

# A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior

*The fabrication of the shared experiences, strengthen and powered in the curriculum in higher education*

CARLOS EDUARDO FERRAÇO\*

KEZIA RODRIGUES NUNES\*\*



**RESUMO** – Este trabalho discute processos de formação de uma turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo na perspectiva do currículo em rede, que considera uma multirreferencialidade na tessitura de diferentes campos discursivos e exercita outras racionalidades, ao enredar saberes, fazeres, poderes e subjetividades. Utiliza os ensaios e outras produções individuais e coletivas dos *alunosprofessores* em formação inicial, a fim de debater seus usos e apropriações, bem como seus modos particulares de consumo a respeito do currículo. Essa articulação permite pensar em cartografias que superem a linearidade, a ordenação e as dicotomias impressas na racionalidade hegemônica e nos modelos consagrados de pesquisa, em busca de outros modos de discutir os cotidianos como *espaçotempo* de criação e de experiência, considerando a complexidade que envolve essa tessitura.

**Palavras-chave** – ensino superior; currículo; experiência

**ABSTRACT** – Discusses about the processes of formation of a class of UFES Pedagogy Course from the perspective of net curriculum, which considers multiple references in the fabric of a different discursive fields and exercise other rationales to tangle knowledge, activities, power and subjectivity. It used texts and other productions of individual and collective of the *studentsteachers* in initial formation, to discuss their use and appropriation as well as their particular modes of consumption about the curriculum. This relationship allows us to think in cartography that exceed the linearity, the ordering on the dichotomies hegemonic rationality and crystallised models research to discuss other ways of *spacetime* as the daily creation and experience, considering the complexity involved in this fabrication.

**Keywords** – higher education; curriculum; experience

---

## INTRODUÇÃO

Para que o que existe tenha essa força, esse brilho, essa intensidade, que o validem como real, talvez não nos sirva nem a razão objetivante, nem a razão instrumental, nem a razão representativa, nem a razão jurídica, nem a razão crítica, nem a razão explicadora. Talvez, ainda, tenhamos de explorar as formas de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos que façam justiça ao acontecimento, à presença, à proximidade, à afirmação, à surpresa (LARROSA, 2008, p. 189).

Contar histórias vivenciadas, compartilhar experiências profissionais, narrar possibilidades de trabalho, conhecer diferentes discursos que envolvem o estudo do currículo, esses e outros *usos* foram *praticados* na disciplina *Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, no trabalho com 44 alunas e alunos do oitavo período do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo. Como parte das estratégias de trabalho, dedicamo-nos a estimular a produção escrita dos/as acadêmicos/as, tendo como base os textos indicados

---

\*Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (RJ, Brasil) e Professor Associado I da Universidade Federal do Espírito Santo (ES, Brasil). E-mail: <ferraco@uol.com.br>.

\*\*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (ES, Brasil). E-mail: <keziaxe@gmail.com>.  
Artigo recebido em novembro de 2010 e aprovado em junho de 2011.

na proposta bibliográfica da disciplina, além da intensidade de suas experiências individuais e coletivas vividas nas escolas, na universidade, nas famílias, nos trabalhos, entre outros contextos, como nos sugere Larrosa (2008).

Nossos encontros possibilitaram diferentes produções: oito ensaios individuais (308 ao total); duas avaliações individuais (88 ao total); dois trabalhos coletivos; debates sobre os discursos tradicionais, críticos e pós-críticos do campo do currículo; redes de conversações<sup>1</sup> que nos possibilitaram perceber como diferentes *saberes-fazer*s<sup>2</sup> são tecidos e narrados por todos nós a respeito de nossas experiências de formação.

Durante as aulas, foram tecidas redes de conversações, as quais se enredaram com as escritas dos ensaios, tendo em vista nossa intenção de superar ou colocar em análise as teorizações centradas em determinismos, simplificações, causalidades, classificações, hierarquizações, linearidades, quantificações, compartimentalizações, entre outros princípios caracterizadores do discurso hegemônico do paradigma da ciência moderna. Tal discurso, de certo modo, tem negado e/ou condenado a possibilidade de assumirmos que razão e emoção são, o tempo todo, processos que se misturam e potencializam os usos e os entendimentos dos alunos sobre os textos lidos, por exemplo, em uma disciplina acadêmica.

Nesse sentido, para a construção deste texto, valemos especialmente dos ensaios produzidos pelos/as acadêmicos/as como dados potentes para problematizar a noção de currículo que nos interessa destacar, o *currículo em redes*, o qual não tem lugar de determinação a respeito do seu início e seu fim (FERRAÇO, 2008) e não se propõe a esquadrihar conteúdos, conhecimentos e relações. “A rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na ‘contramão’ de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico”, afirma Azevedo (2008, p. 70).

