

# Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas: o que dizem os alunos e os educadores?

*Elementary education and the meanings of curriculum and knowledge weaved and negotiated in public school everyday life: what do students and educators say?*

**Carlos Eduardo Ferrazo**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES – Brasil  
ferraco@uol.com.br

**Marco Antonio Oliva Gomes**

Doutor em Educação. Professor da Universidade Vila Velha, Vila Velha, ES – Brasil  
paramarcoantonio@uol.com.br

## Resumo

Trata-se de artigo resultante de pesquisa realizada com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, (E.S), que teve como principal objetivo problematizar (REVEL, 2004, 2005) as redes de saberes-fazer curriculares (ALVES, 2001, 2005, 2010), tecidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994, 1996) das referidas escolas, com vistas a responder às seguintes questões: Que sentidos de currículo e conhecimento são criados nessas redes? Que usos (CERTEAU, 1994, 1996) são feitos dos textos curriculares governamentais? Que conhecimentos seriam necessários na visão dos educadores e alunos? Qual a potência e a complexidade (MORIN, 1996, 2002) desses conhecimentos para a vida na sociedade contemporânea? Que imagens-narrativas são inventadas para justificar a necessidade desses conhecimentos? Que formas de resistência e/ou de sobrevivência (CERTEAU, 1994) são produzidas tendo em vista os inúmeros mecanismos de homogeneização curricular presentes nesses textos governamentais? Que movimentos/forças e relações de poder (VEIGA-NETO, 1996) de ampliação das possibilidades de conhecimento-vida (ASSMANN, 1998) são potencializados nesses cotidianos? A partir de nossas tentativas de responder a essas questões traremos, no decorrer do texto, a análise dos dados produzidos com os diferentes instrumentos, técnicas e procedimentos comuns às “pesquisas com os cotidianos”, tais como, diário de bordo, observação participante, depoimentos, narrativas, conversas e, fotografias, buscando garantir, como defende Alves et al. (2002), a necessidade de “beber em todas as fontes”, “virar de ponta-cabeça”, “narrar a vida e literaturizar a ciência” e, ainda, experimentar o “sentimento de mundo” e a condição de “ecce femina”. Cumpre observar que não temos a intenção de esgotar, aqui, todas as discussões decorrentes de nossa atual investigação, mas, tão somente, problematizar, traduzir e negociar (BHABHA, 1998) alguns dos sentidos produzidos para as noções de currículo, escola e conhecimento pelos referidos alunos e educadores. Interessa-nos, ainda, na medida do possível, dar pistas sobre os movimentos que se colocaram, a nosso ver, como possibilidades de ampliação dos conhecimentos daqueles sujeitos. Nesse sentido, trata-se, então, de um texto que pretende, modestamente, mostrar alguns dos desdobramentos dos nossos atuais estudos, bem como

fornecer algumas pistas sobre como temos desenvolvido nossas pesquisas sobre currículo em escolas de ensino fundamental na sociedade pós-moderna (SANTOS, 2001). Para tanto, ensaiamos uma escrita aos fragmentos, buscando superar uma dada linearidade causal de início-meio-fim, tentando nos aproximar da ideia de platôs (DELEUZE, 1992) de conceitos/noções que, em tese, estão enredados.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Currículo. Educação Básica. Escola Pública. Pesquisa com os Cotidianos Escolares.

