

CURRÍCULOS EM PROCESSOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO? ENTRE REDES, COTIDIANOS, SUJEITOS

Danielle Piontkovsky¹

RESUMO: O texto apresenta uma investigação realizada no curso de doutorado em educação junto às redes coletivas de *saberes-fazeres* tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos de uma escola pública. Busca traduzir *tensões e aproximações vividas*, trazendo como foco os *deslocamentos, as relações, os contextos de vida*, bem como as possíveis *dualidades* ou *perspectivas de integração* criadas entre a *formação básica de nível médio* e o *ensino profissionalizante*. Problematiza os modos e processos pelos quais os *currículos* são constituídos, considerando o que é praticado pelos *sujeitos ordinários* e a potência dos processos de criação de conhecimentos realizados por esses *praticantes*, assumindo como perspectiva epistemológica as *redes de conhecimento*. Os caminhos teórico-metodológicos apresentam-se ligados às práticas de pesquisa *com* os cotidianos e utiliza teorias articuladas aos pressupostos de CERTEAU (1994), BHABHA (1998), ALVES (2002), FERRAÇO (2001, 2005) e FOUCAULT (2005). Aposta na relevância do estudo como pista para a criação de *outros/novos* movimentos nos *currículos*, assumindo as diferenças entre os sujeitos, os processos criados nas/pelas atividades escolares e a ressignificação dos conhecimentos que ocorrem na formação profissional de nível médio.

Palavras-chaves: Currículos, processos, cotidianos, redes

CURRICULUM IN PROCESS IN HIGH SCHOOL VOCATIONAL EDUCATION: NETWORKS, EVERYDAY LIFE AND SUBJECTS

ABSTRACT: The paper presents an investigation carried out in an Education graduate school and it looks at the collective networks of knowledge established and shared by practitioners and subjects in the everyday life of a public school. It aims at translating lived tensions and approaches by focusing on shifts, relationships, life contexts, as well as possible ambiguities or possibilities of integration established between high school education and vocational education. It discusses the methods and processes through which curricula are developed, considering what is put into practice by the subjects and the potency of the ordinary processes of knowledge creation carried out by these practitioners, and adopting the epistemological perspective of knowledge networks. The theoretical and methodological options are related to the approaches of research with the quotidian and use concepts based the assumptions of Certeau (1994), Bhabha (1998), Alves (2002), Ferraco (2001, 2005) and Foucault (2005). The relevance of the study is the possibility it may open for the development of alternative / new movements in the curriculum, considering the differences between subjects, the processes created in / by school activities and the reframing of knowledge that occurs in middle-level/high school vocational training.

Keywords: Curriculum, processes, quotidian, networks

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

“TUDO É QUESTÃO DE PALAVRAS. E DE SILÊNCIOS”: UMA POSSIBILIDADE DE INTRODUÇÃO

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. [...] Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. [...] Não perguntar ao que sabe a resposta, nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo (LARROSA, 2003, p. 115).

A escolha por Larrosa (2003) para dar início à escrita desse texto se deve a vários motivos. Em primeiro lugar, porque se faz necessário o uso das *palavras* mas, sabendo que, entre elas, habitam muitos *silêncios*. Depois, porque *estudar* foi e continua sendo uma ação permanente de escolha, uma experiência repleta de deslizos, deslocamentos, labirintos, *desejo que permanece desejo*. E, ainda, pelo sentimento de que é preciso *aprenderreaprender sempre... Aprender a ler e a escrever cada vez de novo*, como se tudo aquilo que foi dito e escrito pudesse, em seguida, aguçar a vontade de criar outros textos, novos questionamentos...

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

E, como *tudo é questão de palavras* – sem esquecer os silêncios – (LARROSA, 2003, p. 89) faço agora o uso delas para justificar a relevância do trabalho de investigação. Começo, retomando a discussão de Alves e Oliveira (In: LOPES e MACEDO, 2002), acerca dos contextos cotidianos como espaços de tessitura dos conhecimentos, sobre os “múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade”. Elas acrescentam:

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (p. 38-39).

