

## CURRÍCULO, FORMAÇÃO CONTINUADA E HIBRIDIZAÇÕES CULTURAIS

---

Marco Antonio Oliva Gomes<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo Ferraço<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente texto trata de pesquisas realizadas em diferentes escolas de ensino fundamental do Estado do Espírito Santo, buscando estabelecer diálogos entre os campos dos Estudos Culturais, dos Estudos Pós-Coloniais e das Pesquisas com os Cotidianos Escolares, tendo como principal objetivo problematizar os modos como são tecidos os *currículos* e os *processos de formação continuada de professores*, considerando as negociações, atravessamentos, usos, traduções e o que é praticado pelos sujeitos que habitam os cotidianos dessas escolas.

Nessas pesquisas, colocamos em análise os diferentes modos de produção dos currículos e suas relações com os processos de formação continuada de professores, a partir dos *usos* que os *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994) fazem em relação aos discursos oficiais, resultando, em muitos casos, em movimentos de resistência a esses discursos que, de certo modo, negligenciam e/ou desqualificam o que é realizado pelos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) das escolas.

Mesmo considerando a força e a importância desses discursos que, na maioria das vezes, se pretendem hegemônicos, interessou-nos falar da potência dos *conhecimentos tecidos em redes* nos cotidianos das escolas os quais, ao mesmo tempo, produzem currículos em suas relações com processos de formação continuada. Ou seja, dada a condição de complexidade<sup>3</sup> desses conhecimentos, torna-se impossível, em meio a essas redes, saber quando estamos vivendo processos curriculares e/ou de formação.

Assim sendo, defendemos a importância de pensar os temas *currículo e formação de professores* como processos complexos e interdependentes, que dizem respeito à produção e à negociação de políticas educacionais que não se reduzem às prescrições oficiais, geralmente marcadas pelas lógicas dos distanciamentos e polarizações entre *pensar e agir, saber e fazer, teoria e prática*. Lógicas que têm se mostrado incapazes de dar conta da diversidade e da complexidade das relações e tramas que se tecem nos cotidianos escolares.

A nosso ver, são nas *negociações*, nos *usos*, nas *narrativas dos fazeressaberes* dos sujeitos que praticam os cotidianos escolares que os *currículos* e os *processos de formação* vão se constituindo e, ao mesmo tempo, produzindo políticas educacionais. Sgarbi (2004, p. 36) nos ajuda nessa defesa quando afirma o valor dos processos de conhecimentos que trazem as marcas desses sujeitos encarnados.

[...] a complexidade como marca do mundo real e das pessoas reais me traz a percepção de que a dinâmica da vida é diferente da

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>3</sup> Estamos partindo da ideia de complexidade defendida por Morin (2007), ou seja, *complexo* porque está sendo tecido junto.

dinâmica dos estudos sobre a vida, que não se encaixa de forma unívoca nas explicações que esses estudos trazem para ela. No entanto, tais estudos e suas explicações também fazem parte da vida na sua complexa dinâmica e, por isso, devem ser respeitados no que trazem de possibilidades de leituras do mundo, mas sem a costumeira idéia da hegemonia do pensamento moderno de que, se alguma coisa da vida não cabe nas explicações, ela não existe.

Concordando com a ideia de que a dinâmica da vida não se deixa aprisionar facilmente, pois a vida escapa e se inventa com movimentos *táticos, efêmeros, surpreendentes* dos sujeitos, tratamos das discussões de constituição dos currículos compreendendo que, ao falar deles, também falamos da formação de professores, ou seja, não estamos tratando de pólos dicotômicos de análise, ao contrário, para nós, esses processos só podem ser pensados nos enredamentos que os constituem. Para tanto, foi fundamental

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

Processos que surgem num constante *trançardestrançar* dos conhecimentos enredados nos *espaçostempos* das escolas “e, por efeito, da vida” (FERRAÇO, 2006). Processos que envolvem fios das diferenças culturais, das invenções, dos deslocamentos, das múltiplas e singulares enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo e de formação de professores.

#### **A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO**

A perspectiva epistemológico-metodológico-política defendida em nossas pesquisas, isto é, a dimensão de complexidade das redes de conhecimentos tecidas nos cotidianos das escolas como potência para entendermos as relações produtoras de “políticas de educação” estabelecidas entre os processos curriculares e de formação, nos estimula a problematizar os conhecimentos tecidos em cada ação cotidiana que produzem essas políticas, a partir das narrativas, usos e negociações que os praticantes fazem dos textos prescritivos. E, sobre essa escolha que, para nós, fala de outro modo de pensar e de nos aproximar da complexidade da educação, Oliveira (2007, p.111) nos diz que se apresenta como

[...] um referencial epistemológico novo, que é também um novo referencial político, na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre saberes considerados no pensamento ocidental não apenas

diferentes, mas sobretudo, desiguais, permite questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento.