### Abstract

This article results from a study carried out on everyday life (FERRAÇO, 2003) of six schools of the municipal network in Vitória, (ES, Brazil), which aimed at questioning (REVEL, 2004, 2005) the curricular knowledge-action networks (ALVES, 2001, 2005, 2010) weaved by the practicing subjects (CERTEAU, 1994, 1996) in these schools, and answering the following questions: Which meaning to curriculum and knowledge are created in these networks? What uses (CERTEAU, 1994, 1996) are made of the governmental curricular texts? What knowledge would be necessary in educators and students' point of view? How powerful and complex (MORIN, 1996, 2002) is this knowledge to life in contemporary society? What images-narratives are invented to justify the need of this knowledge? What forms of resistance or survival (CERTEAU, 1994) are produced concerning the countless mechanisms of curricular homogenization in these governmental texts? What movements/forces and power relations (VEIGA-NETO, 1996) to broaden the possibilities of knowledge-life (ASSMANN, 1998) are potentiated in the school everyday life? In order to attempt to answer these questions in this text, we will describe the analyses of the data produced by different instruments, techniques procedures common to "research on everyday life", such as logbook, participant observation, testimonies, narratives, conversations, and photographs among others. We intended to ensure, as advocated by Alves et al. (2002), the need of "drinking from all the springs", "turning upside down", "narrating life and literate science", and also experiencing the "feeling of world" and the condition of "ecce femina". It is important to note that we do not intend here to end the discussions about our investigations, but only to question, translate, negotiate (BHABHA, 1998) some of the meanings produced to the notion of curriculum, school and knowledge by the students and educators mentioned above. We are also interested, as much as possible, in providing tips about movements that appear as chances to broaden knowledge of those subjects. Thus, this is an article that modestly aims at showing some of the results of our current studies, as well as offering some tips about how our investigation on curriculum in postmodern society elementary schools (SANTOS, 2001). For this purpose, we produced this fragmented piece of writing, trying to overcome a given causal linearity of beginning-middle-end, trying to get closer to the idea of plateaus (DELEUZE, 1992) of knowledge/notion, which are theoretically interweaved.

**Keywords:** Curriculum. Elementary education. Knowledge. Public school. Research on school everyday life.

## Sobre problematizações e a proposta de um texto-ensaio

Nossa pesquisa com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, (E.S.), teve como principal objetivo problematizar (REVEL, 2004, 2005) as redes de saberes-fazer<sup>1</sup> curriculares (ALVES,

2001, 2005, 2010), tecidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994, 1996) das referidas escolas, com vistas a responder às seguintes questões: Que sentidos de currículo e conhecimento são criados nessas redes? Que usos (CERTEAU, 1994, 1996) são feitos dos textos curriculares governamentais? Que conhecimentos seriam necessários ou não na visão dos educadores e dos alunos? Qual a importância desses conhecimentos para a dimensão de complexidade (MORIN, 1996) vivida na sociedade contemporânea? Que imagensnarrativas são inventadas para mostrar a necessidade desses conhecimentos? Que movimentos/forças e relações de poder (VEIGA-NETO, 1996) de ampliação das possibilidades de conhecimento-vida (ASSMANN, 1998) são potencializados nesses cotidianos?

A partir de nossas tentativas de responder a essas questões, traremos, no decorrer do presente texto, fragmentos das imagensnarrativas produzidas com os instrumentos de pesquisa e com as conversas que tivemos com os educadores e alunos de educação básica das escolas envolvidas. Cumpre observar que não tivemos a intenção de esgotar, aqui, todas as questões afetas à referida pesquisa, mas, tão somente, problematizar alguns dos sentidos produzidos para as noções de currículo e conhecimento pelos sujeitos pesquisados.

Trata-se, então, de um texto que pretende, modestamente, mostrar alguns dos desdobramentos dos nossos atuais estudos, bem como fornecer algumas pistas sobre como temos desenvolvido nossas pesquisas sobre currículo em escolas de ensino fundamental na contemporaneidade. Para tanto, ensaiamos uma escrita aos fragmentos, buscando superar uma dada linearidade causal de início-meio-fim, tentando nos aproximar da ideia de platôs de conceitos/noções que, em tese, estão enredados. Neste texto-ensaio, ousamos fazer com que, em diferentes momentos, os fragmentos das imagensnarrativas produzidas por alunos e educadores cortassem a sequência linear do texto, inclusive as citações, de modo a provocar pausas de leituras e, ao mesmo tempo, favorecer certa aproximação em relação à complexidade dos sentidos atribuídos ao currículo e ao conhecimento por esses sujeitos em suas redes de subjetividades (SANTOS, 2001).

Eu tenho pra mim que os conteúdos continuam sendo importantes, senão você vai ensinar o quê? Você tem que ter objetivos pra poder dar aula. Tem que planejar o seu trabalho. Tem que adaptar o currículo ao que está acontecendo no mundo. Quem

escreveu o currículo escreveu em outro contexto e se você não fizer a adaptação não tem como trabalhar. (Marcia, professora de Português).

