

SOBRE AS REDES QUE TECEM PRÁTICAS POLÍTICAS COTIDIANAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha – UVV, Brasil

Resumo

Trata-se de artigo tecido com diferentes fios de nossas pesquisas com os cotidianos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES, em seus entrelaçamentos com a Secretaria Municipal de Educação. Interessou-nos problematizar as políticas de educação, com foco nas práticas de currículo e de formação continuada de professores, que surgem na complexidade das redes de saberes-fazer-valores-sentidos-afetos trançadas nesses cotidianos. Nossa intenção foi pensar as políticas de currículo e de formação continuada de professores nessas tessituras, a partir das teorias das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), compreendendo que aí estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição das políticas educacionais. Assim, dedicamo-nos às práticas de pesquisa com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) como uma atitude política de investigação e de aproximação desses espaços-tempos. Essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa atravessa as discussões que fazemos, buscando compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana (ALVES, 2003) “com” professores/as, alunos/as, pedagogos/as, diretores/as e demais praticantes das escolas e da Secretaria de Educação. Compreendemos com Alves (2010) que os processos de formação e os currículos em redes estão sempre articulados e envolvem diferentes contextos em permanente tensão, embora de modo desigual e com diferentes intensidades. Assim, ao contrário da ideia de que há uma “verdade” a ser dita sobre os currículos e as formações de professores, nossa aposta, com pesquisadores praticantes cotidianos, está na ampliação dessas redes curriculares e de formação, os “currículosformação”, e na possibilidade de intercâmbios e compartilhamentos entre esses vários protagonistas das políticas educacionais, compreendendo que é nessa complexidade dos saberes-fazer cotidianos que são inventados e compartilhados múltiplos sentidos para a educação, para as escolas e para os conhecimentos.

Palavras-chave: currículo, cotidiano, formação, redes, complexidade.

Abstract

This article concerns the different lines of our research on the everyday life of Municipal School Network in the City of Vitória, ES, Brazil and its interweaving with the Municipal Secretariat of Education. It aimed at questioning education policies focusing on curriculum and teachers’ continuing education, which arise from the complexity of knowledge-action-sense-affection networks woven in this everyday life. The study was intended for thinking curriculum and teacher continuing education policies in these weaves derived from everyday practice theories (CERTEAU, 1994). It is understood that the multiple dimensions and circumstances of the constitution of educational policies coexist in these spaces. Thus, we focus on research practices in everyday life (FERRAÇO, 2003) as a political attitude for investigating and approaching this space-time. This theoretical-methodological research approach permeates our discussions in order to understand the knowledge woven in each everyday action (ALVES, 2003) with teachers, students, pedagogues, and other school and Municipal Secretariat actors. Based on Alves (2010), we understand that curriculum making processes in networks are always interconnected and they involve different settings that are in permanent conflict, even though they are uneven and have different intensities. Therefore, differing from the notion in which there is a single “truth” to be said about curricula and teacher training, we, as everyday life actor-researchers, believe in broadening these curricular and training networks and “teacher-training curricula”, as well as in the possibility of exchanges and sharing between these different actors of educational policies. We understand that these complex knowledge-action routines are responsible for inventing and sharing multiple senses for education, schools and knowledge.

Keywords: Curriculum, everyday life, teacher training, networks, complexity.

Este artigo foi tecido com diferentes fios de nossas pesquisas com os cotidianos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, em seus entrelaçamentos com a Seme-central. Interessou-nos problematizar as políticas de educação, com foco nas práticas de currículo e de formação continuada de professores, que surgem na complexidade das *redes de saberes-fazeres-valores-sentidos-afetos*¹ trançadas nesses cotidianos.

Nossa intenção foi pensar as políticas de currículo e de formação continuada de professores nessas tessituras, a partir das *teorias das práticas cotidianas* (CERTEAU, 1994), compreendendo que aí estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição das políticas educacionais.

Assim, dedicamo-nos às práticas de *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) como uma atitude política de investigação e de aproximação com esses *espaçostempos*. Essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa atravessa as discussões que fazemos, buscando compreender o *conhecimento tecido em cada ação cotidiana* (ALVES, 2003) “com” professores/as, alunos/as, pedagogos/as, diretores/as e demais praticantes das escolas e da Seme-central.