Ao problematizar a complexidade das redes de saberes, fazeres e poderes (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008) que permeiam *espaçostempos* de formação institucionalizada, optamos por perfazer análises sobre as experiências vividas cotidianamente como lugar de possibilidades para outras compreensões, porque são tecidas na complexidade das redes de *escritasconversações*, envolvendo múltiplas dimensões da razão e da emoção dos *sujeitosalunos* do curso de Pedagogia.

Com base na teorização de Certeau (1994) a respeito dos *usos e apropriações*, dos *modos particulares de consumo*, problematizamos o modo como os/as professores/as em formação inicial discutem sobre a es-

cola e o conhecimento escolar, a partir de suas experiências: como alunos da escola básica e da universidade; como professores ou estagiários; como sujeitos próximos de outros *praticantes* escolares (irmãos, irmãs, pais, mães, filhos, filhas, primos, primas, tios, tias, vizinhos, vizinhas).

O presente estudo faz ainda uma crítica à racionalidade moderna e à maneira particular de conceber o conhecimento (SANTOS, 2004; 2007) e suscita atenção a outros modos de perceber a escola e também a vida. Justifica-se por buscar incorporar outros conhecimentos e significações relativos às produções acadêmicas, curriculares e cotidianas, a fim de compreender a complexidade das relações, influências e contingências que permeiam nossos *fazeressaberes*.

Problematizamos a valorização de outras formas de pensar e viver em sociedade que possam romper com o paradigma hegemônico, no sentido de produzir menos desigualdades e hierarquias no plano econômico, social, cultural, ecológico, religioso e, também, na produção de nossas subjetividades. Assim, a ampliação, tanto das práticas quanto dos conhecimentos produzidos nas escolas, pode indicar outras formas de pensar a escolarização, de produzir outras compreensões pela valorização de diferentes experiências, negociadas em meio ao conflito, ao consenso, mas não ao silêncio.

Ainda, almejamos destacar outros discursos que, mesmo recorrentes nas escolas, não têm evidência no debate acadêmico ou nas prescrições curriculares oficiais. Desse modo, os discursos e vozes não pertencentes ao campo hegemônico ou oficial, como os dos/as alunos/as, das famílias, dos/as estagiários/as, dos/as professores/as da escola básica, geralmente parecem invisíveis, inaudíveis ou, como diria Santos (2008), não existentes. Mas isso não é natural; é uma produção que busca invisibilizá-los e torná-los não existentes. O autor discute que a produção social dessas ausências resulta na subtração ou no desperdício das experiências e das opções em curso no mundo. De modo inverso,

[...] tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política (SANTOS, 2004, p. 789).

Interessa-nos problematizar algumas questões: Quais *usos* das produções curriculares são destacados nos ensaios produzidos por alunos/as de um curso noturno de Pedagogia? Que possibilidades de tessitura de *saberes-fazer*s são potencializadas a partir dessas produções?

## **SOBRE ENSAIOS: OU A RESPEITO DE UMA TENTATIVA DE EXPLICAR EM PALAVRAS O QUE NÃO É SENTIDO E VIVIDO EM PALAVRAS**

“Professora, não gosto de Matemática nem de Português. Nunca mais venho para esta escola chata.” Assim eu dizia quando precisava usar as operações ou quando era preciso trocar uma letra na oração [...]. Será melhor recordar a minha infância e as proezas que me causam tanta saudade, de ter vivido e criado tantas imaginações, capazes de construir um currículo real e imutável. Ainda é lindo o vale onde morava e fresca a casa em que vivia. Saudades da escola, da minha família. Aqueles campos por onde eu corria e a relva por onde rolava. Minha mãe me chamando a atenção e meu pai me corrigindo. Saudades dos meus colegas da escola. Onde estão e quem são, o que estão fazendo? Tivemos a mesma educação, mas alguns seguiram caminhos diferentes. Ambivalência. Como é difícil conviver no dia a dia com vários sentimentos. A escuridão da falta de confiança que muitas vezes não é dada no lar e nem vem prescrita nos livros. Nessa perspectiva, quando utilizamos o sentimento para expor o que pensamos e o que desejamos, mantemos a prioridade do diálogo interior. Vamos escrevendo sobre nossas teorias e questionando nossas práticas. Percebemos, então, que a educação é da vida e para a vida, não pode ser danificada; ela constitui o currículo que cada ser possui para construir sua história (Aluna 17, Ensaio 1).

Se buscarmos o termo dicionarizado, veremos que significados possíveis para o *ensaio* nos remetem a esboço, exercício, estudo, um preparo para algo mais elaborado e/ou mais científico.<sup>3</sup> Em outra fonte,<sup>4</sup> o termo é apresentado como um texto literário breve e pouco formal, sem estilo definido, que expõe ideias, críticas, reflexões e posicionamentos pessoais a respeito de certo tema. Nessa perspectiva, o texto perde a característica de preparação para algo posterior, uma vez que se encerra no que foi produzido, sem a responsabilidade de pautar-se em documentos e em pesquisa empírica.