Com a afirmação das autoras de que os *espaçostempos* onde se vive concretamente a vida são importantes, posso considerar também como relevantes os fatos vividos nos *espaçostempos* dos cotidianos das escolas e também fora delas, já que as ações que se realizam com aquilo que está perto podem fazer a diferença numa dimensão muito maior, como pressupõe Santos (1995, p. 106) ao declarar que o reencantamento do mundo somente se dará com a “inserção criativa da novidade utópica no que está mais próximo”.

Confesso que, por muito tempo, também não percebi a importância desses cotidianos que não se repetem, mas que, ao contrário, são repletos de invenções, pluralidades, acontecimentos e complexas redes de relações. Estas “impressões” de que os cotidianos em que se vive, que se fazem *próximos* e que compõem a vida da escola não seriam “alvo” de uma pesquisa com status e importância acadêmica se deve, sobretudo, à forte influência do

discurso hegemônico da modernidade, que valorizava a sólida “estrutura social”, as metanarrativas e a proposta de procedimentos de organização, classificação e reprodução de dados.

Nesse sentido, depois de alguns meses de permanência nos cotidianos do IFES – Campus Santa Teresa, as aproximações estabelecidas com os sujeitos em seus *movimentos permanentes e complexos*, despertam em mim o desejo de trazer à cena do debate educacional tantas questões que atravessam as práticas, os currículos e as vidas dos personagens desse cenário e que surgem “em meio às tessituras das intrincadas e complexas redes do cotidiano” (FERRAÇO, 2005, p. 10-11).

Estarei disposta ao mergulho no cotidiano mais uma vez – “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair” (FERRAÇO, 2005, p. 14) – numa busca inquietante, como ensina Gallo (2008, p. 254), por “aquilo que ainda não pensamos”, num exercício permanente de questionamento sobre as “certezas prontas do universo educacional” (Idem, p. 254).

E, nesse sentido, aparece o propósito de contribuir com a discussão acerca das experiências vividas pelos sujeitos, das relações estabelecidas *entre eles* na tessitura das redes de *saberesfazeres* que surgem nos contextos da formação de nível médio e profissionalizante, visando problematizar e colocar em análise a “proposta curricular” em questão e, desse modo, ampliar a teorização do campo do currículo.

UM BREVE ENSAIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Ao desejar a continuação dos *estudos* e pesquisas na área da educação a partir das possibilidades oferecidas pelo curso de Doutorado, aceitei o desafio de realizar uma pesquisa *com* os cotidianos da escola, numa tentativa permanente de diálogo, envolvimento e compromisso com outros e efêmeros caminhos a serem vividos junto aos movimentos criados *entre os sujeitos praticantes* e suas invenções/negociações curriculares.

Faço, portanto, a opção por tal *estudo* por reconhecê-lo como uma oportunidade de, a partir da multiplicidade de *currículos* que são criados em redes, dos conhecimentos que se tecem nos vários e complexos *espaçostempos* (ALVES, 2002) de *aprenderensinar*² – que acontecem dentro e fora da escola – prosseguir e ampliar trajetórias como *professorapesquisadora*. Trilhar outros *caminhos*, como os propostos por Ferraco (2001).

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

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

Reafirmo, portanto, que a investigação proposta assumirá a opção por caminhos metodológicos ligados à *prática de pesquisa* (CORAZZA, 2002) com os cotidianos, considerando a impossibilidade de realização de uma pesquisa distante da dimensão desse universo vivido e praticado pelos sujeitos e que se “inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38). Nos cotidianos, aparecem múltiplas artes de fazer, de combinar, de utilizar e que se constituem como práticas cotidianas que “volta e meia exarcebam e desencaminham as nossas lógicas” (Idem, p. 43). São *práticas* que se dão de forma *tática*, onde ocorrem “vitórias do fraco sobre os mais fortes”, manifestadas pelas “artes de dar golpes”, mobilidades, “astúcias de caçadores”, *performances* (BHABHA, 1998).

