

# **SOBRE A POTÊNCIA INVENTIVA DAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS: ESPERANÇAS E “CURTIÇÕES” DE EDUCAR**

## **ABOUT THE INVENTIVE POTENTIALITY OF CURRICULAR AND FORMATION PRACTICES: HOPE AND JOY IN EDUCATING**

Maria Regina Lopes Gomes<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo Ferrazo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo é uma tessitura dos diferentes fios que compuseram nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2011, pelo PPGE/UFES. Realizada em diferentes escolas públicas municipais e na SEME de Vitória-ES, intencionou pensar as *praticaspolíticas* de currículo e de formação continuada de professores nos enredamentos desses contextos. Para tanto, usa as teorizações dos estudos dos cotidianos pela compreensão de que, nesses contextos, estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas práticas-políticas pedagógicas que enredam os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes. Metodologicamente, assume a pesquisa com os cotidianos para as problematizações e Certeau (1994) como principal intercessor das conversas com os praticantes que habitavam os contextos de realização da pesquisa. Os dados produzidos nos indicaram a importância de um olhar sensível em nossas relações com as escolas, considerando a multiplicidade e a complexidade dos processos de invenção curricular e de formação que potencializam esses cotidianos.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículos, formação de professores, cotidianos de escolas.

**ABSTRACT:** This article is a texture of the different threads that compose our doctored research, completed in 2011, through the PPGE/UFES. Held in different public schools and at the SEME in Vitória-ES, with the purpose of thinking the curricular political-practices and continued formation of teachers in the entanglements of these contexts. To do so, theories of studies of daily practices are used by the realization that, in this context, multiple dimensions and circumstances of constitution of these pedagogical political-practices that entangle the teacher's knowledge, actions, values, faculties, affections, meanings and cultures, are

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Vila Velha/UVV, Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. regilogo@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor Associado III da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. ferraco@uol.com.br

coexisting. Methodologically, the article intends to research with the daily practices for contextualizing and Certeau (1994) as the main representative of the conversations with the practitioners who inhabited the contexts of the research. The data produced indicate the importance of a sensitive look at our relationships with schools, considering the multiplicity and complexity of curricular inventions and formation processes that potentiate these daily practices.

KEYWORDS: *curriculum, teachers formation, daily practice in schools.*

## Os processos de tessitura da pesquisa

Este artigo foi tecido com diferentes fios de nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Durante os processos de produção dos dados, transitamos por diferentes escolas<sup>3</sup> da Rede Municipal de Ensino de Vitória e pelos *espaçostempos* (ALVES, 2001) da Secretaria Municipal de Educação<sup>4</sup>.

Nossa intenção foi pensar as práticas-políticas de currículo e de formação continuada de professores nos enredamentos desses contextos – escolas e Seme-central – usando, para tanto, teorizações dos *estudos dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) pela compreensão de que nos cotidianos estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas práticas-políticas pedagógicas que enredam os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes.

Assim, assumimos a pesquisa *com os cotidianos* como referencial teórico-metodológico para as problematizações e Michel de Certeau como principal intercessor dos diálogos e conversas com os praticantes cotidianos, que habitaram os cotidianos da pesquisa.

Desse modo, interessamo-nos pelas *operações dos usuários* e pelas “[...] ‘maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio’ operado num dado por uma prática. [...] Sendo assim, [interessou-nos] a ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (GIARD, 1994, p. 13).

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 em Certeau (1995) e

---

<sup>3</sup> As escolas da pesquisa estão situadas nas regiões administrativas da cidade de Vitória e foram homenageadas com os nomes das Escolas de Samba do bairro e/ou região onde se localizam.

<sup>4</sup> Em vários momentos do texto a Secretaria Municipal de Educação será chamada de Seme-central.

em sua proposição de pensar uma *cultura no plural*, que não está isenta de *ligações políticas*, defendemos, na pesquisa, uma política de educação que também se coloca no *plural*. Ou seja, que se situa para além das tentativas de interpretações unitárias e das homogeneidades produzidas e impostas pelas tecnicidades do Estado (CERTEAU, 1995), agenciando modos outros com os quais os homens inventam sua própria liberdade e criam para si um espaço de movimentação microbiana.

