



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO SOUZA OLIVEIRA

SABERES DA TERRA: O CURRÍCULO NEGOCIADO PELOS
PROFESSORES NO COTIDIANO DO PROJOVEM CAMPO -
MUNICÍPIO DE SANTALUZ - BA

Feira de Santana

2018

LEONARDO SOUZA OLIVEIRA

**SABERES DA TERRA: O CURRÍCULO NEGOCIADO PELOS
PROFESSORES NO COTIDIANO DO PROJOVEM CAMPO -
MUNICÍPIO DE SANTALUZ - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE-UEFS, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano.

Feira de Santana

2018

LEONARDO SOUZA OLIVEIRA

**SABERES DA TERRA: O CURRÍCULO NEGOCIADO PELOS PROFESSORES NO
COTIDIANO DO PROJÓVEM CAMPO - MUNICÍPIO DE SANTALUZ – BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE-UEFS, para obtenção do grau de Mestre conforme avaliação da seguinte banca examinadora em 26/04/2018:

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano – UEFS

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – UEFS

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha – UFBA

Resultado: _____

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

O48s Oliveira, Leonardo Souza
Saberes da terra : o currículo negociado pelos professores no cotidiano do
Projovem Campo - Município de Santaluz - Ba / Leonardo Souza Oliveira.
- 2018.
111f.: il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Currículo. 2. Professores – Planejamento curricular. 3. Programa
Projovem Campo – Santaluz, BA. I. Barzano, Marco Antonio Leandro,
orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.214(814.22)

Dedico esta pesquisa a minha mãe Doraney Mendes de Souza Oliveira (*in memoriam*), que foi professora da rede pública de ensino da Bahia e ensinava para além da sala de aula e dos conteúdos disciplinares. Tinha orgulho de ser educadora, através da vida dela minhas aspirações pela docência foram cultivadas e muitas vidas foram tocadas e inspiradas.

GRATIDÃO

A Deus, Amor onipresente na minha vida.

A Lidiane, minha esposa, que enche minha vida de alegria, pelo amor concedido sem medida, pela paciência e presteza em ajudar a todo instante.

A Samuel e Gustavo, meus filhos, que tem me forjado a ser melhor como pessoa.

Aos meus pais, Jorge e Doraney (in memoriam), os melhores amigos do mundo, referenciais de vida, pelo amor e confiança de sempre.

A Daniel e Vanessa, muito mais do que irmãos, fazem parte de mim.

A Marco Barzano, meu orientador e amigo, que realizou um acompanhamento sensível e implicado durante a produção desta dissertação, dando-me voto de confiança, contribuindo assim para minha formação e doando vida a esta pesquisa.

Aos professores e professoras, funcionários, colegas do PPGE-UEFS e do grupo de pesquisa RIZOMA, por terem me acolhido, doado afetos e sabedorias.

Aos meus colegas de trabalho, Regina, Cristiane, Marli, Telma, Ana, Gilsoney, Érico, Raimundo, Evaldo, Clemilson, Edirene, Ermano, Crispim, Jamile, Nira, Elcione e Maria Helena Teixeira da Silva, que estão na lida diária por uma educação pública de qualidade.

A todos os professores do Projovem Campo Saberes da Terra que foram coautores deste trabalho bem como a todos os estudantes.

Só tenho a agradecer a todos os amigos e irmãos que estiveram ao meu lado, pelo apoio, pela confiança e orações: Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação, resultado da pesquisa acadêmica desenvolvida no Mestrado em Educação PPGE/UEFS, teve como objetivo compreender como o currículo proposto pelo programa Projovem Campo - Saberes da Terra foi negociado no cotidiano pelos professores do campo, nas reuniões de planejamento ocorridas no município de Santaluz-BA. Durante a pesquisa buscamos pistas teóricas de autores cotidianistas, bem como em Michel de Certeau para (co)relacionar as *estratégias* e *táticas* como substratos para a problematização do *currículocotidiano*. Configura-se como uma pesquisa cartográfica, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, diário de campo e captação de áudios. Foram sujeitos participantes da pesquisa: professores do Projovem Campo das turmas ofertadas nas comunidades de Algodões e Várzea da Pedra, nos anos de 2015 até 2017. Constitui-se em um trabalho de relevância social, científica e educacional, uma vez que trata de aspectos do cotidiano, da escola, do campo e de sujeitos praticantes do *currículocotidiano*. Os escritos ainda dialogam com autores como Jorge Larrosa e Boaventura Santos, discutindo elementos referentes às suas ideias acerca dos saberes da experiência e a ecologia de saberes como referenciais para problematizar a rede de *saberesfazerespoderes*, em relação as negociações curriculares. Ao acompanhar esses processos, apresentamos discussões referentes à micropolítica curricular local e as *táticas* praticadas por estes professores, problematizando, junto a esses contextos a invenção do *currículocotidiano*, em diálogos com os *saberesfazerespoderes* docentes e com os *Saberes da Terra*. No cotidiano os professores subtraem, adicionam, editam, movimentam e umidificam o currículo, negociando-o.

Palavras-chave: Negociação curricular. *Currículocotidiano*. Projovem Campo. Planejamento.

ABSTRACT

This dissertation, a result of the academic research developed in the Masters in Education PPGE / UEFS, had as objective was to understand how the curriculum proposed by the program Projovem Campo - Saberes da Terra was negotiated in the quotidian by the teachers of the field, in the planning meetings held in the city of Santaluz-BA. During the research we sought theoretical clues from authors who study with the quotidian, as well as Michel de Certeau to (co) relate the strategies and tactics as substrates for the problematization of the *quotidian-curriculum*. It configures itself as a cartographic research, making use of data collection instruments, such as: observation, field diary and capturing audios. The research participants were: Projovem Campo teachers of the classes offered in the communities of Algodões and Várzea da Pedra, from 2015 until 2017. It is a work of social, scientific and educational relevance, since it deals with aspects of quotidian, school, the field and subjects practicing the *quotidian-curriculum*. The writings still dialogue with authors such as Jorge Larrosa and Boaventura Santos, discussing elements referring to their ideas about the knowledges of experience and the ecology of knowledges as references to problematize the network of *Knowledge-doing-powers*, in relation to curricular negotiations. To accompany these processes, we present discussions regarding the local curricular micropolitics and the tactics practiced by these teachers, problematizing, next to these contexts the invention of *quotidian-curriculum*. In dialogs with the *Knowledge-doing-powers* teachers and with the *knowledge of the Earth*. In quotidian, teachers subtract, add, edit, move and humidify the curriculum, negotiating it.

Keywords: Curricular negotiation. *Quotidian-curriculum*. Projovem Campo. Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixo articulador do Currículo: Agricultura Familiar e Sustentabilidade.	41
Figura 2: Proposta curricular.	42
Figura 3: Cadernos Pedagógicos para Educadores e Educadoras.	43
Figura 4: Localização de Santaluz no estado da Bahia.	45
Figura 5: Escola Municipal Sagrada Família.	46
Figura 6: Povoado de Algodões.	47
Figura 7: Escola Municipal Deputado Manoel Novais.	48
Figura 8: Povoado de Várzea da Pedra.	49
Figura 9: Sala de acolhimento em Algodões.	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O planejado pelos professores.	72
Quadro 2 – Ações e produtos do cotidiano escolar.	73
Quadro 3 – Áreas do conhecimento envolvidas na atividade e seus conteúdos.	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEFA - Centros Familiares de Formação em Alternância

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional

CFRs - Casas Familiares Rurais

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CNE - Conselho Nacional de Educação

Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EFAGO - Escola Família Agrícola de Goiás

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento Eclesial de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PA - Pedagogia da Alternância

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNJ - Política Nacional de Juventude

PPP - Projeto Político Pedagógico

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PST - Prestador de Serviços Temporários

Projovem Campo - Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação de Jovens integrado com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares

PT - Partido dos Trabalhadores

SA – Sala de Acolhimento

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEC-BA - Secretaria da Educação da Bahia

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica

TC - Tempo Comunidade

TE - Tempo Escola

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

DA MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DA PESQUISA	13
Justificativa e estado da arte	18
Objetivos da pesquisa	22
SESSÃO I – UM TERRITÓRIO EM MOVIMENTO – SABERESFAZERES DA PESQUISA	25
CAPÍTULO 1 - NEGOCIAÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULOCOTIDIANO	26
1.1 O curriculocotidiano.....	26
1.2 Estratégias e táticas: contribuições de Michel de Certeau	30
1.3 Saberesfazerespoderes	33
CAPÍTULO 2 – OS (DES) CAMINHOS DA PESQUISA	37
2.1 Caracterizando a pesquisa	37
2.2 Pulsações e paisagens dos territórios da pesquisa	38
2.2.1 Paisagem <i>políticacurricular</i> do Projovem Campo – Saberes da Terra	39
2.2.2 O Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire	43
2.2.3 As Turmas do Projovem Campo em Santaluz	44
2.3 Falando dos professores participantes.....	51
2.4. Uma aposta: Por que o momento do planejamento?	52
2.5 Táticas de pesquisa	55
2.5.1 Observação sensível: ver, ouvir, sentir e tecer	56
2.5.2 Diário de Campo	58
SESSÃO II - SABERES DA TERRA: UM CURRÍCULO NEGOCIADO	60
CAPÍTULO 3 – TÁTICAS, PISTAS E PRODUÇÃO DE CATEGORIAS	61
3.1 Notas acerca dos <i>cantos</i> como metáfora de análise: saberes da experiência ...	62
3.2 Notas acerca dos <i>Saberes da Terra</i> como categoria de análise	64
3.3 Notas acerca da escrita e organização	66

CAPÍTULO 4 – O COTIDIANO DAS FORMAÇÕES – UMA NARRATIVA NECESSÁRIA	67
CAPÍTULO 5 OS CANTOS DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DOS PLANEJAMENTOS	79
(RE) CONSIDERAÇÕES: CANTOS FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	112

DE MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2000, p.155).

A minha caminhada se confunde com o itinerário desta pesquisa e dela mobilizei inspirações que foram combustíveis nessa jornada. Este estudo também é marcado por outras travessias, através das quais os povos do campo garantiram que políticas públicas em educação fossem experimentadas, conferindo a elas uma maior radicalidade político-pedagógica.

Vamos assim nos hospedar no contexto de uma proposta oriunda do campo, paritária em sua necessidade de educar os seus: a Pedagogia da Alternância (PA). A literatura a seu respeito aponta o planejamento como uma das pedras angulares para a efetividade dessa proposta pedagógica, (PUIG-CALVÓ, 1999; GIMONET, 2007) e para nós, o momento do planejamento é um espaço de vivências, práticas e formação docente, no qual os professores movimentam as redes de saberes, fazeres e poderes, negociando o currículo. *Data venia*, o foco desta pesquisa foi a negociação¹ entre o currículo proposto² e o currículo do cotidiano vivido por professores do campo.

Mas, como chegamos até aqui? Caminhando!

Sou de Conceição do Coité, do Território de Identidade do Sisal³, estado da Bahia. Filho de Doraney Mendes de Souza Oliveira, uma professora da rede pública de ensino da Bahia, que ensinava para além da sala de aula e dos conteúdos disciplinares, tinha orgulho de ser educadora; através da vida dela minhas aspirações pela docência foram cultivadas. Em meados de 2006, com 18 anos, comecei os estudos na Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). As influências recebidas pelos docentes

¹ O termo negociação é utilizado nessa pesquisa sob a ótica dos Estudos Culturais em Educação, nos quais o currículo pode ser concebido como um campo cultural sujeito à disputa e a interpretação (COSTA et al, 2003).

² Apesar de utilizarmos um referencial que não prima por essas distinções, assumimos por currículo proposto a ideia ligada ao que muitos chamam de currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000).

³ Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos, a partir de 2010, como divisão territorial oficial para o planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia; o Território de Identidade do Sisal, conhecido também por região sisaleira, é formado por 20 municípios do semiárido baiano. Disponível em <www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>.

foram matéria prima para fortalecer meu vínculo com a educação de qualidade para os alunos da escola pública.

As primeiras experiências com a docência foram nos estágios e minha primeira turma foi um 6º ano D do Colégio Estadual Ferreira Pinto, em Feira de Santana, na qual constavam 48 alunos matriculados. Aquela turma denominada como a mais difícil da escola, subverteu minhas primeiras experiências de planejamento, que outrora na sala de aula da universidade se mostravam tão vistosas. Eles me ensinaram que a sala de aula, a escola e a vida deles não eram pontos cartesianos, mas sim uma ciranda, um novelo, uma teia, um rizoma. Eles demonstraram que um professor precisa muito mais do que orientações prescritas.

Descobri que a profissão docente não é para qualquer um, não pode ser feita de qualquer jeito e que o planejamento não era para ser deixado de lado, pelo contrário, a fortiori precisava dele. Planejar deixou de ser apenas uma formatação, para ser a expressão de um currículo que se subverte a cada momento, se desloca, desterritorializa⁴ e é construído num caminho que se faz ao caminhar.

Ainda na mesma cidade estagiei no Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse momento me aproximei mais dos escritos de Paulo Freire e aos poucos fui me modificando como caminhante: Quantas demandas surgiam! Que alunos eram aqueles? Mais experientes do que eu: pais, mães, trabalhadores, oriundos das camadas populares. O planejamento seria o mesmo? As necessidades as mesmas? Qual era o significado da escola para eles? Muitas indagações, poucas respostas até então, mas uma empatia crescia pelos estudantes.

Após minha formação, em 2010, consegui emprego em duas escolas particulares de Feira de Santana, uma experiência totalmente diferente. Demandas singulares, coordenações e projetos políticos pedagógicos distintos. A liberdade curricular era menor, conteudista, sem muito espaço para outras temáticas que não fossem a do programa particular de ensino adotada. Ainda assim, na sala de aula as demandas dos alunos, suas perguntas, os acontecimentos, os “causos”, subvertiam a lógica imposta, o planejamento dava lugar ao “desplanejamento”, a reconfiguração de intenções, a negociação curricular. A escola muda à medida que mudamos, são experiências, aprendizados, a vida como ela é, uma invenção cotidiana.

Em 2011 prestei concurso público para o magistério na rede estadual da Bahia, e aprovado, esperei minha nomeação. Enquanto isso, de volta a Conceição do Coité, fui professor

⁴ Numa perspectiva deleuziana é uma proposta de saída de um território, de fuga, desterritorializar, para então se reterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2008).

no Colégio Estadual Durval da Silva Pinto como Prestador de Serviços Temporários (PST), sob um regime de 40 horas, lecionando para turmas de ensino fundamental II, ensino médio e EJA. Ao contrário das outras experiências, peguei uma miscelânea de disciplinas. Como dar aulas para tantas turmas, com tantas disciplinas, para públicos tão diversos? Precisava planejar...

Com minha nomeação em 2013, comecei a lecionar biologia nas turmas do ensino médio no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Goes, em Feira de Santana. Uma situação “confortável”: daria aulas dentro da minha formação, como deveria ser e um mesmo planejamento daria para ser acionado em turmas homólogas. Mas, a vivência me mostrou que as turmas respondiam de forma discrepante: enquanto umas turmas avançavam em uma temática, outras progrediam em outras demandas. Eles caminhavam distintamente, recebiam as atividades propostas de maneiras diferentes. Como lidar com tudo isso? Como se preparar para uma vida docente em apenas alguns anos numa sala de universidade? Quais saberes, fazeres e poderes são movimentados no momento do planejamento curricular, das aulas, dos tempos e espaços formativos? Tudo isso me instigou.

Ainda em 2013 fui transferido para o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) do Campo Paulo Freire, no município de Santaluz, para exercer a função de vice-diretor de articulação com o mundo do trabalho⁵. Agora estava fora de sala, num contexto da educação profissional, na gestão escolar. Este centro é uma das mais de 80 unidades da rede estadual da Bahia de educação profissional, que foi instituído com base em lutas dos povos do campo, dos movimentos sindicais, associações e da comunidade de Santaluz, no Território do Sisal (OLIVEIRA, 2015).

A experiência na gestão me proporcionou uma aproximação dos movimentos sociais, das discussões curriculares, da organização escolar, das jornadas pedagógicas, dos momentos de planejamento de projetos, visitas técnicas, dos estágios, das feiras, dentre tantas demandas. Nesses planejamentos coletivos, a riqueza das contribuições dos professores, com posicionamentos tão diversos, histórias de vida tão diferentes, se consubstanciava no planejar; o que antes estava nas ideias, ganhava corpo e se manifestava no cotidiano da escola. O planejamento aqui é visto como uma *ação política decisória* (SANT’ANNA et al, 1995, p.168) dentro da micropolítica escolar local.

⁵ Dentro da gestão dos Centros Estaduais de Educação Profissional existe a figura da vice-direção de articulação com o mundo do trabalho, que fica responsável pelos estágios dos alunos, seguros contra acidentes pessoais, relação do CEEP com o mundo do trabalho, além de indicações para articulação de instâncias democráticas, como o conselho do Centro.

Durante essa vivência, cursei uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Percebi como minhas experiências de vida acadêmicas e docentes são sinérgicas num contexto de educação pautada na tentativa de uma gestão democrática. O planejamento é também central nessa formação e função pública.

Como membro do conselho escolar e já inserido no cotidiano de um território também agrário, de forte mobilização e articulação social, conhecido pelo seu metabolismo social: o Território do Sisal, me aglutinei aos estudos e à vida da educação do campo. Mesmo nessa conjuntura, em 2014 fui coordenador do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em localidades da zona rural de Santaluz e me deparei com um ensino urbano, para demandas urbanas, com professores urbanos numa localidade rural e esta incoerência também me inquietou.

Em 2015, recebi a proposta de coordenar o Programa Nacional de Educação de Jovens do Campo Integrado com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares - Projovem Campo - Saberes da Terra, que em meados de 2005, dentro da Política Nacional de Juventude (PNJ), foi iniciado. Ele foi implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O programa visa o acesso, permanência e elevação da escolaridade a nível fundamental de jovens agricultores familiares entre 18 a 29 anos.

A legislação brasileira dispõe de uma base legal vasta para a instituição de políticas públicas voltadas ao atendimento educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) em suas determinações aponta para a obrigação do estado de garantir a educação básica para a população rural, como também para aqueles que não tiveram escolarização no tempo certo (BRASIL, 1996). Aponta ainda para a possibilidade de construções políticas e pedagógicas próprias para atender as demandas e lógicas específicas do campo. Assim, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para as peculiaridades da vida no campo. No artigo 28º desta lei, os parágrafos de um a três dispõem especialmente que:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação ao trabalho na zona rural.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) assegura a oferta do ensino fundamental em colaboração com os entes federados para a EJA. As Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) em seu Art. 3º velam que “O poder público [...] deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.”. A Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a Câmara de Educação Básica (CEB), em seu Art. 7º estabelece:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade. (BRASIL, 2002).

O Plano Nacional de Juventude (PNJ)⁶, ao falar da juventude campesina, propõe programas de formação profissional na área rural, de estímulo à agroecologia e à produção orgânica. O Projovem Campo - Saberes da Terra se coloca (ou)⁷ como possibilidade de resposta a toda essa base legal e as reais necessidades da juventude do campo.

Dentro dessa conjuntura legal, em 2015, foi concebida a implantação de duas turmas desse programa no município de Santaluz, sob a responsabilidade do CEEP do Campo Paulo Freire. Uma das turmas se localiza no povoado de Algodões e a outra no da Várzea da Pedra.

Como coordenador do Saberes da Terra, tive a experiência de trabalhar com a proposta de um currículo integrado, diferenciado e voltado para as demandas do campo e, mais especificamente, da agricultura familiar e suas expressões, a qual se estabelece como eixo curricular articulador, que dialoga com as quatro áreas do conhecimento: Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências agrárias.

Três aspectos me chamaram a atenção na proposta curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projovem: os professores tem liberdade para escolher os conteúdos escolares; tem potencial de trabalhar com a diversidade cultural do campo e a Pedagogia da Alternância que é consubstanciada nessa proposta (com a qual tive o primeiro contato) tem como objetivo subsidiar o processo de planejamento e organização do trabalho educativo no cotidiano das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas no Tempo Escola (TE), que:

corresponde ao período em que o(a) educando(a) permanece efetivamente no espaço da unidade escolar em contato com o saber mais sistematizado, planejando e recebendo orientações dos educadores(as) [...] e no Tempo

⁶ Projeto de Lei 4.530/2004.

⁷ Esta possibilidade de tempo verbal se justifica diante da instabilidade na manutenção deste e de outros programas sociais que vem sofrendo uma política de cortes severos e extinções.

Comunidade (TC) que corresponde ao período em que [...] o estudante desenvolverá pesquisas, projetos experimentais, atividades grupais, entre outras atividades com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos(as) educadores(as) (BRASIL, 2010a, p. 62).

Assim, fui exposto ao campo das angústias e das auto-realizações dos educadores e dos educandos nesse tempo e espaço educativo e sua lida com o dilema/desafio de vivenciar esse currículo no cotidiano das turmas.

Dessas compreensões, surgiram os questionamentos desta pesquisa: Como o currículo proposto pelo Programa Saberes da Terra foi negociado no cotidiano dos planejamentos pelos professores no município de Santaluz-BA? Dessa pergunta central surgiram outras: Quais as *táticas* vivenciadas pelos professores no momento do planejamento curricular? Como os *saberesfazerespoderes*⁸ expressos nas relações entre *estratégias* e *táticas* são substratos para a constituição desse currículo?

Justificativa e estado da arte

Pesquisar o trabalho de professores do campo dentro de uma política pública para jovens, aponta para a relevância social deste estudo. Quando analisamos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006⁹, existem mais de 6 milhões de jovens agricultores na faixa etária de 18 a 29 anos e 3.878.757 não concluíram o Fundamental II, média bem elevada, se comparada aos jovens das cidades. Em todos os indicadores sociais e educacionais desta pesquisa os povos do campo estão em desvantagem, sendo jovens ou não (BRASIL, 2010a, p. 20).

