

## AS DIFERENTES POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRATICADAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA QUE SE PROLIFERAM COMO MULTIPLICIDADES DE *CURRÍCULOS FORMAÇÃO*

---

Maria Regina Lopes Gomes

**RESUMO:** O artigo refere-se à nossa pesquisa de doutorado realizada na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, a partir dos processos de constituição das políticas de currículo e de formação continuada de professores. Assume, como referencial teórico-metodológico-epistemológico-político, a tessitura do conhecimento em redes, o pensamento complexo e a prática de pesquisa *com* os cotidianos como possibilidades de compreender essas políticas que, a partir das *teorias das práticas cotidianas*, nascem dos desvios, dos usos que os habitantes cotidianos fazem dos produtos das políticas oficiais de formação e de currículo. Práticas-políticas que, nas redes cotidianas, se apresentam como campos indissociáveis, se multiplicando como *currículosformação*. As conversas, as imagens e narrativas de praticantes foram usadas como modos de transitar e acompanhar os processos de constituição dessas práticas-políticas que nos interessaram durante a pesquisa. Os estudos *com* os cotidianos são referenciais para as problematizações e Certeau o principal intercessor das *conversas* tecidas com os *praticantes* da pesquisa. Aposta na relevância do estudo como pista para a necessária ampliação dos campos discursivos do currículo e da formação de professores e das *políticas de educação*.

**Palavras-chave:** Currículos. Formação de professores. Cotidianos.

### THE DIFFERENT CURRICULUM AND CONTINUING EDUCATION POLICIES DEVELOPED IN THE EVERYDAY LIFE AT SCHOOLS AND AT THE MUNICIPAL SECRETARY OF EDUCATION IN VICTORIA THAT PROLIFERATE AS MULTIPLICITIES OF TEACHER EDUCATION CURRICULA

**ABSTRACT:** The different policies of curriculum continuing education of teachers the everyday school and the Municipal Education Department of Victoria the proliferate as multiplicities of curriculumsformation. This article refers to our doctoral research carried out in the Municipal Network of Schools in Vitoria-ES and takes a starting point the processes of curriculum policy development and of continuing teacher training. We take as theoretical-methodological-epistemological- political perspective the organization of knowledge in networks, complexity thinking and research practice with everyday life. We use those perspectives as opportunities to understand the referred policies which, according to the theories of everyday practices, derive from the detours and from the uses that subjects of everyday life make of the official teacher education and curriculum policy products. Those political practices, in day-to-day networks, present themselves as inseparable fields and multiply as teacher education curricula

or "formationcurricula". The conversations, images and narratives of practitioners were used as a means of transiting over and monitoring the processes of constitution of those political practices that called our attention during the research. Studies with everyday life are taken as references for the investigation and Certeau is the main intercessor of the conversations developed with research practitioners. We consider the study relevant to the extent that it provides a necessary expansion of curriculum, teacher education and educational policy discursive fields.

**Keywords:** Curricula, Teacher Education, Research with everyday life

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trazer elementos para a ampliação da discussão que entrelaça *currículo a processos de formação continuada de professores* utilizando, para tanto, alguns fragmentos da pesquisa que realizamos no curso de doutorado *com os cotidianos de escolas públicas municipais de ensino fundamental e da Secretaria de Educação*.

Nessa pesquisa, problematizamos as políticas de educação, com foco nas práticas de currículo e de formação continuada de professores, que surgem na complexidade das *redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos*<sup>1</sup> trançadas nesses cotidianos, a partir dos *usos que os praticantes cotidianos fazem* (CERTEAU, 1994) em relação aos discursos oficiais, resultando, em muitos casos, em movimentos de resistência a esses discursos os quais, de certo modo, negligenciam e desqualificam o que é realizado pelas escolas.

Mesmo considerando a força e a importância desses discursos que, na maioria das vezes, se pretendem hegemônicos, fomos tecendo redes com os *múltiplos contextos* (ALVES, 2010) cotidianos de formação e de produção curricular e nos dando conta das inúmeras *artes* (CERTEAU, 1994) de professores que neles se proliferam produzindo variadas práticas de currículos e de formação de professores que, para além dos modelos estruturantes encharcam de conhecimentos/vida e sentidos o tecido educacional.