Compreendemos com Alves (2010) que esses contextos [...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente" (ALVES, 2010, p. 55). Nessa trajetória, usamos as contribuições dos trabalhos de Alves, Oliveira, Ferração, Certeau e Azevedo, entre outros autores que têm procurado problematizar as práticas “oficiais” de pesquisa, apostando na invenção dessas práticas e de seus registros. Além desses pesquisadores, usamos, de igual maneira, as múltiplas produções dos *sujeitos ordinários* que praticam e habitam nos cotidianos das escolas.

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).

Acolhendo essas orientações políticas da pesquisa, lançamo-nos na empreitada de ir ao encontro de escolas e professores buscando compreender os processos de tessitura de currículos e de formações de professores em seus enredamentos, a partir das práticas docentes cotidianas. Tratamos das discussões de constituição dos currículos enredados aos processos de formação de professores/as, uma vez que, para nós, não há, na noção das redes cotidianas, como pensá-los de modo separado. Nos movimentos das redes de *saberes-fazeres* que tecem as relações nos cotidianos das escolas, esses temas se colocam

como *praticaspolíticas* em seus múltiplos enredamentos. Para tanto, foi fundamental

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

As conversas-imagens-narrativas de praticantes foram usadas como procedimentos e modos de transitar e acompanhar os processos, movimentos e fluxos de constituição dessas *praticaspolíticas* que nos interessaram durante a pesquisa *com* esses cotidianos. *Praticaspolíticas* que, para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes, produzem múltiplos sentidos para as escolas, fazendo-nos apostar: nos diferentes contextos cotidianos como *espaçostempos* de produção de políticas educacionais; nas artes dos professores, tecelões dos currículos e dos processos de formações, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento; e nos praticantes como protagonistas e legítimos autores dessas produções.

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

Sobre as teorias das práticas, políticas dos cotidianos...

Estou fortemente convencida de que nada mais promissor pode o conhecimento propiciar do que o aprender a desejar a vida, como um processo crescente e infinito de emancipação compartilhada (LINHARES, 1999, p. 21).

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

Certeau (1994, 1996) também nos convoca a compreender as práticas como políticas que desafiam o instituído e podem ser uma importante pista para aqueles que estão responsáveis pelas políticas oficiais de educação, uma vez que elas estão atreladas aos modos como os professores se colocam no mundo – sua formação histórica e política. Essas

políticas que são reformadas e reformuladas em nosso país, pelo menos de quatro em quatro anos, entrecruzam-se com as vidas dos professores produzindo efeitos sobre elas, mas, em muitos momentos, parecem se esquecer desses embates...

Sobre essa questão, outras pistas podem ser localizadas nas discussões feitas por Alves (2001) sobre o caráter autobiográfico presente em cada um dos *encontros conversas* com professores que, numa sucessão de combinações, misturam muitos fios, o tempo todo... Para Alves (2008) só ouvindo essas narrativas que poderemos compreender e "[...] escrever uma história da escola brasileira na qual na qual o que conta é a experiência cotidiana de seus *praticantes*, dentro e fora dela, em todas *as redes de conhecimentos e significados* nas quais *aprendemos ensinamos* (p. 133)

As políticas de formação, por exemplo, para alfabetização, há um encontro coletivo, por região, e depois os professores cumprem as atividades on-line. De quinta a oitava, os encontros voltaram nos dias de planejamentos dos professores, uma vez por mês (quando não mudam), mas as temáticas já tinham sido previstas sem debates com os professores. Fora isso, tem um caderninho de cursos fora do horário de trabalho num descaso com muitos professores, porque muitos têm duas jornadas de trabalho [...] têm filhos, maridos, casa pra cuidar [...] e temos que ter lazer também [...] (ISA, professora).