Se analisarmos pela ótica da juventude, essa conjuntura se mostra ainda mais deficitária, pois os jovens “sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Aponta-se então para a necessidade de construção e reconstrução de políticas que revertam a situação da educação oferecida aos jovens e adultos que vivem no campo e não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Os estudos do campo curricular e da atuação dos

⁸ “Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, verificamos que as dicotomias que organizaram o pensamento das ciências na Modernidade têm significado limites para as questões que tentamos desenvolver. Por isso, decidimos indicar permanentemente as dificuldades encontradas no contato com esse pensamento, utilizando dos termos das dicotomias –marcadas em nós pela formação recebida– unidos e em itálico.” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 9).

⁹ Não foram encontrados até esse momento dados específicos relativos aos jovens agricultores com relação a índices educativos após a pesquisa de 2006.

professores ganham uma centralidade, pois é também através deles que as políticas públicas em educação se processam, especialmente o estudo da negociação do currículo, por se tratar do movimento dessa política em um dos seus processos cotidianos.

Assim sendo, o Projovem do Campo, por estar balizado em todo esse contexto, demanda um acompanhamento e estudo dos processos de negociação do currículo que é oferecido para esse público, pois no currículo a educação encontra suas bases e nele também se manifestam as relações de poder que envolvem a mesma (COSTA et al, 2003).

Por essas considerações trazidas, fizemos um levantamento durante os anos de 2016 e 2017 no banco de dissertações e teses da Capes das pesquisas que têm como objeto de estudo o “Projovem Campo”. Do ano 2010 ao ano 2017 encontramos 19 estudos, dos quais 10 estão ligados a área da educação e destes, quatro relacionados a formação e práticas pedagógicas, dentre estes: Alcantara (2012) pesquisou as práticas ligadas ao ensino de conteúdos matemáticos e estatísticos em Pernambuco; Melin (2015) sistematizou experiências consolidadas nas práticas dos educadores do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra em municípios do estado do Espírito Santo e refletiu sobre os desafios teórico-metodológicos que se evidenciaram nessas práticas; Moura (2011) entrevistou professores e coordenadores que falaram acerca da experiência no Projovem Campo e analisou as representações sociais dos educadores sobre a PA no estado de Minas Gerais e Gugelmin (2014) deu destaque para a dinâmica educativa em sala de aula, buscando compreender como ocorreu o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais, a fim de identificar situações que evidenciassem esforços de diálogo entre esses saberes.

Percebemos assim, que apesar do programa já ter sido alvo de pesquisas acadêmicas, as temáticas são esparsas, os estudos são ainda incipientes e somente Gugelmin (2014) remeteu-se ao movimento da rede de conhecimentos que fazem e podem os docentes no cotidiano escolar, porém não trataram especificamente do planejamento curricular, objeto esse que consideramos importante para a execução da alternância, como também da prática docente e trazemos assim para a presente pesquisa.

Também pesquisamos¹⁰ estudos com o tema “saber docente” no intuito de encontrar trabalhos que entrassem na esfera dos conhecimentos, saberes, fazeres dos professores mobilizados no exercício da docência e refinamos a pesquisa para os programas estritamente ligados à educação na área de formação e práticas pedagógicas e encontramos 34 trabalhos dos quais a maioria está ligada à formação inicial na graduação e aos saberes mobilizados em sala

¹⁰ Banco de Teses da Capes.

de aula. Há ainda uma lacuna que se localiza justamente entre esses dois polos e em especial na educação do campo: o momento do planejamento, no qual os professores já atuantes se debruçam sobre as propostas curriculares e as negociam.

Sabemos que estudar a formação inicial e os saberes mobilizados dentro de sala com os alunos é importante, mas esta pesquisa pretende contribuir justamente em adentrar nesse vácuo científico: Quais as relações entre os *saberesfazerespoderes* mobilizados pelos professores e a criação curricular? Como eles negociam esse currículo proposto no momento do planejamento?

Entendemos que o planejamento é passível de ser estudado, pois é momento de expressão e movimentação do que os professores sabem, fazem e podem no currículo. É também território onde o professor pode evocar de maneira mais analítica e reflexiva suas influências, concepções, em que sua história profissional e de vida são substratos para suas decisões, suas práticas cotidianas já experimentadas, testadas, aceitas ou descartadas ganharão análise, podendo ainda experimentar coisas novas ou mesmo reinventar práticas, redimensionar ações, planejar.

Fizemos também o levantamento das pesquisas ligadas à “Pedagogia da Alternância”, pois é a proposta curricular do Projovem Campo: Saberes da Terra e nos baseamos na pesquisa de Teixeira et al (2008) que mapeou e discutiu as teses e dissertações brasileiras de 1969 até 2006, o que incluiu 7 teses e 39 dissertações sobre o tema. A pesquisa apontou para estudos que atribuíam pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais no tratamento da PA, ratificando “a existência de uma carência de estudos a respeito do tema e, sobretudo de suas características pedagógicas.” (TEIXEIRA et al, 2008, p. 229). Essa constatação se dá pelo vulto, já em 2007, de mais de 240 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEEFA), também expressivo em número de educadores e que pese a Pedagogia da Alternância estar sendo utilizada há quase 40 anos no Brasil.

Teixeira et al (idem), mapeou regionalmente as teses e dissertações sendo que 50% das produções estavam concentradas somente na região Sudeste e apenas 17,39% feitas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, o que representa uma polaridade no eixo norte/sul acadêmico e uma disparidade quando se constata que a região Norte apresenta o maior número de CEFFAs e juntamente com o Nordeste possuem o menor índice de produção acadêmica por unidades.

Foram identificadas quatro linhas temáticas bem delimitadas nas pesquisas brasileiras, sendo elas: 1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFAs no Brasil e 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias. A linha que nos interessa é a primeira, com 16 estudos. Destes trabalhos analisados por Teixeira et al (Ibidem), destacamos o de Nascimento (2005) que analisou

práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) e concluiu que ela corre certo risco “de ser cooptada pelas práticas dominantes existentes na educação oficial e os seus vícios”, o que corrobora para nem sempre uma proposta curricular ser plenamente praticada pela comunidade, escola, professores e alunos. Apesar desta dificuldade apontada pelo autor, o que caracteriza essas pesquisas “é que estas identificam a Pedagogia da Alternância como uma alternativa bastante adequada para a Educação do Campo” (TEIXEIRA et al, 2008, p. 233).

Como o Projovem Campo foi iniciado em 2005, este estudo de Teixeira não contemplou as experiências deste programa federal e, dessa forma, levantamos estudos recentes no Banco de Teses da Capes com temas relacionados ao “Planejamento curricular”, resultando em 36 pesquisas das quais a maioria está ligada à área de políticas públicas e sociedade e somente oito estão relacionadas à área de formação e práticas docentes.

Destes, destacamos três estudos que estão mais relacionados ao nosso objeto de pesquisa: Rosa (2015) analisou como se efetiva o planejamento e quais os saberes docentes necessários para sua ação em disciplinas a distância de cursos presenciais de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Rosa ratificou a necessidade da aquisição de um conjunto de saberes docentes por parte dos professores, para assim planejar sua ação docente; Morais Júnior (2015) identificou os saberes docentes anunciados por um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano) na cidade de Sumaré – SP, no contexto do planejamento circunstanciado por uma reflexão coletiva e realização de uma atividade de geometria desenvolvida em sala de aula, e Fadini (2014) estudou as práticas pedagógicas estruturadas pelos professores/monitores do Ensino Médio/Técnico de uma Escola Família Agrícola no estado do Espírito Santo, considerando as percepções destes sujeitos sobre suas práticas dentro da Pedagogia da Alternância. Ela observou que as práticas pedagógicas se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano na escola, como também se ancoram nos saberes acadêmicos e das experiências.

Os estudos de Rosa (2015) e Morais Júnior (2015) são recentes e corroboram com nossa aposta de estudar os *saberesfazerespoderes* que os professores mobilizam no cotidiano e a importância do planejamento como um dos fatores ativos do currículo vivido. Consideramos que o currículo do cotidiano aqui é entendido em seus mais diversos espaços, níveis, organizações, movimentos e processos que o influenciam. A negociação curricular é também momento de necessária apreensão analítica para os estudos do/no/com o cotidiano.

O planejamento é destacado desde a formação inicial da licenciatura como recurso do trabalho docente em qualquer nível de atuação na educação e a própria dinâmica da PA tem no planejamento um pilar para seu desenvolvimento. Fadini (2014), ainda ressalta a importância

da formação apropriada para os professores/monitores para suprir justamente essa necessidade dos docentes de organizarem coletivamente os tempos e espaços formativos dos educandos do campo, pois se assim não o for, os ideais de um currículo alternante podem ser prejudicados.

Há uma carência temática em relação à centralidade do currículo negociado, da Pedagogia da Alternância e mais especificamente do Saberes da Terra, justificando-se essa pesquisa dentro deste campo de estudo. As pesquisas, além de serem recentes, não dão conta deste momento de modelagem/processo que é o planejamento curricular por parte dos professores, pois muitas dessas pesquisas focam no momento posterior a essa atividade, a sala de aula e/ou os produtos provenientes desta.

Os resultados dessa dissertação, em sua complexidade, trazem reflexões pautadas na micropolítica docente, pela busca da ‘epistemologia’ da prática (LOPES; MACEDO, 2011), problematizando processos, movimentos, discursos, demandas de um cotidiano inventado (CERTEAU, 2011). Esta dissertação pode ser tomada como referencial para estudos posteriores no campo do cotidiano, do currículo vivenciado e das redes de *saberesfazerespoderes*¹¹ docentes, com ecos na educação do campo (Pedagogia da Alternância), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como no Projovem Campo.

Objetivos da pesquisa

Levando-se em conta tudo aqui exposto e por estas razões, esta pesquisa tem como objetivo central compreender como o currículo proposto pelo programa Saberes da Terra foi negociado pelos professores do campo, no cotidiano dos planejamentos realizados em Santaluz-BA. E por desmembramento: investigar as *táticas* mobilizadas pelos professores durante o planejamento curricular e compreender como os *saberesfazerespoderes* expressos nas relações entre *estratégias* e *táticas* são substratos para a constituição deste currículo.

Para subsidiar essa pesquisa nos aproximamos de autores e discussões que versam sobre currículo e planejamento, entre eles: os que apontam para a necessidade de estudos neste campo (LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 1998; 2000) e os estudiosos no/do cotidiano, como Alves (2001; 2008), Ferrazo, (2005; 2007) e Oliveira (2003; 2005; 2012a; 2012b). Dialogamos também com o pensamento de Michel de Certeau (2011) condensado em sua obra intitulada “A

¹¹ Nosso objetivo é o de ampliar as metáforas do campo educacional concernentes ao que muitos denominam saberes docentes, conhecimentos docentes, competências docentes, *saber-ser*, *saber-fazer*, e nós abrimos espaços para toda a dinâmica e riqueza que pode surgir das redes cotidianas, sem restringir as suas possibilidades de expressão.

invenção do cotidiano: artes de fazer (tomo 1)” onde já no prefácio, sob a apresentação de Luce Giard¹², ratifica que:

é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática”. O que importa já não é, nem pode ser mais a “cultura erudita”, tesouro abandonado à vaidade dos seus proprietários. Nem tão pouco a chamada “cultura popular”, [...]. Sendo assim é necessário voltar-se para a “proliferação disseminada” de criações anônimas e “perecíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam. (CERTEAU, 2011, p. 12).

E pretende assim “esclarecer os caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias das *táticas* das práticas ordinárias” (CERTEAU, 2011, p.13). A pergunta que se faz agora não é ‘*Criar o que e como?*’, mas sim a questão chamada por ele de indiscreta ‘*Como se criar?*’. É nessa perspectiva que se fundamenta “A invenção do cotidiano” e em especial essa pesquisa, “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso dos produtos.” (CERTEAU, 2011, p.12).

Assim não serão os produtos utilizados e produzidos pelos professores do campo analisados sob a ótica do certo ou errado, do ruim ou bom, do belo ou feio, do adequado ou inadequado. Nos distanciaremos da dicotômica linearidade, do binarismo, mas analisaremos rizomaticamente suas “artes de fazer”, suas *táticas*, ao negociar um currículo prescrito.

A título de organização da dissertação, ela foi dividida em duas sessões: a primeira, ***Um Território em movimento – saberesfazeres da pesquisa***, está seccionada em dois capítulos.

No capítulo um, ***Negociação curricular e o curriculocotidiano***: referenciamos essa pesquisa nos teóricos cotidianistas, para discutir a nossa concepção de currículo e sua problematização dentro da micropolítica local, que teve como aporte os conceitos: de *táticas* e *estratégias*, elaborados por Certeau (2011), de *saberesfazeres* (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008) e da *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007) os quais, em profícuo diálogo, nos ajudam a problematizar o currículo e as redes cotidianas.

No segundo capítulo: ***Os (des)caminhos da pesquisa***, serão apresentados os ambientes e recursos da pesquisa, os sujeitos participantes, bem como o percurso metodológico, a partir de uma pesquisa cartográfica, na qual, através da observação, gravações de áudios e caderno de campo, produzimos os dados que correspondiam as nossas questões de pesquisa.

¹² Historiadora das ciências e da religião, foi copidesque dos dois volumes da obra *A invenção do cotidiano* e foi responsável por redigir o segundo volume juntamente com Pierre Mayol.

A segunda sessão, *Saberes da terra: um currículo negociado*, é dividida em três partes. O terceiro capítulo, *Táticas, pistas e produção de categorias*, introduz o processo de formação de categorias analíticas e suas influências teóricas e metodológicas para auxiliar nas discussões e problematizações da pesquisa.

O quarto capítulo: *O cotidiano das formações – uma narrativa necessária*, tem como intenção, a partir da imersão nos momentos de formação e os dados dali advindos, começar a discutir as nossas questões de pesquisa.

No quinto capítulo: *Os cantos dos professores no cotidiano dos planejamentos*, interpretaremos, inspirados por Jorge Larrosa (2014), os cantos entoados pelos professores do campo no cotidiano das reuniões de planejamento, com o intuito de fazer tessituras quanto a negociação curricular, o cotidiano docente e as redes de subjetividades que o atravessam, as experiências desviantes, criadoras, desafiadoras, que movimentam as redes cotidianas e deslocam o currículo prescrito, para negociá-lo.

Por fim entoamos nossos cantos finais, como cantos de passagens, que reconsideram questões importantes concernentes a esta pesquisa.

SESSÃO I – UM TERRITÓRIO EM MOVIMENTO – SABERESFAZERES DA PESQUISA

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

Roda viva – Chico Buarque



Fonte: Google imagens¹³

¹³ Disponível em < <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/caracteristicas-e-localizacao-da-caatinga/>>.

CAPÍTULO 1 - NEGOCIAÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULO COTIDIANO

Neste capítulo discutiremos, inicialmente, a concepção curricular inspirada por pesquisadores cotidianistas da educação como Carlos Eduardo Ferrazzo (2005; 2007), Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2005; 2012a; 2012b) e Nilda Alves (2001; 2008) que subsidiam a busca pela epistemologia da prática “certeuaniana”¹⁴.

Posteriormente, operaremos com os conceitos de *estratégias* e *táticas* anunciadas por Michel de Certeau (2011), como categorias epistemológicas para o estudo da negociação curricular, no substrato entre as prescrições curriculares oficiais e o cotidiano escolar. Por conseguinte, nos aproximaremos dos *saberes-fazer*s (ALVES, 2008; FERRAZO, 2008) dos professores, relacionando-os com a perspectiva da *ecologia de saberes* de Santos (2007), tecendo considerações relacionadas à negociação de um currículo inventado.

Enfim, o que pretendemos é estabelecer um diálogo entre as práticas, saberes e cotidiano dos professores com os referenciais teóricos desta pesquisa, ampliando esses momentos subversivos das lógicas preestabelecidas e inventando um cotidiano propício às experiências que expressam múltiplos *saberes-fazer-poderes* de sujeitos, outrora ocultos, dentro das escolas, e aqui, em especial, da educação do/no campo, que acontece no Projovem Campo, no município de Santaluz e que pode contribuir com as compreensões que constituem a prática docente.

1.1 O curriculocotidiano

Como já é de conhecimento amplo, a palavra currículo é derivada do latim *curriculum*, ato de correr, trajetória, curso a ser seguido. A ideia de curso a ser seguido ainda hoje é fortemente arraigada no senso comum como proposta oficial do Estado, tomado muitas vezes como lei, regimento rígido, gradeado, linear, hierarquizado, prescritivo e arquetônico; e isso não se deu de maneira trivial. Segundo Goodson (2007, p.3):

O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

¹⁴ Esses pesquisadores possuem uma larga produção no campo do currículo do cotidiano, baseados na perspectiva teórica de Michel de Certeau.

A concepção de currículo nesse estudo se amplia para além das prescrições e racionalidades herdadas da modernidade e, por isso, não nos debruçaremos sobre o histórico das concepções tradicionais de currículo ao longo do tempo, pois acreditamos que há uma bibliografia satisfatória que está amplamente disponível. Este histórico pode ser encontrado, por exemplo, nas obras: “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 2015)¹⁵ e “Teorias de Currículo” (LOPES; MACEDO, 2011).

Concebemos que esse curso, trajetória ou caminho se dá de tal forma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2000, p.155) e, desse modo, vamos apostando e experimentando novas perspectivas curriculares. Nestas andanças, os professores do campo, sujeitos desta pesquisa, movimentaram currículos distintos, vividos, praticáveis numa proposta de *alternância*. O projeto curricular do Saberes da Terra se apoia na ciranda do cotidiano, pois a relação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade alimenta a proposta curricular em curso.

Ressaltaremos a partir daqui as noções de currículo, bem como os autores, que nos inspiraram: Alves (2001) que o denominou de *currículos em redes*; Oliveira (2003) de *currículo praticado* e Ferraço (2003) de *currículo realizado*; neste trabalho chamamos tudo isso de *currículocotidiano*.

Segundo Ferraço (2011)¹⁶:

O cotidiano são os espaços e tempos vividos. Não existe um lugar específico que a gente possa chamar de “O cotidiano da escola”. Cotidiano é a própria vida vivida. Então, o cotidiano acaba sendo mudanças sutis e outras mais perceptíveis, fazem com que o currículo se distancie do que foi proposto inicialmente. Então esse cotidiano acaba sendo determinante naquilo que o aluno entende, como ele entende e por que ele entende. Porque, se você entende que nós vivemos atravessados por diferentes determinantes sociais: políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos, tudo isso que é trabalhado na escola como conhecimento sistematizado acaba sendo de alguma forma negociado com essas redes cotidianas de saberes, de fazeres e poderes de todos nós.

Neste estudo, recusamos separar o currículo proposto dos documentos oficiais, da relevância e complexidade do espaço escolar, da vida dos educandos e educadores e de toda esta complexidade dos processos em redes (FERRAÇO, 2005; 2007; 2008) e concordamos com

¹⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

¹⁶ Trecho extraído e transcrito pelo pesquisador, a partir da entrevista de Carlos Eduardo Ferraço. Disponível em <https://www.youtube.com/results?search_query=currículo+e+cotidiano>.

Ferraço (2007) quando afirma que “consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano.” (p. 78). A complexidade do cotidiano, produtora de diversas itinerâncias e errâncias, nos afasta da concepção tyleriana de currículo, técnica, sistemática, comprometida com a eficiência e com a *accountable*¹⁷, nos distancia da ideia de planejar com o compromisso da *accountability*¹⁸ e da visão puramente reprodutivista que atribuem a escola. Entendemos que mesmo que o texto curricular oficial possa ser pensado dentro do controle e da vigilância da reprodução, não o fazem:

E não o fazem porque os textos são sempre ambivalentes em seu desejo de controle [...] Nessa ambivalência reside a nossa possibilidade de, a partir de currículos produzidos em sua maioria dentro da racionalidade tyleriana, criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 68).

O que as autoras chamaram de desconstrução, optamos por denominar involução, como proposto por Deleuze e Guattari (2008, p. 19):

Preferimos então chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado, mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis.

O planejamento e os currículos ganham assim outras referências e pistas. O planejamento nessas bases pode até mesmo ser pensado como “desplanejamento”, e isso não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 69). O cotidiano escolar é visto aqui como espaço de reinvenção e criação curricular (OLIVEIRA, 2005) das práticas docentes e, portanto, é “um espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p.68), no qual os professores são respeitados como praticantes cotidianos (CERTEAU, 2011), como coautores do currículo negociado e vivido nas escolas.

Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligência toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário

¹⁷ Termo em inglês muito utilizado no ramo da Administração e que dá a ideia de que pode ser explicado, possível de ser calculado, apto a ser avaliado.

¹⁸ Termo em inglês que se remete a algo ou alguma situação que pode ser mensurada, passível de ser calculada.

desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo (OLIVEIRA, 2007. p 93).

Quais *saberesfazeres* têm sido vividos nesse cotidiano que deslocam, que negociam, alteram o que está prescrito como indicação para os professores do campo? Ao perguntarmos isso rompemos com uma lógica linear, casual e hierárquica de currículo e adotamos a ideia de redes, pois “não existe mais um ponto de partida único, não existe mais uma única trajetória a ser seguida. As redes vão sendo negociadas o tempo todo no cotidiano.” (FERRAÇO, 2011).
Na dimensão das tessituras:

Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido. (FERRAÇO, 2005, p. 31).