Sendo assim, faz-se necessário dizer que as questões anteriores evocam algumas ideias que precisam ser, minimamente, pontuadas. A primeira delas refere-se ao uso que fazemos das práticas de conversar com educadores e alunos como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles.

#### **Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?**

Sexo. Drogas. Eletrônica. Teatro. Natação. Sexologia. Gravidez. Espanhol. Nada porque é tudo já organizado. Beleza. Higiene. Orkut. MSN. Moda. Informática. Grêmio. Preconceito. Bibliografia. Música. Cinema. Prevenção. Falar sobre as faculdades. Times de futebol. Carros de corrida. Produtos de beleza. Motociclismo. (Alunos).

#### **Que assuntos não deveriam ser ensinados na escola?**

Não sei. Tudo. Hino nacional. Bater nos colegas. Terremotos porque no Brasil não tem terremotos. Copiar. Geografia. Português. História. Fazer fila. Artes. Inglês. Repetir a matéria. Festa junina. Formatura. Eleição do diretor. Palestras. Todas as matérias. Trigonometria. Figuras de linguagem. Geometria. Educação física. Matemática. Ciências. Conjunção. Monopólio. Lição de vida. (Alunos).

Essa atitude de conversar e pensar com o outro<sup>2</sup> nos tem levado à pista deixada por Certeau (1994, 1996) sobre o uso da conversa em suas pesquisas. Giard (1994), ao se referir-se a esse uso, destaca a preocupação que tinha, ao conversar com os sujeitos ordinários, de tentar estabelecer uma condição de empatia fora do comum, ao mesmo tempo em que não dedicava uma atenção diretiva. Sempre encorajando as pessoas a se colocarem, buscava escutá-las atestando a riqueza das palavras ditas.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de situações de palavra, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares comuns e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis. (CERTEAU, 1994, p. 50).

Uma segunda ideia necessária de ser trazida aqui refere-se ao uso, no sentido certeuniano, que estamos fazendo da noção de problematização. Ao falar dos trabalhos de Foucault, Revel (2004) o percebe como um autor interessado pelos processos de subjetivação e pela redefinição de um modelo ético no quadro do que ele nomeia de uma ontologia crítica da realidade.

Com efeito, nos dois últimos anos de sua vida, Foucault utiliza cada vez mais o termo ‘problematização’ para definir sua pesquisa. Por problematização ele não entende a re-apresentação de um objeto preexistente nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe, mas o ‘conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento’. [...]. A problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, o reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser. (REVEL, 2004, p. 81-84).

### **Por que você vem para a escola?**

Para estudar. Para aprender. Porque eu quero ter um cargo bom. Porque quero ter uma vida melhor. Para ganhar conhecimentos. Porque eu gosto. Para aprender novas matérias. Para aprender e colocar em prática o que eu aprendo. Para me tornar cada vez melhor. Para ser um cidadão. Para fazer faculdade e tirar meu diploma. Para eu ter orgulho da minha vida. (Alunos).

O uso por nós feito, a partir de Foucault, da noção de problematização vai ao encontro, então, da necessidade de tentar superar, na pesquisa em educação, toda e qualquer pretensão de uma busca metódica por explicações, soluções ou proposições finais sobre este ou aquele aspecto, por exemplo, da prática curricular. De fato, nossa intenção é a de tentar instaurar uma distância para que a crítica possa ser feita, assumir os problemas em suas complexidades, reconhecer as descontinuidades, fazer mover o pensamento, enfim, como defende o autor, pensar problematicamente.

### Sobre as *teoriaspráticas* cotidianas, hibridismo e currículo<sup>3</sup>

Outra ideia assumida por nós como fundamental para a produção dos dados, com vistas a responder às questões anteriores, refere-se ao pressuposto de que, com seus variados modos de usar (CERTEAU, 1994, 1996) os textos curriculares prescritivos, os sujeitos das escolas produzem *prácticasteóricas*, isto é, são também protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas executam/reproduzem as teorias/discursos propostos por esses textos.

#### Que palavras você associa a currículo?

Trabalho. Emprego. Diploma. Vida. Trampo. Conhecer. Tempo. Experiência. Trabalhar. Fixar. Bom trabalho. Minha mãe. Papel. Interessante. Serviço. Legal. Vitae. Chamada. Informática. Prisão. Folhas. Realização. Estágio. Vaga. Profissional. Conhecer. Cursos. Responsabilidade. Documento. Histórico. Bom. Chato. (Alunos).