Para Larrosa (2003, p. 112), o ensaio começa e termina no meio, “[...] falando do que quer falar, diz o que quer e termina quando sente que chegou ao final e não porque já nada resta a dizer, sem nenhuma pretensão de totalidade”. De acordo com o autor, trata-se de um gênero literário impuro, que coloca as fronteiras de diferentes campos sob análise por desafiar suas definições padronizadas; uma forma de escrita livre, que passeia por temáticas de modo informal. Esses são, para o autor, alguns dos motivos do desprestígio do ensaio em um meio no qual se pretende tão rigoroso como o acadêmico.

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade,

por outro. O que ele faz é colocar as fronteiras em questão.

Coloca em questão justamente a definição padrão do que cabe dentro da filosofia, dentro da pintura, dentro da poesia. Por isso, são precisamente todos esses questionadores de fronteiras os que ampliaram o âmbito do visível – ao ensinar-nos a olhar de outra maneira, o âmbito do pensável – ao ensinar-nos a pensar de outro modo, e o âmbito do dizível – ao ensinar-nos a falar de outro modo (LARROSA, 2003, p. 106).

Ao compartilhar o espaço acadêmico na formação de professores, problematizamos qualquer intenção que se disponha a padronizar linguagens, métodos e temáticas por uma proposta capaz de estimular exercícios de pensamento e criação. Como percebemos no texto de uma das alunas utilizado para iniciar esta seção, a produção de ensaios visava a possibilitar o exercício de escrita livre, a fim de serem exploradas não apenas a impressão dos alunos sobre os artigos discutidos em sala de aula, mas também outras necessidades de escrita, para que os/as acadêmicos/as pudessem se colocar, se expressar, narrar suas histórias pessoais, suas experiências vividas, especialmente em sua escolarização e expectativas.

Mas como negociar outros modos de escrita que não precisem se pautar nos rigores acadêmicos, com uma turma cujo objetivo era alcançar esses moldes para a construção do trabalho de conclusão de curso? Como discutir outros sentidos, quando o que parecia necessário era reforçar uma forma padronizada e ideal para o reconhecimento científico? Uma proposta, no mínimo, desestabilizadora... Especialmente pela tentativa de expressar com palavras o que não é vivido apenas por palavras. Expressar o que estava inscrito no corpo em outras linguagens, para além da verbal. Nossa aposta, no entanto, valia-se de uma condição do *uso* da escrita que também extrapolava os limites dos processos cognitivistas e considerava outras experiências como condição de ampliação das possibilidades de vida, de valorização de múltiplas experiências e de possíveis para o *espaçotempo* da formação inicial.

Sem incorrer na exaltação de um modelo em detrimento da desqualificação de vários, valorizamos a metáfora do currículo em rede, com seus fios e nós enredados, esgarçados, tensos e frouxos, a fim de problematizar uma tessitura do possível, do imprevisível, do indeterminado, das ansiedades, das compreensões, das contradições e das percepções das relações que nos ajudam a historicizar a nós mesmos, assim como discute Azevedo (2008, p. 70).

Se por historicizar entendemos puxar os fios, desenovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite a possibilidade

de trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.

Os ensaios nos apresentam um pouco da rede de subjetividades que são os sujeitos de uma turma do curso noturno de Pedagogia: algumas alunas já são professoras, outras são estagiárias, monitoras de iniciação científica, outras trabalham em áreas não relacionadas com a educação. Também constatamos que alguns/as são casados/as e têm filhos/as.

Os textos deflagraram o enredamento de diferentes experiências vividas por esses/as acadêmicos/as, tais como: as problemáticas para se manter na escola, as dúvidas na escolha do curso superior, a influência das famílias na escolha da profissão, a opção pelo Magistério ou pelo curso de Pedagogia como uma das poucas possibilidades possíveis, as dificuldades enfrentadas para estudar em uma universidade pública federal, as exigências diurnas de um curso superior noturno, as diferentes possibilidades de trabalho com os/as alunos/as, as tensões em sala de aula sobre o que seria próprio de meninos e meninas, a relação estabelecida entre conhecimentos escolarizados e vida cotidiana, os diversos preconceitos vividos em sala de aula (religioso, racial, social, sexual), as compreensões sobre o currículo, a relação estabelecida entre professor/a e estagiário/a ou pesquisador/a, as compreensões sobre multiculturalismo e as expectativas sobre o futuro.