Desta complexidade emerge a ideia de currículo como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2008), como rede, “com seus fios e nós enredados, esgarçados, tensos e frouxos, a fim de problematizar uma tessitura do possível, do imprevisto, do indeterminado, das ansiedades, das compreensões” (FERRAÇO; NUNES, 2011) e que nos ajuda a pensar várias contradições que permeiam o *fazerpensar* dos professores, local de rupturas, “falhas”, “acertos”, desvios, resistências, saberes, emoções, convicções, dúvidas... Os professores bordam suas práticas a partir do cotidiano, muitas vezes contraditório, de regulação e emancipação.

Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições. Isso significa dizer que em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p.96).

Sempre haverá espaços e situações em que *táticas* serão postas em prática (CERTEAU, 2011), minimizando a regulação conservadora pela qual é cercada a escola e o labor do professor, permitindo aos mesmos o exercício da autonomia em espaços que outrora só se enxergava imposição (ALVES; OLIVEIRA, 2010).

Nesse estudo apostamos nosso interesse, não pelos produtos culturais hegemônicos e oficialmente prescritos, mas pelas operações que os professores fazem, pelas *táticas*

(CERTEAU, 2011), pelos desvios, singularidades e trajetórias que eles fabricam no cotidiano dos planejamentos.

1.2 *Estratégias e táticas: contribuições de Michel de Certeau*

Ao problematizar os currículos no/do cotidiano, Oliveira (2003, p. 68) ratifica:

É com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. (...) O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais.

O currículo é visto aqui como produto manufaturado, fabricado, ou melhor, inventado.

Para Certeau:

A fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de ‘produção’ (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas **não deixa aos ‘consumidores’ um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos** (CERTEAU, 2011, p.39, grifo nosso).

Deixar um lugar aos ‘consumidores’, isto é, aos professores, para que possam marcar o que fazem com os produtos é uma das contribuições de Certeau para essa pesquisa, pois na ótica desse autor, sempre haverá espaço para ressignificações e apreensões caóticas no consumo dos produtos culturais. Podemos assim fazer um paralelo com a relação entre professores e o “consumo” dos currículos oficiais: o que fazem os professores com as prescrições oficiais? Essas “astúcias” compõem tessituras de insubordinação que aparecerão como “resistência” (ou como inércia) em relação às imposições de ordem social, política e econômica.

A questão da *antidisciplina* é o tema, segundo o próprio Certeau, do livro *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, pois as “maneiras de fazer” dos sujeitos do cotidiano, mais que apenas relações de consumo, se interpõem como resposta à dominação, à vigilância, sendo uma teoria da contraparte, contra hegemônica.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do

lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2011, p. 41).

Segundo ele “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.” (CERTEAU, 2011, p. 41) e essa reapropriação se dá numa espécie de bricolagem do cotidiano, já que no cotidiano escolar os professores fazem essas tessituras operando com os currículos oficiais (mas que em suas ações adquirem outras configurações), distanciando-os das prescrições e se aproximando das insubordinações, dos desvios e é por parte dos docentes, também, que acreditamos na produção de maneiras diferentes de viver o currículo.

Tomando as prescrições do currículo oficial que representa o poder hegemônico, vigilante e dominador e as “maneiras de fazer” (*saberes-fazeres*) dos professores que negociam e desenvolvem outras formas de operar mediante as condições cotidianas das suas práticas é que nos inspiramos, como já anunciamos anteriormente, nos conceitos de *estratégias* e *táticas* de Michel de Certeau para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esses dois conceitos operam na lógica da relação, e não simplesmente da oposição. Segundo Certeau:

As estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem [...] Privilegiam, portanto, as relações espaciais. (CERTEAU, 2011, p.96).

Em contrapartida, a tática:

[...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade de prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas nunca docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2011, p. 95).

Os estudos dos/nos cotidianos apoiados pela teoria de Michel de Certeau possibilitam relações importantes sobre as práticas dos professores e os saberes que se manifestam a partir dela, pois segundo esse autor, as *táticas* se revelam nas ações do cotidiano. O cotidiano não

está posto, emerge das relações, inventando mil maneiras de uma “caça não autorizada” (CERTEAU, 2011, p. 38).

Assim, as *táticas* são as astúcias que reconfiguram, subvertem, minam e extrapolam a vigilância, prescrições impostas pelas *estratégias*. Certeau ratifica que as ações dos produtores, identificadas como *estratégias*, sofrem as práticas dos consumidores através de *táticas* de apropriação e bricolagem. Neste campo de luta, “[...] a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2011, p.95).

Ao nos remetermos ao cotidiano da escola, as estratégias podem operar no nível do currículo oficial, das normas regimentais, livros didáticos, resoluções, decretos, mídias, cargos etc., que são desenvolvidos por sujeitos, empresas, organizações, governos que elaboram instituem/impõem por meio de uma produção econômico/política/cultural que se faz hegemônica e vigilante ao agenciar/controlar os alunos, professores e comunidade escolar como um todo, por meio de seus produtos. Cabe ressaltar que apesar da vigilância ser mais facilmente percebida nas representações oficiais, o postulado de poder pode romper em linhas totalizantes e outras formas mais derivadas das redes de significações, das subjetividades e discursos dos sujeitos cotidianos da escola. Esses sujeitos não operam somente na reatividade, no segundo plano, não operam somente por *táticas*, mas podem e devem operar no campo das decisões políticas, das criações de currículos oficiais, portanto do postulado de poder. O próprio Projovem Campo é oriundo da luta e participação popular dos movimentos sociais ligados ao campo e trabalhadores (BRASIL, 2010a).

A prioridade do conhecimento científico como conhecimento válido e dado como superior no seio da escola é um exemplo de destaque nesse contexto, em que as *táticas* se manifestam nas relações de poder que confrontam o prescrito, no qual professores criam “maneiras de fazer” que negociam a todo tempo o que está “determinado” com suas reais necessidades, as dos alunos e as de suas comunidades.

Essas astúcias, negociações, maneiras de fazer, caças, surpresas, resistências, golpes, lances, ocasiões, saídas, mobilidades, enfim: *Artes de fazer*, dão subsídios teóricos e metodológicos para compreender como os professores mobilizam seus mais diferentes *saberesfazer*es no exercício profissional da docência e que diferem daqueles projetados pelas “estratégias” políticas, econômicas e culturais hegemônicas.

Pensar os *saberesfazer*es na perspectiva apontada por Certeau nos remete ao compromisso de inverter os pressupostos epistemológicos estabelecidos pela ciência moderna, uma “virada epistemológica” em que compreendemos o cotidiano enquanto “*espaçotempo* rico

em criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice”, conforme aponta Oliveira (2012a, p. 51). Pelo contrário, essa abertura ao devir, às impossibilidades, ao inesperado, potencializa outras dimensões outrora impensadas para a educação como a da arte, da estética, da ética e do prazer. Para Oliveira (2012b, p. 7):

No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o hùmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídos. Os currículos criados pelos praticantes da vida cotidiana (...) são, frequentemente, “umedecidos”.

Essas novas formas de pensar a educação desestabilizam o que se pretende fixo, consolidado, imperativo, pois transcende-a de uma perspectiva da técnica para a da arte. Portanto, Certeau (2011) e Oliveira (2005; 2012b) nos fazem pensar os currículos não como uma realidade dada, mas como uma outra produção, eles são corrompidos, partidos ao meio, movimentados, adubados, umedecidos e negociados pelos professores, uma invenção cotidiana.

1.3 *Saberesfazerespoderes*

Apesar da dicotomia *saberes x conhecimentos* presente e persistente nas mais variadas referências bibliográficas no campo da educação, optamos por uma posição epistemológica e metodológica, na qual esses conceitos serão não só incorporados como sinônimos (mesmo que muitos autores os considerem como distintos), mas superados. Ultrapassamos, também, a visão que os saberes dos professores devem ser estudados a partir de categorias analíticas engessadas, pois, segundo Ferraço (2005) os movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres* violariam essa pretensão (FERRAÇO, 2005).

Influenciados pelos cotidianistas (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2005), faremos ainda a junção de um terceiro termo: “poderes” e o denominamos de *saberesfazerespoderes*, como um conceito, que responde a dimensão de estudar um objeto teórico complexo: acompanhar processos em redes cotidianas de significações e mais especificamente nesse estudo eles dizem respeito a processos de significação tecidos em redes cotidianas escolares. Consideramos neste momento que as contribuições epistemológicas de Santos (2007) também são profícuas para nosso estudo e para entender o porquê de trazer a dimensão de poder para problematizar as *redes cotidianas*.

Segundo ele “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal.” (SANTOS, 2007, p. 71), metaforicamente, as linhas cartográficas “abissais” da era colonial que separavam o norte do sul geográfico, o Velho e o Novo Mundo, ainda subsistem no pensamento moderno ocidental, produzindo um abismo cognitivo que ainda é constitutivo das relações políticas e culturais excludentes da sociedade contemporânea.

Para nós, essa conjuntura influencia as políticas educacionais, bem como os currículos e as escolas e, assim, o que se vive, se ensina e se aprende na escola pode ou não fortalecer essas linhas abissais.

No campo da educação, podemos operar esse entendimento quando ocorrem concessões a certos tipos de conhecimentos em detrimento de outros; isso pode ser legitimado pelas instituições e políticas públicas. O poder tecnocrático entra aqui na figura do Estado, que regula, financia e fiscaliza a educação em suas mais variadas instâncias. A rede de vigilância está aqui desenhada para normatizar, vigiar e punir e se uma escola estiver compromissada com o pensamento abissal, podemos também delatar a ficção desta escola como um espaço de justiça social, já que ela hierarquiza o conhecimento, elegendo um em específico como o certo em detrimento de outras formas, marginalizando-os.

As contribuições de Boaventura de Souza Santos nos ajudam a problematizar todo nosso contexto de pesquisa, os currículos e os *saberesfazerespoderes* que atravessam o cotidiano da escola, pois as redes cotidianas podem expor linhas totalizantes, linhas de rupturas, linhas abissais, ou de desvios, de resistências, numa escola NO campo, que se pretende DO e PARA o campo. Desta forma, todos estes processos em redes podem ser refletidos à luz da teoria curricular, na qual o currículo é um processo cultural que está vinculado às relações sociais e de poder e, por fim, um campo de negociações (COSTA et al, 2003).

Para Boaventura o reconhecimento desta relação de poder e o entendimento da persistência do pensamento abissal é condição para começar a agir para além dele. Ele aponta para um pensamento pós-abissal, um saber ecológico, para enfrentar a violência epistemológica do Norte. Segundo ele,

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) [...] A ecologia de saberes se baseia na ideia que conhecimento é interconhecimento [...] tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo [...] Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral.” (SANTOS, 2007, p. 85-86).

Nessa pesquisa aprendemos com o Sul a reconhecer uma epistemologia que lhe é própria, entendemos que o projeto de campo e de Educação do/no Campo é um exemplo de pensamento pós-abissal que “traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica.” (ARROYO, 2012, p. 236), trazendo consigo as demandas e as características dos povos camponeses para o *currículo cotidiano* de uma escola do/no campo no município baiano de Santaluz para jovens agricultores familiares.

Foi ainda dentro da proposta apresentada por Santos (2007) que concebemos os *saberes-fazer-poderes*, como ecologia de saberes, na tentativa de romper com as “fixas” hierarquizações do conhecimento. Assim, os currículos com seus conhecimentos eleitos e que também “prescrevem” silenciamentos importantes, muitas vezes estão compromissados com o pensamento abissal, conservador, xenófobo e excludente, a epistemologia do Norte, “que divide a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2007, p. 71).

Direcionamos cartograficamente nosso olhar para o outro lado da linha (que na verdade é do lado de cá, do nosso local de fala), para o *Sul*, para o cotidiano, com o desejo de acompanhar processos, de perceber os professores em suas vivências, como desenvolvem maneiras singulares de negociação curricular, que através das redes de *saberes-fazer-poderes*, inventam *currículos cotidianos*, nos *espaços tempos* dos planejamentos, ao invés de somente reproduzirem o que fora produzido em outros espaços e que podem, ou não, ser oriundos de uma política de homogeneização cultural.

Para nós, respaldados em Certeau e Boaventura, os professores realizam (como exposto anteriormente) outras produções, que possuem uma invisibilidade devido à predominância das *estratégias*. Michel de Certeau destaca que os “modos de fazer” do cotidiano devem ser analisados e articulados teórico/metodologicamente de modo a tornarem-se visíveis por sua importância e contribuição, extrapolando a uniformidade, os limites, o *status quo*.

Certeau nos ajuda a pensar as *táticas*, as mil formas de caça, as astúcias, a fabricação dos consumidores, a poética do cotidiano como linhas potentes, estímulos e produtos que forjam redes políticas microbianas de poder (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017). Portanto, para nós, as relações entre saberes, fazeres e poderes possuem significados fronteiriços, interdependentes, relacionados, algumas vezes antagônicos que nos permitem dar *zoom* nos processos que movimentam as redes cotidianas de *saberes-fazer-poderes*. O postulado do poder nessa configuração depreende-se unicamente da figura do hegemônico, do oficial, das

metanarrativas, das *estratégias*, do currículo proposto, para, no caso desta pesquisa, brotar e romper em linhas descentralizadas, sem início e sem fim, nas figuras do contra hegemônico, do vivido, das singularidades, das *táticas*, do *currícolocotidiano*, da vida dos educadores e educadoras do campo.

A partir do exposto acima e inspirados pelos teóricos que embasam este estudo, na compreensão dos processos e relações pelos quais os professores do campo mobilizam seus *saberesfazerespoderes* na negociação curricular, adentramos no campo de “visão do inimigo” (CERTEAU, 2011), num campo de luta, em que as relações entre as *estratégias* e as *táticas* poderão ser observadas, narradas e problematizadas, dando cor e legenda a uma história até então bastante silenciada. Desta vivência, as categorias de *saberesfazerespoderes* docentes são tomadas como substratos oriundos dos fios/fluxos dessas redes/relações entre o cotidiano dos planejamentos dos professores, as quais são as matérias primas para compreender as negociações curriculares realizadas pelos professores na invenção do *currícolocotidiano*.

Assumimos assim, como referencial teórico-metodológico-epistemológico-político: a complexidade da tessitura dos *saberesfazeres* em redes dos cotidianistas; o ver e principalmente o escutar de Michel de Certeau e a prática de pesquisa com os cotidianos como possibilidades de compreender essas micropolíticas que, a partir das relações entre *estratégias* e *táticas*, fazem nascer os desvios e os usos que os professores reais fazem dos produtos das políticas oficiais de educação e de currículo, apostando que o estudo (*in loco* e *in vivo*) do momento do planejamento é adequado para nossas perguntas de pesquisa, momento de pulsações dos *saberesfazerespoderes* docentes.

CAPÍTULO 2 – OS (DES) CAMINHOS DA PESQUISA

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelo sistema da “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desse sistema não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos.

Michael de Certeau

A questão consiste em saber se não há uma outra maneira de ver e praticar as coisas, se não há meios de fabricar outras realidades, outros referenciais...

Felix Guattari e Sueli Rolnik

Influenciada por Michael de Certeau, esta proposta metodológica visou acompanhar os professores do campo, num *lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos*. Aliado a isso, a *‘fabricação’ que se quis detectar é uma produção, uma poética*, um currículo praticado e inventado no cotidiano do Saberes da Terra no município de Santaluz –Ba, para quiçá *saber se não há uma outra maneira de ver e praticar as coisas...* e, para isso, nos inspiramos no método da cartografia, afim de acompanhar processos: lugares existenciais, produção de subjetividades, *saberesfazerespoderes* dos professores do campo tecidas nas redes cotidianas.

Neste capítulo vamos abordar as características desta pesquisa, contextualizaremos o território pesquisado, falaremos dos professores participantes, apontaremos as pistas que ajudaram na produção dos dados e na construção do conhecimento.

2.1 Caracterizando a pesquisa

Esta dissertação é de natureza qualitativa e se insere no campo da pesquisa social em educação. Para acompanhar o nosso objeto de estudo e dialogar com sua problemática, fomos levados a experimentar as propostas do método da cartografia para deslocar as linhas metodológicas que ajudaram a tecer e produzir os conhecimentos deste estudo. Quando dizemos que fomos levados a experimentar é porque a cartografia foi apresentada a nós “formalmente” no decurso deste trabalho, que outrora imaginamos ser do tipo etnográfica e foi se modificando, subvertendo, se desterritorializando, concorrendo assim “para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2012, p. 13).

Nessa altura, já implicados com a pesquisa, o cotidiano nos atravessou. Passamos a operar na transversalidade das possibilidades teóricas, mais uma vez subvertendo o que previamente pensávamos ser nosso “alicerce” teórico, e assim experimentamos o sentido invertido que outrora prescrevemos na metodologia do pré-projeto para esta investigação, como “meta-hodos” em “hodos-meta”. Para Passos e Barros (2012, p. 17):

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

Para Passos, Kastrup e Escóssia (2012) toda pesquisa é intervenção. Ao indicar a indissociabilidade entre pesquisa e intervenção, esses autores apontam para a necessária implicação do pesquisador. Foi essa implicação, junto à produção dos dados e dos conhecimentos, que nos fizeram abandonar algumas teorias e teóricos, bem como categorias pré-definidas, para então entrar numa atitude de mais abertura, e convidamos (ou fomos convidados a partir de seus textos) para possíveis diálogos com autores como: Deleuze, Guattari, Jorge Larrosa, Nilda Alves, Boaventura Santos, entre outros.

Baseado no conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2008) a cartografia é uma atitude de investigação; não é um método preestabelecido, rígido e arborescente, mas criativo, flexível e rizomático. Ela sugere acompanhar redes, percursos e processos de produção de subjetividades, sem isolar o objeto do seu contexto, de sua história, buscando assim desenhar um mapa da rede de forças e fluxos no qual ele se encontra em pleno movimento e conectado (BARROS; KASTRUP, 2012).

Assim acompanhamos as redes cotidianas, bem como os sujeitos praticantes, refletindo-as como uma produção, outrora escondida, que subverte uma outra produção, racionalizada e uniforme, que cria seus próprios “modos de fazer” (CERTEAU, 2011).

2.2 Pulsações e paisagens dos territórios da pesquisa

Cartografar é acompanhar processos (BARROS; KASTRUP, 2012). Devemos entender processo não como processamento, mas como processualidade. Desta forma, quando damos início a uma pesquisa “cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo

se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 58). São dessas pulsações e paisagens que vamos escrever nas subseções a seguir.

O território do campo de pesquisa se dá a partir da oferta de duas turmas, entre maio de 2015 e maio 2017, do Projovem Campo - Saberes da Terra, pelo Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire. Uma turma se localizou no povoado de Algodões e a outra no povoado de Várzea da Pedra, ambos na zona rural de Santaluz, município que integra o Território de Identidade do Sisal, no estado da Bahia.

2.2.1 Paisagem *políticacurricular* do Projovem Campo – Saberes da Terra

O Programa Nacional de Educação de Jovens constitui-se integrado com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares com faixa etária de 18 a 29 anos, implementado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ele surge em um contexto histórico de mobilização em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo, com a influência e participação de entidades como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), dentre outros (BRASIL, 2010a).

Em 2004, durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi criada pelo Ministério da Educação, por meio da SECADI, a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), com o desafio de construir uma agenda específica para a educação do campo, elaborar políticas públicas específicas aos povos do campo levando em conta suas singularidades e necessidades, bem como apoiar iniciativas pedagógicas voltadas para as demandas do campo (Idem).

Com base nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁹ o programa tem como objetivo geral:

Desenvolver políticas públicas de educação do campo e de juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares excluídos do sistema formal de ensino a escolarização em ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional. (BRASIL, 2010a, p. 62).

¹⁹ Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002.

E objetivos específicos (BRASIL, 2010a, p. 62):

Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares.

Estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo.

Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo.

Realizar formação continuada em metodologias e princípios político – pedagógicos voltados às especificidades do campo para educadores (as) envolvidos no programa.

Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica.

Estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro.

Esses objetivos apontam para o desafio político-pedagógico da escolarização, em nível fundamental II, com qualificação social e profissional dos jovens agricultores brasileiros, e foram influenciados por iniciativas populares a partir de 1969, no estado do Espírito Santo, de organização da educação para o campo baseadas na Pedagogia da Alternância, que deram origem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) (BRASIL, 2010a). A proposta da PA é operacionalizada a partir da divisão organizada do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar e comunitário.

A proposta de alternância do Projovem Campo consta em seu PPP, e é caracterizada pelo currículo integrado voltado para as demandas do campo que tem como objetivo principal subsidiar o processo de planejamento e organização do trabalho educativo, no cotidiano das atividades pedagógicas e é dividida em Tempo Escola e Tempo Comunidade²⁰.

A carga horária pretendida, em ininterruptos 24 meses de programa, é dividida em: 1800 horas de TE e 600 horas de TC. Portanto no ano pode-se ultrapassar os 200 dias letivos ou as 800 horas estabelecidas para o ensino regular.

Os princípios político-pedagógicos que sustentam o programa são segundo Brasil (2010a):

- A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;

²⁰ Vide páginas 17 e 18 (BRASIL, 2010a, p. 62).

- A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos para além do espaço da sala de aula;
- A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino: uma educação pensada pelos povos do campo;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como princípio educativo.

A agricultura familiar e sustentabilidade são postas como eixos articuladores do currículo e devem ser abordadas em suas múltiplas relações, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Eixo articulador do Currículo: Agricultura Familiar e Sustentabilidade.



