

## CANTOS DE ESPERANÇA: negociando um currículo no cotidiano

HOPE SONGS: negotiating a curriculum in daily life

Leonardo Souza Oliveira<sup>1</sup>

Marco Antonio Leandro Barzano<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados e discussões provenientes de uma pesquisa com o cotidiano dos *praticantespensantes* da Educação do/no Campo nos *espaçostempos* de planejamento no município rural de Santaluz – Ba. A partir das ideias de Certeau, Larrosa e de autores cotidianistas problematizamos o *currículocotidiano* por meio das negociações curriculares engendradas pelas experiências de professores do campo nas redes tecidas pelos seus *saberesfazerespoderes*. Ao acompanhar esses processos, por meio de uma pesquisa cartográfica, apresentamos discussões referentes à micropolítica curricular local e as táticas praticadas por estes professores a partir das suas produções e seus cantos entoados no cotidiano, problematizando, junto a esses contextos a invenção do *currículocotidiano*. No cotidiano os professores aram, adubam e umidificam os currículos, negociando novos modos de apropriação do prescrito.

Palavras-chave: *Curriculocotidiano*. Negociação curricular. *Saberesfazerespoderes*.

**Abstract:** This article presents results and discussions of a research with the daily life of Peasant Education *practitioners-thinkers* in the planning *spacestimes* in the rural municipality of Santaluz - Ba. Based on the ideas of Certeau, Larrosa and authors researching the everyday, we problematize the quotidian-curriculum through the curriculum negotiations engendered by the experiences of teachers in the field in the networks woven by their *knowledge-doing-powers*. When accompanying these processes, by means of a cartographic research, we present discussions regarding the local curricular micropolitics and the tactics practiced by these teachers from their productions and their chants sung in daily life, problematizing, together with these contexts, the invention of the *quotidian-curriculum*. In daily life, teachers plow, fertilize and moisten the curriculum, negotiating new ways of appropriating the prescribed.

**Keywords:** *Quotidian-curriculum*. Curricular negotiation. *knowledge-doing-powers*.

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados y las discusiones resultantes de una investigación con lo cotidiano de los *practicantespensadores* de la Educación Campesina en los *tiemposespacios* de planificación en el municipio rural de Santaluz - Ba. Basado en las ideas de Certeau, Larrosa y autores diarios, problematizamos el *currículodiario* a través de las negociaciones curriculares engendradas por las experiencias de los profesores del campo en las redes entrelazadas por sus *conocimientosaccionespoderes*. Al acompañar estos procesos, mediante una investigación cartográfica, presentamos discusiones sobre la micropolítica curricular local y las tácticas practicadas por estos maestros a partir de sus producciones y sus canciones cantadas en la vida diaria, problematizando, junto con estos contextos, la invención del currículo. En la vida diaria, los maestros aran, fertilizan y humedecen los currículos, negociando nuevas formas de apropiarse de lo prescrito.

**Palabras-clave:** *Curriculodiario*. Negociación curricular. *Conocimientosaccionespoderes*.

### 1 ERA UMA VEZ, TINDOLELÊ...

Era uma vez um campo que já estava lá, tindolelê, pessoas que habitavam este campo e cantos de cultivo, tindolalá. Os cantos habitavam em pessoas, tindolelê, e por isso se podiam ouvir toda sorte de cantos, tindolalá. A sinfonia cotidiana nutria o campo de esperanças, tindolelê. Era uma vez também pessoas que escreviam partituras, tindolalá. Havia as escritas em tintas que vinham de longe, tindolelê,

<sup>1</sup> Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Integrante do grupo de pesquisa RIZOMA-UEFS e professor da Rede Estadual de Educação do estado da Bahia. E-mail: [leo.professor@outlook.com](mailto:leo.professor@outlook.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4060-0954>.

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo RIZOMA. E-mail: [malbarzano@uefs.br](mailto:malbarzano@uefs.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3273-9216>.

havia partituras de lápis que vinham dali mesmo, tindolalá. As partituras de tintas eram as oficiais(?) tindolalá, uma tentativa de organizar o canto das pessoas, do campo e do cultivo, tindolelê, portanto, não podíamos deixar de lê-las, tindolalá. Mas ao ouvir os cantos das pessoas dali, tindolelê, eram essas que compunham as partituras de lápis, tindolalá, que negociavam e alteravam as partituras de tintas, tindolelê. Mas o que mais me importou foram as partituras de ar, que de fato viviam nas pessoas, que viviam no campo, que já estava lá, tindolalá.

As histórias que vamos contar aqui são provenientes dos cantos cotidianos de professores da educação de Jovens e Adultos do Campo, de suas experiências em cultivar um currículo que é fecundado pela vida daqueles que habitam esse território existencial. Esses cantos não podem ser confundidos com verbalismos, mas expressam o acontecer da experiência, brotam a partir dela e reverberam pelo espaço e tempo, ecoam. E o que seria o eco se não um espalhamento da nossa própria voz? Por vezes se espalham por lugares tão longínquos, pois são levados pelo ar ou pelas pessoas, como aqui neste artigo.

## 2 PARTITURAS DE AR

Para nós há algo que vibra, que ressoa e encarna-se nas redes de *saberesfazerespoderes*<sup>3</sup>: a experiência! Optamos, no decorrer da pesquisa que desenvolvemos, por ampliar o nosso entendimento do que *é/representa/sugere* a experiência a partir do pensamento de Jorge Larrosa (2014) e que nos convida a refletir a experiência em suas mais variadas possibilidades teóricas e práticas, como também nos alerta para o uso e abuso dessa palavra na educação. Segundo ele “é verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (LARROSA, 2014, p. 12) e atribui a experiência como categoria livre e potente para se pensar a educação para além da racionalidade positivista.

Em seu livro “Tremores”, o autor desconstrói a ideia de experiência na concepção de experimento, de realidade, de fato concreto, objetivado e, logo depois, nos acende uma chama, em uma linguagem artística, numa metáfora musical, que nos faz percorrer por muitas ideias do que é a experiência. Ele diz:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10).