#### Que palavras você associa a currículo?

Formação humana. Internalização de valores. Conteúdos para a vida. Oportunidade de emprego. Conhecimentos científicos. Caminho a ser seguido. Mercado de trabalho. Disciplinas. Rigor. Ensino-aprendizagem. Organização do conhecimento. Habilidades e competências. (Professores).

Ou seja, também estamos partindo da ideia que, nas escolas, educadores e alunos, e demais envolvidos nos processos educacionais, inventam outras noções

de currículo que, ao mesmo tempo, se hibridizam (BHABHA, 1998) com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas. Por isso, para qualquer uma dessas situações, não há originalidade nem autenticidade, isto é, todos esses discursos, todas essas *teoriaspráticas* se tecem, se hibridizam nos cotidianos escolares, não havendo uma autoria nem única nem localizada, sendo, assim, impossível de serem identificadas/classificadas em suas características próprias.

**Em sua opinião, para que serve a escola?**

Para estudar e fazer amizades. Para estudar, educar e divertir. Para estudar, fazer esportes e brincar. Para ensinar a fazer sexo. Para namorar. Para encontrar os amigos. Para jogar. Para merendar. Para ter vida social. Para beijar na boca. Para ficar com os garotos bonitos. (Alunos).

Faz-se necessário, aqui, trazer a noção de hibridação usada por nós para falar das *teoriaspráticas* curriculares tecidas em redes nos cotidianos das escolas. Em uma entrevista concedida a Rutherford (1996), ao argumentar sobre sua ênfase na ideia de diferença cultural, em contraposição à ideia de diversidade cultural, Bhabha associa à ideia de diferença as noções de tradução e hibridação. Entendendo, então, que o ato de tradução cultural nega o essencialismo de uma dada cultura antecedente, original ou originária, e, ainda, que todas as formas de cultura estariam sempre em um contínuo processo de hibridação, o autor infere:

Para mim a importância da hibridação não é ser capaz de rastrear os dois momentos originais dos quais emerge um terceiro, para mim hibridação é o 'terceiro espaço' que permite a outras posições emergir. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido. [...] Mas 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

novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação. (BHABHA apud RUTHERFORD, 1996, p. 36).

Com a noção de hibridação de Bhabha (1998), vamos entendendo que as *teoriaspráticas* inventadas pelos sujeitos praticantes não são nem sínteses nem outras teorias que se diferenciam integralmente dos discursos que as antecedem. Assim, as hibridações realizadas entre os discursos sobre currículo que circulam nas redes, trazem vestígios, pistas, indícios dos sentidos desses discursos anteriores, também híbridos, ao mesmo tempo em que, ao ressignificá-los, produzem outros discursos. Por isso, como afirma o autor, eles são, concomitantemente, novos e irreconhecíveis. Deslocam documentos, textos, programas, propostas, histórias que os constituíram. Subvertem princípios, metas, objetivos que os embasaram. Ao mesmo tempo em que preservam um pouco de cada uma dessas coisas.

#### **Fragmento de conversas com professores**

Nós estamos passando por um momento de discussão do currículo no sistema. A proposta que existe não consegue corresponder às necessidades das escolas hoje. Por isso eu vejo que essa discussão é necessária para todos nós. Até para poder acompanhar o trabalho dos professores. (Alda, pedagoga).

Mas eu acho que acaba não mudando muita coisa, a não ser uma ou outra novidade. Entra governo e sai governo e cada equipe quer deixar seu trabalho, sua logomarca de currículo. Eu continuo ensinando as mesmas coisas, claro que sempre contextualizando. Não tem mudança substancial. Só fachada pra deixar a etiqueta do partido. (Rosemary, professora de Geografia).

#### **Em sua opinião, para que serve a escola?**

Para me preparar para o trabalho. Para ensinar que no futuro vai ser necessário, porque hoje em dia para arrumar trabalho precisa muito estudo. Para que os professores possam nos instruir para a vida. Para nos capacitarmos em algo empreendedor como uma boa profissão. Para estudar e ser uma pessoa melhor no futuro. Para formar novos profissionais. Para ter oportunidade de trabalho no futuro. (Alunos).

