

SOBRE AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULOS E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Adriana Pionttkovsky Barcellos

RESUMO: As pesquisas que constituem esse texto tratam de estudos realizados em diferentes escolas públicas de ensino fundamental do Estado do Espírito Santo. Tratam das tessituras dos currículos e dos processos de formação de professores colocados em análise em nossas pesquisas no curso de doutorado e problematizam os *modos* como são tecidos esses currículos e processos, considerando negociações, atravessamentos e o que é praticado pelos *sujeitos comuns*, praticantes desses cotidianos. Afirmam a potência das *políticas enunciadas* a partir da complexidade das *redes de saberes, fazeres, poderes e significados*, como pistas para pensar os sentidos das escolas, a tessitura dos currículos e a formação de professores e, para tanto, assumem como perspectiva *teórico-metodológica* as pesquisas *com* os cotidianos. Apostam nas *práticas políticas* docentes, nessas *artes* de professores, como possibilidades de compreender o currículo e a formação como *campos híbridos* e interdependentes na tessitura de políticas educacionais que não se deixam aprisionar pelas lógicas das prescrições oficiais. Problematizam ainda movimentos e fluxos de constituição das *redes de subjetividades* desses praticantes, as *marcas* que deixam nos currículos e as *práticas inventivas* que vão produzindo outros sentidos para o conhecimento como potência para expansão da vida.

Palavras-chave: Currículo, cotidianos, formação de professores.

ON THE DESIGN PROCESS OF CURRICULUM AND CONTINUING TEACHER EDUCATION POLICIES

ABSTRACT: The research described in this text derives from studies carried out in different public elementary schools in the state of Espírito Santo, Brazil. They deal with the process of designing curricula and with teacher training processes which were investigated during our doctoral research. The paper looks at the ways in which curricula and teacher training processes are designed, considering negotiations, the crossing of limits and what is practiced by the common subjects, practitioners in the everyday-life of schools. It highlights the 'potency' of the policies set out of the complexity of networks of knowledge, ways of doing, power and meanings, as clues to think about the meanings of schools, the design of curriculum and teacher training. As theoretical-methodological reference, the paper takes the studies with everyday-life. It focuses on political teaching practices, or on those arts of teachers, as possibilities to understand the curriculum and training as interdependent and hybrid fields in the constitution of education policies that cannot be imprisoned by the logic of official prescriptions. The text also approaches further movements and flows in the configuration of networks of subjectivities of those practitioners, the marks they leave on curricula and practices that will produce other inventive ways to spread knowledge as power for life.

Keywords: Curriculum, daily, training of teachers.

INTRODUÇÃO

Retomamos neste artigo algumas reflexões que temos feito acerca dos processos de constituição dos currículos e da formação de professores, iniciadas durante as pesquisas de mestrado e que atualizamos no curso de doutorado, nas conversas com diferentes professores que atuam em escolas públicas de ensino fundamental e médio no Estado do Espírito Santo. Trazemos aqui, como movimentos das redes que se tecem nesses cotidianos de escolas, alguns *fragmentos* de nossas pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Em nossos estudos temos problematizado os modos de produção do currículo que o consideram como um roteiro pré-estabelecido 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), e também os processos de formação de professores pensados como “mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula” (OLIVEIRA, 2005).

Veiga-Neto (2010, p. 83) contribui com nossas problematizações dizendo 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 uma profunda crise. Ela manifesta-se não apenas nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também, 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.

Ao contrário dessas lógicas ainda marcadas muito mais pelas prescrições, em nossas andanças pelas escolas, nos encontros e conversas com os professores, registramos algumas falas¹ em que eles fazem referência à escola, aos alunos, aos currículos e a outros atravessamentos – culturais, sociais, históricos, políticos – 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, os processos de formação, os conhecimentos, as escolas e as políticas educacionais.

– Os alunos vêm pra escola para tudo, menos para estudar! (Geraldo, professor da escola "Unidos de São Pedro²").