Em nossas conversas com Certeau (1995), dizemos de políticas flexíveis. De ações culturais que se constituem e se tecem nos movimentos das diferentes redes cotidianas. Políticas que deslizam “[...] em toda parte sobre a incerteza de que prolifera nos interstícios do cálculo”, visto que elas não se fixam “[...] à enganosa estatística dos sinais objetivos”. Políticas inventadas em meio às diferentes práticas dos/as educadores/as, que surpreendem, colocam em questão e modificam

[...] a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora (CORAZZA, 2013, p. 97).

Assim, ao assumirmos as pluralidades de enredamentos dos processos curriculares e formativos, ao mesmo tempo, usamos uma escrita que também se coloca no plural e enreda-se como mais uma possibilidade de dizer dessas práticas pedagógicas que tratam dos atos de invenção dos/as professores/as como obras de arte da vida cotidiana das escolas – os *curriculosformações* (GOMES, 2011).

### **A potência das experiências cotidianas: *curriculosformações* como invenções docentes**

*Curriculosformações* que movimentam e “inscrevem trajetórias não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250), indicando a potência, a força e a vontade de fazer desses/as professores/as, apesar das mazelas e dos fatores desanimadores ainda presentes em muitas práticas-políticas educacionais.

Do nosso jeito, fomos mergulhando e tecendo redes com os múltiplos cotidianos das escolas envolvidas na pesquisa, percebendo que para além dos modelos estruturantes ainda presentes nos ensinamentos pedagógicos, as inúmeras *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) de professores/as, na invenção das aulas, encharcam de conhecimentos/vida e sentidos o tecido educacional. Com isso, as práticas-políticas de currículos e de formações continuadas de professores na dimensão das tessituras das redes cotidianas – os *curriculosformações* – nos convocam a pensá-las na sua *complexidade* (MORIN, 2007). Ou seja, para além dos conteúdos tradicionalmente propostos nos documentos prescritos, essas práticas-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).

Partindo dessas apostas teórico-metodológicas, fomos ao encontro dos/as professores/as que atuavam nas escolas e na Seme-central usando as *conversas* como recursos para essas aproximações. *Conversas como atos da vida cotidiana* (CERTEAU, 1994), evidenciando a dimensão de potência das narrativas como *expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo* (e da formação continuada) (FERRAÇO, 2008). Assim, fomos tecendo as ideias que compuseram as discussões referentes às práticas-políticas de currículos e formações continuadas cotidianas como invenção e criação  $\frac{3}{4}$  os *curriculosformações*.

E na tentativa de compreender as tessituras dessas práticas-políticas *entre* as escolas e a Seme-central, sem separar esses *espaçostempos* como *próprios* e isolados nas produções das macro e micropolíticas, procuramos localizar nossas análises nos movimentos das redes, uma vez que “[...] o cotidiano não pode ser confinado ao enquadramento de uma microsociologia e, dessa forma, a presença do macro no micro e vive-versa é coextensiva” (CARVALHO, 2009, p.17).

Essa atitude que procuramos assumir nos ajudou a entender que os movimentos das redes cotidianas exigem de nós uma implicação com os diferentes processos inventivos que são tecidos. Em muitos momentos, é preciso, *para além do olhar*, atuar com “sensibilidade” nessa superfície das relações, acreditando “na liberdade gazeteira das práticas” (CERTEAU, 1994) que se desviam sorratoriamente da *ordem dogmática* que as autoridades tentam manter. Acreditar e deixar-se tocar por essas ações não conformistas, como tentativa permanente de compreender o que aí está acontecendo e sendo fabricado. Nesse sentido, pensar as práticas-políticas de currículos e formações de professores/as a partir da noção de redes nos possibilita compreendê-las nas tramas que, solidariamente, tecem as diferentes cores, cheiros, sabores, texturas, sentidos e movimentos, fios dos múltiplos conhecimentos que ampliam a complexidade vida.

A questão é que nossas subjetividades são/foram produzidas por uma engrenagem moderna. Então, que experiências potencializam a nossa e a vida dos outros nessas redes de convivência? Que experiências nos tocam e nos fazem outros e outras? Que subjetividades são produzidas nos encontros vividos?

Segundo Corazza (2013, p. 94)

[...] por sua natureza humana, a docência [que também é pesquisa] integra uma tipologia de ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos. Logo, ações que são, em menor ou maior grau, da ordem do acaso, da aventura, do acontecimento, da surpresa, da irrupção, da novidade, do caos.