A conversa com Andreia traz novos elementos sobre os efeitos e sentidos da formação continuada dos professores. Ela se colocou dizendo que

[...] as atividades cumulativas fizeram com que o estímulo para fazer a formação se perdesse. Os encontros ficaram muito repetitivos e não consegui dar conta das atividades porque trabalho em outro turno e, muitas vezes, cheguei atrasada em função do horário e do deslocamento. As trocas de experiências contribuíram para as dinâmicas do dia a dia... (ANDRÉIA, professora).

Ampliando um pouco mais as redes de conversas, outro professor também parece indicar, quando diz que "[...] a Secretaria só está preocupada com os resultados e não se preocupa em vir aqui verificar as condições da escola" (OLAVO, professor), que, entre as *práticas enunciativas* dos contextos das políticas oficiais e *as práticas enunciativas* dos contextos dos cotidianos, se abre a possibilidade de analisar o imenso campo de uma 'arte de dizer' diferente dos modelos impositivos, ou seja, que essas *artes de contar* dos praticantes desses múltiplos contextos cotidianos, que *narram lances, golpes, não verdades*, vão desvelando modos de viver/conhecer/sentir que estão em jogo nessas redes marcando, por seus usos, esses discursos (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, essas *artes* não podem ser desconsideradas, se tratamos das tessituras das políticas educacionais, neste artigo, de modo mais específico, as políticas de currículo e de formação continuada de professores a partir das *teorias das práticas* que emanam dessas relações. Desse modo, quando nos referimos às teorias das práticas cotidianas produzidas em redes, falamos de processos coletivos na trama dessas políticas.

Em outras instituições, essa questão apontada pelo professor da Olavo sobre uma certa "preocupação com os resultados" aparece vinculada aos indicadores do Ideb. Para a equipe pedagógica e para alguns professores das escolas, por exemplo, há uma fala de que "[...] precisam melhorar [os resultados] porque estamos mal no Ideb e a Secretaria já fez reunião com as escolas para falar dos indicadores de aprovação" (DIRETOR). No centro da cidade, no entanto, uma professora que tem duas jornadas de trabalho na escola (é professora e coordenadora) se posiciona dizendo que eles não se preocupam com os indicadores. Ela diz: "[...] tocamos nossos projetos e não queremos nem saber!".

As políticas chegam por imposição... Aqui também pouco conversamos sobre nossas práticas, porque não temos espaços coletivos, só os 30 minutos finais para os avisos gerais e olhe lá! E aí, na escola, cada um no seu miúdo... Não existe coletivo. Temos dificuldades de nos organizar também em função das urgências do dia a dia (ISA, professora).

Para Certeau (1995, p. 234),

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

Não se trata, no entanto, de desprezar as “sondagens” ou “dados estatísticos”, mas de colocar em questão *os limites da natureza dos processos aplicados* para sua produção que acabam “achando” o que é homogêneo e, portanto, de desviar a atenção para *as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes* (GIARD, 1994).

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

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

O transitar por várias escolas e os encontros que foram possibilitados nessas andanças

deram-nos pistas de que as políticas oficiais e suas intenções nos modos de fazer acontecer, em suas práticas, parecem muito distantes da vida que pulsa nas escolas e dos desejos, expectativas e necessidades dos educadores. Parecem que passam longe dos enfrentamentos cotidianos... Enquanto, nas escolas, os dados da aprendizagem, por exemplo, são produzidos no contexto e atravessamentos dessas produções e, portanto, estão impregnados das emoções dos trabalhos realizados, das crenças, valores, modos de viver, das lutas e compromissos dos educadores e de realidades múltiplas que estão enredadas a essas relações e atividades escolares, ou seja, aos currículos e aos processos de formação de professores — aos *currículos/formações* —, no contexto da Secretaria de Educação, essas informações que chegam das escolas *são dados frios, brutos...*

[...] O fato de a escola informar que tem uma biblioteca **não me diz dos usos** que essa escola faz desses recursos. E isso é importante para a gente [...]. Então, é qualificar os usos desses recursos que toda a escola tem. A escola tem professores? Os professores estão presentes? Licenças médicas? A gente vai ter o dado bruto e temos que qualificar o dado... E os contextos intra e extra-escolares? [...] é algo objetivo e subjetivo ao mesmo tempo. Essas informações serão cruzadas com os dados de acesso e permanência, Prova Brasil e Ideb. O último eixo [que aparece na proposta do Sistema de Avaliação] é o produto, **o produto é o conhecimento. [...] para além desse resultado apontado em exames [...], é o conhecimento mesmo, é a produção mesmo da aprendizagem, de conhecimento [...]** (ANA, professora atuando SEME-CENTRAL, grifo nosso).