– Eles não se interessam pelas aulas que eu dou, sou professor de Geografia. Só quando invento alguma coisa no laboratório ou algum filme eles se interessam, mas não dá para ficar inventando o tempo todo. Eles acham chato ficar na sala lendo, copiando, mas quando

¹ Essas falas são de professores que trabalham em escolas de diferentes bairros da cidade de Vitória, onde estivemos transitando na pesquisa.

² Para falar das diferentes escolas e de seus praticantes, usaremos nomes fictícios. As escolas serão homenageadas por outras escolas (as de samba) que também fizeram parte da nossa vida nesse tempo das pesquisas.

uso mapas eles gostam. Até eu acho chato... (André, professor da escola "Andaraí").

– Tem muito colega deixando pra lá porque não encontra apoio, às vezes dentro da própria escola... Aqui mesmo é assim: uns acreditam nos alunos, mas tem um grupo que não está nem aí.... Infelizmente isso não é só aqui... Trabalho em duas escolas e parece que está tudo assim (Gilda, professora da escola "Imperatriz do Forte").

Conversas que circulam e que se entrecruzam, ultrapassando as fronteiras entre as escolas, *reconfigurando os limites entre centro e periferia [...] fazendo do mundo uma formação de entre-lugares*³ (HANCIAU, 2005).

São inúmeros os imprevistos, são inúmeras as surpresas, são efêmeros os movimentos... E, na tentativa de acompanhar essas redes buscando compreender os efeitos desses fios de realidade que se tramam nos cotidianos das escolas entre professores-alunos, nas conversas sobre as políticas educacionais, os currículos, as formações de professores e os sentidos das escolas, uma professora com quem conversamos, se coloca dizendo:

– A escola se tornou lugar de tudo. Tudo chega na escola e nós professores estamos perdendo nossa função de ensinar, de trabalhar com os conhecimentos... Somos pais, mães, assistente social, tudo! (Isadora, professora da escola "Imperatriz do Forte").

As tramas das conversas com professores de diferentes regiões ampliam nossas problematizações e nos colocam diante de alguns enfrentamentos e conflitos diários dos cotidianos, nos provocando a pensar em outros modos de constituição dessas políticas educacionais, de currículos e de formação continuada de professores. Quer sejam aquelas que emanam dos/nos contextos cotidianos das escolas, quer sejam as dos/nos contextos das políticas oficiais, que possam romper com generalizações em relação à aprendizagem, ao ensino, ao currículo, às formações de professores, ao conhecimento, ao trabalho docente, ao sentido das aulas e das escolas.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que os entrelaçamentos dessas políticas e o que chega das políticas oficiais nos cotidianos, altera o modo como os professores compreendem e trabalham com os currículos, a aposta e a valorização dos momentos de formação, modifica a estima pelo que fazem, produz uma certa desqualificação dos alunos e do próprio trabalho que realizam, especialmente, seu investimento na escola como *espaçotempo* de produção e ampliação de conhecimentos, dentre outros implicadores...

Apesar desses efeitos, especialmente quando nos referimos aos conhecimentos que os alunos têm adquirido nas escolas, Linhares nos lembra dos riscos de deslizarmos em generalizações. De acordo com suas argumentações, as

³ Entre-lugar compreendido como lugar intervalar, lugar intersticial, caminho ao meio, zona de contato ou de fronteira. Os discursos enunciados pelos estudos pós-coloniais se referem a esses espaços novos de misturas, entrecruzamentos, cruzamentos ocasionados pelo ir-e-vir, de contaminação de um sobre o outro, de liberdade de ligações, fonte de criação e de inovação (BHABHA, 1998).

generalizações cheias de palavras, mas quase vazias daquelas experiências, com que se insinuam 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, ambigüidades 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 essas orientações, nos interessou problematizar 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*⁴ trançadas nesses 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.

Partindo da noção de *complexidade e de redes os espaçostempos* das escolas não estão considerados como *dados a priori*, como fixos, *como lugares em si, originais, próprios, prontos e acabados*. Estão sendo entendidos como "lugares" que se instituem por meio dos discursos produzidos e inventados pelos sujeitos na *relação com o meio em que vivem e recriam esse meio de acordo com suas necessidades* (BARROS, 2005).