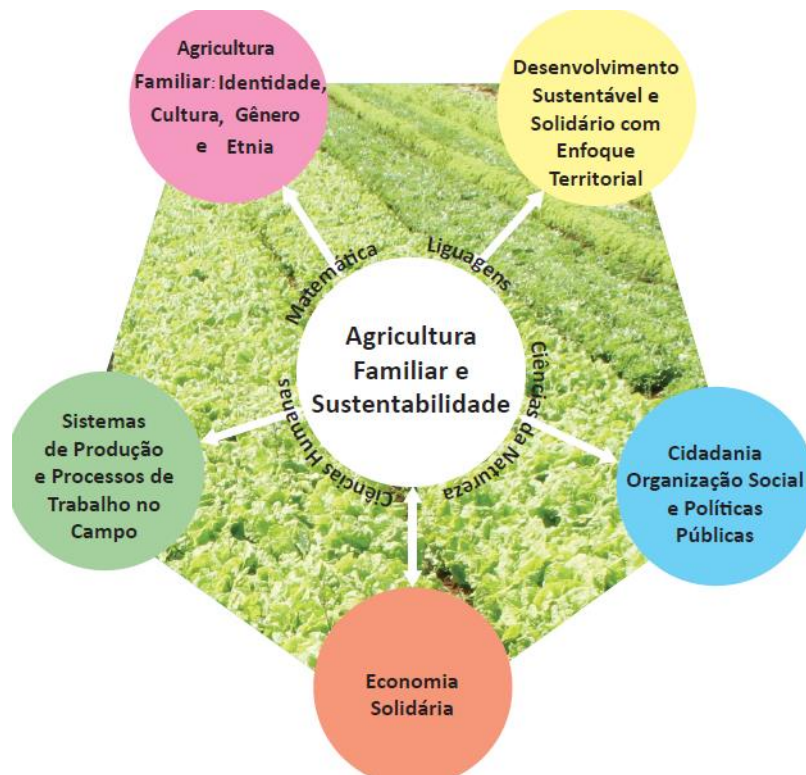
Fonte: Brasil (2010b, p. 24).

Esse eixo articulador (Figura 2) é transversalizado por cinco eixos temáticos: “Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia”; “Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo”; “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”; “Economia Solidária” e “Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial”. Todos os eixos temáticos devem dialogar com quatro áreas do conhecimento, sendo três da formação geral, como: Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e uma da formação para a qualificação profissional: Ciências Agrárias.

Para o desenvolvimento da qualificação social e profissional, foi construída a proposta dos arcos ocupacionais que tem como princípios: agroecologia, cooperativismo, associativismo

e segurança alimentar e nutricional. Esta proposta é estruturada no grande arco ocupacional Produção Rural Familiar, que se subdivide em cinco arcos ocupacionais menores: Sistemas de Cultivo; Sistemas de Criação; Extrativismo; Agroindústria e Aquicultura.

Figura 2: Proposta curricular.



Fonte: Brasil (2010a, p. 51).

Para cada eixo temático foi produzido um caderno do educando com coletâneas de textos e imagens que apontam para variadas temáticas ligadas a aspectos das diversidades: econômicas, culturais, religiosas, sociais, ambientais, de gêneros, étnico-raciais, de cidadania, políticas, dentre outras. Este material pedagógico busca viabilizar a compreensão geral da temática a ser trabalhada no eixo temático, em seus possíveis diálogos com a agricultura familiar e a sustentabilidade. Em paralelo, foram confeccionados os cadernos dos educadores (Figura 3), com propostas de temas e sugestões de processos de pesquisa para a articulação entre o TC e o TE.

Figura 3: Cadernos Pedagógicos para Educadores e Educadoras.



Fonte: Arquivo pessoal.

A edição 2015 do ProJovem Campo na Bahia constitui-se na parceria entre Governo Federal via Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Governo do Estado via Secretaria da Educação da Bahia (SEC-BA) e sua Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), para oferta de turmas em todos os territórios de identidade do estado.

Dentro da rede estadual de educação profissional da Bahia há os Centro Estaduais e Territoriais de Educação Profissional, que foram os responsáveis por dar apoio técnico-administrativo às turmas ofertadas, bem como posterior certificação dos estudantes; em Santaluz, o CEEP do Campo Paulo Freire foi a instituição responsável pelo ProJovem Campo.

2.2.2 O Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire

O Centro está localizado no município de Santaluz, no território de identidade do Sisal, às margens da rodovia BA 120, km 52, rua 8 de maio s/n, bairro Mãe Rufina. Foi fundado em 2009, sob Portaria n. 5 835/2009 D.O. de 03/03/2009, com o nome de Colégio Estadual Paulo Freire e, posteriormente, sob ato de transferência n. 7 229/2011 D.O. de 26/08/2011, foi transformado num Centro de Educação Profissional registrado com o código 11.78326 (CEEP DO CAMPO PAULO FREIRE, 2016). Segundo Oliveira (2015, p. 28):

Em 26 de outubro de 2011, o Centro foi fundado, sendo uma conquista dos movimentos sociais, configurando-se em atendimento das demandas da comunidade local e com expansão para os municípios do Território do Sisal, composto por vinte municípios, área de abrangência de 21.256,50 Km²,

população de 552.713 habitantes, dos quais 348.222 vivem na zona rural e, desses, 64.350 são agricultores.

Assinalamos aqui a relação entre a oferta de turmas para jovens agricultores familiares dentro do contexto deste Centro, que surgiu das demandas e lutas dos movimentos sociais (CEEP DO CAMPO PAULO FREIRE, 2016).

É necessário destacar que apesar do CEEP do Campo Paulo Freire ser denominado “do campo” ele se localiza no perímetro urbano de Santaluz e tem uma “predominância de alunos oriundos, em sua maioria, da zona urbana, localizados na periferia e, em menor proporção, alunos da zona rural.” (OLIVEIRA, 2015, p. 33).

Apesar das duas turmas dos Saberes da Terra funcionarem em escolas municipais na zona rural de Santaluz, o CEEP do Campo era ponto de apoio e comunicação entre os envolvidos: professores, coordenação, gestão escolar e estudantes. Estes últimos estavam institucionalmente ligados ao Centro e muitas reuniões de planejamento ocorriam nas dependências do mesmo, pois permitiam reunir os professores das duas turmas.

2.2.3 As turmas do Projovem Campo em Santaluz

O município de Santaluz é considerado rural com mais de 54 distritos e povoados, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal de 0,598 e índice de pobreza de 47,71, apresentando alta taxa de analfabetismo e IDEB²¹ de 3,3 (OLIVEIRA, 2015).

Na economia, o município destaca-se pela cultura do sisal, milho, feijão e mandioca. Na pecuária, pela produção de bovinos, suínos e caprinos e ocupa: o 64º lugar na posição dos municípios baianos em relação à quantidade de indústrias; o 84º lugar referente à quantidade de comércio²², além do terceiro setor ser um ramo da economia bastante explorado no município, com muitas associações e cooperativas. A atividade extrativista de minério é bastante desenvolvida, com jazidas de cromo, ouro, magnésio, prata e granito azul para a produção de lajes, meio fios, paralelepípedos e artesanatos. Dentre as expressões culturais mais conhecidas, estão a literatura de cordel, artesanatos de barro e sisal, sambas de roda, repentistas, reisado, entre outros (OLIVEIRA, 2015).

²¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica médio vai de 0 a 10. A média brasileira (2015) nas séries iniciais do ensino fundamental é de 5,5; das séries finais de 4,5 e do ensino médio 3,7. Em todos os indicadores, Santaluz está abaixo da média nacional.

²² Informações retiradas da Junta Comercial do Estado da Bahia (JUCEB). Disponível em <<http://www.juceb.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39>>. Acesso em 30 jun. 2017.

Figura 4: Localização de Santaluz no estado da Bahia.



Fonte: Google imagens.

Conforme já mencionado, em meados de maio de 2015, foram iniciadas duas turmas do Programa, sob a tutela do CEEP do Campo Paulo Freire no município de Santaluz: uma foi instalada no povoado de Algodões, distante 54 quilômetros da sede do município de Santaluz, com 22 estudantes matriculados residentes neste povoado e mais 3 alunas moradoras do assentamento “Rumo à Independência” que fica a 4 quilômetros do povoado, sendo declaradamente 13 estudantes do sexo feminino e 12 do masculino. As aulas ocorreram no turno noturno de segunda à sexta das 18 até às 22 horas na Escola Municipal Sagrada Família (Figura 5).

No dia 03 de março de 1977 foi fundada a Escola Sagrada Família na Fazenda Algodões do Município de Santaluz, que ficava sob tutela de outra escola; suas “documentações e as atas ficavam no arquivo do CENTIR (Escola do Povoado de Pereira)” (ESCOLA MUNICIPAL SAGRADA FAMÍLIA, 2014, p. 2).

Figura 5: Escola Municipal Sagrada Família.



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir de 2008 a escola foi fundada através da lei nº 1.275, de 10 de Junho de 2008, como Escola Municipal Sagrada Família, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Santa Luz e apoiada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo que esta é uma escola-núcleo de 3 outras escolas rurais²³, em localidades diferentes, que atende aproximadamente 200 alunos, possui 09 turmas e 7 professores, com funcionários e gestão própria (ESCOLA MUNICIPAL SAGRADA FAMÍLIA, 2014). A escola tem três salas de aula, cantina, três banheiros, um arquivo, uma sala da direção e ampla área livre.

A escola núcleo funciona no turno diurno: pela manhã a educação infantil e pela tarde o ensino fundamental. Com a chegada do Projovem em 2015, a unidade passou a comportar a turma do Saberes em suas dependências no turno noturno e teve o apoio da direção, que mobilizou os alunos para a matrícula e a comunidade escolar para recebê-los.

A maioria dos estudantes do programa, bem como os habitantes do povoado (Figura 6), vivem do campo, são agricultores que em seus núcleos familiares cultivam alimentos como

²³ Escola Ademar Lima em Nova Campina; Escola João Paulo II em Lagedinho e Santa Rita em Maciel. Todas localizadas na zona rural de Santaluz.

mandioca, milho, feijão, palma e sisal, além da criação de animais parte para o usufruto e outra parte destinada para comercialização, com a predominância de caprinos.

Figura 6: Povoado de Algodões.



Fonte: Google Maps.

A outra turma ficava no distrito de Várzea da Pedra, com jovens desta localidade e de um povoado vizinho denominado Lagoa Escura, totalizando 27 estudantes, sendo declaradamente 13 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com aulas noturnas de segunda à sexta na Escola Municipal Deputado Manuel Novais.

No arquivo da escola encontramos registros avulsos de trabalhos realizados por alunos e professores que reuniram informações acerca da história da unidade, bem como do povoado.

A partir de 1949, com apenas uma sala, a escola foi transferida de local, sendo ampliada aos poucos; passou por mudanças de gestão e de denominação, até que em 1980 foi registrada e reconhecida pelo atual nome. Hoje a Escola Municipal Deputado Manoel Novaes situada na praça Deputado Manoel Novais, oferece o ensino fundamental completo e é composta de dez salas de aula, uma secretaria, uma sala de professor, um auditório, um almoxarifado, uma sala da direção, oito banheiros e duas cantinas; possui áreas internas arborizadas e pátios cobertos.

Figura 7: Escola Municipal Deputado Manoel Novais.



Fonte: Arquivo pessoal.

Várzea da Pedra teve seu início em 1948 e pertence a dois municípios: Santaluz e Araci, cuja divisa corta o povoado ao meio. A distância para Santaluz é de 18 km e para Araci é de 36 km. O nome do povoado tem significado atrelado à sua geografia, pois se localiza sobre um grande lençol de pedra.

Apesar da região sofrer com prolongadas estiagens, existem lagos e uma represa que abastecem a população. A pouca chuva impacta a dinâmica da localidade, pois a maioria dos habitantes dependem da colheita de milho, feijão, abóbora, mandioca, batata doce e sisal para vender e para consumo. Na pecuária há presença da criação de bovinos, caprinos, aves e suínos; o artesanato local também é fonte de renda e o bioma predominante é a caatinga.

A cultura local é fortemente influenciada pela religiosidade e pela vaquejada. A Escola Municipal Deputado Manoel Novais é um ponto de referência para festas, reuniões, encontros da comunidade local e vem desenvolvendo trabalhos socioculturais como festas tradicionais, oficinas de leituras, poesias, horta e futebol.

Figura 8: Povoado de Várzea da Pedra.



Fonte: Google Maps.

A concessão das escolas para a realização do projeto foi devido a uma parceria intermediada pela gestão do CEEP do Campo Paulo Freire, entre a SUPROT e a Secretaria Municipal de Educação de Santaluz.

O governo estadual participou com a formação dos professores, financiamento de bolsas para os profissionais envolvidos, material escolar, merenda, transporte, acompanhamento administrativo e pedagógico, ficando o Centro responsável pela coordenação e certificação das turmas. O poder municipal, além de ceder as escolas, oportunizou transporte e duas merendeiras.

Para as turmas iniciadas em 2015, o programa teve como novidade a Sala de Acolhimento (SA). Esta é caracterizada como uma estrutura de suporte em que os alunos com filhos entre 0 e 8 anos poderiam deixar as crianças no período das aulas. Esta sala foi supervisionada por uma professora bolsista (denominada pelo programa de “acolhedora”). O funcionamento se deu durante todo período de Tempo Escola, com sala adaptada às crianças, para atividades de cunho lúdico e pedagógico, além da oferta de merenda.

Figura 9: Sala de Acolhimento em Algodões.



Fonte: arquivo pessoal

Além da SA, eram oferecidos como políticas de permanência do estudante: transporte, fardas, materiais didáticos, merenda e uma bolsa bimestral de 100 reais para cada aluno que obtivesse frequência igual ou superior a 75% no período.

Foram contratados bolsistas para dar apoio ao programa: um coordenador técnico-administrativo; duas acolhedoras e oito professores (quatro em cada comunidade) um para cada área do conhecimento. Cada professor deveria ter formação universitária correlata a área do conhecimento ou experiência na área (por exemplo Licenciatura em Letras para lecionar na área de linguagens) e pertencer ao quadro funcional do estado ou do município.

2.3 Falando dos professores participantes

Os oito professores do Projovem Campo em Santaluz foram os sujeitos participantes desta pesquisa. Apresentamos o perfil de todos os professores, identificados com pseudônimos que eles mesmos escolheram²⁴.

Professores que lecionam em Algodões:

- Hélio – 26 anos, estudou em escola pública no ensino regular, graduado em Licenciatura Plena em História e pós-graduado em Gestão e Coordenação Pedagógica; atua há 8 anos na educação como professor e coordenador; nasceu em Osasco-SP e reside na zona rural de Santaluz. Leciona Ciências Humanas.

- Anny – 29 anos, estudou em escola pública no ensino básico, graduada em Gestão de Recursos Humanos e pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar. Está atuando há cinco anos como coordenadora e há dois como professora. Natural e residente na zona rural de Santaluz. Leciona Linguagens, Códigos e Tecnologia.

- Gilmar – 47 anos, estudou em escola pública, graduado em Licenciatura em Matemática e pós-graduado em Ensino da Matemática, nasceu na zona rural de Riachão do Jacuípe-Ba e reside na zona rural de Santaluz. Leciona Ciências Exatas e da Natureza.

- João – 43 anos, estudou em escola pública, graduado em Biologia e especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia. Nasceu em Santaluz e reside na Zona rural de Valente-BA. Atua há 6 anos como professor e leciona Ciências Agrárias.

Professores que lecionam em Várzea da Pedra:

- Marli – 36 anos, estudou em escola pública, se formou no Magistério (antigo curso Normal), graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa. Nasceu em Salvador e reside na zona rural de Santaluz. Leciona Linguagens, Códigos e Tecnologias.

- Mariza – 37 anos, sempre estudou em escola pública, fez magistério, é formada e pós-graduada em História, nasceu e mora no povoado de Várzea da Pedra. Atua há 15 anos como professora. Leciona Ciências Humanas.

²⁴O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE) foi apresentado e discutido com todos os participantes. Ficou assegurado o direito de anonimato e autonomia em conhecer, se aprofundar, aceitar ou não os procedimentos metodológicos.

- José – 42 anos, estudou em escola pública, graduado em Licenciatura em Matemática, nasceu em Araci-BA e reside no povoado de Várzea da Pedra. Atua há 20 anos como professor. Leciona Ciências Exatas e da Natureza.

- Antônio - 40 anos, estudou em escola pública, licenciado em Geografia e Especialista em Ensino de Geografia. Atua há 5 anos como professor. Leciona Ciências Agrárias.

Os professores da turma de Algodões moram próximo ao povoado e se deslocam com recursos próprios para a escola. Os da Várzea da Pedra residem todos no próprio povoado.

Todos os professores foram convidados a participar desta pesquisa e se mostraram dispostos e disponíveis em contribuir como sujeitos e, depois disso, apresentamos o tema, problemática e objetivos, bem como as intenções metodológicas iniciais.

O território experiencial foi desenvolvido principalmente nos espaços de planejamento coletivo utilizados por esses professores. Parte desses momentos ocorreram nos encontros de formação em Salvador (particpei de cinco encontros do total de seis reuniões que ocorreram ao longo dos dois anos do Programa) e, na maioria das vezes, a reunião acontecia com todos os professores no CEEP do Campo Paulo Freire.

2.4 Uma aposta: Por que o momento do planejamento?

Como se torna incapaz a tentativa de investigar todo o cotidiano, acompanhamos o processo de produção em redes, de subjetividades, de lugares existenciais, de *saberesfazerespoderes* dos professores do Projovem Campo – Saberes da Terra no momento do planejamento. Nossa aposta foi em enxergar esses *locaismomentos* como aqueles nos quais essas redes são expostas, as tensões se desenvolvem, onde os professores manifestam os mais diversos *saberesfazerespoderes*, nutrindo o *currículodevir*, que é também negociado nesse *espaçotempo* do cotidiano escolar.

Uma outra aposta é a de resgatar o tema “Planejamento” dentro de uma pesquisa cartográfica, influenciada pelo conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2008), das contribuições dos cotidianistas (FERRAÇO, 2005; ALVES; OLIVEIRA, 2010). Com o “olhar” de Certeau (2011) nas relações entre *táticas* e *estratégias*, pretendeu-se problematizar “acima de tudo, o poder de resistências, de negociações, de hibridizações e de invenções engendradas com as práticas culturais cotidianas.” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 11).

Segundo Sacristán (2000), o planejamento do professor requer conhecimento sobre as condições com as quais se trabalha, exigindo a mobilização de conhecimentos diversos, interferindo na sequência, ritmo e na ênfase de alguns componentes. Para ele, o currículo

pensado como produto feito é modificado pelos professores no processo de planejamento, sendo um dos processos determinantes do que se ensina na escola.

Daremos destaque aos professores que também gozam “de uma certa” autonomia dentro deste processo de invenção curricular. Sacristán (1998) ratifica que:

O currículo é moldado pelos professores/as **em seus planos** e em sua prática metodológica; sobre o currículo **decidem** as editoras de livros didáticos ao concretizar diretrizes gerais, dado que as decisões são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as **avaliam** o currículo, às vezes por provas de homologação externas; o currículo é objeto de políticas e **táticas para mudá-lo**. (p.140, grifo nosso).

Os professores com seus planos, decidem, avaliam e utilizam *táticas* para construir o currículo, portanto, a gênese curricular não se dá de forma separada. Há uma dependência no desenvolvimento curricular ligada aos professores, que são tomados como atores de um currículo construído, “já que o modo como é interpretado pelo professor, as decisões que toma e o modo como as concretiza influenciam o currículo.” (SAMPAIO e COUTINHO, 2015, p. 638).

Passamos a nos interessar não pelos produtos culturais hegemônicos e estabelecidos, a exemplo dos currículos prescritos e livros didáticos, mas pelas operações que os usuários destes produtos fazem (CERTEAU, 2011), pelos desvios, pelas marcações, suas singularidades e trajetórias que os professores fabricam no cotidiano dos planejamentos. Essa fabricação, para Certeau (2011, p.39), “[...] não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.”

O recorte do nosso objeto de estudo se concentra justamente no processo de produção de um currículo inventado, negociado pelos professores numa perspectiva coletiva, privilegiando “relações que se estabelecem nos/com os encontros [...], nossa atenção está voltada para as práticas realizadas nas redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos, buscando sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo.” (FERRAÇO, 2016, p. 45).

Essa pesquisa concebe o currículo e o planejamento na sua complexidade, nas tessituras cotidianas que rompem com as “estáveis previsões” racionalistas. Como concebem Ferráço e Carvalho (2012): planejamentos são expressões das possibilidades que se tecem nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes dos cotidianos e “não se pode pensar em projetos se não nos lançarmos a uma permanente abertura ao *futuro*, se não acreditarmos na possibilidade de

um *futuro* como devir. [...] se o futuro existe como predeterminação, não há projeto.” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 151).

De modo objetivo, a presente pesquisa tem como foco acompanhar a produção de subjetividades de *saberes/fazerespoderes* implícitos e explícitos nas relações entre *táticas* e *estratégias* tecidas e partilhadas no cotidiano do Saberes da Terra, realizada pelos professores do campo, no momento em que eles se reúnem e, coletivamente, planejam o processo curricular dentro de uma perspectiva da Pedagogia da Alternância. Aqui se localiza o que BHABHA (1998) chamou de *entre-lugar* da cultura, que é um espaço intersticial, onde abandonamos os ideais tradicionais, fundantes e dicotômicos. Para este autor (1998, p. 20):

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Apostamos que essa negociação pode ser estudada, e que ao dar um *zoom* neste momento de planejamento, de produção e de paisagem curricular, as diferenças, a alteridade, as tensões, o interesse comunitário, o valor cultural atribuído e negociado do currículo apareceriam.

Tomaremos aqui a posição de que o currículo vivido é uma invenção do cotidiano, que é um *entre-lugar* da cultura, pois é atravessado por diversas variantes sociais, uma tessitura formada numa arena, um tecido de tensionamentos, “sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças” (COSTA et al, 2003, p. 58). Essas concepções de tensionamentos, embates de forças são profícuas para nosso estudo, principalmente, nas contribuições de Michel de Certeau com os conceitos de *estratégias* e *táticas*.