Sendo assim, em nossas pesquisas, não faz sentido falar *sobre* as verdades científicas construídas em relação aos currículos e aos processos de formação. Pesquisar *sobre* traz as marcas do controle do pesquisador que, seguro do lugar que ocupa, domina a cena.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar 'sobre' os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre', de fato, acontecem os estudos 'com' os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos 'com' os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2003, p. 160).

No lugar de pesquisar *sobre* nos dedicamos, então, a pesquisar *com* (FERRAÇO, 2003), opção que nos move a trabalhar com as narrativas dos sujeitos das escolas como pistas, como possibilidades de identificação/compreensão da produção de políticas de currículo em suas relações com processos de formação. E, nesse sentido, nos valem da afirmação de Alves (2005) que considera necessário discutir algumas críticas feitas ao uso de narrativas em trabalhos de pesquisadores preocupados com os cotidianos. Uma dessas críticas refere-se à multiplicidade de sentidos que essas situações evocam.

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

Torna-se importante considerar, nesse sentido, que as pesquisas realizadas com os cotidianos, ao tomarem as narrativas como expressões das redes tecidas nas escolas, acabam envolvendo os próprios pesquisadores nessas redes. Como fala Alves (2005, p. 8), “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria”.

Assim, as *narrativas* dos sujeitos das escolas pesquisadas a que temos tido acesso têm se revelado muito mais como potencialidades de expressões das relações, dos fluxos, *das redes estabelecidas com a nossa presença* do que como descrição de um fato acontecido, tal e qual ocorreu, independente de nós. Isso significa dizer que, de alguma maneira, nós, na condição de pesquisadores com os cotidianos, *estamos envolvidos na criação/tessitura das redes de narrativas daqueles momentos*, não sendo possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo sobre as escolas com as nossas pesquisas.

Assim, nos caminhos e descaminhos das pesquisas, temos dialogado com Alves, Oliveira, Sgarbi, Morin, Certeau, Bhabha, entre outros, que buscam problematizar os modelos tradicionais de pesquisa, inventando possibilidades de registros e de discussões que visam, em última instância, nos aproximar do vivido, nos levando a considerar as múltiplas produções dos *sujeitos que praticam os cotidianos* e que, por vezes, desafiam os limites das teorias que inicialmente considerávamos como “porto seguro”, fazendo com que funcionem, tão somente, como portos de breves ancoragens...

De fato, em nossas pesquisas, afirmamos a potência dos diferentes sentidos enunciados pelos protagonistas dos cotidianos, *não por boa vontade ou gratidão* (FERRAÇO, 2003), mas pela crença nos processos que falam das vivências, das multiplicidades, das singularidades das relações cotidianas, das possibilidades que experimentamos de *criarmos e recriarmos a nós mesmos e o mundo* (MATURANA, 2001).

## **FRAGMENTOS DE NARRATIVAS COMO POTÊNCIA PARA PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO TECIDAS NOS COTIDIANOS**

Os fragmentos que trazemos ao texto fazem parte das experiências de pesquisa vividas junto às redes de *saberesfazeres* tecidas e compartilhadas por *alunos e professores* de escolas públicas municipais e buscam apreender as *marcas* deixadas nos currículos e nos processos de formação continuada a partir dos múltiplos *espaçostempos* de vida e das relações estabelecidas com os variados contextos cotidianos desses sujeitos.

Assim, partindo dos *mergulhos* realizados nos processos complexos das diferentes *temporalidades e espacialidades* das escolas públicas envolvidas na pesquisa, encontramos muitos alunos/as, professores/as e demais sujeitos cotidianos que inventam currículos e vivem os mais diversos processos de formação continuada, com suas produções coletivas, singularidades e redes de subjetividades (SANTOS, 1995). São, nesse sentido, sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004) que imprimem suas marcas e articulam diferentes contextos, realizando suas práticas na efemeridade do cotidiano. E, considerando esses momentos em que praticam as diferentes redes de *saberesfazeres* nas escolas, acreditamos, como Silva (2001), que surge uma concepção de currículo baseada numa noção dinâmica de cultura:

A cultura [...] seria vista menos como produto e mais como *produção*, como criação, como *trabalho*. Em vez de seu caráter final, concluído o que fica ressaltado [...] é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução [...]. Esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e de poder (p. 17).