São desses cantos que pretendemos nos ocupar e encontramos em Larrosa bases para uma escuta mais sensível e aberta do que faz sentido e afeta o sujeito da experiência, o professor: “E esse canto atravessa o tempo e o espaço” (LARROSA, 2014, p.10) e invade os *tempoespaços* da escola, do cotidiano de professores e professoras. Cantos autobiográficos que subvertem, contestam, questionam e disputam um postulado de poder que ressoam e vibram nos cotidianos como cantos de experiências, que podem ser:

[...] cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores desses que vão sempre mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde. (LARROSA, 2014, p.10).

Essa metáfora do canto influenciou a nossa análise e foi concebida como mais uma tentativa de dar forma a esses tremores, tomando a experiência como uma “categoria livre” (LARROSA, 2014), pois, como

---

<sup>3</sup> “Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, verificamos que as dicotomias que organizaram o pensamento das ciências na Modernidade têm significado limites para as questões que tentamos desenvolver. Por isso, decidimos indicar permanentemente as dificuldades encontradas no contato com esse pensamento, utilizando dos termos das dicotomias –marcadas em nós pela formação recebida– unidos e em itálico.” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 9).

poderíamos falar de um currículo do campo se as narrativas tomadas pelos professores estiverem centradas em discursos e narrativas totalizantes e homogeneizadoras? E tecemos junto às redes cotidianas uma rugosidade: os cantos entoados pelos professores que foram qualificados em vários tipos de cantos, conforme apareciam nos resultados. Já influenciados pelas contribuições dos cotidianistas, incluímos junto à categoria do *saberfazer* (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2005) a dimensão do poder e que tem, para esse estudo, sua encomenda nas teorias de Certeau (2011) com suas redes políticas microbianas de poder (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017), formando assim o *saberesfazerespoderes*.

Para nós, trabalhar a escrita inspirados por Larrosa e pelos cotidianistas é uma tentativa de ampliar as metáforas e categorias do campo da teoria curricular, apostando utilizar novas lentes teóricas e metodológicas, nos deslocando de outras vertentes já sedimentadas, como aquela voltada para a economia política, de influência marxista, que contribuiu para a Teoria Crítica do Currículo no âmbito da Educação do Campo, desde a década de 80. Apostamos que o papel de estudar a “negociação curricular”, na presente pesquisa e sob essa ótica, é de ampliar essas compreensões, metáforas e conceitos e não de estreitá-las.

Larrosa (2014) nos propõe a pensar a educação para além das relações ciência/técnica ligadas a um panorama positivo e retificador, que vê a educação como uma ciência aplicada e os professores como sujeitos que aplicam diversas técnicas e conhecimentos produzidos em outras instâncias e além do par teoria/prática, em uma perspectiva política e crítica, em que os professores podem ser vistos como sujeitos críticos e a educação como práxis política. Essas vertentes são suficientemente conhecidas e deram/dão suas contribuições para a educação. Porém, o que ele nos propõe é explorar outra possibilidade, “digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.” (LARROSA, 2014, p. 16).

Para este autor “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2014, p. 18) e que muitas vezes se transforma em canto, como os cantos dos professores no cotidiano dos planejamentos. A experiência é, portanto, vista como um território de passagem e o sujeito da experiência como ser passional que no presente artigo não se remete a pensá-lo como um ser passivo, mas sim um sujeito reativo, que produz um saber que lhe é específico e que emerge das experiências. Assim, chegamos à tão pretendida definição: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2014, p. 32).

### 3 UM CAMPO QUE JÁ ESTAVA LÁ, TINDOLALÁ...

Começamos pelo meio, entre pulsações, o nosso campo experiencial já estava lá: no o cotidiano das reuniões de planejamento dos professores de duas comunidades rurais do município de Santaluz-Ba pelo Projovem Campo-Saberes da Terra durante os anos de 2015 e 2017, anos esses fronteiros entre um modo de governo que promoveu a agenda para o Campo e outro que descapitalizou essa agenda e escalou para a perda de direitos e enfraquecimento das conquistas sociais, em especial, da Educação do Campo.

O Projovem Campo naquele *espaçotempo* era assistido e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) em parceria com o governo do estado da Bahia. Esse Programa emergiu, em 2005, a partir da mobilização e luta pela educação dos povos do campo, com a participação de entidades como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), dentre outros movimentos sociais (BRASIL, 2010a) e, também, no fulcro de uma legislação historicamente construída com bases nas lutas para a promoção de políticas públicas voltadas à educação dos povos camponeses, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) que aponta para a obrigação do estado de garantir a educação básica para a população rural, como também para a Educação de Jovens e Adultos, apontando ainda para a possibilidade de atendimento as especificidades da vida no campo. O artigo 28º desta lei aponta para:

“I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação ao trabalho na zona rural.” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Juventude (PNJ), propõe programas de formação profissional na área rural, de estímulo à agroecologia e à produção orgânica (BRASIL, 2004). Portanto, o Saberes da Terra se originou na rede desses tensionamentos sociais como possibilidade de respostas a todas essas lutas, bases legais e necessidades da juventude do campo.

Visando a elevação da escolaridade ao nível fundamental II e qualificação social e profissional de jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos, o Programa era orientado pela Pedagogia da Alternância (PA), no qual a relação dos tempos e espaços formativos se organizavam em 1800 horas de Tempo Escola (TE) que “corresponde ao período em que o(a) educando(a) permanece efetivamente no espaço da unidade escolar em contato com o saber mais sistematizado, planejando e recebendo orientações dos educadores.” (BRASIL, 2010a, p. 62) e 600 horas de Tempo Comunidade (TC), para além da sala de aula e dos muros da escola, nos quais o “estudante desenvolverá pesquisas, projetos experimentais, atividades grupais, entre outras atividades com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos(as) educadores(as).” (Ibidem).

A agricultura familiar e a agroecologia foram os eixos articuladores da proposta curricular do Projovem, os quais eram transversalizados por cinco eixos temáticos: Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável, que pretendiam-se dialogar com as quatro áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Participaram do estudo oito professores das turmas localizadas nas comunidades rurais de Várzea da Pedra e de Algodões. Quero ratificar que eles moravam próximos ou nos próprios povoados, todos eram formados em licenciatura e a maioria tinha especialização em alguma área correlata ao magistério, se reuniam periodicamente para o planejamento coletivo e boa parte dessas reuniões eram na sede do município, no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, instituição ligada a Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica do estado, responsável pelo acompanhamento e certificação das turmas.