Assim, falar desses contextos cotidianos de produção das políticas é falar de *entre-lugares culturais* (FERRAÇO, 2006) cujas redes *não se deixam aprisionar...* Como Ferraço (2006) e Alves (2005) nos têm ensinado: essas redes são negociadas nas relações cotidianas e produzem subjetividades... Deslocam-se, deslizam, geram movimentos, escapam às normalizações e padronizações, inventam alternativas e mundos! Rompem limites institucionais e geográficos, produzem *aberturas e desafios de um mundo a ser revirado e reconstruído para que caibamos todas, todos e inteiros* (LINHARES, 2001).

Desse modo, tomamos como elementos de nossas análises os *usos, as marcas, os indícios* deixados pelos *praticantes cotidianos* nos documentos prescritivos (FERRAÇO, 2005) como movimentos de resistência aos discursos oficiais que, de certa maneira, negligenciam e desqualificam aquilo que é realizado pelos habitantes das escolas. Apesar da força desses discursos hegemônicos, muitas vezes endurecidos e engessados, nos interessou falar da potência dos processos de constituição dos conhecimentos tecidos por esses *praticantes*

⁴ 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, de 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.

(CERTEAU, 1994) nos *espaçostempos* (ALVES, 2001) cotidianos, como pistas para tentar apreender e compreender os sentidos das escolas públicas, a tessitura dos currículos e dos processos de formação de professores.

Para Certeau (1995, p. 234),

Aquilo que uma prática faz com os signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores, eis algo essencial que, no entanto, permanece em grande parte ignorado. [...] O mensurável encontra por toda a parte, nas bordas, esse elemento móvel. O cálculo aí entra (fixando preço para a morte de um homem, de uma tradição ou de uma paisagem), mas se perde. A gestão da sociedade deixa um enorme “resto”. Em nossos mapas, isso se chama cultura, fluxo, refluxo de murmúrios nas regiões avançadas da planificação.

Não se trata de desprezar as prescrições, as “sondagens” ou “dados estatísticos”, mas de colocar em questão *os limites da natureza dos processos aplicados* para sua produção que acabam “achando” o que é homogêneo e, portanto, de desviar a atenção para *as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes* (CERTEAU, 1994).

Esses movimentos nos fazem pensar que as políticas oficiais e suas intenções nos modos de fazer acontecer, em suas práticas, ainda estão muito distantes da vida que pulsa nas escolas, e, muitas vezes, parecem que passam longe dos enfrentamentos e das relações cotidianas...

Sendo assim, não pretendemos retomar a discussão sobre *o que é*, como se tivéssemos uma verdade a dizer *sobre* os currículos. Nossas pesquisas pretenderam, a partir das teorias das práticas que se tecem e se produzem nos cotidianos, compreender os diferentes modos de constituição dos currículos em sua articulação aos movimentos de constituição da formação dos professores. Concordamos com Ferraço (2005) quando diz ser

[...] imprescindível pensar e discursar sobre o currículo e a formação continuada não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula. Se, por um lado, o currículo e a formação continuada tomados como prescrição pretendem uma abordagem totalizadora e homogênea da prática educacional, por outro, os currículos e as formações realizadas em redes sugerem uma abordagem rizomática.

Nesse sentido, valendo-nos da ideia de que a dinâmica da vida não se deixa aprisionar, que a vida escapa, grita, se inventa e reinventa por meio dos movimentos *táticos, astuciosos, efêmeros, surpreendentes dos praticantes cotidianos* (CERTEAU, 1994) tratamos das discussões de constituição dos currículos enredados aos processos de formação de professores, uma vez que, para nós, não há, na perspectiva das redes cotidianas, como pensá-los de modo separado. Ao contrário, nos movimentos das redes de *saberesfazeres* que tecem as relações nos cotidianos das escolas, esses temas se colocam como *práticaspolíticas* em seus múltiplos enredamentos. Para tanto, foi fundamental

[...] 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).