## Sobre complexidade, educação e currículo

Outra ideia assumida por nossas pesquisas, refere-se ao fato de que considerar a dimensão de hibridismo das *teoriaspráticas* inventadas em meio às redes de saberes-fazer tecidas nos cotidianos das escolas e, por efeito, nossos limites para a identificação das mesmas, é resultante da permanente condição de complexidade (MORIN, 1996, 2002) dos conhecimentos tecidos nesses cotidianos.

O currículo perdeu aquele sentido de formação moral, de formação de hábitos e atitudes comportamentais. Falta isso hoje nas escolas, formar esses alunos como seres humanos. Hoje, os alunos acham que podem tudo. Não há respeito com o outro, com o colega, com o pai, com o professor. De nada adianta conteúdo sem valores humanos. Falta muito isso daí. Eu ensino muito isso aos meus alunos. A respeitar o colega. Ter carinho pelos pais. Não sei se é porque eu sempre fui assim. (Depoimento de Mara, professora de Matemática).

Ao analisar as questões postas pelo paradigma da complexidade, Morin (2002) nos adverte sobre a necessidade de entendermos a complexidade como um problema, como um desafio e não como uma solução, uma resposta definitiva para enfrentamento dessas questões. Ao tentar caracterizar o que é realmente a complexidade, o autor nos avisa que, à primeira vista, é o que não é simples. Para ele, até o início do século XX e ainda nos dias de hoje, é muito presente o ideal do conhecimento científico de querer revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que regem esses fenômenos, a ordem pura que os determina, estabelecendo verdades simples por meio de quatro grandes princípios e/ou meios, a saber: os princípios da ordem, da separação, da redução e da lógica dedutivo-identitária/causalidade linear.

### Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?

Falar sobre profissões. Religião. Preparação para o emprego. Gastronomia. Economia. Francês. Filosofia. Como se portar. Como ganhar dinheiro. Primeiros socorros. Fotografia. Modos e etiqueta. Estudos manuais. Sobre lazer. Culinária. Doenças sexuais. (Alunos).

Em termos das discussões que temos feito sobre a dimensão de hibridismo das *teoriaspráticas* inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, em meio a suas redes de saberes-fazer, interessa-nos, nesse momento, aprofundar o meio/princípio da separação, tendo em vista não só a perpetuação de uma dada lógica de organização temática da área da educação, a partir, por exemplo, da formulação de teorias/metodologias dentro de campos específicos, tais como avaliação, currículo, ensino, aprendizagem, gestão, planejamento, etc., fortalecendo ainda mais os limites demarcatórios desses campos, mas, sobretudo, a crescente sofisticação dessa lógica com a proposição de “novas” especificações dentro desses campos, sem um urgente investimento em abordagens que fossem ao encontro da religação desses campos. Ao problematizar o princípio da separação, Morin (2002, p. 560) destaca:

O segundo meio era o princípio da separação, muito bem formulado por Descartes. No que diz respeito ao conhecimento objetivo, ele separa as matérias umas das outras, e ele separa o objeto conhecido do sujeito conhecedor. Ele leva ao princípio da especialização, que adquiriu uma dimensão extraordinária pela organização das disciplinas e revelou-se fecundo para numerosas descobertas. Mesmo que, muitas vezes, não se tenha sabido ver que as grandes descobertas seriam feitas em domínios intermediários, vagos, não separados [. . .]. Não se soube ver que muitas ideias nascem nas fronteiras e nas zonas incertas e que grandes descobertas ou teorias nasceram muitas vezes de forma indisciplinar.

#### **Que assuntos deveriam ser ensinados na escola?**

Racismo. Japonês. Geometria. A questão financeira. Química. Física. Emprego. Como fazer estágio. Games. Políticos. O que tem já está bom demais. Petróleo. Alisamento progressivo. (Alunos).