*Tempoespaços* estes que adentramos a perguntar: Como o currículo proposto pelo Programa Saberes da Terra foi negociado no cotidiano dos planejamentos pelos professores do campo? Dessa pergunta central surgiram outras: Quais as *táticas* vivenciadas pelos professores no momento do planejamento curricular? Como os *saberesfazerespoderes* expressos nas relações entre *estratégias* e *táticas* são substratos para a constituição desse currículo?

Imergimos assim em campo com uma atitude de investigação baseada no método da cartografia que, segundo Barros e Kastrup (2012), sugere acompanhar redes e processos de produção de subjetividades, sem se descolar dos contextos nos quais se inserem, buscando desenhar um mapa de fluxos e forças em pleno movimento nas redes cotidianas.

Utilizamos na escuta dos cantos de pesquisa a observação, o caderno de campo e a gravação dos áudios para rastrear os cantos dos professores no cotidiano. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo (KASTRUP, 2012, p.40).

Nesta escuta sensível aos cantos ali entoados acompanhamos as redes cotidianas, bem como os sujeitos *pensantespraticantes*, refletindo-as como uma produção, outrora escondida, que subverte uma outra produção, racionalizada e uniforme, que cria seus próprios ‘modos de fazer’ “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso dos produtos” (CERTEAU, 2011, p.12).

#### 4 CURRÍCULOCOTIDIANO: um campo de negociações

Nesta seção dialogamos com autores cotidianistas, para apresentar a nossa concepção de currículo e sua problematização dentro da micropolítica cotidiana de *saberesfazeres* (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008) dos professores do campo, que teve como aporte os conceitos: de *táticas* e *estratégias*, construídos por Certeau (2011) para o estudo da negociação curricular, que nos ajudam a problematizar o currículo e as redes cotidianas.

Nossa concepção de currículo se amplia para além das prescrições e racionalidades herdadas da modernidade e, por isso, não nos debruçaremos sobre o histórico das concepções tradicionais de currículo ao longo do tempo, mas sim nos efeitos que a complexidade das redes cotidianas e das vidas dos sujeitos *praticantespensantes* do currículo têm sobre o mesmo.

Alves (2001) denominou esse processo de *currículo em redes*; Ferraço (2003) de *currículo realizado* e Oliveira (2003) de *currículo praticado*, que neste artigo denominamos todo esse processo de *curriculocotidiano*, tudo junto e em itálico para fazer desta palavra uma categoria potente e que acreditamos proliferar em sentidos para o estudo do campo curricular ligado ao que chamamos aqui de negociação curricular.

Também por entender que não há razões suficientes para dissociar o currículo e o cotidiano em dimensões estanques, consideramos que o currículo é atravessado pelas mais variáveis políticas, pedagógicas, sociais, econômicas, culturais, ambientais, dentre outras e que o cotidiano também o é, tudo que é vivido nas escolas é influenciado por essas variáveis, e para além delas, são atravessados pelas vidas, pelos afetos, pelas emoções, medos e esperanças.

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).

O currículo se faz no cotidiano, nos movimentos imprevisíveis, pelas pessoas comuns que habitam o currículo, vivenciam-no com suas linguagens, seus cantos e suas lógicas não hegemônicas, que incorporam tanto aquilo que preservam da experiência, quanto as rupturas que anunciam criatividade. O *curriculocotidiano* é uma invenção cotidiana.

Pensar o currículo sobre essas lentes teóricas nos ajuda a pensar várias linhas que permeiam as redes de *saberesfazeres* dos professores do campo, local de tessituras, rupturas, desvios, resistências, saberes, afetos, possibilidades, impossibilidades, acordos e desacordos. Os professores bordam suas práticas a partir do cotidiano, muitas vezes contraditório, de regulação e emancipação (OLIVEIRA, 2003). O cotidiano escolar é encenado aqui como uma tessitura formada em uma rede, um tecido de tensionamentos, num fluxo de forças, “um espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p.68), no qual os professores são respeitados como, coautores do *curriculocotidiano* negociado e vivido nas escolas.

Aliado às contribuições de Certeau, essas concepções de tensionamentos, embates de forças, foram profícuas para nosso estudo e são importantes também para pensar o contexto atual da educação brasileira, no qual mesmo que um governo ou currículos possam ser pensados na lógica do controle e vigilância, em sua totalidade não o fazem:

E não o fazem porque os textos são sempre ambivalentes em seu desejo de controle [...] Nessa ambivalência reside a nossa possibilidade de, a partir de currículos produzidos em sua maioria dentro da racionalidade tyleriana, criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam. Explicitar o quanto qualquer planejamento curricular é arbitrário e produzido em meio a relações de poder que tornam algumas coisas (in)dizíveis é a tarefa diária que nos possibilite abrir espaço para o desplanejamento. Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 68-69).

O *curriculocotidiano* é pensado aqui dentro do caótico, da impossibilidade de se linearizar tudo, ele é rizomático em seus processos e relações. Para além da ambivalência que Macedo e Lopes nos ajudam

a pensar no âmbito do controle e da desconstrução de sentidos, o *currículocotidiano* rompe com o binarismo de forças puramente opostas e se reparte em outras margens, meios e possibilidades de poderes que atuam sobre o que se vive nas escolas repartido as forças que atuam nas redes cotidianas. O planejamento e os currículos ganham outras referências e pistas que necessitam de estudo e que precisam ser visibilizados dentro de relações mais ecológicas, nos quais há produção de subjetividades, de lugares existenciais e os sentidos são negociados o tempo todo no cotidiano. Influenciados por Certeau (2011) nos interessamos pelos *modos de fazer*, escondidos no dia a dia da escola, pois mesmo que haja *estratégias* que tentam invisibilizar, silenciar essas produções, sempre haverá *táticas*, espaços para ressignificações e apreensões caóticas no consumo dos produtos culturais, nos currículos prescritos, transformando-os em uma outra produção.