Ana é uma professora que, na época da pesquisa, trabalhava no Setor de Planejamento Educacional da Secretaria de Educação e reconhecia as lacunas, os vazios que esses distanciamentos produziam na elaboração das políticas educacionais... Portanto, pensamos que é preciso levar em conta que, também entre os profissionais responsáveis pela tessitura das políticas oficiais, há um desejo de que "[...] *as coisas deem certo... o Setor de Planejamento não pode ser só depósito dessas informações...*" (ANA, professora)

Mesmo assim, parece-nos importante interrogar as estratégias de elaboração dessas políticas *pensadas/praticadas* (ALVES, 2010) "para" e não "com" as escolas, uma vez que ainda são marcadas pela crença nos resultados que possam ser visibilizados como uma estratégia do governo para "compreender" e/ou representar certas realidades. Estratégias que tratam o conhecimento, por exemplo, como produto final desses variados cruzamentos dos diferentes dados... Parece que estamos falando de uma *política da vitrine* (FERRAÇO, 2012), em que os produtos expostos, nesse caso, os conhecimentos, se transformam em dados a serem *publicizados*, ou seja, uma política que se pauta nos resultados/produtos e não nos processos vividos. Certeau (1994, p. 98) mais uma vez nos ajuda a ir compreendendo esses processos de produção quando diz:

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não

se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno. Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos [...] e o fazem com categorias e segundo taxinomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo [...], e não a formalidade própria dessas práticas, seu movimento sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de 'fazer com'.

Aproveitando as considerações de Certeau, o investimento de nossas análises está em pensar as políticas educacionais que são produzidas nos encontros desses *praticantes da cidade* (CERTEAU, 1996) e da educação. Políticas que se dão nesses *entrelugares* onde atravessam esses *praticantes cotidianos* que, como *atores na cidade*, também são atores na educação. Não por causa do que fazem ou do que dizem, mas porque, como personagens secretos, levam uma vida própria e, com suas forças mudas, estendem suas ramificações que penetram toda rede de nossa vida cotidiana no teatro dessas relações (CERTEAU, 1996).

Assim, nossas problematizações não estão focadas nos resultados da aprendizagem, nos documentos oficiais, mas sim nos efeitos que essas políticas têm produzido nas relações que se passam *entre* esses praticantes das políticas de currículo e de formação continuada de professores. Efeitos que nos provocam e nos fazem perguntar: como esses modos *de pensar/fazer* as políticas atuais de educação têm potencializado as relações entre os educadores, o conhecimento e os sentidos das escolas?

Essa questão nos lembrou de um encontro que aconteceu na sala dos professores da escola "Imperatriz do Forte". Estavam reunidos o professor de Matemática, a professora de Português, a professora de Matemática e duas professoras das séries iniciais. Conversavam sobre os efeitos das políticas "populistas" e "paternalistas" do Governo Federal (que também estão presentes no município) nos cotidianos da escola e das salas de aula. Diziam do "tudo pode", das facilidades que os alunos têm, pois *ganham uniformes, materiais, alimentação, bolsa-família, proteção do Conselho Tutelar...* Diziam que, quando tomam uma *atitude mais "enérgica" com os alunos, são desautorizados*, dentre outras coisas... Como estávamos por perto, porque a complexidade das conversas e das relações na sala dos professores foi sempre interessante para a pesquisa (e pensamos que também pode ser para outros que se interessem pelas pesquisas com os cotidianos), pedimos licença e sentamos com eles.

