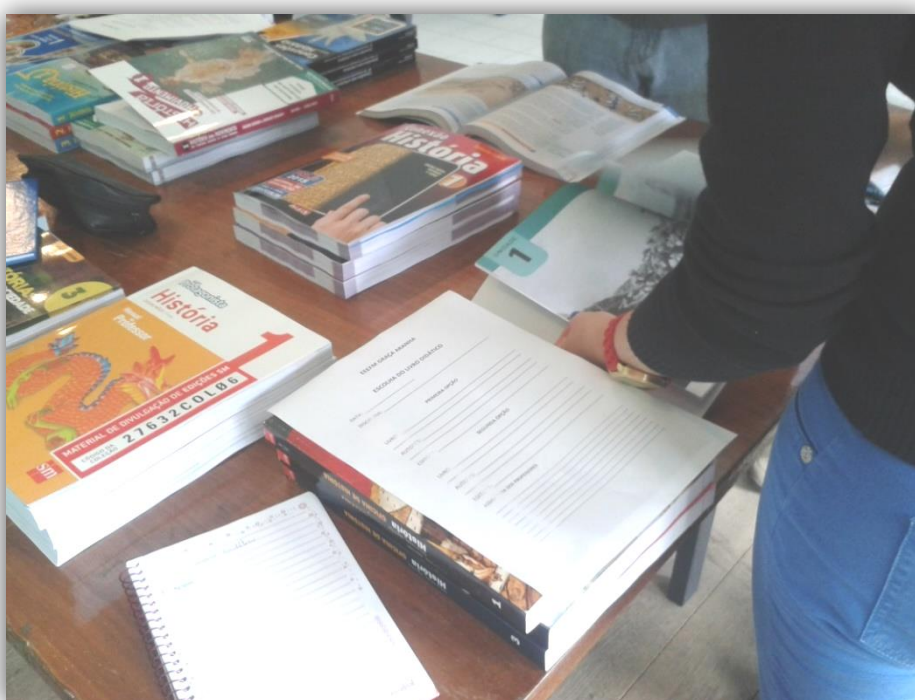
*“Eu já prefiro um material que coloca o aluno para pensar, que traga muitos gráficos, esquemas e imagens.”*

*“Eu acho esses livros tão distantes do que eu gostaria de trabalhar com os meus alunos...”*

*“Se o Governo pegasse o valor dos livros que são doados para os alunos e comprasse um tablet para cada um, eu acho que conseguiríamos trabalhar muito melhor.”*

*“Mas será que nós, professores, estamos preparados para isso?”*

*“Eu gostei mais desse livro, mas o tamanho da letra é impossível. Se tiver um aluno com problemas, não dá.”*



Alguns grupos foram mais rápidos, outros se preocuparam mais em analisar o material e outros, ainda, colocaram em votação a escolha por não conseguirem chegar a um consenso. No prazo de uma hora, todas as escolhas foram realizadas.

No segundo dia, foi a vez da área de Ciências Exatas realizar a “escolha” do livro didático. Estavam presentes em torno de 26 professores. A pedagoga explicou que algumas coleções possuíam o livro digital e que o aluno poderia

levar para casa o CD (livro digital), mas que isso não deveria se tornar o critério mais importante para a escolha. Falou também que a partir do ano de 2015 o remanejamento de livros poderia ser feito de escola para escola, por isso a importância de uma escolha conjunta, caso essa metodologia fosse consenso, caso contrário cada escola poderia realizar a sua própria escolha.

E as conversas continuaram...

*“O que é pra fazer mesmo? Quando acabar pode ir embora?”*

*“Bom, eu olho se tem muitos exercícios...”*

*“Esses livros são sempre iguais. Não muda nada.”*

*“Esse eu não quero nem ver!”*

*“Eu não sigo livro. Vocês seguem? Então para mim tanto faz!”*

*“Gente, não podemos esquecer de ver se os livros batem com o Currículo.”*

*“Colega, não se preocupa com isso não. Esse Currículo vai mudar todo.”*

*“Eu nem olho o meu livro. Eu monto as minhas atividades, monto os meus slides, disponibilizo tudo para os meus alunos. Eu trabalho assim.”*

*“Gente não tem saída. Temos que escolher de acordo com o currículo, senão você está com um livro de 2º ano e o conteúdo está no livro do 1º...  
É muito difícil.”*

*“Nós temos que pensar que o Currículo é um documento de referência e que cada escola vai montando o seu. O Currículo é um caminho a ser percorrido.”*