Compondo com essa afirmativa, Alves (2010) aponta outras pistas sobre o caráter autobiográfico (e subjetivo) sempre presente nas conversas. De fato, em cada um dos *encontros conversas* que tivemos com os/as professores/as durante a pesquisa, vivemos e partilhamos experiências com essas tantas redes de subjetividades, que misturam muitos fios, numa multiplicidade de combinações, o tempo todo...

Entre as *práticas enunciativas* dos contextos das políticas oficiais e *as práticas enunciativas* dos contextos dos cotidianos, abre-se “[...] a possibilidade de analisar o imenso campo de uma ‘arte de dizer’ [e de fazer] diferente dos modelos que reinam de cima para baixo [...]” (CERTEAU, 1994, p. 86). Ou seja, essas *artes de contar* dos praticantes cotidianos que *narram lances, golpes, não verdades* vão desvelando modos de viver, conhecer e

sentir que estão em jogo nessas relações, marcando, por seus usos, esses discursos (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, essas *artes de dizer e fazer* dos/as professores/as, pensadas como invenção, não podem ser desconsideradas uma vez que potencializam os processos pedagógicos, produzem e contam as histórias das políticas educacionais. De modo mais específico, neste artigo, por meio das experiências docentes que nos foram contadas, objetivamos visibilizar algumas tramas que inventam as aulas a partir de produções escriturísticas que traçam essas práticas-políticas curriculares e formativas, presentes nos processos “criação didática” (CORAZZA, 2013).

As conversas e as narrativas com os/as professores/as nos deram pistas de que há certo processo de erosão das políticas educacionais que tentam impor aos cotidianos de escolas verdades das tradições pedagógicas, que parecem desconsiderar e negar as dinâmicas do mundo e da vida. Desse modo, concordando com Corazza (2013), quando nos referimos às teorias das práticas cotidianas produzidas em *redes de saberes, fazeres, valores, afetos, sentidos e significados*, falamos de processos coletivos na trama dessas práticas-políticas, nem sempre garantidos nesses cotidianos.

Seguindo esses rastros, Isa, que era uma professora de Educação Física e coordenadora da escola ‘Unidos da Piedade’, parece indicar alguns processos vividos, entre a Seme-central e a escola, na tessitura das práticas-políticas de currículos e de formações de professores/as, quando nos fala que

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).

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.

Um transitar por várias escolas, os encontros e conversas que foram possibilitados, deram-nos indícios de que as práticas-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 e dos estudantes. Parece que passam longe dos enfrentamentos e das relações cotidianas...

Enquanto nas escolas as práticas-políticas pedagógicas são tecidas e destecidas, levando em conta os diferentes atravessamentos que as constituem, observa-se que essas práticas estão impregnadas e encharcadas pelas emoções, discórdias, esperanças, conflitos, crenças, tristezas, dúvidas, valores, alegrias, modos de viver, lutas e compromissos dos educadores que fazem surgir e alimentam suas criações didáticas; tem-se a impressão de que no contexto da Seme-central essas práticas-políticas ainda estão impregnadas de certas regras e normas, como tentativas constantes de controlar as práticas cotidianas e as escolas.

[...] 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 [...]. Essas informações serão cruzadas com os dados de acesso e permanência, Prova Brasil e IDEB [...] (ANA, professora atuando na SEME-CENTRAL).

Ana é uma professora que na época da pesquisa atuava no Setor de Planejamento Educacional da Seme-central. Ela, apesar das “respostas objetivas que precisava dar”, 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).*

Mesmo assim, parece-nos importante interrogar as estratégias de elaboração dessas políticas *pensadas/praticadas* “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 de vitrine” 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) 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 taxionomias 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’ (CERTEAU, 1994, p. 98).

Essa indicação de Certeau (1994) 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, e que entram, invadem os cotidianos da escola e das salas de aula. Nas conversas, diziam do “tudo pode”, das facilidades que os alunos têm, pois *ganham uniformes, materiais,*



*alimentação, bolsa-família, proteção do Conselho Tutelar...* Diziam também 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.

Essas conversas entre professores/as nos deram mais alguns fragmentos das histórias do presente que parecem anunciar certas posturas dos governantes diante dos relatos, reclamações e pedidos dos professores que, “[...] como repertórios de esquemas de ação entre parceiros” (CERTEAU, 1994), ao invés de serem “silenciadas”, poderiam ser registros dos lances táticos que têm muito a ensinar sobre feitura das práticas- políticas de formações e de currículos que pretendam ser coletivas, que buscam uma corresponsabilidade e autoria dos docentes como um modo de potencializar as diferentes redes cotidianas de trabalho.