O professor de Wilson estava um pouco mais exaltado e dizia se sentir desrespeitado todos os dias e em todos os sentidos em sua profissão: trouxe a questão salarial, os xingamentos em sala de aula, fez comparações com outras escolas e, depois que ouvimos muitos outros desabafos, provocamos um pouco mais os professores sobre as políticas de formação continuada de professores e de currículo, uma vez que estavam nessa roda três professores de 5ª a 8ª séries, e os encontros de formação por áreas estavam acontecendo na Secretaria de Educação. Perguntamos sobre o que acharam das formações...

Sara — Na formação, eles acham que o aluno quer estudar.. O alunos querem estar aqui, mas não, eles não querem estudar... Eles vêm obrigados. O professor representa o que o aluno não quer... Os temas foram definidos antes, foram gerais, faltou a prática docente, as discussões específicas das áreas: dinâmicas, metodologias... Todas as vezes que os professores começavam a falar, a reclamar da vida e das condições de trabalho, eles cortavam... Parar as reclamações e começar a pensar em soluções... É, acho que o professor deve reclamar demais mesmo...

Iracema — Acho que cada escola é diferente, acho que é problema de gestão e do grupo. É o coletivo que puxa... Toda conquista é processo de luta!

Essa conversa entre professoras nos deu mais alguns fragmentos das histórias do presente que parecem anunciar certas posturas da Secretaria de Educação diante dos relatos, reclamações e pedidos dos professores que, como repertórios de esquemas de ação entre parceiros (CERTEAU, 1994), ao invés de serem "silenciados", poderiam ser registros desses lances táticos que têm muito a ensinar sobre feitura de políticas de formação e de currículo que pretendam ser coletivas, que buscam a corresponsabilidade e autoria dos docentes como um modo potencializador dessas redes das práticas cotidianas de trabalho.

Desse modo, essas falas encarnadas, essas *artes de dizer* (CERTEAU, 1994) dos professores que se enredam e emergem nesses grupos carregadas de emoção, sentimentos e de sentidos do trabalho dos professores, de suas expectativas e experiências, de suas esperanças, descrenças, decepções, das necessidades das escolas e também das saídas que encontram para os seus problemas e afazeres cotidianos, seus *estilos de ação*, acabam ocultadas pelas políticas para os alunos e para a comunidade em geral e se perdem, são negligenciadas, desvalorizadas, desqualificadas por essas racionalidades políticas de formação que "acreditam saber" *a priori* o que é melhor para os professores.

Portanto, um dos grandes desafios dos que pensam e fazem a educação escolar como um instrumento de afirmação de uma vida com ética, é tornar visível a intensidade das demandas por educação que pulsam em cada sociedade [portanto nas escolas], sobretudo entre os mais pobres e que vêm sendo sufocadas por versões e explicações que camuflam os desejos e necessidades sociais, mesmo quando se propõem encaminhá-los e atendê-los (LINHARES, 1999, p. 15-16).

Acolhendo essa reflexão, pensamos que as atitudes ético-políticas poderiam ser outras... Quem sabe, aproveitar as ocasiões dos encontros de formação, por exemplo, para "fazer com", para aprender com as experiências dos professores, *imigrantes desconhecidos, educadores do presente* (CERTEAU, 1996), trajetórias mais significativas para essas *práticas políticas* de formação continuada e de currículos, ao invés de "tentar convencê-los" de que o professor *deve reclamar demais mesmo...* (SARA, professora).

Embora não possa ser negada a importância do protagonismo da gestão do grupo, do coletivo da escola e dos processos de luta dos educadores (como nos disse a professora Iracema), é difícil "tentar convencê-los" de que as situações enfrentadas nos cotidianos são

somente "[...] *problema de gestão e do grupo*, [que] *é o coletivo que puxa, que toda conquista é processo de luta!*", como se só as escolas e os educadores fossem responsáveis e estivessem imunes aos demais atravessamentos da vida e dos outros contextos de produção dessas formas de pensar essas políticas. Parece que são "[...] estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos" (CERTEAU, 1994, p. 92). Talvez a questão que desafia os praticantes das *praticaspolíticas* oficiais de educação seja: como produzir esses processos "fazendo com" eles!?