2.5 Táticas de pesquisa

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.

Gilles Deleuze

Considerando a perspectiva cartográfica, essa grande preparação iniciou-se com muitas leituras, conversas de orientação, amadurecimento e a proposta de adentrar no território da pesquisa com “pouca” munição, com “pouca” estratégia, com “pouca” teoria, mas com uma tática: tão somente ir, ver, ouvir e sentir. Me deixar ser tocado e afetado pela imersão no cotidiano de um processo que decidimos acompanhar, para dali romper em rizomas.

Assim, os primeiros dados foram sendo produzidos e subverteram o que outrora, como pré-projeto de pesquisa, apontamos. A teoria não estava ali, tão somente, para ser verificada na prática, mas resignificada por ela, num “círculo dialético – prática-teoria-prática” (GARCIA, 2003, p.12). Foi um caminho construído, e dele tiramos os frutos que nos levaram a amadurecer, foi um processo inventivo de pesquisa como *locus* de teoria em movimento. Nesse ponto não poderíamos falar somente de coleta de dados, mas de produção de dados. Não poderíamos falar somente de produção de conhecimento, mas de tessituras de saberes.

No cotidiano muitas vozes já eram ouvidas (este é um trabalho de múltiplas vozes) e a partir dos diálogos de orientação, das contribuições dos professores na qualificação do mestrado, colocamos em apreciação nossas produções, nossas tessituras, “nossas dúvidas, nossos não-saberes, nossos ainda-não-saberes” (GARCIA, 2003, p.14) e assim seguimos pistas, que nos fizeram prosseguir na imersão da complexidade dos estudos do cotidiano e mais uma vez tivemos que abandonar algumas pistas teóricas, por outras que julgamos mais promissoras naquele momento.

Pontuamos aqui, a profícua relação entre a opção metodológica que assumimos naquele momento, referenciados pelas pistas do método da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2012) e o nosso referencial teórico está ligado à tessitura dos saberes em redes dos cotidianistas: o “ver e o olhar”, de Michel de Certeau, nas relações entre *estratégias* e *táticas*, como também as ideias de Gilles Deleuze e de Boaventura Santos.

2.5.1 Observação sensível: ver, ouvir, sentir e tecer

Uma das pistas que seguimos foi a de acompanhar processos e delineamos uma pesquisa cartográfica *in loco in vivo*, nos momentos de planejamento dos professores, com o intuito de não apenas responder, mas dialogar com nossas questões de pesquisa.

A observação possibilita que o pesquisador:

[...] chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que um observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Mantivemos essa citação acima para caracterizar a importância da observação nas pesquisas qualitativas e para enfatizar o amadurecimento metodológico que experimentamos. Na gênese da intenção de pesquisa propusemos uma pesquisa do tipo etnográfica, mas a produção dos dados e as tessituras que a partir dela fizemos nos deixaram numa situação de inquietação, porque ora escapávamos de sua proposta, ora transbordávamos em propostas mais arriscadas que não eram compatíveis com o enquadramento metodológico.

Constrangimento esse que foi exposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 9):

Como encontrar um método de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação? No que concerne à chamada coleta de dados, tal dificuldade é muitas vezes contornada pelo apelo à noção de observação participante e às entrevistas semiestruturadas. Embora em certa medida conveniente, o vocabulário importado da pesquisa etnográfica...

Não dava conta das nossas demandas e assim, não apenas observamos: eu aqui e os professores lá. Não queríamos apenas desvelar o cotidiano, como se fosse passível de simples constatação. A proposta foi de fazer pesquisa, não DE, não SOBRE, mas COM. Com os professores, com o cotidiano. O desafio foi o de acompanhar processos que já estavam em movimentos. O nosso observar ganhou em potência, brotou em sensibilidade e virou outras coisas. Por que o verbo observar dá a primazia ao sentido da visão e “faz parte da percepção ótica a organização cognitiva no dualismo sujeito-objeto, que configura uma visão distanciada, característica da representação.” (KASTRUP, 2015, p. 41).

Agora não estávamos mais presos numa proposta linear e limitada de visão. Buscamos, a partir de então, alcançar outros domínios sensoriais como: ver, ouvir, sentir e tecer. Desta forma nossa atenção em campo foi uma proposta de atenção cartográfica, uma atenção

flutuante. Virgínia Kastrup (2015) partindo da ideia de uma atenção flutuante, concentração sem focalização, apontou quatro variedades de atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. [...] Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. (KASTRUP, 2015, p.40).

Apesar da atenção, em princípio, ser sem foco, a concentração amadurece como o toque. “O olho tateia, explora, rastreia, o mesmo podendo ocorrer com o ouvido ou outro órgão. De todo modo, a distinção mais importante aqui é entre percepção háptica e percepção ótica, e não entre os diferentes sentidos, como a visão, a audição e o tato.” (KASTRUP, 2015, p. 41). A pressão, a textura, a vibração e outras sensações do campo nos afetam como pesquisadores, “tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo.” (Idem).

E quando isso acontece “o gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala.” (KASTRUP, 2015, p. 43). O pouso se configura como um *zoom*, a devida atenção a uma rugosidade que emergiu no território de pesquisa. Esse *zoom* se dá em variadas escalas, desde a mais estreita, e pode ir se ampliando até uma abertura maior da lente da sensibilidade que capta paisagens panorâmicas, relações entre elementos próximos e distantes, movimentos, conexões.

A quarta variedade atencional é o reconhecimento atento. Quando somos afetados por algo em campo que nos faz pousar, dar um *zoom* e que reconfigura o território de observação, “a atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto.” (KASTRUP, 2015, p. 45).

Experenciemos assim essa observação sensível durante boa parte da produção de dados, quando nos aproximamos dos professores para acompanhar como eles tecem seus *saberesfazerespoderes* nos momentos de planejamento curricular e dão sentido à sua cotidianidade no contexto escolar do Saberes da Terra.

Como pesquisador, me impliquei com o processo da pesquisa e como integrante do Programa, tive uma boa inserção na comunidade, e contato com os sujeitos, o que facilitou a aceitação e o compromisso firmado por todos.

Porém, a aparente desconfiança (herdada da modernidade e seu método “imparcial”) acerca de um pesquisador ser parte integrante da comunidade, vai se diluindo na proposta do método da cartografia, pois ela se caracteriza por uma pesquisa-intervenção e à medida que decidimos pesquisar nosso objeto de estudo, passamos a um tratamento epistemológico, buscando nas bases teóricas fundamentos para a pesquisa e nos revestindo de um olhar analítico de pesquisador, problematizador.

2.5.2 Diário de Campo

Segundo Barros e Kastrup (2012, p. 69), “há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações.”. Optamos assim pelo registro em diário de campo das memórias das coisas vistas, ouvidas, sentidas e que se teciam em campo.

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução. (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70).

Nele anotamos nossa itinerância desde os primeiros momentos, sendo um instrumento analítico que possibilitou a conexão de informações com outras fontes de produção de dados. Para resumir, registramos a escrita daquilo que ouvimos, vimos, experienciamos e pensamos no trajeto, além de refletir sobre os dados que estavam sendo produzidos, a própria pesquisa e seus rumos.

Após as observações em campo, reservávamos um momento para pôr no diário todas as informações que não conseguíamos escrever no momento da ação, justamente para dar maior atenção ao que estava acontecendo. Além das notas de campo, captamos o áudio gerado nesses momentos de reunião por meio de um gravador para registrar os diálogos. As transcrições dos áudios foram feitas em um momento posterior, pois além de estarem registradas e arquivadas, necessitavam de maior recurso para sua realização.

O cotidiano do Projovem começou em maio de 2015, mas só iniciamos as observações de forma mais densa a partir do mês de julho de 2016, durante as reuniões de planejamento coletivo e registramos em formas de *memórias* no caderno de campo as duas primeiras formações para educadores que atuam no Programa Projovem Campo – Saberes da Terra.

Antes da primeira observação, convidamos os professores para participar desta pesquisa e foram apresentados o projeto de pesquisa, como também as ideias do que se pretendia até aquele momento. Assim, as primeiras observações foram exploratórias, ou melhor, rastreadoras, baseando-se no registro de notas no diário de campo e, posteriormente, foi introduzida a ideia da gravação em áudio que ocorreu a partir do mês de agosto de 2016.

Com relação às formações, utilizamos tanto os arquivos do Saberes da Terra em Santaluz, localizado no CEEP do Campo Paulo Freire, quanto o meu arquivo pessoal, que foi sendo preparado ao longo do percurso, como os próprios registros no caderno de campo das memórias desses eventos.

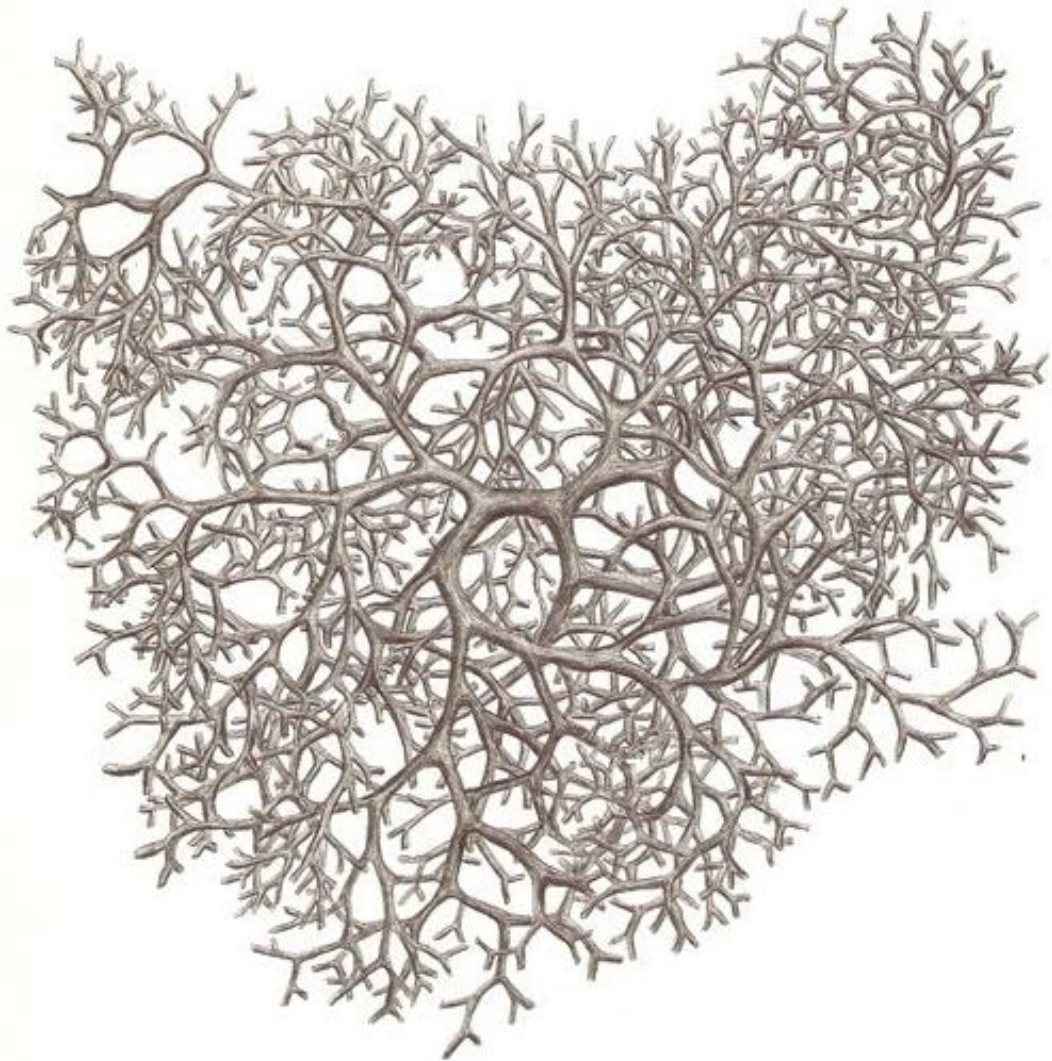
Assim esses registros devem “ser vistos como um diário pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo, o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto as regras e as exigências ortográficas.” (BARBOSA, 2000, p. 20) e passa a fazer parte do acervo pessoal da pesquisa que se transformará em dados investigativos, pois “a principal preocupação é a escrita pura e simplesmente do que lhe chama a atenção por se tratar de uma reflexão e conexão de ideias”. (Idem).

Destaca-se que nesses espaços de planejamento e formação, os produtos advindos deles, quais sejam: folders, apostilas, fichas, planejamentos, fotografias, eram arquivados no que nós denominamos de portfólio da pesquisa, formando um artefato cultural.

Onde pousamos nossa atenção? Muitas foram as vibrações, texturas e pressões que nos afetaram e, muitas delas reverberaram em *cantos* de professores, se manifestaram como *táticas*, como *saberesfazerespoderes* que os professores experimentaram no processo de negociação, frente às prescrições e normatizações oficiais desenvolvidas em seu cotidiano. Buscamos cartografar esses processos que fazem parte do *curriculocotidiano*.

SESSÃO II - SABERES DA TERRA: UM CURRÍCULO NEGOCIADO

...rizoma que é meio, intermezzo, inter-ser, que não tem alto nem baixo, nem começo nem fim: um ponto do rizoma conectado a todos os outros pontos, fazendo da escola um imenso manguezal que se espalha num entrelaçamento de proteínas, calorias, gases, lama, gozos, prazeres, detritos e... ouro (o caranguejo, em particular, e os crustáceos, em geral, são o ouro dos mangues), esquecimento ativo e devires, sem simbiose nem filiação, mas alianças, intercessões, vizinhanças. (LINS, 2005, p. 1241).



Fonte: Google imagem.²⁵

²⁵Disponível em < <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>>.

CAPÍTULO 3 – TÁTICAS, PISTAS E PRODUÇÃO DE CATEGORIAS

Outro aspecto a destacar é o de que esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e os conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão

Boaventura de Souza Santos²⁶

Os dados que foram produzidos durante este estudo permitiram, estabelecer diálogo com os referenciais teóricos e problematizar nossas questões de pesquisa. As categorias de análise foram influenciadas por Larrosa (2014), Certeau (2011) e pelos cotidianistas (FERRAÇO, 2005; ALVES, 2008).

Apostamos em categorias abertas e potentes que permitissem uma sinergia em relação ao método cartográfico de acompanhar processos em redes. Assim “a análise em cartografia permite, ao longo de toda a realização da pesquisa, o acesso a uma objetividade que, em lugar de fixar um sentido unívoco, tende a proliferar sentidos.” (BARROS; BARROS, 2013, p. 373).

Entendemos, juntamente com Ferração (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 controlado.

Durante a pesquisa, as demandas que surgiam da produção de dados motivaram a formação de categorias de análise abertas e potentes, pois queríamos que as discussões e problematizações não resultassem em meras constatações, mas proliferassem em rizomas, que as categorias não fossem ponto de partida ou atribuíssem finalidades para o cotidiano dos professores, mas entrassem pelo meio e rompessem em outras possibilidades de análise. Na cartografia, “a realidade não é capturada como forma dada, tida como natural, mas tomada como forma a ser posta em análise.” (BARROS; BARROS, 2013, p. 377). Esta atitude analítica de proliferar sentidos possibilitou tessituras, apostas, problematizações, bem como a

²⁶ SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

sensibilidade de sentir e dar sentido às danças e aos deslizamentos das redes de significações do cotidiano.

As observações e as gravações de áudio foram registradas e transcritas no diário de campo e viraram um texto que possibilitou a análise dos dados produzidos e sua discussão articulada com os referenciais teóricos, em que todo esforço teórico visou estabelecer tessituras.

Neste capítulo optamos por fazer notas acerca das pistas, influências e motivações na formação das categorias de análise.

3.1 Notas acerca dos *cantos* como metáfora de análise: saberes da experiência

Para nós há algo que vibra, que ressoa e encarna-se nas redes de *saberesfazerespoderes*: a experiência! Optamos, no decorrer desta pesquisa em ampliar o nosso entendimento do que é/representa/sugere a experiência a partir do pensamento de Jorge Larrosa (2014) e que nos convida a refletirmos a experiência em suas mais variadas possibilidades teóricas e práticas, como também nos alerta para o uso e abuso dessa palavra na educação. Segundo ele “é verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática.” (LARROSA, 2014, p. 12) e atribui a experiência como categoria livre e potente para se pensar a educação para além da racionalidade positivista.

Em seu livro “Tremores”, o autor desconstrói a ideia de experiência na concepção de experimento, de realidade, de fato concreto, objetivado e, logo depois, nos acende uma chama, numa linguagem artística, numa metáfora musical, que nos faz percorrer por muitas ideias do que é a experiência. Ele diz:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10).

São desses cantos que pretendemos nos ocupar e encontramos em Larrosa bases para uma escuta mais sensível e aberta do que faz sentido e afeta o sujeito da experiência, o professor. “E esse canto atravessa o tempo e o espaço.” (LARROSA, 2014, p.10) e invade os *temposespaços* da escola, do cotidiano de professores e professoras. Cantos autobiográficos que subvertem, contestam, questionam e disputam um postulado de poder que ressoam e vibram nos cotidianos como cantos de experiências, que podem ser:

[...] cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores desses que vão sempre mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde. (LARROSA, 2014, p.10).

Essa metáfora do canto influenciou a análise dos dados cultivados e foi concebida como mais uma tentativa de dar forma a esses tremores, tomando a experiência como uma “categoria livre” (LARROSA, 2014), pois, como poderíamos falar de um currículo do campo se as narrativas tomadas pelos professores estiverem centradas em discursos e narrativas totalizantes e homogeneizadoras? Já influenciados pelas contribuições dos cotidianistas, tecemos junto às redes cotidianas de *saberesfazerespoderes* docentes uma rugosidade: os cantos entoados pelos professores que foram qualificados em vários tipos de canto, conforme apareciam nos resultados. Epistemologicamente a dimensão do *poder* tem sua encomenda nas teorias de Certeau (2011) com suas redes políticas microbianas de poder nas relações entre *estratégias* e *táticas*.

Trabalhar a escrita inspirado por Larrosa é uma tentativa de ampliar as metáforas e categorias do campo da teoria curricular, apostando utilizar novas lentes teóricas e metodológicas, nos deslocando de outras vertentes já sedimentadas, como aquela voltada para a economia política, de influência marxista, que contribuiu para a Teoria Crítica do Currículo no âmbito da Educação do Campo, desde a década de 80. Apostamos que o papel de estudar a “negociação curricular” na presente pesquisa e sob essa ótica é o de ampliar essas compreensões, metáforas e conceitos e não de estreitá-las.

Larrosa (2014) nos propõe a pensar a educação para além das relações ciência/técnica ligadas a um panorama positivo e retificador, que vê a educação como uma ciência aplicada e os professores como sujeitos que aplicam diversas técnicas e conhecimentos produzidos em outras instâncias e além do par teoria/prática, numa perspectiva política e crítica, em que os professores podem ser vistos como sujeitos críticos e a educação como práxis política. Essas vertentes são suficientemente conhecidas e deram/dão suas contribuições para a educação. Porém, o que ele nos propõe é explorar outra possibilidade, “digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.” (LARROSA, 2014, p. 16).

Para ele “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2014, p. 18) e que muitas vezes se transforma em canto, como os cantos dos professores no cotidiano dos planejamentos que foram a matéria prima para a análise no capítulo 5 desta dissertação. A experiência para ele é vista como um território de passagem e o sujeito da experiência como ser passional. Para Larrosa (2014) ser passional aqui, não se remete a pensá-lo como um ser passivo, mas sim um sujeito reativo, que produz um saber que lhe é específico e que emerge das experiências. Assim, chegamos à tão pretendida definição: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (2014, p. 32).

3.2 Notas acerca dos *Saberes da Terra* como categoria de análise

Os *Saberes da Terra*²⁷ (ST) surgiram como uma categoria analítica que apostamos ser uma proposta interessante para este estudo e com potência criativa para a Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, em suas mais variadas manifestações: indígena, quilombola, Movimento Sem Terra, ribeirinhos, pescadores e qualquer educação que leve em conta os saberes locais, populares, ancestrais, como relevantes para o espaço escolar e a formação dos estudantes e, além disso, que podem estar conectadas ao que Santos (2007b) denominou de *Epistemologias do Sul*.

A denominação desta “categoria” (*Saberes da Terra*) não é só oportuna por estar ligada ao nome do Programa que investigamos, pois, a palavra saberes, já denota uma pluralidade de possibilidades e fontes, numa perspectiva da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2007a). Por conseguinte, a palavra *terra*, está ligada aqui, à ideia de território. Segundo Haesbaert (2004), os territórios, antes de possuírem fronteiras, são lugares ligados a uma rede de itinerários. Assim, esse autor contribui para o entendimento que o conceito de território vai além da concepção geográfica espacial, pois ele é usado em diferentes sentidos pelas várias áreas do conhecimento, além dele ser uno, ele é ao mesmo tempo múltiplo, singular e plural. Os *Saberes da Terra*, desse modo, passam a adquirir essa mesma característica, possibilitando-nos estudar os *Saberes da Terra* em suas várias perspectivas, muito além da geográfica.

²⁷ Decidimos pôr em itálico para dar ênfase à categoria de análise e diferenciá-la dos momentos e contextos que utilizamos na escrita do nome do programa (sem itálico).