As políticas de currículos e de formação continuada de professores na dimensão das tessituras das redes cotidianas nos convocam a pensá-las na sua *complexidade* (MORIN, 2007). Ou seja, "para além dos conteúdos tradicionalmente propostos nos documentos prescritos" (FERRAÇO, 2005) essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos *contextos* cotidianos que as constituem.

Assim, para além da ideia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente, quando discutimos as políticas de currículo e de formação de educadores juntando as palavras — *os currículosformação* —, passamos a compreendê-las em seus enredamentos da vida cotidiana, como fios das práticas-políticas desses educadores que só fazem sentido se pensados juntos.

Interessou-nos falar dos múltiplos contextos cotidianos nos quais se enredam as redes de formação continuada de professores e de currículos e, para tanto, nos valem das teorizações apresentadas por Alves (2010) sobre a existência dessas redes educativas e contextos diferenciados de formação de professores.

---

<sup>1</sup> Nas redes estão sendo tecidos diferentes fios que potencializam a complexidade dessas redes nos cotidianos. Nesse sentido, ao escrevermos "redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos" não tivemos a intenção de esgotar essa complexidade, mas, apenas, de evidenciar alguns desses fios que, certo modo, estariam mais intensamente presentes nas discussões realizadas com a nossa pesquisa. Também estamos cientes de que para cada um desses fios, estão sendo tecidos diferentes sentidos.

Em seu artigo, a autora nos lembra que esses contextos "mais do que *espaçostempos* fechados em si, [...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente" (ALVES, 2010, p. 55).

Ao falar dessas articulações entre esses *espaçostempos*, Alves (2010, p. 49-65) nos encaminha para vários desses contextos de formação continuada de professores (e acrescentamos que também são contextos de produção curricular) evidenciando seus intercâmbios e a complexidade dessas redes de formação e [de currículo] – “O contexto das ‘prácticasteorias’ da formação acadêmica”; “O contexto das ‘prácticasteorias’ pedagógicas cotidianas”; “O contexto das ‘prácticasteorias’ das políticas de governo”; “O contexto das ‘prácticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais”; “O contexto das ‘prácticasteorias’ das pesquisas em educação”; “O contexto das ‘prácticasteorias’ de produção e ‘usos’ de mídias e “O contexto das ‘prácticasteorias’ de vivências nas cidades”.

Essas discussões, que usamos nesta pesquisa como pontos de partida para a tentativa que fazemos de estabelecer redes entre políticas de currículo e formação continuada de professores — os *curriculosformação* —, têm nos possibilitado pensar em outros enredamentos e contextos que vão se constituindo e sendo inventados nos encontros entre os praticantes da educação que, permanentemente, provocam a ampliação dessas redes.

Considerando essas problematizações, afirmamos que, quando nos referimos a esses *contextos* cotidianos da Rede Municipal de Ensino de Vitória, falamos de lugares próprios, de espaços específicos e diferenciados que organizam o sistema (CERTEAU, 1995), mas que, nas relações e práticas cotidianas, são interdependentes. Entendemos ser uma realização espacial de lugar, mas que implica o tempo todo *relações* entre essas posições diferenciadas (CERTEAU, 1994). Portanto, tratamos esses lugares como coexistentes em suas especificidades na gestão dos processos educacionais, o que não significa dizer que esses lugares, como um *próprio*(CERTEAU, 1994), não busquem produzir e compartilhar sentidos comuns nos variados processos de constituição das políticas de educação.

Para tanto, assumimos, como uma possibilidade de *fazerpensar* a pesquisa, a *teoria das práticas cotidianas* (CERTEAU, 1994) e foi a partir desse caminho teórico-metodológico-epistemológico e político que problematizamos as políticas educacionais que se constituem nesses múltiplos contextos cotidianos; de modo mais específico, os contextos dos cotidianos que se tecem nas redes que envolvem as escolas e a Seme-central.