Assim, com o desejo de me dedicar à “difícil arte/ciência de pesquisar com o 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 (variedade, diversidade, incerteza) que os teceram. O *pensamento complexo* (Idem, p. 231) propõe explorar tudo aquilo que foi deixado como explicado e torna-se uma alternativa para “patrulhar o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível.”

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

E, nesse sentido, assumo que a proposta de investigação traz uma abordagem metodológica de caráter *qualitativo*, capaz de se modificar e se redefinir durante a pesquisa, se contrapondo a esquemas mensuráveis e aceitando a multiplicidade de interpretações/reformulações. Uma abordagem que permite também o uso de variados instrumentos e recursos – filmagens, fotografias, narrativas, entrevistas, registros, documentos

– numa tentativa de dar visibilidade aos caminhos investigativos, às experiências vividas, aos atalhos percorridos e a tantos modos de *fazersaber* presentes nos cotidianos.

Por tudo isso me proponho, então, a não parar a caminhada, desejando *seguirtrilhar* as trajetórias vividas pelos sujeitos praticantes do IFES – Campus Santa Teresa, e buscando problematizar, nesse sentido: *Quem são esses sujeitos praticantes? Quais as suas expectativas, desejos, interesses? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações? Quais atravessamentos essas redes produzem nos currículos?*

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, 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). Ainda de acordo com

os apontamentos de Carvalho (2009), para Homi Bhabha (1998), na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de *diferença e identidade* que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido.

Seriam nesses “entre-lugares” de atravessamentos que os terrenos para a produção de novas subjetividades floresceriam e dariam início a novas representações de identidades no ato de definição dessa própria sociedade (CARVALHO, 2009, p. 104).

Nessa discussão voltada para as questões do *híbrido* e a partir da declaração de Bhabha (1996) em que anuncia que a “hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os” (p. 39), aparece a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*. É o sujeito que habita os “entre-lugares” e se apresenta de forma confusa, disseminada, sem pretensão à totalidade ou à identidade no mundo moderno; subverte as narrativas e subjetividades originárias ou iniciais para focalizar os momentos ou processos em que se produz, na articulação de diferenças culturais.

O sujeito híbrido é semi-opositor, confuso, efeito, projeto, incalculável, semi-aquiescente. “A potência do híbrido não é ser miscigenado, sincrético ou sintético. É confundir. É ser inclassificável” (SOARES, 1999, p. 2). E a autora continua, sob a égide de Bhabha, auxiliando na significação do *sujeito híbrido* não como uma nova categoria fixa, homogênea ou estável, mas como uma possibilidade de superação dos processos discriminatórios e opressores.

A partir desses modos de pensar os *sujeitos* e a constituição de suas *redes de subjetividades*, busco movimentos que considerem a permanente realização dos *currículos* e as *relações, aproximações e distanciamentos vividos entre alunos, professores e demais personagens da escola*, além de problematizar os *deslocamentos* realizados, os *contextos de vida*, as *tensões* estabelecidas e as possíveis *dualidades* ou *perspectivas de integração* criadas entre a *formação básica de nível médio* e o *ensino profissionalizante*.

OBJETIVO GERAL

Problematizar os *currículos realizados* nas redes coletivas de *saberes fazeres* tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos múltiplos *espaços tempos* de vida e nos cotidianos do IFES – *Campus Santa Teresa*, buscando dar visibilidade aos processos e às relações estabelecidas entre esses sujeitos, investigando deslocamentos, movimentos, tensões e encontros vividos na formação profissional de nível médio, bem como ampliando a teorização do campo do currículo.

“PARA QUE SERVE A UTOPIA? SERVE PARA ISSO: PARA CAMINHAR³” ... ALGUNS

CAMINHOS JUNTO AO IFES – CAMPUS SANTA TERESA E OUTRAS IMPLICAÇÕES

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada

³ GALEANO, Eduardo. *Palavras andantes*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1994, p. 310.

na dimensão das redes coletivas de *fazeresses* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...] Para os *sujeitos cotidianos complexos encarnados*, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, *ações*, *informações*, *alterações*, *realizações*, *negações*, *desconsiderações*, *argumentações*, *obliterações*, *manipulações*... (FERRAÇO, 2005, p.18; 21-22).