No campo político, os ST estão vinculados às relações de poder; na economia, em relação à produção humana; na antropologia, em sua dimensão simbólica; na sociologia, pelo estudo das relações sociais; na psicologia, pela subjetividade na construção da identidade e dentro da política curricular, esse debate pode ser tratado, como é o caso do nosso estudo, na referência aos “macropoderes”, ligados às *estratégias* dos espaços institucionais, tecnocráticos e os “micropoderes” ligados às *táticas* dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011).

Em uma das aulas da disciplina “Currículo e Cultura” no Mestrado em Educação da UEFS, uma colega da turma compartilhou a experiência de quando era aluna do ensino fundamental e em uma aula de Ciências, teve a famosa aula do feijão plantado no algodão para acompanhar a germinação. Alguém, como ela, sujeito do campo, sujeito praticante, que passou a vida vendo e plantando o feijão na terra, no solo em que ela se criou, não admitia isso em suas aulas, pois a artificialidade pela qual aquela atividade a transmitia era o inverso do esperado por ela com relação ao currículo escolar: uma maior contextualização com sua vida, com os *Saberes da Terra*. Assim, entendemos a potencialidade de trabalhar com os ST nas pesquisas ligadas a formação de educadores do campo, indígenas, quilombolas, das classes populares, de trabalhadores, da EJA, entre tantos e quiçá se façam como estratégias de superação dos já postos obstáculos de uma educação relacionada e compromissada com a vida dos educadores e educandos.

Não queremos, com esse exemplo, reforçar o idealismo, nem romantizar os ST, pelo contrário, o que vamos propor de início é que estes saberes são de certa forma “reais”, não só ligados a saberes ambientais, mas: a um contexto econômico, social, político e cultural, que são abordados junto ao tecido vivo do cotidiano dos professores e alunos, que não estão nas prescrições, nos livros e se estão, muitas vezes aparecem como “fetiche”, “folclore” e “exótico”. Na verdade, estão nas zonas fronteiriças, por vezes escondidas e que são manifestados nas artes de fazer, pensar e viver que emergem do/no cotidiano.

Defender que exista um Saber da Terra não é propor algo novo, mas é valorizar, epistemologicamente, um saber que: vive, pulsa e fez parte de muitas gerações de povos e comunidades; ainda se perpetua e resiste ao tempo; não se propõe inerte, mas foi provado e modificado ao longo do tempo; mesmo sendo reinventado muitas vezes, é útil, valorizado, próprio e ainda permanece nas falas e no cotidiano de professores e alunos. Defendê-lo é uma escolha política. Os ST podem ser milenares, seculares, contemporâneos, novos, nunca fixos; eles são deslocados e podem servir de substrato para fecundar os currículos.

3.3 Notas acerca da escrita e organização

De início pretendíamos separar as seções por categorias, cartesianamente, por ser mais “organizado”, mas, devido à própria natureza “caótica” do cotidiano e da rede de *saberesfazerespoderes* que não condiz com um esquema rígido e hierárquico, optamos pelo modelo de redes que “proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido.” (FERRAÇO, 2005, p. 31) e assim as seções foram organizadas por *espaçostempos*, que constituem o cotidiano do Projovem - Saberes da Terra, em Santaluz. Portanto, com desejo de um “relato rizomático”, as próximas seções apresentarão as análises e discussões dos trechos extraídos do caderno de campo e das transcrições da forma que sucederam, aproximando nossa escrita de uma narrativa.

As categorias não sendo unidades estanques em si mesmas, mas relacionadas a um determinado contexto, poderão aparecer coletivamente num mesmo trecho ou transcrição, acompanhando os processos em rede. Portanto como num rizoma, as partes proliferam de acordo com o substrato e formam um todo; aqui pretendíamos proliferar em sentidos *os saberesfazerespoderes* e os *cantos* dos professores nas redes cotidianas, tendo como substrato as relações entre *táticas* e *estratégias* no processo de negociação curricular.

CAPÍTULO 4 - O COTIDIANO DAS FORMAÇÕES – UMA NARRATIVA NECESSÁRIA

Os momentos de formação são espaços de socialização profissional, formação inicial e continuada para os professores do programa, de exposição do Projeto Político Pedagógico do Projovem, bem como do seu currículo, suas propostas didático-pedagógicas e diretrizes. Nessas formações eram realizadas oficinas em que os professores planejavam e socializavam conhecimentos diversos, são desses *espaçostempos* que nós iremos tratar no decorrer do texto.

Meu primeiro contato com os professores foi na 1ª Formação de Educadores do Projovem Campo - Saberes da Terra, que aconteceu em maio de 2015, em Salvador. O objetivo da formação foi apresentar e discutir o programa, seu currículo e a proposta da pedagogia da alternância. Esses espaços de formação continuada são locais de interesse na nossa pesquisa, pois são os *espaçostempos* onde os professores são expostos a novos conhecimentos curriculares que são transmitidos por órgãos competentes do estado e por seus agentes, com o intuito de incorporá-los no professor. Isso pode ser analisado na fala do até então Superintendente da Educação Profissional do Estado da Bahia que:

[...] na mesa de abertura do primeiro dia enfatizou a proposta de estarmos ali numa experiência de imersão para, em três dias, aprender e tirar o máximo de dúvidas possíveis para chegar em nossas comunidades e escolas e implantar esse programa, esse currículo²⁸.

Com relação a esse contexto, nossa primeira consideração se refere ao caráter regulatório desses espaços oficiais de formação inicial ou continuada para professores. Institucionalmente esses locais são dominados, normalmente, por conhecimentos acadêmicos e eruditos, produzidos longe do cotidiano dos professores e que influenciaram por muito tempo as representações da profissionalização docente e, desse modo, os professores eram vistos como meros técnicos da educação.

A política curricular é uma das fontes das *estratégias* tecnocráticas que buscam dar uma racionalidade ao currículo e ao que acontece nas escolas. Apesar dessas linhas totalizantes operarem e existirem, elas convivem com linhas de fuga, que emergem das contradições do cotidiano, da diferença e acabam “sendo de alguma forma negociados com essas redes cotidianas de saberes, de fazeres e poderes” (FERRAÇO, 2011).

²⁸ Nota do caderno de campo.

É sobre essa perspectiva em redes que balizamos nossa concepção de *currículo cotidiano* e que abre precedentes para entender com base no nosso referencial teórico, que os currículos criados pelos professores “misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas” (ALVES; OLIVEIRA, 2010) e em sua prática, possuem a potência de subverter a vigilância dos poderes instituídos; o currículo é negociado a todo tempo no cotidiano.

É a partir das contribuições de Certeau (2011) nas relações entre *estratégias* e *táticas*, que nosso olhar se amplia para responder as nossas questões de pesquisa: Como o currículo proposto pelo programa Saberes da Terra foi negociado pelos professores no cotidiano das turmas no município de Santaluz-BA? Como os *saberes-fazeres-poderes* expressos nas relações entre *estratégias* e *táticas* são substratos para a constituição desse currículo? Quais as *táticas* mobilizadas pelos professores no momento do planejamento curricular? São dessas perguntas que se ocupa esse capítulo.

Nessa primeira formação foram percebidos dois importantes movimentos por parte dos professores: um deles era o de tentar entender a proposta que estava sendo apresentada e o outro era de se antecipar em questões ligadas ao cotidiano do programa.

Os professores se mostravam interessados, manifestando muitas dúvidas e angústias, especialmente acerca da jornada do percurso formativo. E dentro do percurso formativo [...] a jornada pedagógica. Entre as maiores preocupações estavam: como iria acontecer a dinâmica entre os tempos e espaços formativos (o Tempo Escola e o Tempo Comunidade), as avaliações, bem como acerca da merenda escolar, dos livros e do material didático de apoio.²⁹

É interessante pontuar como os professores acessam toda uma gama de saberes ligados ao funcionamento da prática educativa. Os professores, ao se manifestarem durante as plenárias, emitiam perguntas que fugiam da ordem puramente conteudista de assuntos disciplinares e invadiam outros campos, tais como: avaliação, merenda escolar, materiais de apoio e, em especial, a tentativa de entender uma nova proposta que estava sendo apresentada. Essas fugas corroboram com a ideia de que ao longo dos anos os professores ficam astutos, as experiências cotidianas, os prazeres e desprazeres do labor da profissão também impactam na formação docente. Se normalmente concebemos que a formação inicial forma o professor (e isso repassa a ideia de dar forma), o cotidiano reserva na imprevisibilidade, no devir, nas (im)possibilidades

²⁹ Nota do caderno de campo.

o substrato para (re)formar ou ainda melhor (trans)formar os professores para além dos anos vividos na graduação.

As instituições oficiais estão preocupadas com os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a escola deve priorizar e para isso elas apresentam concretamente as intenções e diretrizes curriculares por meios de programas escolares (SACRISTÁN, 2000). Desse modo, foram entregues minutas, folders, apostilas, a coleção de cadernos pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra, bem como o PPP do programa a todos participantes. Sacristán (2000) denominou de *currículo apresentado* a essa forma de produtos que costumam traduzir o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Eles são feitos para serem consumidos e, no entendimento deste autor, os manuais, os livros-textos de alguma maneira direcionam a atuação dos professores, influenciando no que e como será ensinado. Na década de 80, as pesquisas já afirmavam que os currículos da maioria das escolas norte-americanas eram determinados pelo uso dos livros didáticos (SACRISTÁN, 2000).

Os manuais não dizem somente quais são os conteúdos a serem dados, mas como devem ser ministrados, avaliados, segmentados, temporalizados; tentam organizar o tempo e o espaço da vida social na escola. A partir deste contexto, entendemos que o currículo prescrito e o *currículo apresentado* são representações das *estratégias*, que segundo Certeau (2011, p.96), “elaboram lugares teóricos ‘sistemas e discursos totalizantes’”. Portanto, cabe aqui dizer que as *estratégias* podem estar compromissadas e uma importante pergunta a se fazer é: Com quem?

As *táticas* são para Certeau (idem) um “movimento no campo do inimigo”, no campo por ele controlado. São esses movimentos que pretendemos analisar aqui, as suas negociações.

Um desses manuais era intitulado “Percurso Formativo” e tem como objetivo principal:

[...] subsidiar o processo de planejamento e organização do trabalho educativo no cotidiano das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Apresenta componentes específicos para a realização de um percurso formativo orientado pela lógica da relação ensino-pesquisa-intervenção. (BRASIL, 2010b, p. 9).

Assim, *a proposta de alternância foi apontada como a maior novidade para a maioria dos professores ali presentes*³⁰, tornando-se o centro das discussões e corroborando com a ideia de que o momento de contato entre os produtos já planejados em outras instâncias e os seus consumidores não se dá de forma harmoniosa. A própria variedade de significações dadas pelos professores às prescrições, segundo Sacristán (2000), é uma forma de entender o currículo como

³⁰ Nota do caderno de campo.

objeto passível de interpretações, pois para ele o professor é um “tradutor” dos significados das propostas curriculares.

No segundo dia de formação, foi realizada uma oficina de planejamento para os primeiros dias de aula. Foram formados vários grupos de trabalhos divididos por localidade; assim os oito professores de Santaluz formaram um único grupo e a partir desse momento, os professores começaram a lançar propostas e:

[...] entre as opções estava fazer uma aula magna com todos os estudantes, tanto de Algodões como de Várzea da Pedra, bem como os professores. Neste momento uma das professoras (Mariza) contestou a possibilidade de reunir todos pois, segundo ela, eles teriam que sair das suas localidades, onde ocorreriam as aulas, para outro local, que não é aquele em que eles estudariam. Ela disse que sabia como essas coisas funcionam. Portanto, as aulas deveriam acontecer cada uma na sua comunidade e se fosse possível na escola, pois, como era no primeiro dia, poderia chamar as famílias, filhos, maridos, presidente da associação, vereador, padre, pastor, entre outros. Pois, com mais apoio, o projeto teria maiores chances de dar certo e os alunos de não evadirem. A professora se mostrou bastante cuidadosa nas palavras, a todo momento pedindo licença e pondo sobre o coletivo a escolha pelo melhor formato através do qual a aula deveria acontecer.³¹

Queremos destacar aqui a atuação da professora Mariza que argumentou, baseada em experiências que lhe eram próprias; *ela sabia como essas coisas funcionam*, apontando a participação da família e da comunidade para o sucesso do programa e dos fatores limitantes, como a dificuldade de deslocamento por parte dos alunos.

O cuidado que Mariza teve ao se reportar aos seus pares revela uma importante questão da ética profissional e nos faz ponderar que saber viver no cotidiano escolar é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Saber conviver com os colegas é uma habilidade formada ao longo de anos, e no caso de Mariza, ao longo dos seus 15 anos de magistério. Experiência de anos que permitiu a professora argumentar a necessidade de mais apoio da comunidade e relacionar isso ao sucesso escolar, demonstrando aqui como a vida escolar flui para além das quatro paredes, que o cotidiano é atravessado por diferentes determinantes sociais (FERRAÇO, 2008).

A segunda formação que iremos explorar aconteceu em agosto de 2015 quando o programa completava um ano de funcionamento. Nessa ocasião, todos os professores estavam presentes e o objetivo do encontro centralizou-se na pedagogia da alternância, proposta delimitada no Percorso Formativo e *havia por parte dos professores muitas angústias e dúvidas*

³¹ Nota do caderno de campo.

*referentes a essa dinâmica pedagógica. Na plenária do primeiro dia muitos expuseram que pouco avançaram na proposta do Tempo Comunidade (TC)*³². A proposta curricular pretendida nem sempre se dá de forma tranquila: a estranheza por parte deles da dinâmica da alternância demonstra que a formação inicial não dá conta de uma formação abrangente e consubstancia a importância da formação continuada, em especial, para educadores que atuarão no campo. Abrimos agora uma fenda no entendimento: apesar das propostas curriculares possuírem uma natureza exterior (serem pensados em outras instâncias), a sua formação se dá pelo que percebemos aqui, de forma fronteira, pois esses saberes serão provados e adequados pelos professores a partir das suas experiências, por isso suas angústias aparecem como um movimento importante nesse contexto.

No segundo dia ocorreu uma oficina que teve como objetivo o planejamento do percurso formativo. Em um primeiro momento os professores se reuniram em grupos maiores e posteriormente por localidade/turma.

Os responsáveis pela oficina sinalizaram que o conteúdo a ser explorado deveria estar baseado no 1º caderno da coleção do Saberes que tem como tema Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. Houve aceitação pela maioria dos participantes e somente um grupo manifestou o interesse em fazer um planejamento a partir do 2º caderno da coleção, pois eles já estavam trabalhando desde o início com a temática de identidade e cultura. Os ministrantes sinalizaram que era melhor todo mundo ficar com a mesma proposta. Houve embate de ideias acerca disso e ficou combinado então que esse grupo apresentasse como foi trabalhada até então a temática.³³

Esses momentos são representativos e expõem de forma mais contundente a tensão que pode existir entre a prescrição presente na fala do ministrante da oficina e a resistência por parte dos consumidores, os professores, que verbalizaram uma outra forma de consumo. Para Certeau (2011), nem sempre isso se dá de forma aparente, visível; talvez fora do olhar vigilante, esses professores astuciosamente utilizando de *táticas* promoveriam a manipulação curricular previamente estabelecida. As *táticas* operam *golpe por golpe* num embate ora visível como o apresentado acima, ora oculto no cotidiano das escolas e planejamentos.

O que pretendemos aqui é verificar em nossas observações “Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela” (CERTEAU, 2011, p. 41.), a *antidisciplina* por parte dos consumidores é força motriz para entender que há uma outra *fabricação* por parte dos

³² Nota do caderno de campo.

³³ Nota do caderno de campo.

professores, são esses *modos de fazer* e seus *produtos* que analisaremos a seguir, a partir das observações do planejamento dos professores.

No final da oficina, a professora Mariza apresentou o planejamento construído. Parte deste produto segue no quadro abaixo.

Quadro 1 – O planejado pelos professores.

Tema: Resgatando a história e cultura local: sociedade, comunidade e cidadania.
Justificativa: É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e se torna membro ativo da sociedade civil, no sentido que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais.
Objetivos: Identificar como os alunos lidam com a historicidade da sua localidade. Estimular o interesse dos alunos pela história e patrimônios culturais locais. Reconhecer o estudo da história local como exercício de memória, preservação e desenvolvimento da comunidade.
Metodologia: Pesquisa qualitativa, com entrevistas de moradores, visitas a locais de produção cultural como artesanatos e pesquisas documentais da história local. Registro em caderno de campo, fotografias e filmagens entre outras coisas.

Fonte: registro em arquivo pessoal³⁴.

No momento da apresentação, Mariza ressaltou que *esse planejamento era o eixo condutor para que os professores de cada área pudessem trabalhar de modo singular, em suas especificidades*³⁵. Desse quadro, destacamos uma abertura: a possibilidade de os *saberes da terra* aparecerem, sendo que a proposta temática, possivelmente, foi o “gatilho” para que surgissem elementos que possibilitem essa apropriação.

Já na justificativa eles afirmaram: *É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade*. Os ST é uma categoria de análise feita a partir da hibridização de outros saberes, relacionada aos saberes advindos da história de vida, do repertório cultural, da localidade a que pertencem tanto os professores quanto os alunos e os seus contextos. Importante ratificar que os ST podem e devem ser formados a partir das experiências cotidianas nas escolas.

³⁴ Nas formações, todos trabalhos das oficinas eram registrados em um instrumento que eles denominaram “Formulário da Experiência Realizada”. Essas produções foram sendo arquivadas.

³⁵ Nota do caderno de campo.

Na parte da metodologia, o planejamento ficou meio abrangente e entendemos isso não como uma inaptidão para o planejamento, mas como uma *tática* para uma flexibilização do mesmo marcado pela fala: *Entre outras coisas*. Esse tipo de discurso sugere a possibilidade do imprevisto, de adequações, adições que só serão sabidos no cotidiano. Aparece aqui também uma ideia resgatada por Lopes e Macedo (2011), o “desplanejamento”; nesse caso, o próprio planejamento abre um precedente para seu deslocamento, o currículo se forma no processo.

A seguir construímos mais dois quadros, com dados extraídos dos arquivos do Saberes da Terra no povoado de Várzea da Pedra. O primeiro se refere às ações pedagógicas realizadas a partir do planejamento exposto no Quadro 3 e o segundo, aos conteúdos trabalhados por área de conhecimento.

Quadro 2 – Ações e produtos do cotidiano escolar.

Ações Pedagógicas realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Criou-se peças artesanais com matéria prima local, com a participação dos moradores. • Os moradores participaram também da pesquisa, no resgate das memórias. • Os alunos coletaram narrativas das pessoas, inclusive de um senhor que era o mais antigo da Várzea da Pedra em sala de aula e entrevistas com outros moradores, para conhecer melhor a história e como foi fundado (o povoado). • Os alunos que moravam em locais mais distantes fizeram esse mesmo trabalho nas suas comunidades. • Construção de material de apoio, como artesanatos, brinquedos antigos e sínteses em forma de textos, poesia e cartazes. • Fizeram anotações em cadernos de campo, gravaram vídeos, tiraram fotos e depois levaram uma amostra de cada artesanato e apresentaram em sala. • Em sala foram trabalhadas palestras da história local, as entrevistas e os questionários sobre a história, artesanato e festas populares.
Produtos
<ul style="list-style-type: none"> • Culminância do projeto com a organização da Semana da Cultura da Várzea da Pedra, onde os alunos e professores do Saberes da Terra foram os responsáveis. • Produção de artesanatos e brinquedos antigos com exposição na festa da Cultura. • Envolvimento dos artesãos e moradores com os estudantes e professores. • Apresentação com fotos da pesquisa.

- Exposição de fotos antigas e contemporâneas em ordem cronológica para a comunidade.

Fonte: registro em arquivo pessoal.

Ao analisar as ações, temos uma síntese do currículo vivido naquele momento e esse registro do vivido nos remete às itinerâncias que os professores e alunos realizaram, demonstrando que apesar do planejamento proposto de início não ter elencado todas essas possibilidades de realização, permitiu novas produções de um currículo que vai sendo inventado (desplanejado) no cotidiano. Os estudos recentes de Rosa (2015) e Moraes Júnior (2015) demonstraram a importância do planejamento/desplanejamento como um dos fatores principais do currículo, corroborando com as contribuições teóricas de Sacristán (2000). A “inconclusão” inicial do planejamento permitiu que o currículo proliferasse em rizomas, em *Saberes da Terra*, assim desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir no desmonte de um pré-planejamento, de uma pré-elaboração, de uma prescrição. Podemos dizer que a “inconclusão” foi uma escolha.

Isso nos permite conceber as diferenças, as singularidades e a necessidade de então “rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos sim experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo” (PARAÍSO, 2010, p, 589), isto é, o *curriculocotidiano* em movimento. Se fôssemos assim cartografá-lo numa concepção *Deleuziana*³⁶, apontada por Paraíso (2010), os *Saberes da Terra* apareceriam como seus pontos de desterritorialização.

Os *Saberes da Terra* que outrora foram expostos na proposta do percurso formativo, agora se consubstanciaram na forma de produtos, isto é, a abertura aos ST mobilizada pelos professores no planejamento resultou em novas produções. Nesse registro do *envolvimento dos artesãos e moradores com os estudantes e professores*, (QUADRO 1) é demonstrado como o cotidiano escolar pode e deve ser concebido como o próprio cotidiano dos alunos, professores e comunidade, pois “Não existe um lugar específico que a gente possa chamar de ‘O cotidiano da escola’. Cotidiano é a própria vida vivida” (FERRAÇO, 2011).

Os ST aqui não foram apenas o ponto de partida para o alcance dos conhecimentos disciplinares como geografia, história, etc., mas se consubstanciaram também em ponto de chegada, em novas produções, novos *saberesfazerespoderes*. A pesquisa concebida de início no planejamento do percurso formativo propiciou que alunos e professores fossem autores de saberes relevantes para as suas formações.