Desse modo, falamos de uma aposta em outras referencialidades que afirmem novas formas de vida, de existência e de experiências efetivas de liberdade dos sujeitos. Foucault (apud SOUZA FILHO, 2008) diria talvez, de políticas de currículo enredadas às políticas de formação de professores interessadas no outro, nas relações, numa "ética do cuidado de si como prática da liberdade" (p. 15). Não podemos esquecer que, nessas relações, falamos de sujeitos de razão e emoção, de *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) que entram *prenhes dessas redes* (ALVES, 2005) nessas instituições educacionais.

Redes que, ao contrário do que muitos dizem, afirmam a potência desses encontros e da luta diária de muitos professores para alargar os limites dessas convivências, se aproximando das várias realidades que pulsam no sonho e na ação dos professores e dos estudantes e da própria sociedade, que continua tentando inventar e reinventar uma escola pública, apesar dos discursos de negação que pesam sobre esta instituição (LINHARES, 2000). Conversando com Linhares, e tentando uma aproximação com as reflexões de Souza Filho (2008), para nós, esses encontros afirmam que essas são tentativas cotidianas de inventar a liberdade e a amizade nos espaços de sujeição que vão transformando os corpos domesticados num desejo obstinado de liberdade, ou seja, de uma política que só se realiza na relação com o outro.

Podemos, então, 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 praticantes quando nos dispomos a problematizar os modos de produção das políticas educacionais, especialmente neste trabalho, as políticas de currículo e de formação de professores. Políticas que, nas dinâmicas das relações cotidianas, se tecem *silenciosamente como uma água a escorrer* e que falam de um desejo comum *de criar uma pólis e uma política*; onde exista *vontade de organizar as condições de vida em função de motivos para viver* (CERTEAU, 1995, p. 30-34).

[...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio operado num dado por uma prática. O que importa já não é, nem pode ser mais a “cultura erudita”, tesouro abandonado à vaidade dos seus proprietários. Nem tampouco a “cultura popular”, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou, pois para eles e para o poder “a beleza do morto” é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada no túmulo. Sendo assim, é necessário voltar-se para a “proliferação disseminada” de criações anônimas e “perecíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (GIARD, 1994, p. 13).

Assim, talvez seja importante dizer, como tentativa de situar nossa discussão, o que estamos assumindo como noções de *política*, de *cotidiano* e de uma *política do cotidiano*. A partir dos estudos de Certeau (1995) e de sua proposição de pensar uma *cultura no plural*, que não está isenta de *ligações políticas*, defendemos, neste trabalho, uma política de educação que também se coloca no *plural*. Ou seja, para além das interpretações unitárias e das homogeneidades produzidas e impostas pelas tecnicidades do Estado (CERTEAU, 1995), aponta modos como os homens inventam sua própria liberdade criando para si um espaço de movimentação.

Nesta conversa com Certeau, dizemos de políticas flexíveis... De ações culturais [e políticas] que se constituem e se tecem nos movimentos das redes cotidianas de saberes, fazeres, poderes, valores e significados. Políticas que deslizam “em toda parte sobre a incerteza que prolifera nos interstícios do cálculo”, visto que elas não se fixam “à enganosa estatística dos sinais objetivos”. Políticas que surpreendem, que colocam em questão e escapam, muitas vezes, da rigidez e dos limites das prescrições oficiais, dos programas e diretrizes instituídas, pois “inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250).

Desse modo, compreender essas práticas-políticas cotidianas que desafiam o instituído pode ser uma importante pista para aqueles que estão responsáveis pelas políticas oficiais de educação, uma vez que elas estão atreladas às maneiras como os professores se colocam no mundo – sua formação histórica e política. Essas políticas que são reformadas e reformuladas em nosso país pelo menos de quatro em quatro anos, entrecruzam-se com as vidas dos professores produzindo efeitos sobre elas.

Apesar de essas políticas, ao se referirem aos contextos de ensino, fazerem referência a esses contextos como produtores de identidades ‘técnicas’, uma vez que os professores, nessas políticas de homogeneização da educação e da escola são mais avaliados e

responsabilizados pelos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem, desconsiderar as questões de ordem pessoal, profissional, social, emocional, segundo Goodson (2007, p. 207), significa que tais reformas e/ou projetos políticos para a educação podem estar condenados desde seu início. *Nesse sentido, uma compreensão mais apurada da história de vida do professor tornará a mudança, [os propósitos das políticas oficiais] e a reforma educacional uma arte muito mais sofisticada e com muito mais chances de êxito* (idem, p. 21).