Assim, com base em Morin (1996, 2002), vemos não só a necessidade de superarmos a visão de complexidade apenas como solução para a crescente mutilação dos saberes em favor da ideia de complexo, como o que está sendo tecido junto, mas, sobretudo, temos urgência em assumir, para a educação, uma atitude de pesquisa que possa favorecer uma dimensão de tessitura dos

conhecimentos de modo a provocar alguns cruzamentos de fronteiras, sem desconsiderar os discursos existentes em seus interiores. Para Morin (1996, p. 176),

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

### **Que palavras você associa a conhecimento?**

Geral. Estudar. Adquirir. Múltiplo. Inteligência. Escola. Todo. Nerd. Ancião. Estudo. Aprendizado. Analfabetismo. Burro. Interesse. Saber. Ficante. História. Professor. Muitos. CDF. Reprovação. (Alunos).

Esta ideia, deslocada para o campo do currículo, nos estimula a pensar sobre a condição de complexus que caracteriza esse campo, sendo impossível delimitar em lugares próprios, com autorias específicas, os discursos/teorias existentes, uma vez que são, sempre, híbridos. Assim, apesar das constantes tentativas que encontramos, na literatura do campo do currículo, de demarcação das fronteiras das identidades teóricas, sempre é possível, com certa cautela, perceber nuances dos processos de hibridização que ocorreram entre esses discursos. Quando analisam o campo do currículo no Brasil nos anos de 1990, Lopes e Macedo (2002, p. 47) argumentam que:

A marca do campo do currículo no Brasil nos anos 90 é o hibridismo. Buscamos, com isso, compreender como se desenvolve o trânsito pela diversidade de tendências teóricas que vem definindo esse campo. Um campo assinalado mais pela diversidade orgânica que pela uniformidade. Um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições.

### **Que palavras você associa a conhecimento?**

Educação. Livros. Sabedoria. Necessário. Leitura. Músicas. Burrice. Indispensável. Cabeça. Conteúdo. Inteligente. Dinheiro. Explorar. Tecnologia. Capacidade. Internet. Mundo. Mulher. Time. Falta. Geral. Televisão. Internet. Cientistas. Vestibular. (Alunos).

Ampliando essa discussão para a área da educação, começamos a perceber que também não tem sentido entender os saberes/discursos do campo do currículo isolados dos saberes/discursos dos demais campos, isto é, dos campos da formação, da avaliação, do ensino, da didática, da aprendizagem, do planejamento, da gestão, entre outros. Também aqui trata-se de saberes que se hibridizam, que se tecem juntos, que se mesclam, que se relacionam mutuamente, apesar das tentativas de sistematizá-los em classificações teórico-metodológicas e/ou das tendências pedagógicas específicas.

### **Fragmento de conversas com professores**

Eu acho que o currículo não está sozinho. Tem a ver com avaliação, ensino, aprendizagem, planejamento, com a didática de sala de aula, com o modo como o professor dá aula, o controle que ele tem da turma, os recursos que ele usa. (Telma, pedagoga).

Mas hoje essa parte da didática está mais esquecida, as metodologias das matérias estão ficando de lado nas formações. Você não vê mais essa discussão no sistema. (Mara, professora de Matemática).  
Você tem razão, mas acho que isso acontece porque, por exemplo, aqui na nossa escola são tantos problemas com violência, drogas, sexo, abuso, falta de apoio da família que falar de didática parece supérfluo, parece perda de tempo. (Jandira, professora de Artes).

Aliás, falta de família. Muitos alunos daqui não tem uma família estruturada. Tem situação que quem toma conta da casa e dos irmãos menores é a filha mais velha que às vezes já é mãe também. No que a didática pode ajudar nessa situação? (Márcio, professor de Educação Física).

## Sobre políticas de currículo e as pesquisas com os cotidianos escolares

Outra ideia assumida por nós na pesquisa com os cotidianos refere-se ao fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de hibridizadas, traduzidas e negociadas nas complexas redes cotidianas de saberesfazeres, são, também, expressões de políticas de currículo. Esta atitude nos tem levado a buscar uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias, e vice-versa, é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas. A esse respeito, Veiga-Neto (1996, p. 170) pondera que:

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

### O que vocês pensam da relação teoria-prática?

Para mim, na prática a teoria é outra. Na faculdade você aprende muitas coisas inúteis, que não vão servir quando você tiver na prática mesmo. Nos livros e nas aulas tudo parece funcionar de acordo com o que você planeja. Mas você só vai entender o que é ser professor sendo professor. Os livros não ensinam a ser professor. (Mara, professora de Matemática).