Mais uma vez, para além do simples binarismo da oposição, operamos junto a Certeau, na relação entre esses dois conceitos nos quais “as estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) (CERTEAU, 2011, p.96) e as táticas operam:

[...] ‘dentro do campo de visão do inimigo’, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade de prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas nunca docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2011, p. 95).

Essas astúcias, negociações, maneiras de fazer, caças, surpresas, resistências, golpes, lances, ocasiões, saídas, mobilidades, enfim: *artes de fazer*, dão subsídios teóricos e metodológicos para compreender como os professores mobilizam seus mais diferentes *saberesfazerespoderes* no exercício profissional da docência e que diferem daqueles projetados pelas “estratégias” políticas, econômicas e culturais hegemônicas. Neste campo de antidisciplina, “[...] a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2011, p.95).

A questão da antidisciplina é o tema, segundo o próprio Certeau, do livro *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer* (CERTEAU, 2011), pois as *táticas* dos sujeitos do cotidiano, mais que apenas relações de consumo, se interpõem como resposta à dominação, à vigilância, sendo uma teoria da contraparte, contra hegemônica.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2011, p. 41).

Segundo este autor “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.” (CERTEAU, 2011, p. 41) e essa reapropriação se dá numa espécie de bricolagem do cotidiano, já que no cotidiano escolar os professores fazem essas tessituras operando com os currículos oficiais (mas que em suas ações adquirem outras configurações), distanciando-os das prescrições e se aproximando das insubordinações, dos desvios e é por parte dos docentes, também, que acreditamos na produção de maneiras diferentes de viver o currículo.

Pensar os *saberesfazeres* na perspectiva apontada por Certeau nos remete à compreendermos o cotidiano enquanto “*espaçotempo* rico em criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice”, conforme aponta Oliveira (2012a, p.

51). Potencializamos assim para a educação, outras dimensões como a da arte e do prazer. Para Oliveira (2012b, p. 7):

No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídos. Os currículos criados pelos praticantes da vida cotidiana (...) são, frequentemente, “umedecidos”.

Os professores do campo podem, assim, desestabilizar o que se pretende fixo, imposto, pois deslocamos o currículo de uma perspectiva da técnica para a da arte. Eles podem rachar os currículos ao meio com seus *saberesfazerespoderes*, arando-os, adubando-os com o “húmus da vida” e regando-os com suas *táticas* e astúcias, não necessariamente nessa ordem.

Sempre haverá espaços e situações em que *táticas* serão postas em prática (CERTEAU, 2011), minimizando a regulação conservadora pela qual é cercada a escola e o labor do professor, permitindo aos mesmos o exercício da autonomia em espaços que outrora só se enxergava imposição (ALVES; OLIVEIRA, 2010).

Nesse artigo apostamos nosso interesse, não pelos produtos culturais hegemônicos e oficialmente prescritos, nem discursos totalizantes, mas pelas operações que os professores fazem, pelos desvios, singularidades e trajetórias que eles fabricam no cotidiano dos planejamentos.

## 5 OS CANTOS DOS PROFESSORES

A partir de uma tentativa de escrita rizomática, analisaremos os entrelaçamentos advindos das observações e cantos dos professores no cotidiano e vamos adentrar nos *espaçostempos* do planejamento coletivo que ocorriam no CEEP do Campo Paulo Freire.

O primeiro *espaçotempo* ocorreu em outubro de 2016 e, nesta ocasião, além das anotações do caderno de campo, fizemos a transcrição do áudio capturado. Essa reunião começou de maneira mais descontraída e conversas paralelas que acabaram culminando na questão da merenda:

Mariza<sup>4</sup> - Os alunos gostam de coisa salgada, de comida mesmo, de verdade, eles gostam quando é um frango com arroz, carne.

Marli – Ai! Minha dieta, (risos). Então... eles estavam reclamando essa semana, pois estavam fazendo umas comidas fracas, bolacha e suco de caju para quem trabalha o dia todo não dá, né?

Anny - Lá (em Algodões) a gente fez, por causa disso, um bem bolado com o da escola.

Realmente o cotidiano das reuniões extrapolou as questões dos conteúdos das disciplinas ou o fazer pedagógico, pois questões como a da merenda, de alguma forma ou outra, apareceram tanto em outras reuniões quanto nas formações. A especificidade de sujeitos da EJA como jovens trabalhadores é revelada aqui pelos *cantos de denúncia* das professoras Mariza e Marli que foram inspirados nos *cantos dos estudantes*. No cotidiano dos planejamentos não há somente *cantos de denúncias*, mas também *cantos de superação*. O *canto* de Anny aponta para as condições e astúcias que os professores e a escola efetuaram para a permanência dos alunos.

Por que a questão da merenda entra em uma pesquisa sobre planejamento e *saberesfazerespoderes* docentes? Porque os professores são também os responsáveis pela permanência do aluno na escola; eles se preocupam com a evasão escolar e, portanto, faz-se necessário mencionar que essa pesquisa tem

---

<sup>4</sup> Utilizamos pseudônimos para os professores participantes desta pesquisa. Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, os autores informam que possuem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com a devida autorização para a utilização dos nomes de todos os sujeitos entrevistados, bem como de suas vinculações institucionais.

sentido político e socioeconômico, mesmo a análise não recaindo apenas nesses aspectos. Aqui, os professores cantarolam numa tentativa de discutir/problematizar a permanência dos estudantes.

Associado à questão da merenda, José cantou outra situação, dessa vez, referente ao transporte escolar. *E no final desse ano como faremos? Temos que ver isso aí mesmo, esse planejamento, pois lá (na formação) nós ouvimos que não tem férias e tal, mas... na verdade a gente segue mesmo é a lógica do município.* Essa questão incorre na questão do acesso dos estudantes, pois o município paralisa os transportes escolares no período de férias e o programa foi planejado para ocorrer ininterruptamente, abrindo precedentes para problematizarmos o embate entre o regimento que o Projovem prescreve e os contextos locais.