Compondo com essa afirmativa de Goodson (2007), outras pistas podem ser localizadas nas discussões feitas por Alves (2001) sobre o caráter autobiográfico sempre presente nas conversas e, em cada um dos *encontrosconversas* com professores que foram se dando durante a pesquisa, vivemos experiências dessas redes de subjetividades que misturam muitos fios, numa sucessão de combinações, o tempo todo...

Ferraço (2005) quando faz referência à complexidade da educação e às redes cotidianas, contribui significativamente com essas reflexões, pois considera, em suas análises, que

Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido (FERRAÇO, 2005, p. 31).

É também por isso que, para o autor, apesar das tentativas de sistematização de campos discursivos sobre currículo e formação, buscando isolar esses campos teórico-metodológico e epistemologicamente, no fazer cotidiano, eles se encontram sempre misturados, tecidos juntos, envolvendo outros tantos campos como o da avaliação, o da gestão, o do didática..., ou seja, ao mesmo tempo, agora!

Nessa dimensão das problematizações, estamos compreendendo por currículo e por formação continuada, quando tomamos os cotidianos como *espaçostempos* de produção de conhecimentos, os processos que não se esgotam numa

[...] lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Além disso, é necessário ampliar essa noção para além das práticas escolares, "[...] incorporando a idéia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos [e processos formativos], expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem" (OLIVEIRA, 2004, p. 9), e, ainda, afirmar como política as práticas, as experiências, as criações e invenções cotidianas desses praticantes, como possibilidades permanentes de produção de conhecimentos e de um mundo diferente do que estamos ainda vivendo. Também é necessário que passemos a reconhecer, considerar e discutir

[...] os diferentes espaços/tempos de formação e alguns dos modos como a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Assim, pensar políticas educacionais que emergem dos cotidianos como fluxos e movimentos que apontam *o sentido da política como liberdade e espontaneidade* (ARENDR, 2007, p 38) também nos ajuda nas argumentações que fazemos sobre a força das políticas cotidianas. Políticas constituídas a partir das narrativas das práticas comuns, das operações dos usuários, supostamente passivos e disciplinados submetidos às leis do *próprio*, das tensões, invenções e movimentação dos praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994, 1995). Políticas que surgem *da ação e do discurso* humano (ARENDR, 2001, 2007).

Considerar as histórias vividas pelos diferentes sujeitos fios das *redes de saberes, fazeres, conhecimentos, valores, poderes e afetos* e tentar compreendê-las, exige um *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nessas redes... Assim, assumir que os fios da indiferença, da descrença, do descaso, da rigidez, do descompromisso, dos privilégios, da arrogância estão misturados aos fios da humildade, da solidariedade, do afeto, do acolhimento, do prazer, do otimismo, da esperança, da criação e da utopia, “fruto de uma rede incalculável de interdependências que vai ligando tudo a todos e a cada um” (LINHARES, 1999), “entrelaçando diversos interesses, expectativas, desejos e necessidades” (FERRAÇO, 2006) nos complexos enfrentamentos cotidianos.

Sobre essa condição do conhecimento em redes, Ferraço (2006, p. 174) vai dizer:

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.

Devido ao nosso interesse de *problematizar as políticas educacionais constituídas nos cotidianos vividos pelos praticantes das escolas e da Seme-central, tecidas nas redes que produzem outros modos de pensar as tessituras dos currículos e dos processos de formação continuada dos professores assumindo a ideia de política como forma de potencialização e expansão da vida*, apostamos nos encontros com os educadores, usando o fluir das conversas, como atos da vida cotidiana, nas imagens e narrativas docentes como “potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo” (FERRAÇO, 2008), e fomos tecendo as ideias que compõem as discussões referentes às políticas de currículo e de formação continuada de professores — os *currículosformação*.