A proposta de *investigar/problematizar* as invenções curriculares que surgem nos cotidianos da escola, me remete a pensar, conforme já ensinado com Lopes e Macedo (2002), que as teorizações do campo do currículo são obtidas por uma multiplicidade de estudos e contribuições teóricas que o configuram como um *campo contestado*, onde se misturam influências, interdependências e rejeições. São *produções discursivas* que se constituem não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas, sobretudo, caracterizam o *hibridismo* que aparece no campo curricular na contemporaneidade. As múltiplas articulações redefinem os *discursos* acerca dos currículos fazendo emergir novas questões, problemáticas e referências. Outras e diversas áreas, como os estudos culturais, os enfoques pós-estruturais e pós-modernos e a filosofia, também são hibridizadas com as tradicionais referências do campo do currículo. “O processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 47).

A ideia do hibridismo difundida por Lopes e Macedo (2002), portanto, é colocada como uma *marca* do campo curricular que não está ligada apenas aos múltiplos *espaçostempos* de realização desses currículos no cotidiano, mas, sobretudo, à mistura das diferentes perspectivas teóricas dos grupos de pesquisa sobre o currículo no Brasil. Assim, a hibridação defendida pelas autoras se refere à multiplicidade das teorizações contemporâneas.

Assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões teóricas, nas práticas e associando a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, não há como negar a “importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos” (Idem, p. 49), onde as experiências e apropriações são hibridizadas de tal forma que impedem a criação de uma definição única e precisa de “currículo”. Porém, nesse momento em que se reconhece tal campo como *locus* da pluralidade e dos embates entre temáticas, atores e instituições e, defendendo que uma das principais “marcas” do pensamento curricular atual é o *hibridismo*, colocado no trânsito das diversidades e das tendências políticas das relações que o constituem, julgo ser importante retomar Bhabha (1996) quando explica que a noção de *hibridação*⁴ está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação.

Nesse contexto de múltiplas *discursividades* e *teorizações*, trago algumas das perspectivas que emergem, nesses embates, acerca da noção do “currículo em redes”. São produções que defendem que os currículos são produzidos em contextos cotidianos variados, nas relações contemporâneas que se articulam entre os sujeitos e em espaços de fluidez, criatividade e coletivização. Assim, a partir da *metáfora do rizoma*, são questionadas as fronteiras estabelecidas pela modernidade entre o conhecimento científico e o conhecimento tecido nos contextos cotidianos da sociedade. E, com essa discussão, é incorporada a ideia de que todos os

⁴ Bhabha (1996, p. 36-37) destaca ainda que a importância da hibridação não é ser capaz de “rastrear os momentos originais dos quais emerge um terceiro”, para ele, a hibridação é o “terceiro espaço” que permite a outras posições emergir. Amplia ainda mais essa noção, ao declarar que “a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos [...] O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação” (p. 36-37).

sujeitos estão permanentemente envolvidos na multiplicidade e complexidade das *redes*, *através* e *nas* quais criam conhecimentos e os tecem *com* os conhecimentos de outros sujeitos.

[...] A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano (LOPES; MACEDO, 2002).

Nesse sentido, os *conhecimentos* já não são considerados a partir de caracterizações globalizadas, mas tidos como *saberes* que são tecidos por meio das táticas e das estratégias, dos diversos usos de tudo aquilo que compõe o cotidiano; por meio das *redes* em que são praticados, numa multiplicidade de encontros, significações, contextos. A *metáfora da rede*, portanto, subverte o papel de inferioridade dos conhecimentos da vida cotidiana em relação àqueles estabelecidos como conhecimentos científicos. E, nesse momento, lembro o que Alves (2002) já ensinou, possibilitando acreditar em novas alternativas, outros saberes: “*...+ há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade” (p. 17).