Teixeira et al (2008) sinalizaram vários tipos de regime de alternância e apontaram que essa pedagogia vem atender às necessidades sazonais do sujeito do campo e, neste ponto, a Pedagogia da Alternância realizada no Saberes acaba sendo engessada por uma programação ininterrupta de tempo, no qual o TE e o TC ocorrem concomitantemente. Alertamos para o fato de que muitas vezes as regulações externas, as prescrições não atendem às demandas do cotidiano, por terem sido pensadas e planejadas de longe, com o pensamento do urbano e, por isso, coube aos professores a missão de mobilizar *táticas* que dessem conta das necessidades do programa no município de Santaluz.

José, ao entoar a seguinte questão: *como faremos? Temos que ver isso aí mesmo, esse planejamento.* Esse *canto de inquietação* já faz um indicativo que supera a prescrição; como possibilidade de superação de um contexto conhecido e limitado. Aqui os *cantos da experiência* operam na mobilização de outros *modos de fazer*, que aparecem como último recurso para o viável, pois até mesmo as *estratégias* não são suficientes para dar conta da complexidade local.

A escola é atravessada por diversos contextos e poderes sociais, políticos, culturais e econômicos e dessa condição emergem várias contradições de regulação e emancipação, significando dizer “que em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas.” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 96) possibilitando espaços e situações insurgentes, desviantes. O *canto* de José, dentro de um contexto limitante, abre fissuras para que as *táticas* operem na criação curricular. Assim, a micropolítica local e cotidiana entra em ascensão; uma rugosidade que emergiu da rede de *saberesfazerepoderes* destes professores.

Mariza prosseguiu em seu canto e abordou a questão dos registros dos planos de aula, expondo a possibilidade de serem mais simplificados. Nesta hora houve uma polifonia de cantos e eis os registros:

Mariza - Pois a gente planeja no dia a dia também, mas no dia da aula ocorre alguma coisa, vai menos alunos e daí a gente estica para a próxima aula.

Hélio - A gente aqui diz que fará isso e aquilo, mas quando chega lá, às vezes até muda e não é mais aquilo.

Anny - Eu mesma vou mudando, eu já faço de lápis para ir mudando. Eu gosto de fazer logo do mês todinho, mas aí... eu vou mudando.

Antônio - Realmente para mim não faz sentido fazer todo aquele detalhamento que às vezes se pede, vou precisar de papel, piloto... coisas que já sabe que precisa e que levamos. Só faria sentido se dependesse de um órgão que liberasse esse material, pois não justifica.

Mariza - O planejamento é importantíssimo para a gente poder chegar no dia e... dar uma resposta positiva para os nossos alunos, estruturar, ver para onde a gente está indo, o que usar como avaliação, isso não deixa de existir.

Marli - Vamos ser sinceros... nessa vida de professor... fazer aqueles planos, aula por aula, que dá uma folha cada uma... afff as vezes não dá.

Os professores aqui “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2011, p. 41). Quando Mariza canta a questão dos planejamentos é como se



fizesse uma ruptura na cúpula dos poderes que disciplinam e abre precedentes que negociam com as regulações.

A cada argumento elencado pelos professores pode-se perceber a dinâmica exposta por Certeau quando fala das *táticas*: “Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende [...] aumenta a propriedade de prever saídas[.]” (2011, p. 95). Essas *maneiras de fazer* constituem as mil práticas pelas quais os professores se apropriam dos recursos disponíveis e revelam outras produções. Dentre esses *modos de fazer* destacamos o *canto de experiência* da professora Anny - *Eu mesma vou mudando, eu já faço de lápis para ir mudando*. O fato de usar o lápis diz muito sobre como ela concebe o planejamento, ela supera a lógica tyleriana e aceita com naturalidade a ideia do planejamento como ato que pode ser desmontado, se permitindo “desplanejar” (LOPES; MACEDO, 2011).

As prescrições não são feitas a lápis, nem tampouco os livros didáticos. Ainda me recordo dos livros dos professores que vem com as respostas das questões escritas em outra cor, mas ainda não são feitas de lápis. O lápis aqui é símbolo de resistência, instrumento do cotidiano; por meio dele, a professora manifesta seus *saberesfazerespoderes*, ao mesmo tempo que tenciona mediante os infortúnios e os presentes que a vida lhe oferece; o cotidiano nos reserva múltiplas oportunidades de proliferar em rizomas e escrever partituras de lápis.

O discurso expresso no *canto de denúncia*: *mas no dia da aula ocorre alguma coisa, mas quando chega lá as vezes até muda e não é mais aquilo*, revela quanto o cotidiano é complexo e o planejamento, apesar de ter sido problematizado de início pela professora é ainda ratificado como: *importantíssimo [...] dar uma resposta positiva para os nossos alunos, estruturar, ver para onde a gente está indo, o que usar como avaliação*. Saber planejar e exercer poder no *currículocotidiano* talvez seja um *saberfazerpoder* que necessite de anos e acreditamos que precisa ser melhor problematizado nos currículos das instituições formadoras de professores.

Na parte final da reunião, os professores se juntaram por área do conhecimento para partilhar experiências e preencher formulários. Foi observado que os professores cantarolavam sobre como tinham avançado nos assuntos e como estavam os alunos. Foi nesse contexto que seguem os *cantos de partilha* abaixo, do dueto entre Marli e Anny.

Na parte final da reunião, os professores se juntaram por área do conhecimento para trocar conhecimentos e preencher formulários. Foi observado que os professores cantarolavam sobre como tinham avançado nos assuntos e como estavam os alunos. Foi nesse contexto que seguem os *cantos de partilha* abaixo, do dueto entre Marli e Anny.

Marli - Eu trabalho muito com leituras.

Anny - Eu mesma trabalhei com cartaz, trabalhei com linguagens verbais e não verbais, fizeram colagens....

Marli - Como é que você trabalha o inglês?

Anny - essa semana mesmo a gente construiu um calendário. Por falar em calendário (risos), então... poderíamos fazer um percurso mais rápido, pois o próximo período vai acabar dia 29 desse mês.