³⁶ Atribuída a Gilles Deleuze e Félix Kafka Guattari.

Quadro 3 – Áreas do conhecimento envolvidas na atividade e seus conteúdos.

Ciências humanas
História local e o sentimento de pertencimento, cultura local pesquisa social, identidade pessoal e social, afetividade. História oral, memórias e narrativas. Tecnologias humanas e “sociais”, documentos históricos. Compreender a arte como fato histórico contextualizado em diversas culturas. Conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como o patrimônio cultural e do universo natural, identificando as diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais, produção de artesanato popular.
Ciências exatas e da natureza
A questão populacional, números de habitantes, famílias, renda, como se gasta essa renda, se é aqui ou em outra localidade, e porque iria; havia uma comparação de preços? A questão econômica: O planejamento familiar da renda e das despesas. Números naturais, adição e subtração com números naturais. Organizar dados em tabelas. Multiplicação e divisão com números naturais. Ler e interpretar gráficos de barras.
Linguagens, códigos e tecnologias
Produção de gêneros textuais, redação de cantigas de rodas, dizeres populares, produção de textos da cultura local, acentuação, ortografia e sinais de pontuação.
Ciências agrárias
Agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento sustentável. As matérias primas como palha, sisal, pedras e reciclagem e o artesanato local como fonte de renda.

Fonte: Registro em arquivo pessoal.

O exame do Quadro 3 permitiu destacar a mobilização de diversos saberes dos variados campos do conhecimento que aqui se apresentam como conteúdo de matemática, português, artes, história, entre outros. Assim, temas como: economia doméstica, adição e subtração de números naturais, leitura de gráficos (que são essenciais para a alfabetização matemática dos alunos) são incorporados em um mesmo espaço/tempo formativo; assuntos que normalmente em um livro didático não são encontrados no mesmo espaço ou capítulo. O planejamento inicialmente aberto expandiu em polivalência temática; conteúdos que são ministrados em unidades escolares distintas encontraram no percurso formativo espaço para serem

contextualizados com a proposta coletiva: *Resgatando a história e cultura local: sociedade, comunidade e cidadania* (QUADRO 1).

O *curriculocotidiano* do Projovem em Santaluz propiciou assim regiões fronteiriças entre assuntos distintos, entre áreas diferentes do conhecimento científico, num contexto local, fazendo bricolagens e tessituras. Esse cotidiano produz um *entre-lugar* (BHABHA, 1998), um espaço intersticial, em que abandonamos os ideais dicotômicos de currículo e passamos a enxergá-lo como possibilidades, ou o que Lins (2005) chamou de “pedagogia rizomática”, que dota a escola de uma outra visão: “Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído.” (p. 1230) E assim, mesmo não sabendo, os professores e alunos proliferaram, infectaram o currículo com *Saberes da Terra* e vitalizaram a prescrição.

Podemos pensar, primeiramente, a partir deste contexto que os “professores e alunos revelam-se, fazem emergir sua condição de criadores, autores dos currículos escolares.” (OLIVEIRA, 2012b, p.8) e, segundo nos ajuda a pensar Santos (2000, p. 76): “A noção de autor – junto com outros conceitos a ele associados, tais como iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade” adicionam ao currículo uma racionalidade artística-literária conferindo a ressignificação do prazer, da vitalidade e da emancipação na educação.

Para Oliveira (2012b, p. 7):

No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídos.

Ao se apoiar em Certeau (1994)³⁷, diz que:

Os currículos criados pelos praticantes da vida cotidiana são, frequentemente, “umedecidos”, como percebemos em inúmeras pesquisas que expressam e discutem modos diferenciados como professores em todos os níveis e modalidades de ensino buscam trabalhar por meio de atividades prazerosas, envolvendo desejos e interesses de alunos e professores.

Assim, os praticantes do cotidiano vão deixando num currículo que outrora eram só prescrições, suas marcas, suas cores, seus cheiros, seus sabores e seus saberes, aquilo que

³⁷ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Oliveira (2012b) denominou de *fazeressaberesprazeres* dos autores do currículo *pensadopracicado*.

Nesse contexto, o cotidiano da escola contribui para a continuidade da formação dos professores e das experiências que lhe dotam de novidade de vida; o cotidiano não pode ser visto apenas como repetição, mesmice e reprodução, pois o que dizer da habilidade de relacionar assuntos específicos de suas áreas de conhecimento com um tema em comum? A resposta é complexa e as redes de *saberesfazerespoderes* dos professores aparecem aqui expressas (QUADROS 1, 2 e 3) como substratos para a constituição do *curriculocotidiano* nas relações entre *estratégias* e *táticas*.

Aqui ressaltamos que os professores já conseguem organizar elementos da proposta curricular do Projovem, ao inferirmos nos quadros anteriores a dinâmica do Tempo Escola e Tempo Comunidade, percebemos nos dados produzidos a presença dos alunos e alunas do programa atuando na construção de materiais, na produção de conhecimento e na atuação também durante o TC: *Os alunos coletaram narrativas das pessoas* (QUADRO 2). Essa autoria curricular construída por estudantes e professores nos remete a pensar que há no cotidiano da escola uma resistência: a reprodução, a mesmice, a apatia de currículos fora do contexto local. Assim, a partir deste exemplo, ter esperanças de enfrentar a violência da monocultura que ainda é valorizada por grupos conservadores da sociedade e, parafraseando Santos (2007), com os sujeitos da terra usando uma epistemologia da terra, “[...] com o Sul usando uma epistemologia do Sul.” (idem. p.79).

Podemos inferir que estas experiências cotidianas possibilitaram aos professores e alunos operarem no conteúdo curricular, operarem na partilha de experiências, pois não se pode chegar a esse resultado sozinho, nem podemos conceber que não houve em algum nível uma inovação do currículo. Em suma, os *saberesfazerespoderes* se retroalimentam no cotidiano.

O último destaque são os *Saberes da Terra*. Toda essa amálgama de saberes brota nesse momento na exposição de um repertório cultural construído historicamente e que muitas vezes não está escrita nos livros. Os ST aparecem aqui como construção, como produto advindo da relação entre o conhecimento científico exposto pelos assuntos das diversas áreas da ciência e os saberes prévios dos alunos que buscaram na localidade, no autoconhecimento um saber personalizado e como todo produto social, historicamente construído. Essas *produções*, esses outros *modos de fazer*, em sínteses os ST ali compartilhados e construídos abrem precedentes para uma *desterritorialização* curricular.

Assim, como já pontuamos, em uma abordagem cartográfica, os *Saberes da Terra* são segmentos que podem desterritorializar; já os saberes disciplinares como assuntos de

matemática, ciências, entre outros, muitas vezes, estão atrelados aos pontos e segmentos totalizantes de um mapa. Porém, quando os conteúdos de matemática, história e português se proliferaram, brotaram em rizomas, a partir de um substrato fértil, isto é: o cotidiano; ganharam em potência, num processo de *desterritorialização* do currículo.

Apesar do currículo prescrito do Projovem Campo – Saberes da Terra ser um produto pensado no seio de uma política pública de Estado e ter as marcas dos movimentos sociais pela luta em prol da educação dos sujeitos camponeses, exposta nas influências da Pedagogia da Alternância, da Pedagogia da Terra, da Educação Popular de base Freireana, ainda assim os professores poderiam em suas práticas oferecer uma outra proposta, àquela arraigada da formação universitária, do ensino tradicional, dos livros e assuntos representantes da ciência “ocidental e branca”, conforme classifica Santos (2007a), das *epistemologias do norte*.

Ainda assim, o cotidiano nos reserva boas esperanças quanto às experiências que tacitamente subvertem toda uma lógica linear e regulatória e nos proporcionam olhar para os saberes locais, o pertencimento territorial e como descrito no Quadro 3, a agricultura familiar, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, que poderíamos representar como exemplos de uma abordagem ligada às *epistemologias do sul*. E não só na forma de conteúdo, mas na maneira de ser e fazer escola. Quando percebemos os movimentos nos quais os alunos coletaram narrativas e memórias dos sujeitos da comunidade e foram juntamente com os professores os responsáveis pela *Semana da Cultura da Várzea da Pedra*, podemos não mais enxergar esses atores como meros consumidores de produtos fabricados em outras instâncias, mas produtores de saberes, digo *Saberes da Terra*.

CAPÍTULO 5 - OS CANTOS DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DOS PLANEJAMENTOS

Nesse capítulo, vamos adentrar nos *espaçotempos* do planejamento coletivo que ocorria no CEEP do Campo Paulo Freire. Ainda numa tentativa de proposta rizomática, analisaremos os entrelaçamentos advindos das observações e transcrições dentro dos seus contextos.

O primeiro *espaçotempo* deu-se em julho de 2016. O tema central da reunião foi a questão das avaliações para comprovar o aproveitamento dos estudantes. Logo, os professores começaram a expor suas questões e opiniões.

Gilmar e José indagaram acerca das avaliações, pois, segundo eles, as coisas ficavam muito soltas sem um registro oficial. Gilmar ponderou que apenas as frequências não eram suficientes e que sabiam que todos faziam suas avaliações, mas não havia um diário de notas para esse registro.³⁸

A preocupação era associada a problemas futuros com a certificação dos alunos, e assim *as discussões começaram; nesses momentos muitos professores argumentam e opinam. É como se fosse uma tempestade de ideias.³⁹* A tempestade aqui é de certa forma uma feira de saberes, uma sinfonia de *cantos de professores*, um jogo de influências e uma disputa por espaço. Se fôssemos traçar a partir das falas os caminhos que as ideias percorriam, as bifurcações, os brotamentos, os recuos, poderíamos ter uma verdadeira alegoria do que se pensa por ideia rizomática.

A essa altura, questões relacionadas à avaliação ainda estavam inconclusas e, na minha visão de pesquisador, esse foi um contexto interessante a ser observado, pois os professores pareciam também gestores dessa educação. O Projovem Campo dá essa liberdade nas formas de avaliação, pois são 16 sugestões contidas no Percurso Formativo, uma proposta em aberto que empodera o professor.

A avaliação da aprendizagem é um tema do campo da didática e está presente no cotidiano das escolas. Esse incômodo com um formato mais aberto e “permissivo” de avaliação pode ser esperado se problematizarmos o histórico escolar e a formação inicial, que podem permitir aos professores o contato com referências e modelos de avaliação que, muitas vezes,

³⁸ Nota do caderno de campo.

³⁹ Nota do caderno de campo.

podem estar ligados a representações mais tradicionais de avaliação, ou não. Assim durante o planejamento:

Ficou acertado o uso do portfólio, sendo que todas as atividades que os professores julgassem relevantes seriam postadas no portfólio e serviriam como documentação comprobatória. Anny disse que já arquivava algumas atividades como: redações, caças-palavras, atividades de artes e escritas.

Os professores de ciências e matemática (José e Gilmar) indagaram acerca da necessidade das provas e testes, pois entendem que os alunos deveriam se acostumar com esta forma, sendo que quando eles quando saíssem do programa teriam mais contato com essa forma de avaliação no ensino médio para fazer o Enem e o vestibular.

Logo após, Marli levantou o seguinte ponto: como é que apresentações teatrais, apresentação de seminário, entre outros e principalmente do Tempo Comunidade seriam registrados? Segundo ela, algumas atividades ficavam perdidas, pois no portfólio entra aquilo que está registrado no papel.

Mariza expôs que não via problema nenhum nas provas e testes e que nas culminâncias do TC o que era produzido serviria como forma de avaliação e os professores deveriam ponderar o uso dela como a quantidade de coisas selecionadas para compor o portfólio.⁴⁰

Destacamos aqui o caráter formativo desses momentos de planejamento, em que os pares partilham *saberes/fazerespoderes* referentes à sua prática e revelam as situações que lhes demandam preocupação.

Mariza entoa assim um *canto de resposta* aos *cantos de preocupação* dos outros professores. Entendemos que a metodologia do portfólio é um instrumento pedagógico de suporte para muitos professores, que nas formações foi abordada e começa a fazer parte do cotidiano destes docentes. Aqui, as estratégias curriculares advindas das formações passaram a interferir no repertório de representações avaliativas dos professores.

Como não havia uma vigilância mais perene quanto aos encaminhamentos das avaliações, a professora Anny já possuía um *modo de fazer* que lhe era próprio e natural e isso se confirma também na fala de Mariza: *professores deveriam ponderar o uso dela*, conferindo a cada um uma autonomia do que deveria ser feito. Esses *cantos de experiências* podem ser relacionados ao histórico de vida escolar dos professores, que ao longo dos dias vão “errando” e “acertando” e ao longo dos anos vão testando diferentes formas de viver a escola e o *currículocotidiano*.

⁴⁰ Nota do caderno de campo.

Percebemos que os professores entoaram suas particulares formas e modos de avaliar, suas *táticas*, a exemplo do canto de Marli: *como é que apresentações teatrais, apresentação de seminário, entre outros e principalmente do Tempo Comunidade seriam registrados?* As apresentações teatrais trazem em si uma abertura para a criatividade e a autonomia dos educandos, nos revelam uma forma de construção, uma manifestação artística que precisava de uma validação, já que o uso do portfólio somado a ausência de caderneta impunham limites a esta forma de avaliar.

Após a definição da gestão dos portfólios, o professor Hélio trouxe um modelo de registro de avaliação qualitativa:

Os professores mostraram interesse e elogiaram o colega. Era um instrumento utilizado em algumas escolas municipais do fundamental I e II. A sua proposta era que esse instrumento deveria ser preenchido de períodos em períodos como forma de registro avaliativo. Hélio sugeriu que a discussão girasse em torno da adaptação daquele modelo para se adequar às necessidades do programa, dos alunos e dos professores. [...]

As categorias definidas foram: assiduidade, pontualidade, interesse pelo estudo, organização, responsabilidade, cumprimento das atividades, participação, desempenho escolar e evolução escolar.

Houve muita discordância acerca da periodicidade. Uns argumentavam que deveria ser de mês em mês; outros de bimestre em bimestre e outros de semestre em semestre. Os que defenderam de mês em mês falaram que seria melhor, pois teriam um acompanhamento mais fiel do desenvolvimento dos estudantes. Os professores que inicialmente propunham semestralmente, deixaram a posição e ponderaram que deveria haver um equilíbrio. Foi votada a possibilidade de ser trimestralmente e assim foi acordado.⁴¹

A proatividade do professor Hélio foi reconhecida por seus pares e isso foi percebido por mim como uma “validação social dos seus saberes”; os *cantos de reconhecimento* entoados em formas de elogios manifestaram o reconhecimento da experiência profissional de Hélio, o qual trouxe algo vivido por ele e que tocou no coletivo de professores.

Se levarmos em conta que os repertórios de *saberesfazerespoderes* de cada professor são socialmente construídos no tempo, entendemos que a discordância é uma relação natural nesses ambientes, pois os pares possuem histórico de vida e profissional distintos, provocando singularidades.

Com relação às categorias escolhidas para a avaliação qualitativa, elas demonstram de certa forma, mesmo que parcialmente, a representação de aluno que os professores possuem.

⁴¹ Nota do caderno de campo.

Mas por que isso está aqui nesse trabalho? Porque, as redes de *saberesfazerespoderes* de cada docente trazem as marcas dos seus alunos, de quando eles eram estudantes. A *assiduidade, pontualidade, interesse pelo estudo, organização, responsabilidade, cumprimento das atividades e participação* são as características do aluno “ideal”, bem como essas mesmas categorias revelam a preocupação dos professores nos implicativos que interferem numa boa escolarização e formação dos estudantes.

O cotidiano da escola confere aos professores um conhecimento sobre seus alunos, bem como dos fatores que operam na sua escolarização, como pode ser mostrado abaixo:

Para Gilmar sua maior dificuldade estava em avançar nos assuntos, pois a turma apresentava alunos de 19 até 28 anos; algumas mães de família; mães solteiras; trabalhadores rurais e tinham alunos que avançaram quase o ensino fundamental todo, outros poucos avançaram.

Marli aproveitou a colocação de Gilmar e confirmou com a cabeça, dando prosseguimento ao falar da necessidade de todos os professores trabalhem com leitura e escrita. [...] Mariza ratificou que em história e geografia a base era a leitura e a escrita, e ressaltando a importância do empenho de todos; e se os alunos saíssem com melhorias na escrita e na leitura seria um avanço importante.⁴²

Esse conhecimento do aluno e da turma podia aqui se configurar numa nova categoria, mas preferimos que essa discussão gire em torno dos *saberesfazerespoderes* dos professores que, de alguma forma, é a intercessão dos vários saberes que fazem com que o professor lide com os sujeitos do seu trabalho. O cotidiano escolar e convívio com professores, alunos e demais sujeitos da escola são como um “laboratório”, uma “usina” de formação e profissionalização cotidiana dos docentes, já que na escola, a vida é experimentada e atravessada por inúmeras relações que se estabelecem pelos sujeitos praticantes envolvidos. As relações entre os professores e os estudantes podem ser de cordialidade, alteridade e alegrias, mas também de angústias, contradições e tristezas; tudo isto serve de inspiração para os cantos dos professores, como o *canto de angústia* entoado pelo professor Gilmar, que por ensinar numa turma multisseriada torna-se um destaque necessário, pois reverbera na alteridade de Marli e provoca outros cantos que, por último, não cessam na indiferença, mas em um *canto de esperança: se os alunos saíssem com melhorias na escrita e na leitura seria um avanço importante*. E assim a educação ainda vibra como possibilidade de mudança e melhoria de vida.

⁴² Nota do caderno de campo (transcrição).

O segundo *espaçotempo* ocorreu em outubro de 2016. Nesta ocasião, além das anotações do caderno de campo, fizemos a transcrição do áudio capturado. Essa reunião começou de maneira mais descontraída e conversas paralelas que acabaram culminando na questão da merenda:

Mariza - Os alunos gostam de coisa salgada, de comida mesmo, de verdade, eles gostam quando é um frango com arroz, carne.

Marli - Ai minha dieta, (risos). Então... eles estavam reclamando essa semana, pois estavam fazendo umas comidas fracas, bolacha e suco de caju para quem trabalha o dia todo não dá, né?

Anny - lá (em Algodões) a gente fez, por causa disso, um bem bolado com o da escola.⁴³

Realmente o cotidiano das reuniões extrapolou as questões dos conteúdos das disciplinas ou o fazer pedagógico, pois questões como a da merenda, de alguma forma ou outra, apareceram tanto em outras reuniões quanto nas formações. Essa especificidade de sujeitos da EJA: jovens trabalhadores, é revelada aqui pelos *cantos de denúncia* das professoras Mariza e Marli que foram inspirados nos *cantos dos estudantes*. No cotidiano dos planejamentos não há somente *cantos de denúncias*, mas também *cantos de superação/vitória*. O *canto* de Anny aponta para as condições e *táticas* que os professores e a escola efetuaram para a permanência dos alunos.

Por que a questão da merenda entra em uma pesquisa sobre planejamento e *saberesfazerespoderes* docentes? Porque os professores são também os responsáveis pela permanência do aluno na escola; eles se preocupam com a evasão escolar e, portanto, faz-se necessário mencionar que essa pesquisa tem sentido político e socioeconômico, mesmo a análise não recaindo apenas nesses aspectos. Aqui os professores cantarolam numa tentativa de discutir/problematizar a permanência dos seus estudantes e, desse modo, procuram promover muito mais os questionamentos do que as respostas supostamente definitivas.

Associado à questão da merenda, José cantou outra situação, dessa vez, referente ao transporte escolar. *E no final desse ano como faremos? Temos que ver isso aí mesmo, esse planejamento, pois lá (na formação) nós ouvimos que não tem férias e tal, mas... na verdade a gente segue mesmo é a lógica do município*⁴⁴. Essa questão incorre na questão do acesso dos estudantes, pois o município paralisa os transportes escolares no período de férias e o programa

⁴³ Nota do caderno de campo (transcrição).

⁴⁴ Nota do caderno de campo (transcrição).

foi planejado para ocorrer ininterruptamente, abrindo precedentes para problematizarmos o embate entre o regimento que o Projovem prescreve e os contextos locais.

Teixeira et al (2008) sinalizaram vários tipos de regime de alternância e apontou que essa pedagogia vem atender as necessidades sazonais do sujeito do campo e, neste ponto, a Pedagogia da Alternância realizada no Saberes acaba sendo engessada por uma programação ininterrupta de tempo. Alertamos para o fato de que muitas vezes as regulações externas, as prescrições não atendem às demandas do cotidiano, por terem sido pensadas e planejadas de longe, com o pensamento do urbano e, por isso, coube aos professores a missão de mobilizar *táticas* que dessem conta das necessidades do programa no município de Santaluz.

José, ao entoar a seguinte questão: *como faremos? Temos que ver isso aí mesmo, esse planejamento*. Esse *canto de inquietação* já faz um indicativo que supera a prescrição; não como falta de ética, mas como possibilidade de superação de um contexto conhecido e limitado. Aqui os *cantos da experiência* operam na mobilização de outros *modos de fazer*, é onde as *táticas* aparecem como último recurso para o viável, pois até mesmo as *estratégias* não são suficientes para dar conta da complexidade local da escola.

Na escola “As redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos.” (FERRAÇO, 2005, p. 31) e destas redes, emergem várias contradições de regulação e emancipação. Isto “significa dizer que em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas.” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 96) possibilitando espaços e situações em que *táticas* serão postas em prática (CERTEAU, 2011). O *canto* de José, dentro de um contexto limitante, abre fissuras para que as *táticas* operem na criação curricular. Assim, a micropolítica local e cotidiana entra em ascensão; uma rugosidade que emergiu da rede de *saberesfazerespoderes* destes professores.