### **Sobre a força das conversas, imagens e narrativas com os cotidianos nas tessituras dos *currículosformação*: reafirmando alguns aspectos do método de pesquisa**

A itinerância nessas múltiplas redes que se tecem para todos os lados, durante a pesquisa “com” os cotidianos (FERRAÇO, 2003) da Seme-central e das escolas, interessamo-

nos pelos *atos da vida cotidiana: as imagens, as narrativas, os encontros e as conversas* com diferentes educadores como modos de acompanhar e partilhar dessas práticas, seguindo *pistas* (GINZBURG, 1989) que possam ser sentidas, percebidas e caçadas nesses múltiplos contextos onde se tecem as políticas educacionais, especialmente nesta pesquisa, as de currículos e de formação continuada de professores. É preciso considerar que nas pesquisas "com" os cotidianos, "os praticantes, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autores das pesquisas" (FERRAÇO, 2008). E ainda que,

[...] [é] um referencial epistemológico novo, que é também um novo referencial político, na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre saberes considerados no pensamento ocidental não apenas diferentes, mas sobretudo, desiguais, permite questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento [...]. [...] a noção de conhecimentos em redes e do próprio enredamento entre as diferentes formas de inserção social dos sujeitos sociais pressupõe a existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, os conhecimentos são produzidos coletivamente (OLIVEIRA, 2007, p. 111).

Fortalecendo o protagonismo dos praticantes nas pesquisas *com* os cotidianos, com Certeau (1994, p. 50), vamos compreendendo que, só assim, ou seja, a partir do que esses autores têm a nos dizer, que nos abrem possibilidades de pensar a vida, a educação e a escola para além dos modelos estratégicos da modernidade de valorização certos saberes e práticas *articulados como produção de verdades*. Nesse sentido, as conversas com os sujeitos ordinários, para esse autor,

[...] 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".

A oralidade, para Certeau (1996, p. 336), ocupa um papel fundador nas relações com o outro. No encontro com o outro, uma arqueologia de vozes codifica e torna possível as interpretações das relações, a partir do reconhecimento das vozes familiares e da distinção daquelas não tão próximas...

Músicas de sons e de sentidos, polifonias de locutores que se buscam, se ouvem, se interrompem, se entrecruzam e se respondem. [...] O intercâmbio de ou comunicação oral social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para

interpretar uma mensagem além do enunciado - rituais de mensagens e de saudação, registros de expressão escolhidos, nuances acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto.

O conversar — o ato de estar na linguagem — para Maturana (2001, p. 168-172), indica o domínio do viver humano onde "o linguajar e o emocionar se entrelaçam numa modulação mútua como simples resultado da convivência com outros num curso contingente com sua vida, no fluir nos seus encontros corporais recorrentes". Continuando, esse autor vai dizer: "A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo conversar", e chama conversação o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar (p. 168).

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

Nossa aposta está na escuta dessas *vozes singulares* que tornam viva 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 ser contadas de novo, ouvidas outra vez... E aqui fica nosso convite para que todos ouçam essas *músicas de sons e de sentidos* e entrem na dança, se desejarem compreendê-las...

Ainda usando as argumentações de Certeau (idem, p. 337) afirmamos que,

A oralidade está em toda a parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios. Oceanos de comunicação que se infiltram por toda a parte e sempre determinantes, mesmo onde o produto final da atividade apaga todo traço desta relação com a oralidade. É de ser natural e necessária em todo lugar que a conversação provavelmente tira seu estatuto teórico inferior. Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?

Seguindo os rastros dessas *práticas comuns*, ainda com a ajuda desse autor, que é o personagem principal e que usamos na tese, sobretudo, na construção da ideia de *pensarfazer* as atuais políticas de educação a partir das teorias das práticas cotidianas, vamos compreendendo que essas problematizações só serão possíveis se os praticantes puderem narrá-las. Ou seja, *as narrativas*, porque dizem dessa arte praticada que, em meio às artimanhas, aos jogos de linguagem, aos efeitos sonoros, às palavras inventadas e deformadas, às misturas, nos dão *indícios* (GINZBURG, 1989) a serem seguidos, abrem atalhos e pequenas clareiras na floresta para que possamos construir com esses praticantes, sujeitos ordinários, outras possibilidades de *pensarfazer* essas políticas, para além dos modelos "autorizados" e historicamente considerados "válidos".