Dos lugares privilegiados das políticas oficiais, misturam-se os múltiplos *saberesfazer*s dos professores 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 isto, para nós, é tão importante se aproximar e reconhecer os movimentos e as inúmeras lutas e operações que são feitas nos cotidianos por esses praticantes, numa tentativa de criar sentidos para as escolas, as políticas, os conhecimentos e a vida. Ou seja, importa resgatar o sentido da escola como *espaçotempo* de *aprendizagem* e de produção de conhecimentos que, para além dos conteúdos e objetivos informados como conhecimentos escolares, nos textos oficiais de currículo, se entrelacem às demais experiências desses 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).

Movimentos de praticantes *trançadosdestrançados* no trabalho cotidiano, nas redes de conhecimentos, práticas, significados e sentidos que tecemos enredados nos *espaçotempos* da escola, interligados aos diferentes contextos da vida e enunciados de modos singulares por todos os que habitam esses cotidianos.

Nas trilhas com os cotidianos: *entre* movimentos, encontros, conversas...

Nessas trajetórias de estudos, nos dedicamos e assumimos *as pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) como uma atitude política de investigação e de aproximação com os *espaçotempos* das práticas. Essa abordagem 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.

Sobre essa perspectiva epistemológica e política, Oliveira (2007, p. 111) nos diz 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 [...].

Não há sentido para essas pesquisas, portanto, as verdades construídas *sobre* os cotidianos. Pesquisar *sobre* traz as marcas do controle em que o pesquisador, seguro e certo do lugar que ocupa, domina a cena. Assim, aprendemos 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'.

Nessas trajetórias, usamos as contribuições dos trabalhos de Alves, Oliveira, Ferraço, Carvalho, Sgarbi, Certeau, Bhabha 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 desafiaram, colocando em questão os limites das teorias que buscamos como "porto seguro", fazendo com que funcionassem, tão somente, como portos de breves ancoragens...

Nesse sentido e, na realização de nossas pesquisas, fomos 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 conseguirem apreender a abundância das práticas cotidianas. É o próprio Certeau 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! (CERTEAU, 1996, p. 342)

Assim, em meio às tantas cenas, conversas, imagens vividas e compartilhadas nos diferentes contextos das investigações, foram emergindo práticas que, em suas múltiplas reinvenções e tentativas de tradução, buscaram dar visibilidade aos processos e conhecimentos produzidos cotidianamente nas redes de *saberes, fazeres, significados, poderes e valores* (ALVES, 2001, 2003; FERRAÇO, 2003, 2005; OLIVEIRA, 2007). Desse modo, com o entrelaçamento dessas produções *prácticasteóricaspolíticas* que rompem com a idéia dos *guardiões das fronteiras que separam ciência e senso comum* (FERRAÇO, 2003), as pesquisas foram tecidas fio a fio, passo a passo...

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, talvez possamos insistir, com a ajuda de Certeau (1994, p. 93), na importância

de uma atitude ético-política de pesquisa que aposte em uma *arte muito antiga de 'fazer com'*, como um modo de se criarem outras possibilidades de *pensarfazer* essas políticas de currículo e de formação continuada de professores num movimento em que os educadores se reconheçam nessas ações, se reconheçam em 'ações', como corresponsáveis pelo funcionamento dessas políticas mesmo que, em função das circunstâncias, suas *táticas desviacionistas* não obedeçam à lei do lugar (CERTEAU, 1994).

Assim, afirmamos que o investimento de nossas análises 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* onde atravessam esses *praticantes cotidianos* que, como *atores na cidade*, também são atores na educação. Não por causa do que fazem ou do que dizem, mas porque como personagens secretos levam uma vida própria e com suas forças mudas estendem suas ramificações que penetram toda rede de nossa vida cotidiana no teatro dessas relações (CERTEAU, 1996).

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 *pensarfazer* (CERTEAU, 1994) outras práticas-políticas que apontem o sentido da política como liberdade (ARENDRT, 2007), incorporando os modos como os homens inventam sua própria liberdade criando para si um espaço de movimentação (CERTEAU, 1995).

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 e torna-se uma alternativa para “patrulhar o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível.”