Sobre isso, Linhares (2000, p. 85) tem a nos lembrar que,

Enquanto a política for projetada apenas nas decisões que ocorrem fora da escola, um espaço fundamental dentro dela estará sendo deixado vazio. Para que uma política potente educacional seja editada, precisamos da ação articulada das diferentes esferas sociais – em que a escola não pode se ausentar – trabalhadas com rigor para alimentar uma opinião pública que nos ajude a preservar e ampliar nossas conquistas educacionais, conferindo-lhe ressignificações que nos instrumentalizem para sonhar, mas também, para objetivar nossos avanços por um mundo mais solidário.

Quem sabe, então, pensar, com a sensibilidade ceriteauriana, que as experiências de formação e de currículo são "[...] experiências das vidas humanas [que] articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]" (CERTEAU, 1996, p. 194).

Continuando nosso diálogo com Certeau (1994), no uso que fazemos dessas narrativas, do que os professores nos contaram sobre suas *praticaspolíticas* de currículo e de formação, podemos insinuar que, em um sistema de reprodução, as táticas cotidianas praticadas pela cultura ordinária falam de uma *arte do desvio*, introduzem uma maneira de tirar partido que obedece a outras regras, criam "[...] para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, aí instaura pluralidade e criatividade" (CERTEAU, 1994, p. 92-93).

Sobre alguns enredos pensados, criados nos processos de tessituras dos currículosformações...

— Você é professora de Matemática e, como você mesma fala, *a grande maioria não se afina muito*. Então, como realiza seu trabalho aqui, na escola?

Sara — Eu busco em livros. Eu acho que não tenho muita ajuda, não. Eu vou buscando em **livros**, vou futucando livros, buscando exercícios mais lúdicos que tenham mais gravuras, que tenham desafios, que tenham piadinhas. Eu peço à minha filha: '*Vai lá buscar na **internet**, procura piadinhas só de Matemática para eu me soltar, contar coisas de Matemática...*', e **com colegas** que vou conseguindo. No decorrer da minha história de trabalho, eu já achei colegas que partilharam material comigo, e vou pegando, vou buscando. Se vejo alguma

coisa interessante, eu vou pegando, vou pegando **nos encontros de área** que, graças a Deus, voltaram, e eu achei muito positivo. Antigamente participei de todos, porque a gente tem **trocias de experiências**... mas de alguém que me ensine assim pá, pá, pá, não tenho.

Essas narrativas das práticas, que falam das criações docentes, ajudam a entender diferentes situações de formações e de produções curriculares que são entrelaçadas pelos professores nos cotidianos de suas vidas e que desmontam *mecanismos homogeneizadores previstos pelas prescrições* (FERRAÇO, 2001) oficiais que ainda tentam manter o controle das *práticas políticas* docentes.

Nos cotidianos de sala de aula, a professora Sara lança mão de outros variados recursos aprendidos nos diversos contextos de sua formação e autoformação — entrelaça suas crenças na profissão às *trocias de figurinhas* (AZEVEDO, 2004) com amigos e filhos, ao modo como se conhece e se reconhece professora, aos sentimentos que experimenta nas relações na escola, às apostas políticas no conhecimento e nos alunos e, assim, como habitante de *um espaço de intensas complexidades* (LINHARES, 2010), inventa seus currículos de Matemática, num movimento, muitas vezes, contrário às padronizações, ao funcionamento linear, às classificações e hierarquizações, ainda presentes como modo hegemônico para pensar currículo e formação de professores.

Numa tessitura incessante entre modos de fazer e de viver, vai, como tantas outras professoras, inventando os *currículos formações*... E Sara continua sua narrativa dizendo:

[...] E por causa da minha disciplina não ser acolhida pela maioria, passa até na televisão: '*Ninguém gosta de Matemática, ninguém gosta, ninguém, em geral, gosta da disciplina!*'. E essa disciplina é transferida para o profissional que dá. Eu não escolhi Matemática por acaso! Eu escolhi Matemática porque Matemática tem rigor e eu sou rigorosa.