Percebemos que os ensaios não foram produzidos do nada, tampouco tomaram como inspiração apenas o texto-base da aula. Os temas apresentados pelos/as alunos/as do curso de Pedagogia nos sugerem o que de algum modo os afetava, o que os atravessava e, por isso, eclodia nas suas escritas. Sem a pretensão de abarcar a totalidade, fragmentos de memórias, de histórias, de experiências e de textos foram tomados em registro. Para Larrosa (2003, p. 111), “[...] o ensaio é fragmentário, parcial, e seleciona fragmentos como sua matéria. O ensaísta seleciona um *corpus*, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma grande expressividade”.

Nesse caso, as diferentes experiências dos/as alunos/as do curso de Pedagogia podem ajudar a ampliar os modos de *pensarpraticar* o currículo, o que nos leva a uma proximidade com a concepção de experiência discutida por Larrosa (2002, p. 21). Para o autor,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas,

porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Colocar-nos na condição de sujeito da experiência, de acordo com o autor, tem como ambição uma relação que ultrapassa o instituído, os modos fixos de conceber o *espaçotempo* de formação inicial.

Embora tivéssemos poucos momentos em que os ensaios fossem lidos no grupo, percebemos que, enquanto alguns textos escapavam completamente ao planejado, outras discussões mostraram-se recorrentes, em uma tessitura de “[...] fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado [e] de outros tantos que vão sendo destrançados” (AZEVEDO, 2008, p. 74) – fios soltos, trama diversificada e inacabada a respeito das relações, saberes, fazeres, poderes, afetos e subjetividades da produção de sentidos sobre currículo e da compreensão dos processos de como é vivido.

### CURRÍCULOS: UMA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS EM NEGOCIAÇÃO

Como evidenciar os diferentes sentidos de currículo negociados na disciplina? Como professor e professora, autores deste texto, optamos por conferir às falas dos alunos e alunas do curso de Pedagogia a mesma relevância com que tratamos nossos interlocutores teóricos. As falas em forma de citação reforçam uma atitude política de assumirmos, ao modo de Santos (2004, 2007), a multiplicidade de sentidos de currículo em curso para além daqueles discutidos academicamente. Consideramos, desse modo, que se tratam de narrativas as quais também afirmam efeitos de verdade nos *espaçotempos* onde são discutidos, pois os sentidos não estão nas palavras *a priori*, mas no *uso* que fazemos delas.

Problematizar sentidos tem por objetivo romper com a ideia de *explicar*, como, em outra ocasião, Ferraço (2007, p. 91) manifestou-se.

Consideramos que qualquer tentativa de explicação de algo, fatalmente, irá reduzir esse algo à lógica do raciocínio daquele que explicou. Por isso, tentaremos no texto estabelecer diálogos entre diferentes teorias/discursos, diferentes autores, trazendo muito mais questões do que explicações, mais dúvidas e certezas, pois entendemos que só com dúvidas e incertezas podemos nos aproximar da complexidade da educação e, por efeito, da vida.

A partir da questão da diferença como categoria filosófica e atitude com o outro (EIZIRIK, 2007),

almejamos uma compreensão do movimento de tessitura, concebendo o outro com toda a dificuldade, contradição e riqueza que essa relação cotidiana implica. Advogamos sobre essa concepção, por compreendermos a importância de destacar a singularidade dos sujeitos, de buscar, nas narrativas, nas práticas e nos ensaios,

[...] não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada [o que] é, para esse tipo de pesquisa, a ação fundamental (OLIVEIRA, 2008, p. 52-53).

A seguir, a concepção de uma aluna sobre currículo.

Pensando o currículo como atividades e experiências do aluno, consigo avançar o entendimento [tradicional], situando o currículo como um conjunto de inter-relações que se estabelecem no âmbito escolar, que tem a ver com aspectos de poder, de hierarquia, de divisão social, traduzidos em metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, interação professor/aluno, acesso e utilização de material pedagógico, organização da sala de aula, divisão do tempo na escola, etc. Todas essas particularidades do fazer pedagógico, bem como minha compreensão do lugar do aluno nesse processo, as efetivas possibilidades de ação/reflexão que me são dadas, constituem o que seria currículo em minha perspectiva de professor/estudante (Aluna 3, Ensaio 1).

Que movimentos eram provocados no pensamento dos/as alunos/as com as leituras, conversas e ensaios realizados a partir dos textos sugeridos na disciplina? Que sentidos tinham essas *leituras conversas escritas* para os/as alunos/as? De que currículos estávamos tratando? Se, a princípio, a ideia de currículo mais recorrente entre os alunos era exatamente aquela que nos interessava colocar em análise, isto é, currículo como documento escrito e orientador de conteúdos, que outros sentidos foram possíveis de serem negociados?