Por tudo isso nos propomos, então, a não parar a caminhada, desejando *seguirtrilhar* as trajetórias vividas pelos sujeitos praticantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio, buscando problematizar: *Quem são esses sujeitos praticantes? Quais as suas expectativas, desejos, interesses? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações cotidianas? Quais atravessamentos essas redes produzem nos currículos e nos processos de formação continuada?*

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

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

De modo semelhante, Bhabha (1998) nos ajuda a pensar nessa multiplicidade de fluxos que constitui as redes de subjetividades, quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem “práticas de discriminação ou dominação” (Idem, p. 162). E, nessa discussão, aparece a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se apresenta de forma confusa, disseminada, sem pretensão à totalidade ou à identidade no mundo moderno; subverte as narrativas e subjetividades originárias ou iniciais para focalizar os momentos ou processos em que se produz, na articulação de diferenças culturais.

A partir desses modos de pensar os *sujeitos* e a constituição de suas *redes de subjetividades*, buscamos movimentos que considerem a permanente realização dos *currículos e da formação continuada de professores* objetivando dar visibilidade aos *processos* e às *artes* tecidas pelos professores, sujeitos praticantes da docência. Assim, fomos ao encontro dessas redes que entrelaçam emocional e racional, numa operação de fluxos de *linguajar e emocionar*, de compartilhar alegrias, usando a arte da vida cotidiana de conversar... (MATURANA, 1997).

Nesse sentido, nos valem das aprendizagens com Ferraço (2008) de que nas pesquisas com os cotidianos, *os praticantes, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autores das pesquisas*. E, com Certeau (1994, p. 50), aprendemos que 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”.

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 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 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...

As artes cotidianas como fragmentos que tecem os currículos e os processos de formação continuada de professores nos cotidianos das escolas

As possibilidades que tivemos com a pesquisa de transitar em vários grupos, de conversar com diferentes professores de diferentes escolas, nos colocaram em contato com uma multiplicidade de redes que vão "determinando" os modos como organizam os currículos e decidem as prioridades de seus processos de formação e, em nossa opinião, são nessas redes

que essas *práticas políticas* precisam ser pensadas e compreendidas. Redes que aqui cruzam *violência, indisciplina, oração, religião, crença e carnaval*, mas que se movimentam para outros tantos lados: no sentido da ampliação dos conhecimentos, de produção de histórias coletivas, de processos comuns, e também para produção de movimentos que desqualificam a escola, que apontam uma descrença nos alunos e, por efeito, no trabalho que realizam, colocando em xeque as verdades que mantinham e aprenderam sobre a profissão e sobre a escola.

O *encontroconversa* com Mateus foi revelando que para além das normas e legislações há uma vida que nos "convoca", todos os dias, a (re)inventar as escolas, outros modos de pensar currículos e os processos de formação...

Mateus – Aqui na escola, as questões que envolvem o uso e o tráfico de drogas estão complicadas. Temos uns vinte meninos envolvidos com drogas e, contra esse mundo, que tem dado para alguns dinheiro fácil, não temos como lutar. Não sinto que estamos caminhando para mudar a escola, ao contrário, parece que as cobranças que recebemos estão, cada vez mais, focadas no cumprimento dos duzentos dias letivos em oitocentas horas e o resto é resto... Os professores, por sua vez, estão cuidando do seu pedaço, de seus interesses e a ideia de coletivo ainda está muito distante daqui, do nosso grupo... Está difícil convencê-los de que esses alunos precisam estar na escola e que, quem sabe, se mudarmos formas de agir, poderemos conseguir algumas coisas... Às vezes, sinto que a reprovação de alunos tem sido uma forma de alguns professores resgatarem a autoridade docente, já que não se sentem valorizados com salários e melhores condições de trabalho. Como não eles não têm como lutar contra o governo, parece que estão descontando nos alunos... Fizemos, no ano passado [2010], um projeto bem amplo sobre drogas e sexualidade, mas tenho a impressão que pouco adiantou. Crianças estão usando drogas e engravidando, garotos agredindo namoradas como essas atitudes que vemos pela televisão do mundo adulto. Lutar sozinho é muito difícil e estamos sozinhos. Enquanto não tivermos espaços na escola para conversarmos, sem que isso seja uma luta solitária da escola com a comunidade, acho que a ideia de coletivo fica muito difícil de acontecer, porque o "coletivo" acaba se dando em função dos interesses particulares e não de interesses da escola...