Entrelançando ao seu modo de ser seus modos de fazer, ela continuou:

[...] eu sou dinâmica em sala de aula, eu não sento, não sou capaz de ficar sentada, eu vou à carteira de cada um, aí eu perturbo porque o aluno não fica do jeito que ele quer, eu exijo que ele copie, eu exijo que ele faça, eu exijo que ele participe, eu não deixo ele fazer atividade de outro professor na minha aula, por exemplo. Mas eu acho que dou subsídios para ele também de ensinar, de ir à carteira, de prestar atenção nele: '*Olha aqui, tem o dever para fazer e tal!*'. Eu acho que eu enxergo todos na sala, todos!

Assim, nessas redes cotidianas a que pertencem, valorizam e acreditam, os professores vão se constituindo e constituindo suas práticas nas escolas, afetando e sendo afetados pelos alunos... Desse modo, Sara expressa e mistura o rigor de sua disciplina, aos sentimentos de prazer e desprazer de ser professora de Matemática, a seu jeito de ser, às redes de afetos que atravessam sua relação com os alunos, entre outros fios de redes que a constituem

como professora.

Nos modos de pensar que se expressam no cotidiano, as coisas se passam de modo diferente: nenhuma ordem, com pensamentos que se cruzam e que mudam de rumo o tempo todo, referindo-se a *espaçostempos* que não apresentam nenhuma lógica nas aproximações que fazem uns dos outros... A esses modos de pensar fomos chamando de 'redes' que, em nosso caso, dizemos 'educativas', já que nelas nos interessavam os processos e significações, os processos de *aprendizagemensino*, os processos curriculares [e de formações] (ALVES, 2010, p. 81).

Nos encontros com Sara, com outros professores e em outras tantas conversas, fomos descobrindo que essas redes que tecem fios das *praticaspolíticas* educacionais de currículos e formações de professores se trançam e se desmancham, evidenciando movimentos variados dessas tessituras, especialmente, em relação ao *usos* que fazem do que chega nas escolas das políticas oficiais e dos seus efeitos nas atividades dos professores e nos cotidianos escolares. Fazem com elas outra coisa subvertendo os modelos e as prescrições a partir de dentro... (CERTEAU, 1994).

Assim, reconhecemos, com essas indicações, o cotidiano como espaço de criação, de inventividade, de práticas de resistência; e não apenas de reprodução e mesmice. Dessa maneira, o político é trazido para o âmbito do diário, do vivido. O cotidiano, em Certeau, não é uma área separada do econômico ou político. Nele se conjugam vários aspectos do viver humano, de modo a entrelaçar-se...

Meu nome é Iara. Trabalho com o Ensino Fundamental desde 1987. Entendo que o sucesso de uma proposta pedagógica de trabalho dependa, em grande parte, da relação professor-aluno. Quando essa relação é baseada na afetividade e no respeito mútuo, a chance de um bom resultado é bem maior. No cotidiano escolar, não gosto de trabalhar com projetos, principalmente os que já vêm prontos,² não considerando a realidade da turma. Grandes atividades desenvolvidas em minhas aulas foram 'sementinhas' que foram crescendo gradativamente. O trabalho, com poemas, por exemplo, divulgado em 'A Gazetinha', tomou uma proporção maior do que o esperado. O resultado foi ótimo! Só quem acompanhou pode perceber sua influência na questão da autoestima daquelas crianças (IARA, professora).

As pistas deixadas por Certeau e os fios trançados com Iara, Sara, Sílvia, Ferrazo, Alves, entre outros protagonistas deste texto, em seus *discursospráticas* sobre as políticas educacionais, especialmente aqui as de currículos e formações de professores, ajudam-nos nas problematizações de alguns aspectos que hoje ainda estão colocados nas relações de saber-poder tecidas cotidianamente *entre* os profissionais que atuam nos contextos das políticas de Governo e nos contextos das políticas pedagógicas cotidianas, assim como se tornam fios e nós dessas relações que nesses contextos são tramadas.

Desse modo, parece-nos necessário compreender os efeitos desses *discursospráticas*

para pensar os processos de tessituras dos currículos em seus enredamentos com os das formações de professores — os *curriculosformações* —, uma vez que não se caracterizam só por *arte de dizer*, mas também por uma maneira de se *exercer*. Para Certeau (1994), a essa *arte de dizer* algo escapa! Assim, esse autor nos indica que uma *arte de dizer* não está desvinculada de uma *arte de fazer e de pensar...*

Sobre as tentativas e dilemas para "concluir"...