Para ampliar essas problematizações, destacamos a relação entre *estratégias* e *táticas*, discutida por Certeau (1994). Consideramos, conforme Certeau (1994), que a *estratégia* refere-se ao instituído, às regras e leis criadas para a organização escolar, a um modo tradicionalmente valorizado de conceber a relação de ensino-aprendizagem na Educação Básica e Superior. Em relação, e não em oposição, são criados *usos táticos* que se desviam de modo sorrateiro das determinações e se utilizam de suas brechas para criar novos modos de viver o cotidiano escolar. Dessa forma, consideramos que, se as regras são organizadas *estrategicamente*, as *táticas* representam a capacidade de desviar, contornar ou burlar.

Considerando a análise do autor, detivemos nossa atenção nos *usos táticos*, nos posicionamentos inventivos dos/as acadêmicos diante das discussões trançadas em nossas aulas. Para além de buscar fidelidade nos artigos ou realizar uma performance *estratégica*, agradável aos olhos e aos ouvidos dos/as professores/as quanto às suas concepções de currículo, diferentes compreensões concorriam em nossos debates. De fato, os/as alunos/as negociavam, o tempo todo, diferentes sentidos de currículo, a partir das questões colocadas para eles/as como potentes para o debate.

Estamos destacando, dessa forma, os *usos* diferenciados das discussões sobre a temática, os estilos particulares de discussão desenvolvidos. Reconhecemos que nossas ações correspondem a uma *maneira de fazer* que

[...] se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Estas práticas colocam em jogo um *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 1994, p. 42).

Os modos particulares de *usos* tratam de uma forma criativa de conceber a autoria dos sujeitos que praticam o cotidiano das escolas e universidades, práticas que assumem determinado significado para aqueles que as realizam. “As regras são sempre as mesmas, mas os lances múltiplos que elas comportam são escolhidos de acordo com a situação e com a avaliação que dela faz cada praticante da vida cotidiana”, afirma Oliveira (2008, p. 62).

O currículo representa nossas atitudes. Onde quer que atuemos, somos tentados a exercer de alguma forma atitudes de dominação, achando que nossas atitudes e nossas teorias são as mais corretas (Aluno 8, Ensaio 5).

Durante os anos que fui estagiária em um CMEI da Prefeitura de Vitória, participei da “construção” do PPP [Projeto Político Pedagógico]. Mas, na verdade, tudo era definido pelas pedagogas e, depois, nas formações, as professoras eram questionadas se alguma precisava ser mudada ou não. Como tudo já vinha pronto, algumas professoras se acomodavam e não participavam (Aluna 9, Ensaio 1).

Qual a potência da dinâmica das relações na concepção do currículo em redes? A trama também nos revela que a escola, um *espaçotempo* de trabalho e convivência, não é homogênea. As relações compartilhadas não traduzem sempre um interesse coletivo nas discussões, ações e decisões tomadas na escola. Nessas redes de poderes e relações, que sofrem inúmeras interferências, seus efeitos

nem sempre potencializam práticas criativas, mas também evocam certo imobilismo, apatia e desistência.

São relações de forças múltiplas, forças no plural, que afetam outras forças contidas nessa relação, “[...] uma ação sobre a ação dos outros, sobre ações atuais e eventuais, futuras ou presentes [...]”; é um conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Nesse sentido, assim se posicionaram duas alunas:

Enquanto estudante do Ensino Fundamental, nunca pude perceber os reflexos do currículo escolar em minha vida, mesmo nos níveis posteriores de ensino. É interessante constatar, hoje, como não havia uma preocupação de se refletir junto aos alunos sobre o quê, como e para que aprender na escola. Mesmo no magistério, havia uma relação de conteúdos divididos pelas matérias que tinham por objetivo serem aprendidos para posterior uso na profissão. Ainda estou na escola, agora como professora. Sob outra ótica, consigo perceber como o currículo é executado, o que se cobra que os alunos aprendam. Porém, é interessante destacar que, ainda hoje, o que se aprende na escola parece não ter sentido para os alunos, por não haver, nos conhecimentos ali transmitidos, uma relação precisa e direta com sua vida cotidiana (Aluna 3, Ensaio 2).

Hoje, pensando e analisando todo o processo, lembrome de como era tudo muito técnico na escola. Recordo-me que, na 6ª série, tinha a disciplina Geografia, e eu só tirava dez, todavia, eu decorava tudo. A professora dava exercícios no quadro para copiar, e no livro tinham as respostas que ela corrigia depois. Eu tirava nota dez porque decorava as respostas. Tudo era tão vazio que, certa vez, essa mesma professora passou uns exercícios para fazer com consulta no livro didático. Em uma das respostas, eu copiei do livro “como segue abaixo a figura”. A professora sublinhou isso e me tirou uns décimos de pontos e pronto. Ela nunca me perguntou o porquê disso, mas fiquei chateada com esse acontecimento na época, devido aos décimos perdidos. No segundo grau, não foi diferente. Meus professores, colegas de turma e eu mesma estávamos inseridos num ritmo de aula tão sem objetivos que nada eu almejava mais, apenas queria terminar logo aquilo para fazer nem sabia o quê, talvez arranjar um emprego. Não pensava de forma alguma em tentar um vestibular, pois aquela ideia de fracasso já estava engendrada em mim, na minha vida. Eu imaginava não ser parte daquele mundo tão distante de mim, da minha realidade (Aluna 44, Ensaio 3).