Portanto, o currículo seria *inventado, realizado* (FERRAÇO, 2004) nessas relações cotidianas, nas diversas práticas que envolvem poder, discurso, criação de significados. De acordo com Certeau (1996, p. 141), “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. E ainda acrescenta que a *cultura* está intimamente ligada ao ato pelo qual cada um “*marca* aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (Idem, p. 143). Portanto, sob a perspectiva de Certeau, a cultura é também consumo, uso, reinvenção dos produtos oferecidos aos sujeitos e aos grupos sociais.

Ainda no contexto da teoria cultural contemporânea, a escola torna-se uma localidade de descentramento, um *entre-lugar* da cultura (BHABHA, 1998), baseada nas trocas e traduções de diferentes comunidades e sujeitos. Também a apropriação do conceito de *hibridismo*, torna-se uma tentativa de ressignificar as relações de dominação identitária e cultural, onde as posições se modificam, se misturam e não conseguem estabelecer um lugar fixo. É o próprio autor que declara:

O hibridismo [...] expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação [...]. Confere novas implicações às suas identificações em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder (p. 162-163).

Utilizando-se de Bhabha para a discussão das “identidades”, Silva (2000) considera a formação do sujeito como fragmentada, descentrada e contraditória. Para o autor (2000, p. 88), os diferentes grupos sociais encontram-se em movimento, sem aceitar a tendência à fixação, ao aprisionamento, deslocando suas identidades. Esses grupos encontram-se nesta situação podendo “mover-se entre os territórios simbólicos de diferentes identidades [...]” não respeitando “os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades”.

Assim, para Silva (2000, p. 87), o *hibridismo* – “a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças” – coloca, num terreno bastante arenoso, as concepções de identidades separadas, divididas ou puras. Conforme suas discussões, as identidades se formam de maneira híbrida, não sendo nenhuma das identidades originais, mas com traços delas. Preocupando-se ainda em dar outras significações para o conceito de *identidade* se une a Stuart Hall nessa tentativa:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais

somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2004, p. 12-13).

Assim, com a ajuda de Bhabha (1998), ampliamos a discussão trazendo suas ideias acerca da *cultura*, pois apontam para uma forma de produção irregular e incompleta de sentido e de valor, sempre produzida no ato da sobrevivência social. A *cultura* passa então a ser concebida como uma criação social, como um lugar enunciativo, como aquilo que se constrói a partir das *marcas* colocadas pelos sujeitos e de suas significações sociais e que, por isso, encontra-se “como uma coisa inconclusa, incompleta e sempre em processo” (GIROUX, 1995). Desse modo, não há como negar que os *processos de produção dos currículos e da formação* também são constituídos a partir dessas *significações/traduições culturais*, uma vez que esses processos, movimentos e traduções só podem ser pensados nas tessituras que os constituem.

A partir dessas questões, procuramos dar visibilidade aos processos que afirmam a força das redes tecidas pelos *sujeitos comuns* (CERTEAU, 1994) que ressignificam as escolas, nas variadas formas de *uso desses praticantes*, afirmando a possibilidade da criação de outras lógicas e de outros mundos nas relações com os conhecimentos que circulam nesses cotidianos. Trazemos, portanto, fragmentos de *narrativas* que, atualizando a memória, nos fazem lembrar as *artes de fazer* desses sujeitos que, de diferentes maneiras, vão constituindo os modos de dar aula, os sentidos das escolas e das aprendizagens, os espaços, as relações, dando vida aos currículos e aos processos de formação de professores tecidos nas invenções, práticas e rotinas cotidianas.

### **Sobre os alunos da escola da cidade...**

[...] Nossa clientela era formada por moradores da região da grande Maruípe, mas não só. Fazemos parte de uma região que centraliza também moradores de Santa Marta, de outros bairros e municípios. Então, tínhamos uma dificuldade muito grande de trazer a família para dentro da escola, porque nós tínhamos alunos do bairro da Penha, Bonfim, Santos Dumond, Serra, Vila Velha, Cariacica, devido à localização da escola. Quando fui para essa escola [os alunos/as e os/as professores/as], haviam saído do espaço próprio no bairro Santa Marta e tinham ido para um barracão. O aspecto físico não muito agradável... bem, eles não gostavam do espaço; eles tinham vergonha de estar no barracão. Olha que o outro espaço antigo da escola também não era bonito; era um espaço velho do Estado que a Prefeitura derrubou. ? O que fazer com essa clientela? Como resgatar a família? [...] porque a família estava, cada vez mais, distante da escola. [...] Foi muito difícil e quase desisti, falando francamente. No momento do recreio, eles não sabiam se confraternizar, muitos

usavam a blusa do uniforme pelo lado avesso – eles tinham vergonha de falar que eram alunos da escola. A referência EMEF Marieta Escobar... ‘Ah! Esse nome é muito feio...’. Quem era Marieta? A impressão era a de que eles foram jogados ali [...] colocados ali sem nenhuma vontade, não sei se eram alunos até rejeitados de outras escolas e a escola foi criada nesse sentido.