Ou seja, tivemos a impressão de que esse diretor/professor fala de uma escola, de um modelo escolar que não foi pensado para todas as pessoas – ainda seletivo, discriminatório, hierarquizado, disciplinar, homogeneizador, classificatório, entre outras marcas possíveis de serem evidenciadas não só na estrutura dos prédios, mas sobretudo nas relações entre as pessoas e com os conhecimentos – , entretanto, numa sociedade onde o Estado está cada vez mais ausente, não podemos também defender a ideia de que cabe à escola ou que está *na* escola a solução de todas as questões que se desdobram de processos históricos de exclusão social. De outro modo, podemos pensar numa *desutopia*⁵ (NEGRI, 2002) de redes cooperativas e compartilhadas que acolham "com" a escola todos aqueles que necessitam e tem direito de nela ser incluídos. Talvez, possamos pensar ainda com Certeau (1996, p. 47), que *o encontro de*

⁵ Desutopia – o sentido de uma atividade constitutiva transbordante, intensa como a utopia, mas sem ilusões, plena de materialidade (NEGRI, 2002).

peças que, sem serem absolutamente anônimas pelo fato da proximidade [e das implicações com as mesmas questões], não estão tampouco absolutamente integradas na rede das relações humanas preferenciais [das relações de amizades, de laços de famílias, das relações de trabalho]. Pensar na importância de sentir-se obrigado não no sentido repressivo, mas também enquanto 'isso obriga', lhe cria obrigações, etimologicamente laços/vínculos.

Do mesmo modo, o encontro conversa com uma professora de Matemática, Sara, na escola "Imperatriz do Forte", nos deu pistas para pensar as discussões acerca das políticas de currículo e das políticas de formação de professores tecidas nos cotidianos vividos. Roubando aqui um fragmento da nossa conversa, podemos pensar que as políticas oficiais de currículo e de formação de professores que chegam às escolas, são usadas e (des)usadas a partir dos interesses que estão em jogo nessas relações.

Na sala dos professores, aproveitamos a oportunidade do seu dia de planejamento, e começamos a conversar...

– Você é professora de uma disciplina que, como você mesma fala, a grande maioria não se afina muito, [...] como realiza seu trabalho?

Sara – [...] Eu busco em livros, eu mesma. Eu acho que não tenho muita ajuda não. Eu vou buscando em livros, vou futucando livros, buscando exercícios mais lúdicos que tenham mais gravuras, que tenham desafios, que tenham piadinhas, eu peço a minha filha: *vai lá buscar na internet procura piadinhas só de Matemática para eu me soltar, contar coisas de Matemática...*, e com colegas que vou conseguindo. No decorrer da minha história de trabalho eu já achei colegas que partilharam material comigo, e vou pegando, vou buscando. Se vejo alguma coisa interessante eu vou pegando, nos encontros de área que, graças a Deus voltaram, e eu achei muito positivo, antigamente participei de todos, porque a gente tem trocas de experiências... Mas alguém que me ensine assim pá, pá, pá, não tenho. [...] E por causa da minha disciplina não ser acolhida pela maioria, passa até na televisão: *ninguém gosta de Matemática, ninguém gosta, ninguém, em geral, gosta da disciplina!* E essa disciplina é transferida para o profissional que dá. Eu não escolhi Matemática por acaso! Eu escolhi Matemática porque Matemática tem rigor e eu sou rigorosa. Então eu escolhi uma disciplina que tem a ver comigo; senão, talvez tivesse escolhido outra disciplina. A disciplina tem a ver comigo. Por exemplo: eu sou dinâmica em sala de aula, eu não sento, não sou capaz de ficar sentada, eu vou à carteira de cada um, aí eu perturbo porque o aluno não fica do jeito que ele quer, eu exijo que ele copie, eu exijo que ele faça, eu exijo que ele participe, eu não deixo ele fazer atividade de outro professor na minha aula, por exemplo, na minha aula é para fazer minha aula, eu vou induzindo isso... Mas eu acho que dou subsídios para ele também de ensinar, de ir à carteira, de prestar atenção nele: *olha aqui, tem o dever para fazer e tal.* Tanto é que a menina falou: *obrigada por não ter desistido de mim!* Eu acho que eu enxergo todos na sala, todos!