Quais os limites e possibilidades de produção de *saberes-fazer* a partir dos *praticantes* e da comunidade escolar? Para além do conhecimento científico, outros *saberes-fazer* estão disponíveis e podem ser utilizados como alternativas ao modo de conceber as prescrições, que se estabelecem de forma hierárquica. A análise da

professora nos alerta sobre um vasto campo de experiência não considerado na escola.

Santos (2004, p. 778) discute que “[...] a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. Contudo, essa experiência tem sido desperdiçada por uma racionalidade arrogante, na medida em que se considera única, exclusiva, correta e necessária. A educação, parte dessa intrincada rede social, também traz as marcas dessa concepção, de uma razão que Santos (2004, p. 781) considera indolente.

[...] a indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. Da minha perspectiva, para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos, é necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente.

Santos (2004) enumera quatro características da razão indolente: impotente, arrogante, metonímica e proléptica. Quanto à razão metonímica, o autor utiliza essa figura de discurso para ilustrar uma concepção que identifica a parte pelo todo. Caracteriza uma forma de conceber o conhecimento social de modo homogeneizante com relação ao todo e à parte, que considera apenas uma lógica por desenvolver uma compreensão limitada do mundo e de si, impondo-se de forma coerciva e não argumentativa. O que não pertence à sua lógica é considerado como ausente ou não existente.

Uma alternativa, para o autor, é um procedimento sociológico denominado *sociologia das ausências*, que visa a identificar e tornar presente toda a experiência produzida como ausente. Ao considerá-la existente, pode ser discutida e argumentada como alternativa às experiências hegemônicas, criando condições para ampliar “[...] o campo das experiências críveis nesse mundo e neste tempo” (SANTOS, 2004, p. 789).

Eu estudei em uma escola pública estadual na região metropolitana de Belo Horizonte. Nunca senti tanta democracia em um só ambiente. Nós votávamos o cardápio; o professor de Educação Física montava com cada turma o programa a ser seguido durante o ano. Nós ainda podíamos optar por realizar alguma atividade dentro da escola em um turno oposto ao nosso. Eu estudava de manhã, fazia dança e treinava vôlei à tarde e, quando comecei a ter problemas com Física, eu ia uma vez por semana ao reforço, que também ocorria à tarde. Eu entrava na escola às 7h e, por opção minha, permanecia no espaço até as 16h ou 18h. A escola contava com professores para reforços,

para atividades físicas, porque a política era manter os adolescentes dentro da escola e longe das drogas. Ao voltar para o Espírito Santo, eu pesquisei que o Governo Estadual nunca sequer tentou fazer algo parecido (Aluna 1, Ensaio 3).

No primeiro semestre do ano de 2009, fiz estágio em uma escola da rede pública. Fiquei numa sala de 1º ano. Nessa classe, alguns já sabiam ler, outros estavam aprendendo e alguns sequer conheciam as letras do alfabeto, dentre eles, um menino que já era muito conhecido pelos professores e pela pedagoga. Comecei a me aproximar dele e dar-lhe atenção. Um dia ele me disse: “Tia, eu quero aprender a ler. Me ajuda, me ensina”. Conversei com a professora, e ela começou a separar os grupos para podermos dar atenção a todos. Quando a professora conversou com a pedagoga a respeito dos grupos, ela orientou que fossem desfeitos. Durante esse período, a situação desse aluno me incomodou muito. No cotidiano escolar, várias questões são passadas. O outro não é reconhecido e sim rotulado como um problema (Aluna 4, Ensaio 7).

A escola precisa se manter em tempos e métodos padronizados? Se considerarmos que somos constituídos por diferentes tempos e temporalidades, a ambição de construir uma aula com todos participando ao mesmo tempo com a mesma intensidade é questionada. Eizirik (2005, 2007) afirma que pensar em diferença é pensar em mudança. Essa mudança se dá com um suporte, a flexibilidade.