Diante da multiplicidade e da complexidade de relações que os sujeitos estabelecem, surge a necessidade de compreender que existem diferentes *redes de conhecimentos* e ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá *nessas redes*; ou seja, cada ser humano está imerso em redes coletivas e compartilhadas nas quais cria conhecimentos, significações e modos de vida, em processos constantes de subjetivação. São, portanto, incalculáveis as possibilidades de “criação” dos sujeitos, a partir das *redes de conhecimentos* que fazem emergir ações, práticas e “sentidos” nos currículos que são realizados nos cotidianos. Currículos que surgem sempre em movimento, junto ao constante *trançardestrançar* dos conhecimentos nas *redes* e a partir dos *espaçostempos* da escola e da vida.

Assim, partindo da perspectiva assumida neste trabalho de que as *práticas curriculares* acontecem em meio às *redes de saberesfazeres* dos sujeitos praticantes que nelas tecem seus conhecimentos, assumindo-os como sujeitos híbridos (BHABHA, 1998) que habitam *entre-lugares* culturais e manifestam suas ações através de traduções, negociações, performances e, reconhecendo o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003) para além das prescrições e propostas oficiais, busco problematizar quais *sentidos de currículo* estão sendo produzidos na escola da pesquisa.

Faço uma tentativa de aproximação das *redes tecidas* pelos *sujeitos* que produzem esses *sentidos* e tantos *modos de viver* nos cotidianos da escola, sabendo da impossibilidade de total apreensão ou análise dessas *redes*... Partindo de uma infinidade de práticas, significações, narrativas, são feitos alguns “recortes” com a tentativa de problematizar as marcas encontradas. “De fato, sempre estamos dando nossas versões *particularescoletivas* desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Assumo também, com Ferraço (2004) e Oliveira (2003), que a dimensão do *currículo* vai muito além das prescrições escritas e formais encontradas nas escolas (como parâmetros e propostas curriculares, livros didáticos, calendários de datas específicas, entre outros textos), estando muito mais relacionado aos usos que desses documentos são feitos e às criações e

relações que emergem das práticas. Para Ferraço (2004), os *currículos realizados* são “redes de *fazeressesaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos” (p. 85).

A partir desses breves apontamentos e das implicações evidenciadas com o entendimento de que os *currículos tecidos nos cotidianos* estão muito além das prescrições formais e, como explica Carvalho (2005, p. 96-97), envolvem as “relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar”, pretendo com a pesquisa me aproximar das relações e diferentes *espaçostempos* que configuram esses currículos, assim como apreender um pouco das redes de *saberesfazeres* tecidas pelos sujeitos nos múltiplos *espaçostempos* dos cotidianos.

[...] O importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar *o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas*, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17, grifo da autora).

No caso específico do IFES – Campus Santa Teresa, as invenções curriculares estão diretamente voltadas para o ensino da área agrícola e/ou agropecuária, onde quase 70% do total de alunos (considerando duzentas e oitenta matrículas nos cursos de nível médio e a escola, alguns serviços/atendimentos especiais são disponibilizados, como alimentação (varias refeições durante o dia), lavanderia, atendimento médico e odontológico, setor de esporte e lazer (com quadras, campos de futebol, salão de jogos) e seguro contra acidentes pessoais. Assim, com relação a esse “modo” de residência – onde os quartos são conhecidos como “alojamentos” – em nossas *conversas pela escola* e, até mesmo em sala de aula, ouvi dos alunos alguns relatos sobre as *trocas* que realizam, sinais das *redes de solidariedade* que se tecem e também da *mistura* de seus “hábitos”, muitas vezes aprendidos em suas famílias e que se diferenciam bastante, o que causa certos “desencantos” entre os *habitantes* de um mesmo quarto. Vale lembrar que os alunos moram em grupos de até seis, nos quartos masculinos e em número de quatro, nos femininos, como eles mesmos contam.