Acreditamos que essas tensões presentes nessas redes de conversas trazidas durante a tessitura deste texto precisam ser reconhecidas com a humildade de quem "se deu conta" de que as políticas educacionais são constituídas em meio aos imprevistos da vida/conhecimentos e da complexidade dessas redes que se movimentam infinitamente e para todos os lados... Tensões que os efeitos dessas relações de forças podem produzir: de fazer fluir e fazer calar...

Nesse sentido, as experiências vividas durante a pesquisa nos dão *indícios* (GINZBURG, 1989) de que não bastam as intenções das políticas educacionais que emanam dos gabinetes... Diante da constatação de que elas representam "[...] *uma pequena ilha, sempre porosa e em flutuação, se comparada às marés da vida e da história*" (LINHARES, 1999, p. 15), talvez seja preciso uma outra atitude: uma aproximação e um *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2001) nesses múltiplos contextos cotidianos, reconhecendo e acolhendo as autorias e protagonismos docentes como forma de referencializar os discursos.

Talvez, com as práticas arrogantes de diminuição do outro (LARROSA, 2004), muitas vezes, presentes na condução das políticas, estejamos esquecendo *o amor*, como um *domínio de ações nas quais o outro é constituído* (MATURANA, 2001), e silenciando relações, práticas comuns que apontam processos mais solidários e cooperativos, que abrem caminhos e criam condições de possibilidades para uma vida outra, mais cooperativa e solidária, nesses cotidianos vividos.

Levando em conta que os sentidos que as pessoas dão às suas vidas não podem ser negligenciados em função de alguns projetos políticos que tentam diminuí-los drasticamente, violentando e afetando os corpos, assumimos as problematizações das políticas de currículo e de formação continuada de professores — os *curriculosformações* —, apostando na força das teorias das práticas cotidianas como referencialidades para enunciação de outras relações entre essas políticas e entre os praticantes que as tecem como *oficineiros da vida cotidiana*.

Ou seja, ao contrário da ideia de que há uma "verdade" a ser dita/produzida sobre os currículos e formações de professores, nossa aposta, com os praticantes cotidianos, está na ampliação dessas redes e na possibilidade de intercâmbios e compartilhamentos entre esses vários protagonistas das políticas educacionais, compreendendo que é nessa complexidade das redes que os múltiplos sentidos para a educação, para as escolas e para os

conhecimentos se produzem, como possibilidades de potencialização e expansão da vida.

Notas

- ¹. Nas redes, estão sendo tecidos diferentes fios que potencializam a complexidade dessas redes nos cotidianos. Nesse sentido, ao escrever "*redes de saberes-fazeres-valores-sentidos-afetos*", não tivemos a intenção de esgotar essa complexidade, mas, apenas, de evidenciar alguns desses fios que, de certo modo, estariam mais intensamente presentes nas discussões realizadas com as nossas pesquisas. Também estamos ciente de que, para cada um desses fios, estão sendo tecidos outros tantos fios.
- ². Ela estava se referindo aos inúmeros projetos que chegam às escolas encaminhados pela Secretaria de Educação e também por outras Secretarias da PMV para serem desenvolvidos pelas professoras e pelos professores.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.
- _____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.
- _____. Redes educativas "dentrofora" das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- AZEVEDO, Joanir Gomes. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2001.
- AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Neila Guimarães. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- _____. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.
- _____. Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Projeto de Pesquisa do CNPq*, Universidade Federal do Espírito Santo, p. 1-22, 2008.
- _____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LINHARES, Célia Frazão. *Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas*. Niterói: Intertexto, 1999.
- LINHARES, Célia Frazão; NUNES, Clarice. *Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- _____. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- MATURANA, R. Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Correspondência

Carlos Eduardo Ferraço: Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: ferraco@uol.com.br

Maria Regina Lopes Gomes: Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço, na Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular da Universidade Vila Velha/ES, no curso de Pedagogia.

E-mail: regilogo@hotmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