Marli - Apesar que essa questão desses períodos foi a gente que criou, inventou (riso coletivo), mas a gente faz assim mesmo.

Os professores preferem se juntar aos pares que possuem uma formação próxima a sua e isso pode ser explicado devido a troca de experiências afins, por lecionarem as mesmas matérias, como se “falassem a mesma língua”, assim, os *cantos* ali partilhados contribuem para fortalecer os *modos de fazer* docência e os *modos de ser docente*.

O *canto* de Anny - *poderíamos fazer um percurso mais rápido*, está relacionado à negociação do currículo, a sua mobilização é substrato para a modelagem curricular. Sobre o currículo, os professores planejam, decidem acerca do tempo, dos assuntos, e assim vão negociando a todo instante novas formas de *saberesfazerespoderes*.

Após o momento que os professores se reuniram por áreas de conhecimento, eles se reagruparam e trouxeram ideias para o próximo percurso formativo<sup>5</sup>, como pode ser visto a seguir:

Mariza - Pensei agora em a temática ser a da página 23 do livro 3. Lá tem várias ideias, a gente escolhe uma, pois já vai fechar e não dá para fazer tudo. Era interessante partir agora para a ação, dar mais ênfase ao Tempo Comunidade.

Anny - Então... é muita coisa. A gente escolhe um. Podíamos fechar nisso: das políticas públicas para os jovens. [...] bora organizar tanto a parte da escola quanto o Tempo Comunidade.

Hélio - Pode-se trabalhar com questionários socioeconômicos. Eu mesmo já trabalhei! Mas agora podia ser diferente, os alunos podiam fazer um levantamento dentro da família ou da vida deles de quais políticas que eles participam, tem a ver com a vida deles.

Anny - então isso é bom, pois daí dá para discutir. Pronto, a ideia então é focar nisso! Porque alguns alunos podem dizer: “eu participei disso e disso...”

Marli - Nós temos uma militante lá. [...] Ela faz parte de um grupo de mulheres, acho que é mulheres de fibra? Vixe agora não sei...

Mariza - É um grupo de mulheres, uma cooperativa que usa matéria prima da região, que usa para produzir é... biscoitos... bolos, polpas, faz muitas coisas.

O cotidiano dos planejamentos tem se mostrado como momentos de convergência de *saberes-fazerespoderes* dos professores e também de *cantos de envolvimento com a vida discente*. No canto de Mariza, percebemos um dos usos que são feitos a partir do material didático do Projovem, sendo expressos no uso do caderno 3 do programa como referência para o planejamento. Nesse contexto, os cantos são entoados para editar, manipular, decidir, usar ou descartar o que está proposto nos manuais, livros ou propostas oficiais; os tensionamentos ocorrem no sentido de fazer bricolagens entre as propostas do livro e as suas próprias propostas, suas memórias, suas experiências, como no canto de Hélio: *Eu mesmo já trabalhei!*, e reflete um conhecimento de causa, de uma experiência já vivida, já testada, porém agora na possibilidade de novas tessituras - *mas agora podia ser diferente*.

Os praticantes do cotidiano são os artistas do currículo, artesãos da cultura curricular, que negociam os significados a ele atribuídos, “o conhecimento cotidiano é tecido por meio de *táticas* de uso do já existente, seguindo o caminho de certa improvisação. São conhecimentos que recusam a pretensão de globalidade.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161), mas se referenciam localmente a exemplo de Marli e Mariza que mobilizaram seus saberes neste contexto para lembrar que uma das alunas possui uma função social, econômica e cultural ligada ao tema e que, de certa forma, é importante relatar.

Em março de 2017 ocorreu outra observação e nesta ocasião os professores no início da reunião discutiram acerca das vivências decorrentes das propostas anteriores de Tempo Comunidade. Os professores de Algodões entoaram *cantos de viajantes*:

Hélio - Nós levamos elas (estudantes) nos sindicatos e associações e ocorreram lá na visita as falas do presidente do sindicato do Pereira. Lá o pessoal do sindicato abordou a questão dos caprinos, a questão da água e da chuva, a questão do trabalho da comunidade, como lá no Pereira, que tem a associação das mulheres que fazem doce... que vendem para fora, como deu início a associação e como ela é organizada. Foi bem produtiva mesmo a atividade, a visita, a gente pegou algumas questões de pesquisa e lá deu para aplicar, ver na realidade...

Gilmar - O pessoal também visitou a escola e falou da seca também, a questão da convivência com o semiárido, foi muito bom gente!

Os cantos entoados são de uma experiência exitosa, significativa para ser socializada entre os pares. Ir e experimentar o cotidiano emerge como fonte de experiências escolares e de vida. Aprender

---

<sup>5</sup> É um planejamento que integra tanto o Tempo Escola quanto o Tempo Comunidade e normalmente é movimentado por um tema articulador, no qual, todas as áreas do conhecimento devem trabalhar.

não está somente ligado a um fator cognitivo, mas a toda a complexidade humana: o interesse, o desejo, a curiosidade, o afeto, a emoção, são sim condições favoráveis no dia a dia de professores e alunos. A escola e o currículo podem e devem ser prazerosos (OLIVEIRA, 2012b). Não levar em conta toda essa riqueza que a própria comunidade oferece para a formação humana é um desperdício pedagógico incalculável, o currículo corre o risco de empobrecer, ressecar.

O *canto de satisfação* entoado por Gilmar: *O pessoal também visitou a escola e falou da seca também, a questão da convivência com o semiárido, foi muito bom gente*, demonstra como as ideias de Larrosa (2014) são profícuas para a educação, pois entendemos que o planejamento dos professores proporcionou a experiência e não o experimento. A abertura de ir e visitar ou receber integrantes da comunidade e ouvi-los, conversarem, verem, tocarem, sentirem, são condições importantes para que a experiência aconteça; Larrosa (2014) se preocupa justamente com as condições que possibilitem a experiência, pois a escola e os currículos, segundo ele, podem contribuir justamente para o contrário: a escassez de experiência na educação.