Valendo-nos dos trabalhos de Alves e Oliveira (2004, p. 19) sobre a força dos usos das imagens para as pesquisas com os cotidianos, trazemos para a cena considerações dessas autoras:



[...] em muitas circunstâncias, o potencial expressivo destas, mais rico e polissêmico que os textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a infinidade e a dinâmica do cotidiano escolar, objetivo de nossas pesquisas e elemento fundamental para a história dele contada/narrada pelos seus *praticantes*.

Tomando como referência para esses estudos os trabalhos de Alberto Manguel (2001) que afirma que "toda imagem pode ser lida e traduzida em palavras, mesmo por um público não-especializado", Alves e Oliveira (2004) vão mostrar a necessária articulação da *imagem como narrativa*, reconhecendo os limites sempre presentes dessas leituras uma vez que as fazemos a partir de nossas *aptidões*. Muitas imagens que guardamos estão articuladas às narrativas que ouvimos sobre elas e que também guardamos na memória, recriada a cada momento em que se conta. Assim, querem indicar como "narrativas e imagens se entrelaçam em nossas vidas e como tudo o que conseguimos ver se articula sempre com o que sabemos antes, por narrativas ou imagens anteriores" (p. 19).

Dessa maneira estivemos transitando por entre esses contextos, indo ao encontro, conversando e ouvindo o que esses *artistas desconhecidos*, têm a dizer sobre os efeitos de realidades das atuais políticas educacionais nos cotidianos das escolas e em suas vidas, procurando exercitar um *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nesses diferentes *espaçostempos* de invenção dessas políticas de currículo e de formação continuada de professores. Políticas constituídas nas redes de *relações de forças* entre esses praticantes, nos usos e jogos do discurso "próprio", das *estratégias e dos movimentos táticos* (CERTEAU, 1994) que lutam nos cotidianos.

### **As artes das aulas: os *curriculosformação* tecidos entre os professores e alunos nos cotidianos das escolas**

Diferente de um trabalho que parece elementar, repetitivo, monótono, desprovido de imaginação como muitos pensam, as aulas que são dadas nas escolas públicas, a *arte de dar aulas* de muitos professores, ao contrário desse pensamento, têm apontado uma arte invisibilizada, criada no serviço da docência, que vai muito *além do tempo teórico de cozimento indicado na receita* (o tempo sequenciado dos objetivos e conteúdos prescritos). Pensamos que, de fato, como a *arte de cozinhar* (CERTEAU, 1996, p. 219), essa arte das aulas exige memória múltipla: memória da aprendizagem, dos gestos, das consistências, de saber do momento exato de agir, de uma inteligência programadora: é preciso calcular o tempo, intercalar sequências, compor a sucessão dos pratos (das atividades, dos conteúdos, projetos), atingir o grau de calor (quem sabe a implicação no lugar a explicação...), e, sobretudo, estar atento, pois o que informa sobre a evolução do cozimento e sobre a necessidade de aumentar ou diminuir o calor é o cheiro que vem do forno... (os movimentos, os sorrisos, as trocas, o prazer em fazer, a alegria, o envolvimento, os debates, os usos do que aprendemos em variadas situações da vida...).

As aulas de Educação Física eram um pouco assim... João o tempo todo nos chamava a atenção! É uma pessoa tranquila, fala baixo e quase não se expõe no grupo. Fala quando é solicitado, mas não deixa de se envolver em tudo que acontece. Adora estar com os alunos e, onde ele está, tem gente por perto... Quando nos encontrávamos no corredor, estava sempre acompanhado de três ou quatro ajudantes que carregavam com ele os materiais das aulas. Sempre trocávamos sorrisos quando nos víamos... Pensando nos *curriculosformação*, fomos atrás dele. Como *formigas do consumo* (CERTEAU, 1994), esse professor e outros da escola

fabricavam aulas com seus alunos que diziam sempre mais dessas *artes de ensinar* tantas vezes desqualificadas e desvalorizadas, inclusive, entre nós, professores. Esses praticantes desses *currículos* formação, como os alunos marcam seus livros, bolsas, carteiras, paredes e portas dos banheiros, marcam, com seus modos de fazer, suas aulas, sua relação com os alunos, os planos, planejamentos, propostas curriculares e projetos que chegam e os que inventam. Assinam nessas redes "[...] sua existência de autor [...]" (CERTEAU, 1994, p. 94).