### Sobre as diferentes aulas e modos de dar aulas...

Eu estou muito preocupado sempre com o sucesso, com o resultado. A questão de eu fazer toda exposição do conteúdo mesmo existindo muito de tradicionalismo, mas a História é assim. Como é que eu vou te ensinar uma historinha sem te contar? Se eu pego um texto para você ler você vai se interessar por aquela historinha? **Se eu te contar, se eu ilustrar, se eu passar meu sentimento ao te contar aquela história, jamais você esquece. Então tem muito disso... e, no final, eu quero que me conte a história, produza alguma coisa de acordo com aquilo que ele entendeu do que eu fiz a exposição (professor Robson).**

[...] eu observo **muito o aluno, e quando** vejo que precisa de um trabalho em conjunto, eu faço a mesa de comprido. Se vejo que é um trabalho que depende de individualidades, **eu deixo mais à vontade para ele pensar; se** eu vejo que esse aluno necessita de um trabalho de grupo, para que ele possa aprender com o colega, encosto as carteiras, faço em dupla, grupos de três em três, **até que ele...** Não é predeterminado em planejamento... Eu vejo no momento. Eu só adquiri isso com leituras. **Muita leitura que eu venho fazendo em** livros técnicos, em livros didáticos, maneiras de pensar, maneiras de agir quanto à aprendizagem de crianças e os acontecimentos da prática da sala de aula, que eu acho muito importante para o professor visualizar sua prática... (professora Sílvia).

### Sobre as invenções e metamorfoses dos espaços...

[...] A gente precisava principalmente fazer um resgate da paixão dos alunos pelo espaço. Também a questão da auto-estima – são alunos que trazem muitas marcas “do não consigo”, de “bloqueios de aprendizagem”. Então nós tínhamos que estar visualizando a escola como um todo, [definir] o que fazer com o espaço físico [...]. **O refeitório era muito mais do que o momento só da merenda, era onde as coisas aconteciam.** Era ali que a gente se **sentia bem para apresentar.** Era o **nosso espaço de apresentação de trabalhos.** Nesse refeitório, sem estrutura praticamente alguma, cercado nos

momentos de desfiles e apresentações por barbantes e fita crepe, aconteciam **reuniões de pais, aulas de xadrez, festas e oficinas**. (ISABEL, pedagoga da escola).

Os meninos gostam, eu sinto que eles gostam. Eles começaram a valorizar as coisas da escola a partir do momento que eles passam a enfeitar, [...] os alunos não estragam nosso painéis, nossos enfeites, nada. Então, **cada data eu gosto de fazer: dia das crianças a gente desenha sorvete, bombom, faz móbile [...] cada festa a gente faz, tenta fazer com um motivo específico** (VERA, diretora da escola).

### Sobre os enfrentamentos diários dos deslocamentos...

[...] **Primeiro eu ando a pé, e depois eu pego a Kombi**. A Kombi pega a gente dez e meia; **eu gasto andando uma hora e vinte pra descer**. Depois, a Kombi chega na escola onze e pouco [...] **de volta, é mais demorado, quase duas horas**. Já gastamos até uma hora e cinquenta ou mais, porque é tudo morro (MARGARIDA, aluna da 8ª série).

**“O maior pedaço que a gente passa é dentro da mata**, porque se não passar dentro da mata, pela estrada é muito mais longe. Assim, a gente corta o caminho... (CLARA, aluna da 8ª série).

A vida desses meninos e meninas não é nada mole! **Pra falar a verdade, eu admiro muito a coragem deles... eles ‘cortam’ muita estrada, morro, pedaço de mata fechada**. Eles têm que acordar muito cedo e andar tudo aquilo para chegar até no ponto da Kombi onde a gente pega; depois, no fim do dia, dá até pena, porque a gente deixa eles de volta lá e sabe que eles têm que voltar andando tudo de novo e todo dia! Isso quando não chove e eles descem e sobem muito mais chão, porque a Kombi não chega no ponto. **Mas tem uma outra coisa que faz eu me admirar, que é a ‘alegria’ deles, quase sempre eles fazem essa caminhada e também dentro da Kombi, rindo e brincando... eles enfrentam numa boa**. Lembra as vezes que você também foi com a gente, eles tavam sempre bem humorados, né? Eles vivem essa situação e quase não reclamam; acho que eles sabem que não tem outro jeito, têm que encarar (HORÁCIO, motorista).