Após esse primeiro momento, os professores atentaram para a proximidade do fim do programa e entoaram *cantos de denúncia e de guerra* pois

Foi pontuada a ideia de visitar os estudantes que estavam faltando as aulas, mas os professores citaram, também, que havia casos mais complicados, a exemplo de maridos que não queriam que as esposas, as alunas, estudassem e que algumas delas sentem medo e lembraram novamente da situação de uma aluna que sofre ameaças do conjuque.<sup>6</sup>

Dentro desse contexto Mariza entoou um *canto de guerra*:

Olha isso é sério! Dentro das próprias aulas era importante trabalhar este tema da violência e do estudo. Sabe... a questão dos direitos, dos deveres dos cidadãos, sei lá... dos direitos humanos seria uma forma de se trabalhar esta questão, pois algumas coisas são delicadas e não podem ser ditas diretamente, pois também os professores têm que se proteger, talvez se trabalhar com textos.

A preocupação com a evasão escolar foi assunto recorrente nas reuniões. Esse fator é de suma importância no contexto escolar de turmas de jovens e adultos, especialmente em um programa com a proposta de reinserção de jovens agricultores familiares, residentes da zona rural, os quais estavam afastados da escola há um tempo.

Os *cantos de denúncias* por parte dos professores acerca da evasão motivada pela violência familiar, a qual inspirou a professora Mariza a entoar um *canto de guerra* reverbera suas *táticas*, para operarem no combate à evasão apontando para o uso de textos que trabalhem a questão da violência e dos direitos humanos. Este canto vai além de uma denúncia, propõe uma tática de enfrentamento, pois leva em conta o contexto, riscos, porque sugere abordar temas melindrosos de forma contextualizada, que não nega o papel formativo da escola para além das disciplinas hegemônicas.

O cotidiano faz suas demandas e elas vibram, suas ressonâncias tencionam o currículo e a vida de professores e alunos, disputam esse território muitas vezes demarcado por prioridades que são eleitas em outros espaços. As reuniões de planejamento revelaram as potências das redes de subjetividades que os professores tecem em momentos de resistências, de desvios, de guerra, de *táticas*, que elegem novas prioridades, pois, por mais que a escola possa negar a diversidade, a humanidade, as questões sociais e suas contradições, elas batem em sua porta e muitas vezes quando não encontram passagem, elas pulam os muros. O canto de Mariza é também um *canto de chamado*, de dar passagem às demandas do cotidiano, aqui, a micropolítica de poder é decisória, implicativa e de alteridade.

Após o momento entre pares, os professores voltaram a se reunir no coletivo para o planejamento do percurso formativo. E dentro deste contexto, seguem os cantos abaixo:

José – Olha, na página 69 também é interessante.

---

<sup>6</sup> Nota de caderno de campo.

Hélio - Eu achei um bom: Identificar os impactos socioambientais no contexto local. Vamos pegar ou formar uns objetivos que caibam na nossa realidade e que deem para fazer bem.

Marli - Eu gostei, Hélio, vamos colocar!

José - Esse primeiro é bom, esse aqui da página. Vamos mesclar alguns. Vamos dar atenção a agricultura familiar, pois os alunos estão envolvidos com ela... Quem tem domínio sobre isso são as alunas, pois elas participam de grupos ligados a agricultura familiar.

Marli - Eu já passei uma pesquisa sobre isso...sustentabilidade no campo...

Gilmar - Esse objetivo aqui: Os limites e as potencialidades da agricultura familiar.

Ao problematizarmos o cotidiano dos planejamentos e o uso dos materiais oficiais do programa, temos o intuito de não atribuir nenhum valor a esse processo em curso. Não cabe aqui simplesmente dirimir o uso das prescrições, dos livros didáticos, dos materiais de apoio, pois não é interessante polarizar uma oposição entre as *estratégias* e as *táticas*, mas como Certeau (2011) nos ajuda a pensar, ver nessas categorias teóricas seus aspectos relacionais.

O uso do livro do Projovem por parte dos professores se mostrou um processo ativo e não passivo. Os docentes não necessariamente se guiam fidedignamente por ele, mas utilizam-no como referência, é o que sugere o canto de Hélio: *Vamos pegar ou formar uns objetivos que caibam na nossa realidade e que deem para fazer bem*. Taticamente, os professores negociam com ele e fazem adequações, bricolagens, editam (como visto aqui) objetivos que estão em páginas distintas, adequam eles ao contexto e aos seus interesses. O consumo realizado pelos professores que outrora se pensava restrito às prescrições e livros didáticos, agora extrapola em mil invenções cotidianas, em *artes de fazer*; se o cotidiano é uma invenção (CERTEAU, 2011), o currículo também o pode ser.

Professores, como José, encontraram nos livros um suporte para contextualizar o tema à vida dos estudantes: *Esse primeiro é bom, esse aqui da página. Vamos mesclar alguns. Vamos dar atenção a agricultura familiar, pois os alunos estão envolvidos com ela*. Mesclar objetivos do livro aponta para as rupturas, os desvios. O poder criativo da negociação curricular faz o *currículocotidiano* se movimentar, podemos dizer, segundo Paraíso (2010, p. 589) “que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio”.

O canto de José racha o currículo no meio e permite novas passagens, estendendo novas linhas virtuais no currículo, linhas potentes, que vibram em seu canto, os quais reverberam para nós uma importante declaração para o processo educativo: *Quem tem domínio sobre isso são as alunas, pois elas participam de grupos ligados a agricultura familiar*. A humildade e a ética do professor em reconhecer o domínio das alunas sobre esta temática, as suas experiências de vida, possibilitam perceber que os professores sabem, fazem e podem construir a partir do tecido vivo do cotidiano mil maneiras de *saberesfazerespoderes* e isto também é docência.

## CANTOS DE ESPERANÇA

É bem verdade que a educação e a escola, em maior parte a pública, são atacadas por metanarrativas da contemporaneidade que as desqualificam, que as detestam e que as imputam mazelas sociais ou a falta de eficiência social para superá-las. É bem sabido também que há discursos totalizantes que tentam colocar toda sorte de práticas das redes cotidianas num mesmo embrulho, como se não houvesse diferenças, novas experiências ou enfim, esperanças. E esses discursos provêm de muitas partes, em especial, nos últimos anos, nos preocupam aqueles que emplacaram junto aos discursos de ódio, misóginos, fascistas, racistas, homofóbicos, contra indígenas, quilombolas, ou qualquer outro grupo que represente as minorias, a favor da “família tradicional”, do ensino “eficiente” e particular, advogam uma escola sem ideologias, do retorno da prole ao lar para submeterem-na à “educação castamente familiar”.