Um trecho da nossa conversa em que João conta do trabalho que ele faz:

[...] Olha só! Eu pego essa parte das Diretrizes dos professores de Educação Física e vou adaptando, porque não dá para todos os alunos. Tem coisas que os alunos não gostam muito e aí mudo com eles. Além disso, acrescento sempre uma conversa sobre a organização da turma, o respeito pelo outro, sobre as faltas e os valores, porque acho que isso está faltando muito hoje em dia. Às vezes, faço uma roda na quadra só para conversar com eles e combinar essas coisas. Tem alunos que as famílias nem ligam, então é preciso [...]. Pego sugestões na Serra também. Sou de lá e, sempre que dá, levo coisas daqui pra lá e trago também. Os alunos são parecidos e lá fizemos umas coisas bem legais na formação que uso aqui [...]. Eu vou assim, procuro conversar muito com eles para envolvê-los e também estou sempre pela escola com eles... Tenho essas anotações que faço junto com eles: respeito, organização, amizade, participação nas aulas, faltas. Uso para avaliar, entendeu? Vamos lendo e comentando cada coisa e aí sinto que eles se envolvem mais [...]. Eu prefiro decidir as coisas com eles...

Nos encontros com Iracema, as aulas de Português também pareciam ganhar outros sentidos...

As aulas de Português de uma das professoras da escola parecem ser diferentes! Assim começamos a trazer os *currículos* formação tecidos por essa professora que, de certo modo, se entrelaçam às aulas de Geografia, Educação Física e Ciências e a tantas outras que acontecem nas diferentes escolas, mas falam dos jeitos singulares dessa professora, já aposentada do Estado e com 47 anos de docência nas escolas públicas. Usamos, para nos ajudar a apresentá-la e conhecer os sentidos do seu trabalho na vida dos alunos, fragmentos de uma conversa com um aluno da 8ª série que, em função daqueles bons encontros que a vida nos possibilita, citou essa professora quando contava para a pedagoga suas conquistas para a festa que estavam organizando e que ia acontecer depois da "Aula da Saudade". Estávamos na sala dos professores conversando com a pedagoga, quando esse aluno entrou na sala com uma cesta de chocolates na mão, pediu licença e disse para a pedagoga:

**Vitor** — Mesmo eu pelejando sozinho está aqui a cesta... Eu percebi que tem umas pessoas desanimadas. Acho que podíamos organizar e deixar a cesta exposta para animar...

Depois de contar sobre a programação do encerramento das atividades letivas, ele falou que a professora de Português seria, mais uma vez, escolhida como paraninfa da turma.

— **Iracema é paraninfa... Por quê?**

**Vitor** — As coisas que acontecem de diferente na turma é sempre ela que está ali na frente, coordenando... Os professores ficam mais na sala e ela não, ela expande... Uma vez por semana, vamos para biblioteca, para o laboratório, faz projetos, viagens...

Depois do encontro com Vitor, procuramos a professora Iracema para uma conversa sobre suas aulas...

**Iracema** — Para se trabalhar língua portuguesa é assim mesmo... Por exemplo, essa ação [ela nos mostra uma cartilha que é todo ano produzida pelos alunos] é um trabalho do meio ambiente e começamos com uma 5ª série, que era uma desafio, e eu adoro um desafio! Fomos até a Gruta da Onça, no centro da cidade. Fizemos uma visita e, a partir do que vimos e vivemos por lá, começamos a fazer um texto sobre a Gruta. Depois, fizemos uma carta ao Prefeito falando do projeto e das questões que os alunos identificaram. Com isso, conseguimos marcar uma audiência com o Prefeito, entregamos a carta indicando as necessidades evidenciadas pelos alunos, depois chegou a resposta. O Secretário de Meio Ambiente esteve aqui e aí fomos acompanhando até agora na 8ª série. O projeto cresceu e a 6ª série fez um 'rap' sobre o assunto. Descobrimos talentos na turma, e com a 7ª série fizemos a sacola ecológica. Cada final de projeto uma produção... Ah! Fomos em Aimorés, em Minas Gerais, ver a exposição de Sebastião Salgado, uma atividade vinculada ao Projeto Terra e daí surgiu a sacola ecológica. Esse projeto da Gruta da Onça foi o fio condutor. Nós movimentamos SENAI, SENAC e outras Secretarias que vieram aqui para conversar com os alunos e fazer oficinas com eles.