Portanto, é necessário uma flexibilização nas ideias que se tornaram inflexíveis e rígidas pela sua repetição e frequência de uso. Nas escolas, experiências flexíveis que privilegiam atividades diversificadas (individuais ou em grupos) ou diferentes possibilidades temporais contribuem para desenvolver experiências mais autônomas e valorizam a diferença. Santos (2008, p. 109) discute que

[...] a subjetividade ou identidade de uma pessoa ou grupo social num dado momento é um palimpsesto temporal do presente, é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos, outros não modernos, alguns antigos, outros recentes, alguns lentos, outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos e situações.

Em uma *literacia* multitemporal, conforme o autor, podem ser privilegiadas organizações constituídas segundo um *tempo acontecimento*, policrônico, que nos controla, mas progride de modo não linear. Uma concepção que pretende homogeneizar não potencia? liza experiências criativas e singulares, pelo contrário, produz não existências, desqualifica o outro ou torna-o invisível. Assim, o “Outro não é reconhecido, e sim

rotulado como um problema”, como afirmou a aluna-estagiária.

Quando iniciei a primeira série do Ensino Fundamental, minha professora era uma senhora que nos alfabetizava com o uso do método silábico (as famosas familinhas). Procurava manter a turma disciplinada e, por isso, tínhamos medo de nos comunicar com nossos colegas. Mas um fato que me recorro claramente era de uma colega que, ao escrever, não separava as palavras e, quando usava os pontos, vírgulas, etc., ao invés de fazer os sinais, escrevia os nomes e juntava como continuação das frases (ex.: ocachorroerabonitopontodeexclamação – o cachorro era bonito!). A professora procurava ajudá-la, mas acabava por perder a paciência e chamava a sua atenção na frente dos colegas, fazendo com que a aluna, penso eu, ficasse constrangida e não conseguisse aprender corretamente. Poucas eram as tentativas de se mudar os métodos de aprendizagem para o trabalho na sala de aula (Aluna 12, Ensaio 6).

Trata-se de uma experiência que vivenciei durante o estágio de observação em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Entre os alunos dessa turma, encontrava-se uma criança, um menino de aproximadamente oito anos, que apresentava em suas características um comportamento muito afeminado. Sua forma de caminhar, seus gestos, suas preferências por jogos, brincadeiras, atividades em geral o marcavam como “estranho” em meio aos demais meninos. O interessante dessa experiência reside na postura da professora diante do fato. Ela respeitava essa criança em suas peculiaridades, permitindo que ela se expressasse livremente, estimulando sua criatividade e potencialidades e, ao mesmo tempo, trabalhando com a turma o respeito à diversidade. Percebia-se nesse menino uma grande autoestima, assim como o prazer de estar naquele ambiente. Compreendi a grandiosidade do trabalho daquela professora na vida de seus alunos, mesmo que não haja continuidade desse trabalho no futuro (Aluna 15, Ensaio 7).

Interessou-nos conhecer situações que expressassem condições de os/as professores/as inventarem e compartilharem *táticas*, em seu fazer docente; modos de ser e estar no mundo que potencializassem a diferença; histórias que nos inspirassem a construir novos sentidos para a vida e para as relações na escola, que, sobretudo, flexibilizassem verdades cristalizadas. A aposta em uma atitude de valorização e otimismo em relação à escola (FERRAÇO, 2005) não nos remete, necessariamente, a uma apologia sobre as práticas consideradas bem-sucedidas, mas a outras possibilidades de viver a escola e a vida, de tornar visível o que fomos acostumados a não ver, dada a nossa incapacidade de perceber que o cotidiano se inventa a cada dia, como defendem Certeau e Giard (1997).

Reconhecemos, ainda, a impossibilidade de classificação dos *saberes-fazeres* discutidos nos ensaios. Não nos dispusemos a realizar julgamentos de valor das ideias dos/as alunos/as, tampouco interessou-nos propor soluções confortáveis para os conflitos entre os muitos sentidos de currículo expressos em suas *conversasescritas*.

Nosso interesse residiu em tentar compreender como os/as alunos/as estavam negociando esses diferentes sentidos e, sempre que possível, provocar o debate, desestabilizar opiniões fechadas, desconstruir diagnósticos definitivos, ou seja, criar linhas de fugas para o pensamento, ampliar as possibilidades de entendimento e de conhecimento daquilo que, no momento, estávamos chamando de currículo.

Compreendemos, como Ferraço (2005, p. 17), que

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberes-fazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Certeau (1994) nos ajudou a sustentar nossa proposta de trabalho, ao considerar as artes de ler, escrever e conversar como processos que se inter-relacionam e que não são *passividades*, mas *invenções* anônimas. Como defende o autor,

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 com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 50).