*“Mas o que passaram para a nossa escola não foi isso não. É que temos que seguir o documento da SEDU.”*

*“Gente! A nossa escola está fazendo selfie. Toma vergonha!” (Referindo-se a uma professora com o celular).*

*“Olha, temos um problema! O melhor livro é este, mas ele não segue totalmente o Currículo do Estado. Esse outro segue, mas não é o melhor. Nós não podemos entrar num acordo e fazer essas alterações?”*

*“Aqui na escola esse ajuste já foi feito na disciplina de História. Mas os professores eram todos efetivos e chegaram a um consenso. Porém me preocupo com alguns fatores e aí eu não sei a realidade das outras escolas.”*

*“Nós geralmente temos, nas disciplinas, muita rotatividade de professores e temos também muita rotatividade de alunos. E é sempre um risco fazer esse tipo de ajuste.”*

*“Por isso eu acho que não deveria ser um acordo de uma escola, mas como não conseguimos mudar o documento estadual, poderíamos fazer pelo menos nas escolas estaduais aqui do município.”*

*“Escolhemos o livro, os alunos recebem, nós somos em dois professores na escola e temos uma coleção só. Quando precisamos levar o livro para casa, para elaborar atividades ou avaliação, não tem como. Isso tudo dificulta muito o nosso trabalho.”*

Com a ajuda de Certeau (1994), mais uma vez, vamos compreendendo que inscrevem-se, nas manobras do cotidiano, uma multiplicidade de acontecimentos que surpreendem os olhares que ali enxergam apenas uma continuidade reflexa dos acontecimentos do centro. Nesse sentido, as margens não se configuram mais apenas como emanações de um centro, mas dobram-se e desdobram-se em movimentos surpreendentes, em criações anônimas, em “artes” cotidianas, que alteram o que lhes é dado, refazendo o que está posto, tornando-se parte ativa do jogo...

O que aí se chama sabedoria define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade (CERTEAU, 1994, p. 79).

Certeau (1994) nos ensina, ainda, que nessas *artes de dar golpes*, nessas *redes de forças*, vão sendo criados movimentos táticos que atuam na tessitura de fronteiras e produzem modificações nas operações a partir dos *usos* que esses *praticantes* fazem daquilo que lhes é dado... Abrem espaços de negociação e enredam *práticas políticas* nessas relações cotidianas capazes de saltar, driblar, silenciar, produzir e, a seu modo, ganhar novos espaços...

Ainda com Certeau (1994), podemos problematizar essa “*escolha do livro didático*”, considerando que os professores invertem a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição – em que a força de sua diferença se mantém nos procedimentos de consumo. Nesse sentido, o autor contribui para uma análise que evidencia a atividade de “*fazer com*”, ou seja, os movimentos astuciosos dos *praticantes* e suas maneiras de utilizar os produtos impostos por um “lugar de poder”. Afirma, ainda, que “*essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural*” (CERTEAU, 1994, p. 41).

A organização da “*escolha do livro didático*” definida por uma política educacional e, ainda, a partir dos encaminhamentos próprios de um grupo específico, nesse caso os professores do município de Santa Maria de Jetibá, aponta para uma lógica educacional excludente e seletiva, materializando-se num processo de resistência.

Sendo assim, a partir de alguns dos caminhos trilhados, ao denunciar as contradições e as inconsistências “entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, entre a comunicação que *permitem* e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (CERTEAU, 2012, p. 40), evidenciam-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade do processo vivido em torno de uma determinada política pública de educação. Assim, as invenções cotidianas mostram as diferentes formas dos professores e dos demais sujeitos se ajustarem ou não a essas propostas, as diferentes formas de criarem suas práticas.

É nesse sentido que a atenção se volta para dentro dos grupos, de suas “táticas-estratégias-astúcias”, em nome da sobrevivência, ou melhor, de uma *outra vivência*. Para as “operações quase microbianas que se proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p. 41). É a pertinência do detalhe que passa a ter grande importância, o interesse na vida em conjunto, nas dinâmicas internas dos grupos, na *micropolítica*, nos espaços em que se articulam as diferenças e em que se conciliam particularidades de uma “vida comum”.