Dessa maneira, essas falas encarnadas, essas *artes de dizer* (CERTEAU, 1994) dos/as professores/as que emergiam nesse grupo carregadas de emoção, sentimentos e sentidos do trabalho docente, de suas expectativas, experiências, esperanças, descrenças e 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 práticas-políticas oficiais que “acreditam saber”, *a priori*, o que é melhor para esses/as professores/as e alunos/as, por exemplo, “como dar uma aula”.

De modo contrário, os responsáveis por essas políticas oficiais poderiam aproveitar as ocasiões para um “*fazer com*”, para aprender com as experiências dos/as professores/as, *imigrantes desconhecidos, educadores do presente* (CERTEAU, 1996), e pensar, de modo mais coletivo e compartilhado, trajetórias mais significativas para as tessituras dessas práticas-políticas de formações e de currículos, ao invés de “tentar convencê-los” de que *professor reclama demais mesmo!* (WILSON, professor).

Quem sabe, então, pensar, com a sensibilidade certeauriana, que as experiências de formações e de currículos 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).

De volta à sala dos professores na escola Imperatriz do Forte, aproveitamos uma oportunidade para conversar com Sara no momento de planejamento...

– **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 mesma. Eu acho que não tenho muita ajuda, não. Eu vou buscando em **livros**, vou futucando (sic) 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 compartilharam 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 **trocas de experiências...**, mas de alguém que me ensine assim pá, pá, pá, não tenho.

Essas narrativas nos ajudaram a entender diferentes situações de formações e de produções curriculares que são praticadas pelos professores e pelos estudantes nos cotidianos de suas vidas e que desmontam *mecanismos homogeneizadores previstos pelas prescrições* (FERRAÇO, 2000) oficiais que ainda tentam manter o controle das *praticaspolíticas* docentes. Sara que participou do processo de formação de professores/as, ajudou nas discussões e elaboração das Diretrizes Curriculares de 2004, parece não usar esse texto “oficial” de currículo, quando realiza suas atividades docentes.

Sendo assim, nos cotidianos de sua sala de aula, lança mão de outros variados recursos aprendidos nos vários contextos de sua formação e autoformação entrelaça suas crenças na profissão às *trocas 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 numa tessitura incessante. Sara, como tantas outras professoras, mesmo sem saber, vai dizendo que para educar, pesquisamos, procuramos e criamos para ensinar; ensinamos, pesquisamos, para procurar e, também, para criar (CORAZZA, 2013). E continua a conversa falando de seus sentimentos e da sua relação com a disciplina:

É por causa da minha disciplina não ser acolhida pela maioria, passa até na televisão: *'Ninguém gosta de Matemática, ninguém gosta! Ninguém!* E essa disciplina é transferida para o profissional que dá<sup>5</sup>.

Eu não escolhi Matemática por acaso! Eu escolhi Matemática porque Matemática tem rigor e eu sou rigorosa. Então eu escolhi uma disciplina que tem a ver comigo [...]. O que eu estou precisando... Ainda não sei se vou dar conta de mudar. Eu já mudei muito... Se vou dar conta de mudar mais, é de ser o lado simpático. Eu reconheço que sou antipática... como profissional, entendeu? (SARA).

No momento em que começou a contar sobre os modos como vai inventando suas aulas, o compromisso que tem com o conhecimento matemático e as relações que busca estabelecer com os/as alunos/as, emocionou-se...

[...] Por exemplo: 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 por que o aluno fica do jeito que ele quer, eu exijo que ele copie, eu exijo que ele faça, eu exijo que ele participe, eu não deixo fazer atividade de outro professor na minha aula. Por exemplo, na minha aula é para fazer minha aula, eu vou induzindo isso... Mas eu acho que dou subsídios para ele de ensinar, de ir à carteira, de prestar atenção nele: *'Olha aqui, tem o dever para fazer e tal'*. Tanto é que a menina falou: *'Obrigada por não ter desistido de mim!'*. Eu acho que eu enxergo todos na sala, todos! Esse, aquele, aquele. Se eu fechar os olhos, daí um tempo de aula eu sei onde cada uma senta e o que cada um faz, eu sei o nome de cada um, não chamo ninguém por apelido e..., na verdade, essa postura é de perturbação também! Como o diretor já me explicou:

<sup>5</sup> Essa afirmativa da professora nos fez lembrar dos dados que estão sendo produzidos em nossa pesquisa "Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas de ensino fundamental: sobre as narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes" – PPGE/CNPq. Nessas pesquisas, que são realizadas em oito escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, temos percebido que os alunos fazem uma relação direta das disciplinas ministradas com os respectivos professores, ou seja, gostar da disciplina é também gostar do professor.