Assim, quando entramos na conversa com professores e assumimos as *redes de conhecimentos* como referência epistemológica de pesquisa, compreendemos que os *saberes-fazer*s dos sujeitos que praticam os cotidianos das instituições educacionais “são ambivalentes, deslizam o tempo todo, deslocam o instituído, criam outras possibilidades ao mesmo tempo em que buscam conservar o que está dado como referência prescritiva” (FERRAÇO, 2008).

Da epistemologia da ciência na produção do discurso hegemônico da modernidade (a ideia de uma única verdade, de um sentido definitivo, “de um pensamento que pensa ser capaz de tudo”, repleto de linearidade e hierarquização) à epistemologia do cotidiano (que problematiza as ideias hegemônicas sobre o que é conhecimento e como ele se cria), nessas transições, contradições e tensões de formulações-reformulações teóricas entremeadas às experiências que se deram nos múltiplos e variados cotidianos onde atuamos, continuamos a caminhada na educação pública acreditando e compartilhando “a utopia de outros mundos, outras formas de subjetivação, outras formas de trabalhar, outras formas de educar” (BARROS, 2005, p. 69).

Essa professora, como tantas outras/os, pode até ser motivo de “críticas”, pode ser rotulada como “professora tradicional”, como dona de uma verdade e, no caso dela, de uma “verdade matemática”... Mas vale a pena conhecê-la para aprender sobre o investimento e o empenho de muitos outros professores pelos alunos que *mais precisam da escola*. Além disso, é necessário ampliar essa noção para além das práticas escolares, *incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos [e processos formativos], expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeia todo o nosso estar no mundo e que nos constituem* (OLIVEIRA, 2005, p. 61) e, ainda, afirmar como política, as práticas, as experiências, criações e invenções cotidianas desses praticantes, como possibilidades permanentes de produção de conhecimentos e de um mundo diferente do que estamos ainda vivendo. É também 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).

Portanto, 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 a partir das *práticas políticas* cotidianas, passamos a compreendê-las em seus enredamentos com a vida, ou seja, nas práticas cotidianas como *artes* que só fazem sentido se pensadas juntas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. 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, ago de 2005.

_____. (org.). Criar currículo no cotidiano. SP: Cortez, 2002.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. RJ: DP&A, 2001.

_____. 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.

ARENDRT, Hannah. O que é política?. RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BARROS, M. E. 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.

BHABHA, H. O local da cultura. BH: UFMG, 1998.

CERTEAU, M. de. A cultura no plural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

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

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. RJ: DP&A, 2002.

EIZIRIK, M. F. Michel Foucault: um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. SP: Cortez, 2005.

_____. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

_____. 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.

_____. 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.

HANCIAU, N. J. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: UFJF / Niterói: EdUFF, 2005.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de babel. BH: Autêntica, 2004.

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.

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

_____. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, R. L. (org.). Diálogos cotidianos. RJ: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2010.

MATURANA, R. H; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (orgs.). A ontologia da realidade. BH: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, R. H. Cognição, ciência e vida cotidiana. BH: Editora UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. RJ: Bertrand Brasil, 1998.

NEGRI, A. O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade. RJ: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B. 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.

_____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, M. C. (et al.). Desafios da educação básica para pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007.

PASSOS, I. C. F. (org.). Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. BH: Autêntica, 2008.

VEIGA – NETO. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, R. L. (Org.). Diálogos Cotidianos. Petrópolis, RJ: DP et Alii / RJ: FAPERJ, 2010.