Desse modo, valendo-nos da ideia de que a dinâmica da vida não se deixa aprisionar, que a vida escapa, grita e se inventa por meio dos movimentos *táticos, astuciosos, efêmeros, surpreendentes* dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), trazemos discussões acerca da constituição dos currículos enredados aos processos políticos, uma vez que, para nós, não há, na perspectiva das *redes* cotidianas, como pensá-los de modo separado, ou seja, nos movimentos das *redes de saberes-fazer* se tecem as relações, cotidianamente, nas escolas, onde as *práticas políticas* educacionais e de currículos vão de constituindo nesses múltiplos enredamentos (GOMES, 2011).

Assim, nos supostos “lugares privilegiados” das políticas oficiais, misturam-se os múltiplos *saberes-fazer* dos professores e dos pedagogos que respondem às urgências da vida cotidiana nas escolas e ampliam os currículos, uma vez



que apenas uma ínfima parcela desses múltiplos e infinitos saberes constitui o currículo oficial (LINHARES, 1999).

Por tudo isso, para nós é tão importante nos aproximar dos movimentos e das inúmeras lutas e operações que são produzidas nos cotidianos, numa tentativa de criar outros sentidos para as escolas, as políticas, os conhecimentos e a vida...

Importa reconhecer a escola como *espaçotempo* de ampliação dos *saberesfazeres* que, para além dos conteúdos e dos objetivos informados como conhecimentos escolares nos textos oficiais de currículo, se entrelaçam às demais experiências de alunos e professores, já que a escola se constitui como “*espaçotempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras, nos múltiplos cotidianos vividos*” (ALVES, 2001).

Escola, enfim, como *espaçotempo* em que os diferentes contextos de vida são enunciados de modos singulares por todos aqueles que a habitam, em movimentos constantes de constituição de *redes de conhecimentos* e de *praticaspolíticas* de tessitura curricular.

## 5. “VOLTAR A PÁGINA. NÃO VIRÁ-LA. FICAR NO MEIO”<sup>41</sup>: SOBRE POSSIBILIDADES DE NÃO CONCLUIR...

*Voltar a página. Não virá-la.  
Ficar no meio. No canto.  
Na quietude da página que não é anterior nem posterior.  
Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que se está por ler.  
O estremeamento do que acaba de ir-se.  
A incerteza do que virá. [...]*

(SKLIAR, 2014, p. 65)

“[...] O estremeamento do que acaba de ir-se. A incerteza do que virá [...]”. Neste momento da escrita algumas sensações vão tomando conta da cena... Muita coisa acaba de *ir-se*, tantas outras ainda virão... Parece que a possibilidade que se configura é mesmo a de *deter-se*, permanecer *no meio*, afinal vamos compreendendo, cada vez mais, a incompletude de nosso trabalho de pesquisa... Uma investigação que buscou se aproximar *do que é feito e como é feito* (FERRAÇO, 2001), reconhecendo os limites e as escolhas dessas aproximações... Uma *operação de pesquisa* (CERTEAU, 1996) que tentou esquivar-se de interpretações generalizadas, aprisionadoras de sentidos, localizadoras de maneiras “únicas” de praticar a vida, afinal “*como apreender a atividade dos praticantes?*” (GIARD, 1996, p. 21).

Entretanto, nesses movimentos de investigação, fomos aprendendo com o mestre Certeau – que também ensinou para Giard – que algumas alternativas seriam possíveis se reuníssemos nossas forças e nosso entusiasmo para “*abrir um imenso canteiro de obras*” (Idem, 1996, p. 21)... e assim fizemos! Procuramos, tateando, viver uma “*ciência prática do singular*”, aproximando-nos “*ao vivo*” das multiplicidades de práticas e de operações vividas nos cotidianos. *Artes de fazer, astúcias, estratégias, modos de operar dos praticantes* da escola pública de ensino médio que potencializaram nossa

---

<sup>41</sup> Fragmento de um texto publicado em: SKLIAR, Carlos. **Hablar com desconocidos**. Barcelona: Candaya, 2014.

vontade de viver esses processos, conhecer um pouco mais de suas lógicas, incertezas, negociações, inventividades, *teoriaspráticas* curriculares...

E assim, diante da “*incerteza do que virá*”, vamos compreendendo também a impossibilidade de dar um ponto final, chegar a uma *conclusão*, propor um “acabamento” para as discussões deste trabalho de tese... Afinal, *o que virá* diante da leitura deste texto? A produção de sentidos de cada leitor ou leitora não poderá ser controlada, assim como os *usos*, interpretações e sentimentos disparados... bem ao modo das práticas cotidianas e dos sentidos de escola que vamos construindo: múltiplos, não-localizáveis, inapreensíveis...