Interessa, de modo especial, nesse contexto, as redes de suas *histórias de vida* que se misturam, modos de constituição de suas subjetividades, de processos de subjetivação constantes, tendo os *espaçostempos* do cotidiano escolar como “lugares de encontro”. Interessa, os *deslocamentos* que realizam constantemente para estarem em suas cidades de origem, quase sempre realizados pelas “caronas” que conseguem usando o uniforme da escola⁵. Interessa, ainda, as relações que são tecidas na “formação” que se deseja – ou não – alcançar num curso profissionalizante.

Por isso, o empenho em apreender um pouco daquilo que se passa nessas redes de relações, *entre esses sujeitos praticantes* nos cotidianos. *O que se potencializa nesses encontros? A escola consegue perceber na diferença colocada entre esses jovens a potência para a produção de sentidos, de outros modos de ser? Até que ponto a imposição de regras*

⁵ Alguns alunos me contaram que o *uso do uniforme* “garante” a carona e que chegam a viajar, em muitos casos, até 600 km, fazendo todo o percurso dessa forma.

disciplinares, por exemplo, impede as trocas e invenções entre esses sujeitos? Quais burlas⁶ ao “sistema” são criadas pelos alunos?

É importante destacar ainda que os alunos estão inseridos no modelo “Escola-Fazenda” (instituído pelo Governo na década de 70), organizado em Unidades Educativas de Produção (UEP’s) – que se destinam à simulação e execução de práticas voltadas ao ensino agropecuário – e sendo avaliados sob a perspectiva da aquisição de “competências”. Assim, o aluno que conclui o ensino profissional de nível médio – organizado nas modalidades opção feita no processo de seleção. A “organização curricular” do curso de formação técnica nas modalidades subsequente e concomitante é feita por disciplinas, cursadas em períodos semestrais, “separadas” da matriz do curso médio; enquanto que o *curso integrado* se estrutura por disciplinas, em bimestres e durante todo o ano letivo.

A partir dessas e de outras implicações vividas no IFES – *Campus Santa Teresa*, aponto, portanto, meu interesse acerca da investigação que realizo e, vivendo os *movimentos cotidianos* das redes produzidas *que me movem para a pesquisa*, preciso ainda pensar na importância do fortalecimento de *práticas pedagógicas* que resistam às tendências de mecanização e controle, qualificando as produções culturais e as ações de negociação realizadas pelos sujeitos, problematizando os *modos de organização* das atividades curriculares, como aquelas vivenciadas nas salas de aula e nos ambientes/espços de produção.

Confio, portanto, na criação de outros e novos *movimentos* que apontem para os *currículos* – “trajetórias, viagens, percursos” (SILVA, 2004, p. 150) – como um campo de negociação, instituindo na *escola da pesquisa* a sua realização como mecanismo de discussão dos *saberes-fazer*s dos sujeitos *individuais-coletivos* (FERRAÇO, 2004) que ali se encontram, com suas reais condições de *inventividade* e considerando as *marcas* que, a seu modo, deixam nos processos vividos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (org.). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. O terceiro espaço. 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.

CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. RJ: DP *ET Alii*; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. RJ: Vozes, 1994.

⁶ Pretendo ainda *investigar as burlas* porque o “sistema de internato”, como os próprios alunos relatam, conta com um rigoroso horário de funcionamento e vários “assistentes de alunos”, contratados para garantir a ordem e a disciplina.

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

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

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas. RJ: DP&A, 2001.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. RJ: DP&A, 2004.

_____. (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. SP: Cortez, 2005.

GALLO, Sílvio. Foucault. (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Figuras de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Regina L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____. (org.). Método; Métodos; Contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. Estudar = Estudiar. BH: Autêntica, 2003.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. SP: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Boaventura e a Educação. BH: Autêntica, 2006.

_____. Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice. SP: Cortez, 1995.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade. BH: Autêntica, 2004.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O local da cultura: considerações acerca das idéias de Homi Bhabha. Mimeo, 1999.