‘Alguns vão entender e você vai trazer para si e alguns vão se afastar porque não vão querer ser controlados’. Eu ainda não aprendi a lidar com a situação do afastamento, porque, no fundo, eu sou exigente, eu queria que todos... Eu não consigo me contentar com um... Fico feliz porque a menina mandou a mensagem: ‘Se você tocou em um, você está realizada, mas eu queria mais, eu queria tocar mais, eu queria mais retorno, entendeu? (SARA, professora de Matemática).

Assim, negociando suas experiências em meio às tessituras das redes cotidianas das quais participam e acreditam, os/as professores/as vão se constituindo e constituindo suas práticas nas escolas, afetando e sendo afetados/as pelos alunos/as. Desse modo, Sara expressa, mistura e tece seus sentimentos ao rigor de sua disciplina, os prazeres e desprazeres de ser professora de Matemática ao seu jeito de ser e às redes de afetos que atravessam as suas relações com os alunos entre outros tantos fios de vida, de jeitos de fazer e de esperança que potencializam suas práticas e “curtição” de educar.

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna [professor e professora] não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos [e professores] que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (FERRAÇO, 2005, p. 19-20).

Os dados produzidos nas conversas com as professoras/es nos estimularam a pensar sobre a força e a importância de um olhar sensível e honesto em nossas relações com as escolas. Indicaram ainda a complexidade dos processos de invenção dos *currículos* que potencializam esses cotidianos, mesmo que esses praticantes não se reconheçam como também autores/as dessas criações. Mais uma vez, pensando com Corazza (2013), nós professores “não somos meros canais de transmissão”, somos

“tradutores dos autores”. Então, talvez, seja preciso que as *praticaspolíticas* educacionais, tanto as produzidas nos gabinetes da Seme-central quanto nos cotidianos das escolas, reconheçam e considerem o trabalho docente como ato de “autoria criadora dos professores/as”.

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer (CORAZZA, 2013, 97).

As experiências criadoras que brotam e “rompem” com as tradições pedagógicas, potencializando os conhecimentos e vidas de professores/as, alunos/as, espalhavam-se por essas e tantas outras escolas. Experiências que nos alegraram e nos emocionaram. Inúmeras vezes tivemos vontade permanecer e voltar às escolas... Continuar vivendo essas *experiências de aprendizagem* (ASSMANN, 2001) tão significativas para esses/as praticantes cotidianos, apesar de eles acharem “normal” já que faziam parte de suas práticas escolares. Mas é preciso reconhecer e dizer que, em meio às redes que indicavam processos que potencializavam e expandiam vidas, havia outras que apontavam distanciamentos, descasos, desesperanças no próprio trabalho e na condição de aprendizagem dos alunos. Em certos momentos, pareciam também indicar certa descrença na escola.

No entanto, numa frase pronunciada, num bilhete recebido, num abraço, no sorriso de alguém, como “um raio de luz” algo acontece, algo se passa sem que possamos compreender ou capturar... Um novo se instaura... “O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez... (CORAZZA, 2013)”.

## 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.

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

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* São Paulo: VOZES, 2001.

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)  $\frac{3}{4}$  Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Neila Guimarães. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo.* PPGE/UFES, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A cultura no plural.* Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

CORAZZA, Célia Mara. *O que se transcreve na educação?* Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. O cruzamento das sombras vivido ou a busca pela estabilidade no caos. In: SILVA, Alacir Araújo; BARROS, Maria Elizabeth de. *Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis.* Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 137-202.

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

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GIARD, Luce. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Maria Regina Lopes. *As múltiplas práticas-políticas de curriculoformação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

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.

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

**Data de recebimento: 30.09.2014**

**Data de aceite: 31.01.2015**