De todo modo, ainda precisamos dizer que buscamos *deslizar, tatear, operar* junto aos *praticantes* da escola e das *imagensnarrativas* que iam produzindo, numa *caça* por suas formas de expressar conhecimentos e por alguns *fiões* das redes tecidas entre eles. Um exercício de pesquisa que apostou em “*descobrir/ inventar novos modos de ver/ ler/ ouvir/ sentir o mundo e de narrá-lo [junto] aos diferentes fazeres/ saberes/ valores e emoções que nele circulam e dialogam*”. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

É saudável projetarmos espaços de fuga para além das muralhas conceituais, teóricas e metodológicas que interditam a visão de horizontes maiores, mais plenos, perigosos, criativos; mais movediços, incertos, provocativos, desavergonhados. Isto é devolver a vida à ciência, porque a vida é assim: vagabundeia de forma incerta pela dinâmica da bioquímica da matéria, insiste na instabilidade do movimento, mesmo que caminhe inexoravelmente para a inércia, a harmonia e o equilíbrio que é a morte [...] (ALMEIDA, 2003, Apud OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

Estudos *com* os cotidianos que foram sendo vividos em meio às *prácticasteorias* produzidas, numa busca permanente pela problematização da vida que acontece nas múltiplas *redes de saberes, fazeres, valores e poderes* tecidas entre os sujeitos, compreendendo a necessidade de “*viver a pesquisa como ação cotidiana*” (CARVALHO, 2009, p. 31). Uma aposta *teoricopoliticometodológica* que exercita *envolvimento, proximidade e compromisso* com os protagonistas da educação, já que tentamos nos “*livrar das análises inócuas, fictícias, desprovidas do vivido e daquilo que, de fato,*

*interessa aos sujeitos que realizam a educação neste país” (FERRAÇO, 2005, p, 11).*

Movimentos de pesquisa que buscaram traduzir, portanto, *um pouco* do vivido entre os *praticantes* (CERTEAU, 1994), considerando as *marcas* que imprimem nos processos de tessitura curricular ao compreendermos que essa tessitura se dá por meio das *negociações, experiências e hibridizações* vividas na *complexidade* (MORIN, 2007) das redes cotidianas.

*Ações, movimentos, inventividades, controles, escolhas, tessituras... Processos de criação de currículos em que a negociação esteve presente nas trocas realizadas, nas subversões, nos diálogos, nas transgressões, nos embates, do jeito que aprendemos com BHABHA (1996, p. 37), pois “negociamos até mesmo sem saber o que fazemos: estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição política”. Uma negociação de sentidos, sobretudo, que se instala nas relações entre os praticantes e deles com o mundo, com os objetos, com os outros sujeitos... Uma “negociação da qual resulta a tessitura dos modos próprios de ver/ ler/ ouvir o mundo, também em permanente mutação [...]” (OLIVEIRA, GERALDI, 2010, p. 19).*

*Ações, movimentos, inventividades, controles, escolhas, tessituras... Processos de criação de currículos encharcados das experiências vividas/produzidas entre os praticantes, afinal as compreendemos como encontros, relações com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2004)... Experiências que nos fazem deslocar, desprender sentidos, pensar de outros modos... que nos movem, nos tocam, nos acontecem, nos atravessam...*

*Ações, movimentos, inventividades, controles, escolhas, tessituras... Processos de criação de currículos híbridos em suas próprias constituições, onde as hibridizações se dão nos discursos, nos documentos, nas práticas, nos modos de fazer de alunos e de professores e de demais sujeitos presentes nos cotidianos. Momentos em que outras posições e sentidos vão emergindo de forma diferente, inaugural e com traços dos que os antecederam, fazendo surgir, para Bhabha (1996, p. 37), “uma nova área de negociação de sentido e*

*representação”.*

Desse modo, em meio a essas possibilidades de pensar os processos de tessitura dos currículos no ensino médio, foco deste *textotese*, e diante dos limites que se colocam à nossa condição de *professorapesquisadora*, queremos lembrar o quanto foi importante considerar os *usos*, as *marcas*, os *vestígios* produzidos pelos *praticantes nos/dos* documentos prescritivos, entendendo que apesar da força desses discursos hegemônicos – propostas curriculares, projetos governamentais, avaliações em larga escala, etc – a vida cotidiana não se limita nem se deixa capturar pelas lógicas das propostas oficiais.