— **Por que você trabalha dessa forma?**

**Iracema** — Eu não sei trabalhar de outro jeito, eu sou antiga, mas eu não consigo... Cara no quadro, cara no caderno, quadro, caderno... Tenho 47 anos de escola pública. A única licença que tirei foi quando tive minha filha. Tenho até vergonha de dizer... Se a gente acredita que os alunos querem aprender, a coisa é diferente... Ele sabe quando os professores fazem a diferença, ele é crítico, ele percebe quando a gente chega junto!... Trabalhar com emoção é necessário, não só com olhar de avaliador... Eu não faço críticas públicas aos meus alunos, eu prefiro conversar com eles. É uma troca, né? A professora dá moleza? Não! Acho que temos que chamar a atenção, mas aproveitar a energia para a produção, e uma palavra mal colocada para um adolescente marca muito, às vezes, para vida toda. Ele precisa acreditar que a gente acredita!

Depois dos encontros e conversas que esses e outros professores nos possibilitaram na pesquisa, afirmamos que, se desejamos compreender os processos de tessitura das práticas-políticas de currículos e formação continuada de professores, precisamos entrar no jogo e *com todos os sentidos* tentar "capturar" o que esses processos têm indicado como possibilidades de agir, estar no mundo e na educação. Tentar compreender para poder ver e se maravilhar com a força dos cotidianos escolares como *espaçostempos* dessas inúmeras *artes e de uma vida mais bonita!* Artes que contrariam outras que têm jogado muitos alunos *no mundo do não-ser, do não-saber, do fracasso...* (GARCIA, 2002).

Práticas que reforçam a necessidade de incorporarmos outras perspectivas de análise, quando nos referimos ao currículo e aos processos de formação para além da forma reducionista de tratar esses processos como prescrição os cotidianos, sempre tecidos em redes, *preñes* de variados conhecimentos, colocam em questão "os discursos que advogam em favor de conceitos fixos, fechados, dos temas da educação".

Nesta pesquisa, com esses e outros autores convidados e reconhecidos por suas produções e com os praticantes professores que nos presentearam e possibilitaram essa tentativa de uma escrita polifônica e polissêmica, educadores que habitam nos cotidianos, defendemos a necessidade de problematização dos processos de formação e de criação curricular, a partir do reconhecimento dos *saberesfazeres* e valores desses praticantes cotidianos como legítimos em suas produções que nos permitem entrar em contato com a pluralidade e a complexidade da educação, dos conhecimentos e das práticas docentes. Em suas criações e operações anônimas, esses *sujeitos complexos e encarnados*, com seus modos de ser e de fazer, com suas ações concretas, produzem outros/novos desenhos curriculares e de formação continuada que ressignificam e, assim, instituem outros discursos e novos sentidos para as escolas e para as políticas públicas de educação. Como *praticantes da vida*

*cotidiana*, fazem proliferar, permanentemente, nessas redes, uma multiplicidade de *curriculosformação...*

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.

\_\_\_\_\_. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. 2005. On-line. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Redes educativas 'dentrofora' das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A cultura no plural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. A invenção do cotidiano: morar e cozinhar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A: 2006. p. 151- 179.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal e 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.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GINZBURG, Carlo. Mitos emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HANNAH, Arendt. O que é política?. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. A condição humana. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2001.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINHARES, Célia Frazão. Escola Balaia: um convite ao debate para reinvenção de Caxias. Caxias/MA: Caburé, 1999.

\_\_\_\_\_; NUNES, Clarice. Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, R., Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Maria Cleonara... [et al.], (organizadores). Desafios da educação básica para pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-127.

SOUZA FILHO, Alípio. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JUNIOR, Durval Muniz Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.