Você acredita realmente nessa separação? A teoria está na faculdade e a prática na escola? Ou são diferentes contextos, são diferentes momentos de articulação e vivência das relações entre teoria e prática? (Carlos, pesquisador).

Pode até ser que sim, mas para mim é na prática que o professor se forma professor. É na sala de aula que isso acontece. Nem no estágio ele tem noção do que vai acontecer. (Mara, professora de Matemática).

Entender as *prácticasteóricas* curriculares cotidianas também como políticas de currículo implica não só questionar as dicotomias excludentes herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna, tais como, sujeito/objeto, teoria/prática, quantidade/qualidade, entre outras, mas, implica, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política. Alves (2010, p. 49), partindo de Certeau (1994), infere que:

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem 'práticas e políticas' [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como 'políticas' somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam 'as políticas' porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

#### **Por que você vem para a escola?**

Porque sou obrigado. É a vida. Fazer amizades. Jogar bola. Para ver os amigos. Não sei. Porque meus tios mandam. Para fazer educação física e merendar. Para me divertir. Para brincar. Para

zuar. Para eu não ouvir merda da minha mãe. Fazer esportes. Para ler e escrever. Por causa das coisas que a gente ganha tipo uniforme, material escolar. (Alunos).

Por último, afirmamos que toda a discussão que temos feito em nossas pesquisas decorre da potência de invenção proporcionada pelas pesquisas com os cotidianos das escolas, exigindo de nós, a apropriação dos movimentos propostos por Alves (2001) para a sua realização, por entendermos que eles expressam o que defendemos para esse tipo de investigação. Como propõe Alves (2001, p. 14-16),

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade [...]. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade [...]. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar [...] tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo [...]. Compreender que o conjunto de teorias [...] que herdamos [da] modernidade [...] não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo estou usando a ideia de virar de ponta cabeça [...]. O terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade [...]. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. Por fim, [...] assumir que para comunicar novas preocupações [...] é indispensável uma nova maneira de escrever [...]. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência.

Em textos posteriores, Alves (2005) amplia suas considerações em relação à proposta apresentada indagando: por que não buscamos trabalhar um quinto movimento que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas? Como considerou Alves (2005, p. 17),

Talvez por não ser tão sábia quanto aos autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por espaços e tempos ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

Como temos frisado em outros textos, apesar de nossas tentativas de aproximação e de entendimento das redes de saberes-fazer curriculares tecidas pelos sujeitos das escolas e, apesar de todo o nosso empenho em buscar pesquisar com esses sujeitos, somos nós, os pesquisadores, que decidimos que imagens narrativas se tornarão visíveis aos olhos dos nossos leitores. Somos nós que, ao ousar praticar os cotidianos das escolas com os seus sujeitos, acabamos por legitimar as narrativas-imagens desses cotidianos que serão apresentadas nos textos de divulgação de nossas pesquisas, o que nos obriga a ficar atentos aos limites e às possibilidades de nossas pesquisas e, ao mesmo tempo, nos damos conta da necessidade de exercitar uma atitude de humildade frente à complexidade dos saberes-fazer dos sujeitos praticantes desses múltiplos e sempre inventivos cotidianos escolares.

## Notas

- 1 Escrita unindo palavras, inspirada em Nilda Alves, como tentativa de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outros sentidos a partir dessa união.
- 2 Para Certeau (1996, p. 341), conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares.
- 3 Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, temos nos empenhado em tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial

e colocá-lo na de currículo como redes de saberes-fazer tecidas nos cotidianos escolares, não se limitando a esses cotidianos, mas se prolongando para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos educadores e alunos.

## 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. 13-38.
- \_\_\_\_\_. *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. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- ALVES et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS; Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.
- 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.
- GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- \_\_\_\_\_. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

---

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Campinas, v. 1, n. 24, p. 34-41, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*. Revista da Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul/dez, 1996.

recebido em 29 set. 2014 / aprovado em 3 nov. 2014

**Para referenciar este texto:**

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos de escolas públicas: o que dizem os alunos e os educadores? *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 33-50, jul./dez. 2014.