Lembramos também que os *fiões* das complexas redes criadas entre aqueles que praticam os cotidianos trazem os *indícios* de uma mistura de sentidos em múltiplas direções, ou seja, são *marcas* das prescrições que aparecem nas ações assim como ações com *marcas* dessas regulações, em processos *híbridos* e *coengendrados* de produção das *teoriaspráticas* curriculares, como afirmou Ferrazo (2011, p. 24-25).

[...] com seus variados modos de usar os textos prescritivos curriculares governamentais, os sujeitos das escolas produzem *praticasteóricas*, isto é, são também autores de discursos sobre currículo, são protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas ressignificam, recontextualizam ou executam/reproduzem as teorias/discursos propostos pelos documentos governamentais [...] Ou seja, também estamos partindo da ideia de que, nas escolas, educadores, alunos e demais envolvidos nos processos educacionais inventam outras noções de currículo que, ao mesmo tempo, se hibridizam (BHABHA, 1999) com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas.

Assim, em nossos movimentos de pesquisa, fomos compreendendo os currículos em processos de permanente tessitura, como “*criações cotidianas dos praticantespensantes das escolas*” (OLIVEIRA, 2012a, p. 49) que, em *praticaspolíticas singulares*, vão negociando a *diferença* ao afirmarem sua heterogeneidade e performatividade, ao produzirem diferentes sentidos, ao usarem modelos oficiais, ao fugirem das prescrições, ao (re)inventarem ações,

ao ampliarem *saberesfazeres*, ao instituírem modos de “*fazer com*”, dentre tantas outras *(im)*possibilidades criadas.

Por tudo isso e pela forte sensação que temos de que não é possível “dar por encerrada a discussão”, “colocar um ponto final” ou “concluir de fato”, procuramos expressar nossa *gratidão* aos *praticantes* da EEEFM **POMERANA** por compartilharmos juntos tantos momentos e *modos de fazer* a escola pública brasileira. Nossas aproximações, problematizações e produções de sentido somente foram possíveis porque “estivemos juntos”, em redes de relações compartilhadas e solidárias e emancipatórias...

Foram tantas reuniões, “jornadas”, relatórios, aulas, episódios do vivido! Inúmeras *conversas*, como a que tivemos com a equipe responsável pela “limpeza” da escola, que nos contou que as paredes eram lavadas para que as *pichações* não aparecessem nos corredores – e que acabavam sendo feitas nos muros escondidos atrás do bebedouro... Outras *conversas* com os professores e a pedagoga, que se produziam repletas de indignações, esperanças, possibilidades de mudança ou permanência de ações... Tantas outras ainda com os alunos, que reivindicavam outros movimentos, desejavam “serem mais vistos”, buscavam outras possibilidades de aprendizagem, sonhavam com o curso superior, reconheciam a potência das amizades, não queriam estar ali...

*Forças e fixações deslizantes* que nos fizeram, durante a investigação, chegar e permanecer... cansar e renovar energias... movimentar pensamentos... acreditar na possibilidade de um trabalho que potencializasse a *vida pulsante* e permanentemente inventada nos cotidianos da escola; afinal, como aprendemos com a professora Sússekind<sup>42</sup>, “*é nisso que cremos, por isso lutamos, pesquisamos e escrevemos*”.

E assim *escrevemos*... *Escrevemos* sabendo os riscos que esse processo traz, pois Foucault (2006, p. 156) já havia anunciado que “*escrever é ‘se mostrar’, se*

---

<sup>42</sup> Fragmento do texto produzido pela professora Maria Luiza Sússekind por ocasião do nosso Exame de Qualificação II.

*expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”... Escrevemos desejando “voltar a página”, “não virá-la”, “ficar no meio” (SKLIAR, 2014, p. 65)... Escrevemos pelo movimento de ficção, capaz de criar fluxos, efeitos, sentidos... Escrevemos, ainda, porque não desejamos convencer ninguém “de nada”; antes, para pedir ajuda em como fazê-lo...*

*“[...] Portanto, não escrevo para convencê-los de nada  
(já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta),  
nem para lhes explicar nada  
(certamente não vou lhes dizer nada que não saibam),  
mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar  
sobretudo para que me ajudem  
a dizê-lo e a pensá-lo”.*