Assim, nossas leituras dos *textosensaios* dos/as alunos/as aconteceram como se estivéssemos partilhando o tempo todo de uma rede *de conversas*, tentando entrelaçar alguns fios de diferentes posições locutoras como tentativa de instaurar outros tecidos *oraísescritos*, isto é, chegando a “[...] um ponto de encontro para onde convergem e divergem ‘diversos idiomas’ [...], se encontram diferentes universos de discurso, reconhecem-se um ao outro e gozam de uma relação indireta que nenhum dos dois pede ou prevê ao ser assimilado ao outro” (PINAR, 2007, p. 293).

Se, a partir de alguns *textosensaios* entregues fosse possível falar de sentidos e significados fixos e imutáveis para o currículo, em outros, a ideia de currículo começava

a ser permeada pela marca de híbrido, pela pluralidade de sentidos muitas vezes contraditórios, é verdade, mas, ao mesmo tempo, abertos ao imprevisto e às redes tecidas nos cotidianos das aulas.

Considerando as produções escritas, as leituras e as discussões efetuadas no decorrer das aulas, pudemos colocar em análise diferentes ideias sobre currículo, ao mesmo tempo em que ajudamos os/as alunos/as a tecerem seus próprios currículos nesses processos de formação inicial proporcionados pela realização de um curso superior.

Assim, tentamos ampliar a ideia de currículo para além do que estava escrito nos textos dos/as autores/as usados como referência bibliográfica da disciplina. O currículo, então, é assumido como expressão de situações e momentos vividos no passado e no presente, de projeções e indicações de situações futuras, de produção de outros discursos para o campo e, ainda, como possibilidade de ampliação e de problematização das noções particulares defendidas pelos/as alunos/as.

Como defende Alves (2005), interessou-nos assegurar uma *prática-teoria-prática* preocupada em compreender os sentidos da formação em sua contemporaneidade e, em meio às redes de conhecimentos que aí são tecidas pelos sujeitos praticantes com outros tantos cotidianos em que vivem, ousando, como sugere Certeau (1994), fazer uma *teoria das práticas*. Como defende Alves (2005, p. 2),

[...] a prática que interessa é aquela narrada pelos praticantes a partir da memória que têm dos processos curriculares variados, tanto passados, como presentes, compreendendo que as possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos, e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas.

Contrariando a crítica que a ciência dirige aos saberes narrativos, aos ensaios e aos conhecimentos tecidos nas redes dos cotidianos em que vivemos, nossas ações, no decorrer da disciplina de currículo para o curso de Pedagogia, têm se dedicado a escutar e a problematizar o comum, conceder atenção às práticas cotidianas dos *sujeitos-alunos*, pois muitos já são professores/as e estão nas escolas tecendo outros currículos, potencializando com eles diferentes momentos de produção e partilha de sentidos.

Para tanto, temos tentado assegurar uma metodologia de ensino suficientemente aberta e flexível para descrever como as interações comunicativas cotidianas, as conversas, as escritas, situam os sujeitos no mundo, oferecendo-lhes laços de pertencimento e domínios de sociabilidade. Assim, negociamos com os/as alunos/as possibilidades que possam ir ao encontro de suas necessidades e que ampliem suas possibilidades de *uso* nas escolas, nas universidades, na vida.



Compreender a vida social, e não a julgar (em nome do que deveria ser), foi a atitude adotada. Constituído por saberes implícitos, e animados por sentimentos compartilhados (dedicados às pequenas coisas da vida, gestos, falas habituais, objetos e lugares conhecidos, afetos e paixões partilhados), o cotidiano, em seu burburinho incessante, sua prosa mundana (feita certamente de repetição, mas também de insistente – e muitas vezes imperceptível – invenção), foi acompanhado (à maneira de um fluxo, ora contínuo, ora interrompido) em suas diferentes manifestações significantes (GUIMARÃES, 2006, p. 14).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.
- ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior**: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, ago. 2005.
- ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- EIZIRIK, Mariza Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Unijuí, 2005.
- EIZIRIK. O cuidado com a diferença. **Revista Educação Especial**, n. 30, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a1.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. 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. Petrópolis: DPA, 2008.
- \_\_\_\_\_. **As práticas teóricas** de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, n. 2, p. 78-92, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/ferraco.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.
- GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Org.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.
- LARROSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-194.
- \_\_\_\_\_. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista educação e realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.
- PINAR, William F. **O que é teoria do currículo?** Porto: Porto, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- \_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008. p. 25-48.

## NOTAS

- “Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o Humano. Ao mesmo tempo, sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discordância respeitável” (MATURANA, 1997, p. 167).
- A estética de escrita que une termos se consubstancia em uma crítica aos limites de compreensão da ciência moderna e de seu modo dicotômico de compreensão. Para além da oposição de termos, discutimos com Alves (2002) outras formas de pensar, analisar e ampliar a compreensão de seus significados, com novos modos de inventar e desestabilizar a escrita.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- Wikipédia. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina\\_principal](http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal)>. Acesso em: 10 jul. 2010.