“Olha, da vida deles particularmente não sei, na verdade eu não conheço esse Milton, né? **Eu não conheço esse lugar nem os outros mais distantes...** Eu ouço falar muito dessas crianças que passam por esses problemas todos, meios de transporte, difícil acesso à escola, mas eu nem imagino onde essas crianças moram, às vezes até já tive vontade de conhecer, mas me falta oportunidade pelo trabalho que eu tenho também diariamente; trabalho em duas escolas, de manhã e à tarde e não tenho oportunidade mesmo. **Posso até, futuramente, tentar conhecer a realidade desses alunos**, mas por enquanto eu sei por meio de pais, quando vêm nas reuniões, dos comentários que a gente ouve; **sei um pouquinho da vida deles assim, das dificuldades que eles enfrentam... e mesmo através da escola que procura**



**conhecer um pouco esses alunos, saber o motivo de tanta falta; nós temos que reconhecer e saber o motivo que esses alunos não estão na escola, né?” (Professora LÍGIA).**

Assim, em meio às experiências, às divergências, aos valores e às *táticas e estratégias* dos vários sujeitos dentro do *lugar próprio* (CERTEAU, 1994), diferentes movimentos vão se constituindo... Modos de dar aula, de reinventar os espaços, de enfrentar os desafios diários que falam da complexidade das redes cotidianas e colocam em questão o *status* dos discursos teóricos que, muitas vezes, desqualificam as produções desses praticantes das escolas, não levando em consideração os *saberes-fazeres* que potencializam e ampliam os sentidos da escola, provocando outros modos de convivência entre alunos/as e professores/as.

Considerando essa complexidade, nossas pesquisas apostam na necessária ampliação dos *campos discursivos do currículo e da formação de professores*. Ou seja, apostamos nos enredamentos que potencializam e inventam outros sentidos para esses campos, instituindo-se e constituindo-se como políticas de educação.

#### **APROXIMAÇÕES FINAIS ACERCA DAS TESSITURAS CURRICULARES E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Partindo da perspectiva assumida nas pesquisas de que as práticas curriculares e de formação continuada acontecem em meio às redes de *saberes-fazeres* 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, procuramos trazer à cena algumas *aproximações* de tantos fatos ocorridos e vivenciados junto aos sujeitos da pesquisa.

Falamos em *aproximações* pela impossibilidade de total apreensão ou análise das situações vividas no cotidiano. Partindo de uma infinidade de práticas, sentimentos, invenções e narrativas fazemos alguns *recortes* e, com eles, realizamos, a partir de certas *escolhas*, tentativas de problematização das marcas encontradas, uma vez que “de fato, sempre estamos dando nossas versões *particularescoletivas* desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Assim, com esses fragmentos colocados no texto, retomamos a ideia de que os *conhecimentos* não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola diante dos saberes formalizados da ciência, mas, ao contrário, surgem a partir das relações, sendo criados numa multiplicidade de encontros, significações, contextos. São, portanto, *currículos e processos de formação continuada* que surgem sempre em movimento, no constante movimento dos conhecimentos nas redes, *criadostecidos* com os fios das múltiplas práticas cotidianas dos sujeitos, que interligam as histórias dessas pessoas aos seus contextos de vida e à infinidade de experiências que os constituem.

Desse modo, compreendemos que são os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004) que imprimem suas *marcas* e articulam diferentes contextos, realizando suas práticas na efemeridade do cotidiano. E, nesses momentos em que praticam as múltiplas redes de *saberes-fazeres* nas escolas, aparecem como *sujeitos cotidianos* que *inventam currículos* (FERRAÇO, 2004) e *processos de formação*, ou seja, produzem enredamentos que

potencializam e inventam outros sentidos para esses campos, instituindo-se e constituindo-se como políticas de educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, Agosto de 2005.

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

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

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

\_\_\_\_\_. A invenção do cotidiano: 2: morar, cozinhar. RJ: Vozes, 1996.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus saberes-fazeres: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). Cotidiano e diferentes saberes. RJ: DP&A, 2006.

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

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (org.). Alienígenas da sala de aula. RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. RJ: DP&A, 2004.

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

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

OLIVEIRA, I. B. de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: Schwartz, M. C. (org.). Vitória: EDUFES, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. SP: Cortez, 1995.

SGARBI, P. Depois de aceitar o convite, fiquei esperando um “causo”. In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (orgs.). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. RJ: DP&A, 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. BH: Autêntica, 2001.