*(LARROSA, 2014, p. 125)*

## REFERÊNCIAS

1. ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. 2010a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/06/2015. Artigo escrito para a revista Educação e Sociedade.
2. \_\_\_\_\_. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005.
3. \_\_\_\_\_. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 1).
4. \_\_\_\_\_. Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas. TV Escola/Salto para o futuro, ano XIX, nº 8, junho/2009.
5. \_\_\_\_\_. Decifrando o 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.
6. \_\_\_\_\_. Decifrando o 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 Alij, 2008.
7. \_\_\_\_\_. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (org). **A escola tem futuro**. RJ: DP&A, 2003.
8. \_\_\_\_\_. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
9. \_\_\_\_\_. 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).
10. \_\_\_\_\_. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e- Curriculum.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC/SP, vol. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
  11. BARROS, M. E. Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** SP: Cortez, 2005. p. 68-93.
  12. \_\_\_\_\_. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
  13. BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
  14. \_\_\_\_\_. **O terceiro espaço.** 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.
  15. BRASIL. Lei 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996.
  16. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013.
  17. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **ENEM – exame nacional do ensino médio:** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.
  18. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.
  19. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília, 2008.

20. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3 ed. Brasília: MEC, 1997.
21. \_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. MEC, 2002.
22. CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
23. \_\_\_\_\_. 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).
24. CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papius, 2012.
25. \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
26. \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
27. \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
28. CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. RJ: DP&A, 2002.
29. DELEUZE, Gilles. **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: 05 Ago. 2015.
30. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

31. ESPINOSA, Bento. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
32. ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.
33. \_\_\_\_\_. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
34. EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
35. ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.
36. FERRAÇO, C. E. (Org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.
37. \_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
38. \_\_\_\_\_. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.
39. \_\_\_\_\_. 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.
40. \_\_\_\_\_. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

41. \_\_\_\_\_. O cruzamento das sombras vivido ou a busca pela estabilidade no caos. In: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis**. Vitória: EDUFES, 2000.
42. \_\_\_\_\_. Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. Projeto de Pesquisa do CNPq. UFES, 2008.
43. \_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. RJ: DP&A: 2006.
44. \_\_\_\_\_. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.;PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. RJ: DP&A, 2004.
45. \_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
46. FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
47. FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
48. FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).
49. \_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).

50. \_\_\_\_\_. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).
51. \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos e Escritos, vol. IV).
52. \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 28ª reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010(b).
53. \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.
54. GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.
55. GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
56. GOMES. Maria Regina Lopes. **As múltiplas práticas-políticas de currículo formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas**. 2011. 293 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
57. LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
58. \_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.
59. \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Estrangeiro**. 2009. On-line. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br>. Acesso em 20/01/2010. Entrevista concedida a Revista Fórum, edição 70, jan. 2009.
60. \_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

61. \_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
62. LEITE, Márcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
63. LINHARES, C. F. Educação e professores em tempo de amar e amar. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. SP: Cortez, 2001.
64. \_\_\_\_\_. **Escola Balaia: um convite ao debate para reinvenção de Caxias**. Caxias/MA: Caburé, 1999.
65. \_\_\_\_\_. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. RJ: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2010.
66. LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006 (Série cultura, memória e currículo, v. 7).
67. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).
68. MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, vol. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
69. MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
70. MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. BH: Editora UFMG, 2001.
71. \_\_\_\_\_. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

72. MEIRELES, Cecília. **Canções**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
73. \_\_\_\_\_. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1972.
74. \_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1993.
75. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, 2015. Documento provisório em consulta pública.
76. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO**. Formação de professores do ensino médio. Brasília, 2013.
77. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
78. \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
79. NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
80. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar: In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.
81. \_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012a.
82. \_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: D&A, 2003.
83. \_\_\_\_\_. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M.; et al. (orgs.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

84. \_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
85. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
86. OLIVEIRA, Jelson. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
87. PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.
88. PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa – Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
89. PIONTKOVSKY, Danielle. **Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita**. 2013. 292 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2013.
90. PINAR, Wilian F. Entrevistas. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014.
91. REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
92. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
93. SGARBI, P. Depois de aceitar o convite, fiquei esperando um “causo”. In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. RJ: DP&A, 2004.
94. SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. 2011. 245 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2011.



95. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
96. SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
97. SOARES, Maria da Conceição Silva. **O local da cultura**: considerações acerca das ideias de Homi Bhabha. Mimeo, 1999.
98. STEIL, Carlos Alberto. Catolicismo e cultura. In: VALLA, Victor Vicent (org.). **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
99. SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e- Curriculum**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC/SP, vol. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.
100. \_\_\_\_\_. Introdução. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014.
101. VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
102. VEIGA-NETO. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii/RJ: FAPERJ, 2010.
103. \_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
104. \_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.