Cabe aqui então, após tantos retrocessos, dissabores políticos, desmantelamento de instituições científicas e universidades, descapitalização da educação, coerção do trabalho docente, de uma pandemia que escancarou os abismos velados de desigualdades sociais e educacionais, cantos de esperança? Sim, cabe tanto aqui, quanto fora daqui, assim como cabe nas ruas, nos campos, nas feiras, nas redes sociais, nos artigos científicos, nos congressos de educação, nas escolas e cabe a nós entoar nas páginas finais deste artigo cantos de elogio, cantos de esperança e que esses cantos possam reverberar e virar cantos de muitos e muitas. Não cantos que desistiram das denúncias, dos problemas enfrentados no cotidiano da educação e das escolas urbanas, privadas, públicas, do campo, mas, pelo contrário, cantos que são motivados pela esperança que a escola e a educação ainda sejam campos de negociações e criações de modos de vida que lutam por um cotidiano mais justo, digno e afetivo para todos.

Rastrear os movimentos e cantos entoados pelos docentes como fontes de pesquisa, permitiu discutir e problematizar as relações entre *estratégias* e *táticas* como substrato para a constituição do *currículocotidiano* do Projovem em Santaluz, em benefício de relações mais rizomáticas entre as redes cotidianas de *saberesfazerespoderes* dos professores do campo na negociação curricular. Estabelecendo o compromisso de esperar numa pesquisa marcada por várias mãos e pretenciosa a respeito do embate que se faz diante da atual onda conservadora e fascista, que se apoderou dos lugares tecnocráticos e que repercute na esfera social, aumentando o poder vigilante sobre a escola, os currículos, os professores e sua liberdade de ensinar.

A pesquisa que apresentamos neste artigo nos permitiu entoar novos *cantos de esperança* em relação à escola, aos *praticantespensantes* dos currículos inventados e vividos no cotidiano. Os cantos dos professores nos fazem reconsiderar o cotidiano escolar, não como local de mesmice, de reprodução, mas como local de desvios, de astúcias, de criações que negociam o que está prescrito, para muitas vezes desobedecer, para regar o currículo, adubá-lo e fazer brotar novas linhas que nos dão esperança.

Pesquisar o cotidiano de professores dentro de uma proposta concebida para ser *do/no/para* o campo como a proposta do Projovem, nos faz crer que experiências como estas precisam ser fomentadas em especial neste período no qual metanarrativas de um currículo global tentam suprir as autonomias locais e pautas importantes para a educação.

Nossos cantos também são *cantos de elogios*, pois diante da “inflexível” prescrição na qual, por exemplo, o MEC determinava a não interrupção das aulas em meio aos dois anos de programa, os professores entoaram não só *cantos de denúncias* que falam das impossibilidades e contradições locais, devido aos períodos de festas, do corte do transporte municipal nos períodos de férias escolares entre outros obstáculos, mas *cantos* que nos dão esperanças, pois mesmo com as limitações, se implicaram com os estudantes, tencionaram com as possibilidades e trouxeram para os planejamentos pautas necessárias, como violência, merenda, política, lazer, cultura, economia, cidadania, meio ambiente, bem como enfrentaram as adversidades, não para absorvê-las, mas para contorná-las e assim avançar.

Escutar os *cantos* entoados pelos professores do campo nos permitiram o alcance de percebê-los não como mera fonte de dados de pesquisa, como se passíveis de contabilização, mas como fontes, sim, que jorram da terra, dos olhos d’água insurgentes no cotidiano e que se espalham por toda parte, fontes e afluentes importantes para a discussão do cotidiano, do currículo e do planejamento. Pensá-los assim, como a água que muitas vezes contorna os obstáculos rabiscando a terra como por estrias, mas, que também tem poder para perfurar a rocha dura permeando-a senão para rompê-la se propõe como uma metáfora potente para nosso campo de pesquisa.

Os *cantos* foram também *cantos de experiências*, de memórias, de um currículo vivido, de um currículo em movimento e de um *currículodevir*. Era recorrente nos *cantos* dos professores a referência aos estudantes e isso nos abriu uma lacuna: a falta de ouvir os *cantos* que eles poderiam entoar nesses espaços de planejamento, já que estamos falando de uma proposta de Pedagogia da Alternância e essas trocas, embates e negociações entre professores e alunos podem ser sinérgicas para o desenvolvimento da educação *do/no/para* o campo.

Os dados construídos nos impeliram a esses *cantos finais* de elogio e de esperança. Fazer isso é

(re)considerar a escola e contribuir com os debates que a põe em evidência, devolvendo seu protagonismo, sua relevância como espaço cotidiano de formação humana, de metabolismo social, de vivências para além do que está (pr)escrito.

O desejo é continuar e resistir na pesquisa, no cotidiano, juntamente com todos aqueles que o habitam, contribuir mais com a educação do campo, a formação de professores e problematizar a escola como espaço de vida, de resistência, enfrentamento e de criação de uma educação que queremos, fazemos e podemos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, L.; ALVES, N. (org.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro; DP&A, 2001, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, L.; ALVES, N. (org.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro; DP&A, 2008, p. 39-48.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei 4.530, de 25 de novembro de 2004. *Plano Nacional de Juventude*. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília - DF, 2006, Seção I Da Educação Básica, Art. 28. Títulos I e II e III, p. 18.

BRASIL. *Projeto Político Pedagógico Saberes da Terra*. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares. Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Aug. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, M. da C. Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, p. 7-17. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>> Acesso em 20 de ago. 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: DP et Alit, p. 47-70, 2012a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2017.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

Recebido em:23/07/2020

Revisões recebidas em: 26/08/2020

Aceito em: 27/08/2020

Publicado em: 09/11/2020