Ficou acertado uma reunião antes das férias escolares para esse planejamento. A reunião prosseguiu e Marli expôs a questão do uso das redes sociais para a divulgação das atividades. Nesse contexto Mariza entoou um *canto do cotidiano*.

A gente mesmo trabalhou na sala medicina alternativa, a questão dos remédios naturais, sabe? Da região. Daí... É coisa, viu! A gente não registra, se a gente registrasse e colocasse lá (nas redes sociais) muitos iam ver. E ver que era no Saberes da Terra e até aprender acerca disso. Sim... A gente também trabalhou a questão de passar de geração para geração. Porque assim... o que a gente quer é resgatar um pouco da história, porque geralmente a gente aprende é

com quem? Essa questão dos remédios caseiros? É com os avós, é com os pais... Eu mesma fiz essa questão da pesquisa também com os chás.⁴⁵

Do canto da professora emergem mais uma vez os *Saberes da Terra*: a medicina alternativa, diferente da medicina convencional, está interligada aos outros saberes, que comumente chamamos de populares, não científicos, e que podem ser negligenciados pela *epistemologia do norte*, numa tentativa de hierarquização dos saberes (SANTOS, 2007a). Portanto, quando analisamos o discurso da professora, de que esses saberes são aprendidos dentro da família e são passados de *geração para geração*, percebemos a valorização dessas outras formas de saberes, ao propor uma pesquisa usando esses referenciais, pois ela subverte as metanarrativas disciplinares e se desmembra em outras possibilidades, em oposição ao que Sodré (2012, p. 27) denominou: “monocultura da mente” e ainda ratificou que esta ideia está ligada à:

Tentativa de se conter a reflexão e a ação dentro de padrões de uniformidade, impedindo a emergência de outras práticas baseadas em conhecimentos populares. Foucault já havia a elas se referido como saberes assujeitados, isto é, “saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro”⁴⁶

Essa ideia de cultura única, boa, erudita, qualificada é danosa para a educação, pois produz uma violência simbólica que pode culminar em outras instâncias, em outros tipos de violência no meio da sociedade (SODRÉ, 2012). Além da tentativa de fixar identidades, isso acaba desvinculando o currículo de aspectos importantes do cotidiano, “porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes e rigorosos” (SANTOS, 2007b, p. 29). Os *Saberes da Terra* são em si uma rede de significações que movimentam os *saberesfazerespoderes* dentro de uma proposta ecológica e rizomática.

Mariza revela, também, a origem desse saber que lhe é próprio, quando ela cantarola: *a gente aprende é com quem?* Ela se coloca como grupo, *a gente*, o que qualifica ainda mais essa categoria que aqui referendamos: os *Saberes da Terra*, um saber da coletividade, social, mas ao mesmo tempo imerso na subjetividade do indivíduo, um canto que expressa subjetividades e coletividades.

⁴⁵ Nota do caderno de campo (transcrição).

⁴⁶ Sodré faz uma citação da obra: FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.20.

Toda vez que um professor, em sua prática, substituir elementos postulados pela *epistemologia do norte* pelas *epistemologias do sul*, o considerarei um bom subversivo tático no que se refere Certeau (2011), especialmente se tratando de uma escola do campo, pública, na região de sisal, no nordeste da Bahia, América Latina.

Mariza prosseguiu em seu canto e abordou a questão dos registros dos planos de aula, expondo a possibilidade de serem mais simplificados. Nesta hora houve uma polifonia de cantos e eis os registros:

Mariza - Pois a gente planeja no dia a dia também, mas no dia da aula ocorre alguma coisa, vai menos alunos e daí a gente estica para a próxima aula.

Hélio - A gente aqui diz que fará isso e aquilo, mas quando chega lá, às vezes até muda e não é mais aquilo.

Anny - Eu mesma vou mudando, eu já faço de lápis para ir mudando. Eu gosto de fazer logo do mês todinho, mas aí... eu vou mudando.

Antônio - Realmente para mim não faz sentido fazer todo aquele detalhamento que às vezes se pede, vou precisar de papel, piloto... coisas que já sabe que precisa e que levamos. Só faria sentido se dependesse de um órgão que liberasse esse material, pois não justifica.

Mariza - O planejamento é importantíssimo para a gente poder chegar no dia e... dar uma resposta positiva para os nossos alunos, estruturar, ver para onde a gente está indo, o que usar como avaliação, isso não deixa de existir.

Marli - Vamos ser sinceros... nessa vida de professor... fazer aqueles planos, aula por aula, que dá uma folha cada uma... afff as vezes não dá.⁴⁷

Quando Mariza canta a questão dos planejamentos é como se fizesse uma ruptura na cúpula dos poderes que disciplinam e abre precedentes que negociam com as regulações. Os professores aqui “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou dominados?)” (CERTEAU, 2011, p. 41).

A cada argumento elencado pelos professores pode-se perceber a dinâmica exposta por Certeau quando fala das *táticas*: “Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende [...] aumenta a propriedade de prever saídas[.]” (2011, p. 95). Essas *maneiras de fazer* constituem as mil práticas pelas quais os usuários (os professores) se apropriam e revelam outras produções. Dentre esses *modos de fazer* destacamos o *canto de*

⁴⁷ Nota do caderno de campo (transcrição).

experiência da professora Anny - *Eu mesma vou mudando, eu já faço de lápis para ir mudando.* O fato de usar o lápis diz muito sobre como ela concebe o planejamento, ela supera a lógica tyleriana e aceita com naturalidade a ideia do planejamento como ato que pode ser desmontado, se permitindo “desplanejar” (LOPES; MACEDO, 2011). As prescrições não são feitas a lápis, nem tampouco os livros didáticos. Ainda me recordo dos livros dos professores que vem com as respostas das questões escritas em outra cor, mas ainda não são feitas de lápis. O lápis aqui é símbolo de resistência, instrumento do cotidiano; por meio dele, a professora manifesta seus *saberesfazerespoderes*, ao mesmo tempo que tenciona mediante os infortúnios e os presentes que a vida lhe oferece; o cotidiano nos reserva múltiplas oportunidades de proliferar em rizomas.

O discurso expresso no *canto de denúncia: mas no dia da aula ocorre alguma coisa, mas quando chega lá as vezes até muda e não é mais aquilo*, revela quanto o cotidiano é complexo e o planejamento, apesar de ter sido problematizado de início pela professora é ainda ratificado como: *importantíssimo [...] dar uma resposta positiva para os nossos alunos, estruturar, ver para onde a gente está indo, o que usar como avaliação.* Saber planejar, fazê-lo efetivamente e exercer poder no *curriculocotidiano* talvez seja um *saberfazerpoder* que necessite de anos e precisa ser melhor cooptado nos currículos das instituições formadoras de professores.

Na parte final da reunião, os professores se juntaram por área do conhecimento para trocar conhecimentos e preencher formulários. Foi observado que os professores cantarolavam sobre como tinham avançado nos assuntos e como estavam os alunos. Foi nesse contexto que seguem os *cantos de partilha* abaixo, do dueto entre Marli e Anny.

Marli - Eu trabalho muito com leituras.

Anny - Eu mesma trabalhei com cartaz, trabalhei com linguagens verbais e não verbais, fizeram colagens....

Marli - Como é que você trabalha o inglês?

Anny - essa semana mesmo a gente construiu um calendário. Por falar em calendário (risos), então... poderíamos fazer um percurso mais rápido, pois o próximo período vai acabar dia 29 desse mês.

Marli - Apesar que essa questão desses períodos foi a gente que criou, inventou (riso coletivo), mas a gente faz assim mesmo.⁴⁸

⁴⁸ Nota do caderno de campo (transcrição).

Os professores preferem se juntar aos pares que possuem uma formação próxima a sua e isso pode ser explicado devido a troca de experiências afins, por lecionarem as mesmas matérias, como se “falassem a mesma língua”; assim, os *cantos* ali partilhados contribuem para fortalecer os *modos de fazer* docência e os *modos de ser* docente.

O *canto tático* de Anny - *poderíamos fazer um percurso mais rápido*, está relacionado à negociação do currículo, a sua mobilização é substrato para a modelagem curricular. Sobre o currículo, os professores planejam, decidem acerca do tempo, dos assuntos, e assim vão negociando a todo instante novas formas de *saberesfazerespoderes*.

Após o momento que os professores se reuniram por áreas de conhecimento, eles se reagruparam e trouxeram ideias para o próximo percurso formativo, como pode ser visto a seguir.

Mariza - Pensei agora em a temática ser a da página 23 do livro 3. Lá tem várias ideias, a gente escolhe uma, pois já vai fechar e não dá para fazer tudo. Era interessante partir agora para a ação, dar mais ênfase ao Tempo Comunidade.

Anny - Então... é muita coisa. A gente escolhe um. Podíamos fechar nisso: das políticas públicas para os jovens. [...] bora organizar tanto a parte da escola quanto o Tempo Comunidade.

Hélio - Pode-se trabalhar com questionários socioeconômicos. Eu mesmo já trabalhei! Mas agora podia ser diferente, os alunos podiam fazer um levantamento dentro da família ou da vida deles de quais políticas que eles participam, tem a ver com a vida deles.

Anny - então isso é bom, pois daí dá para discutir. Pronto, a ideia então é focar nisso! Porque alguns alunos podem dizer: “eu participo disso e disso...”

Marli - Nós temos uma militante lá. [...] Ela faz parte de um grupo de mulheres, acho que é mulheres de fibra? Vixe agora não sei...

Mariza - É um grupo de mulheres, uma cooperativa que usa matéria prima da região, que usa para produzir é... biscoitos ... bolos, poupas, faz muitas coisas.⁴⁹

O cotidiano dos planejamentos tem se mostrado como momentos de convergência de *saberesfazerespoderes* dos professores e também de *cantos de envolvimento com a vida discente*. No *canto* de Mariza, percebemos um dos usos que são feitos a partir do material didático do Projovem, sendo expressos no uso do caderno 3 do programa como referência para

⁴⁹ Nota do caderno de campo (transcrição).

o planejamento. Nesse contexto, os *cantos táticos* são entoados para editar, manipular, decidir, usar ou descartar o que está proposto nos manuais, livros ou propostas oficiais; os tensionamentos ocorrem no sentido de fazer bricolagens entre as propostas do livro e as suas próprias propostas, suas memórias, suas experiências, como no canto de Hélio: *Eu mesmo já trabalhei!*, e reflete um conhecimento de causa, de uma experiência já vivida, já testada, porém agora na possibilidade de novas tessituras - *mas agora podia ser diferente*.

Destacamos como nos *cantos* dos professores já aparece o entendimento de Tempo Comunidade e Tempo Escola e agora eles fazem parte das redes de significações que levam consigo; o cotidiano opera em movimento e suas teias estão em constante involução; assim os professores bordam novos currículos, criam-se singularidades.

Os praticantes do cotidiano são os artistas do currículo, artesãos da cultura curricular, que negociam os significados a ele atribuídos, “o conhecimento cotidiano é tecido por meio de *táticas* de uso do já existente, seguindo o caminho de certa improvisação. São conhecimentos que recusam a pretensão de globalidade. São pontuais e existem difusos nas redes em que são praticados” (LOPES; MACEDO, 2011).

Marli e Mariza, por exemplo, mobilizaram seus saberes neste contexto para lembrar que uma das alunas possui uma função social, econômica e cultural ligada ao tema e que, de certa forma, é importante relatar. O conhecimento do repertório cultural local se forma como substrato para os *Saberes da Terra*.

O outro *espaçotempo* ocorreu em janeiro de 2017. O clima de descontração foi maior, a maioria dos professores estava de férias. O objetivo dessa reunião era planejar o período de recesso das férias escolares municipais, pois conforme já foi mencionado, os ônibus não estavam circulando e o Programa não poderia parar.

Foi combinado que formassem grupos de trabalho por comunidade para planejarem e depois haveria a socialização dos produtos. Os professores pareciam tranquilos e de muito bom humor. Eles começaram a opinar acerca do retorno das aulas.

Mariza - Para o retorno é melhor com dinâmicas, brincadeiras...

José - Põe bingo!

Anny - E quanto à comida? Podia ser cachorro quente?

Hélio - Podíamos trabalhar com filme, né? Os alunos gostam muito. Fora que é algo que prende e eles acrescentam muito.

Anny - Aí faz pipoca e tudo, um cinema de verdade (risos).⁵⁰

*Cada grupo estava discutindo e arrazoando acerca do planejamento; para mim, que estava olhando e observando o som, era de zumzumzum... mas percebia que nas rodas, os grupos avançavam no planejamento.*⁵¹

Os momentos iniciais dos planejamentos, seja do percurso formativo, seja de períodos do retorno das aulas (como é nesse contexto), são caracterizados por uma tempestade de ideias. Esses momentos são ricos por revelarem saberes, *táticas*, modos de *fazerpensar* dos professores. Os *saberes da experiência* dotam os professores de entendimento de contextos e isso é possível pelo referencial que eles possuem das mais variadas situações do contexto escolar. Aqui, a volta às aulas necessitava de um planejamento “menos” curricular e disciplinar. Voltamos aqui à ideia de Oliveira (2012b) sobre a importância em recuperar a dimensão do prazer do *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos disciplinares e “sem sabor dos textos oficiais”. Aqui os *fazeressaberesprazeres* umidificam o *currícolocotidiano*.

Após esse momento, todos se reuniram e cada comunidade apresentou seus planejamentos. Primeiro foi o da comunidade de Algodões.

Hélio - Primeiro faremos uma acolhida normal, com mensagem, pensamos também numa dinâmica de integração (que ainda vai ser escolhida), para receber o pessoal que voltou de São Paulo; pensamos fazer isso porque os alunos que estão frequentando direitinho às vezes implicam em alguém sair e depois voltar assim, eles não entendem, daí a gente fará isso com esse intuito. O lanche a gente ainda vai decidir.

Anny - Planejamos os outros dias fazendo o indicativo do que faríamos, tipo dia 7 que a gente vai fazer o cinema, mas o filme ainda está decidindo, queremos um que tenha a ver com os temas que estamos trabalhando. Para o dia 8 pensamos em convidar o presidente do sindicato e/ou da associação para fazer uma palestra. Aí na outra semana pensamos em trabalhar um conteúdo da disciplina, um que dê para trabalhar de forma lúdica, tipo com jogos. Na semana antes do carnaval, pensamos em levar eles para fazer uma visita, ou na associação ou no sindicato. Aí depois vamos enriquecer mais com os detalhes e enviar para arquivar.⁵²

O *canto de exposição* de Hélio apresenta um pensamento coletivo bem elaborado quanto ao porquê do grupo optar por uma dinâmica de integração. Aqui novamente os

⁵⁰ Nota do caderno de campo (transcrição).

⁵¹ Nota do caderno de campo.

⁵² Nota do caderno de campo (transcrição).

saberesfazerespoderes dos professores são acessados, agora, para a gestão de conflitos em sala de aula, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com uma possível evasão escolar. Os *saberes da experiência* são construções interseccionadas por vários contextos e são muito importantes nesses momentos, pois normalmente não se concebe essa habilidade de gerir conflitos, sendo formada, por exemplo, dentro de uma licenciatura.

Percebemos aqui uma evolução organizativa na exposição do planejamento: no primeiro dia sobressaíram aspectos mais afetivos e de sociabilização; no segundo o uso de mídias como recurso para a introdução de um novo tema e, posteriormente, os conteúdos disciplinares. Esse *modo de fazer* se mostra elaborado como uma *tática* para atrair os estudantes, mesmo sem que o transporte esteja em circulação. Os saberes das áreas de conhecimento se manifestarão ao se trabalhar os conteúdos das disciplinas, mas posteriormente os *Saberes da Terra* poderão aparecer na visita à associação. Os *Saberes da Terra* são tratados aqui nessa pesquisa como plurais, eles comportam saberes de várias fontes como culturais, ambientais, econômicos, religiosos e políticos.

A apresentação da comunidade de Várzea da Pedra foi entoada por Mariza.

Pensamos em fazer a acolhida também, a gente colocou aqui: dinâmicas, cada pessoa ia ficar responsável por uma. Por exemplo, José já vai levar um bingo matemático com prêmios. Para o lanche a gente já pensou em cachorro quente.

Então para dia 7 pensamos no filme e aí depois levantar questões sobre o filme para discutir. A gente ainda não vai introduzir assunto novo na primeira semana não. Aí na segunda semana a gente já vai introduzir. Nós dividimos por tema, para não ficar repetitivo, Antônio e Marli vão trabalhar com um, eu e José vamos trabalhar com outro.

A gente escolheu como tema o que estava no caderno: Conhecendo ou reconhecendo a economia solidária. Até porque, temos umas alunas que são envolvidas em grupos de mulheres que já produzem alguns alimentos para a escola. É uma associação que elas... o que vendem é dividido entre elas. Na comunidade que uma das alunas mora já tem um banco de sementes. Tudo isso a gente pode estar trabalhando, visitar, tirar fotos. Ver o que elas produzem. Na própria várzea tem um outro grupo que esse mesmo tem uma horta interessantíssima. Então é assim, tem um grupo de mulheres na lagoa escura onde umas alunas moram e outro na Várzea também.

No dia 14 trabalhar o outro tema: cooperando vamos além. Ainda temos o tema 3 para a outra semana: políticas públicas de economia solidária no Brasil. Olha a gente acabou só colocando os temas. A gente vai dialogar, mas cada um vai desenvolver também de acordo com sua área como achar melhor.⁵³

⁵³ Nota do caderno de campo (transcrição).

Os professores da Várzea da Pedra também levaram em consideração a acolhida dos estudantes e a necessidade de propiciar *espaçostempos* de descontração e lazer (OLIVEIRA, 2012b). Planejar isso requer sensibilidade e afeto, é um cuidado dos docentes pelos alunos, é “gastar” um tempo letivo de forma a trazer a dimensão do prazer para o currículo. Isso também faz parte do cotidiano escolar, a escola é humana.

Mariza cantou: *A gente ainda não vai introduzir assunto novo na primeira semana não.* Porque essa preocupação em não começar logo com novos assuntos? Entendemos que não demonstra descuido em trabalhar outros aspectos da ementa disciplinar, mas antes propiciar aos estudantes uma imersão no retorno do cotidiano escolar, em fazê-lo com propósito, com intencionalidade, uma introdução, uma abertura as novas propostas de trabalho, aos novos temas.

O que estamos fazendo aqui é problematizando o planejamento, perceber que ele é espaço também de desvios, que ele fere a prescrição, que corrompe também a reprodução e as tentativas de formatar a escola, de rotulá-la. Por exemplo, a escola conteudista é boa? É ruim? O que se deve entender por conteúdo? Não seria o *fazerpensar* dos professores nessa ocasião que fomenta as dinâmicas, a proposta do filme, as questões levantadas, os temas transversais - conteúdos significativos? Seria isso um exemplo do contraponto ao que chamamos de currículo conteudista? Um canto ouvimos: *Aí na segunda semana a gente já vai introduzir.* Os professores se preocupam sim com os novos conteúdos, com o saber científico, com as matérias escolares, mas também se preocupam no planejamento, com pessoas, com o lúdico, com a diversidade de recursos pedagógicos. As *táticas* aqui operam golpe por golpe, demandando temas, atividades, espaços e tempos da escola. O currículo é negociado pelos professores.

Queremos destacar a presença forte dos *Saberes da Terra* no canto dos professores da Várzea. A tentativa de trazer o tema para o contexto local e em especial para a vida dos alunos, mostra que esse modo de *fazerpensar* já faz parte do referencial destes professores. Apesar de usarem elementos da proposta curricular, esses ficam a serviço das possibilidades locais. O local é o ponto de partida para a formação do saber escolar e da umidificação deste currículo poderão brotar novos saberes, pontos de chegada.

Essa é uma proposta curricular condizente com o campo, pois ainda alinha temas como políticas públicas, cooperativismo e economia solidária, que são ligados a fatores políticos, econômicos e sociais, e apontam para uma proposta de formação integral dos jovens do campo.

Essa formação integral pode ser apreciada no canto de Mariza: *temos umas alunas que são envolvidos em grupos de mulheres que já produzem alguns alimentos para a escola.* Esse canto, ao invocar o proativismo das alunas, alinha a proposta temática ao seu cotidiano. A vida

das estudantes é fonte de interesse escolar, de saberes e de vivências. Assim as redes curriculares são infestadas por teias originadas de outros locais. Os estudantes aqui marcam o relevo do mapa, rugosidades importantes para a educação. O que operam os alunos nesses contextos, apesar de não ser um dos objetivos desta pesquisa, não passa despercebido, pois é notado nos cantos dos professores, no cotidiano dos planejamentos.

Incluir o cotidiano dos estudantes no currículo escolar é um pensamento pós-abissal e abre possibilidades para a aproximação de fronteiras, a superação do abismo entre escola e vida do estudante, entre o interesse do aluno e o interesse curricular. Ainda problematizando sob as contribuições de Santos (2007), não há justiça social sem justiça cognitiva, portanto não há como falar em uma escola justa socialmente sem incluir a diversidade que a contém, sem respeitar os saberes e vidas dos estudantes, sem dar autonomia aos professores.

Em março de 2017 ocorreu outra observação. Nesta ocasião os professores no início da reunião discutiram acerca das vivências decorrentes das propostas anteriores de Tempo Comunidade. Os professores de Algodões entoaram *cantos de viajantes*:

Hélio - Nós levamos elas (estudantes) nos sindicatos e associações e ocorreram lá na visita as falas do presidente do sindicato do Pereira, o do sindicato de Algodões, a presidente do sindicato das mulheres de Algodões.

Gilmar - Os meninos (alunos) são representantes do sindicato daqui, já as meninas (alunas) são representantes da associação daqui também.

Hélio - Lá o pessoal do sindicato abordou a questão dos caprinos, a questão da água e da chuva, a questão do trabalho da comunidade, como lá no Pereira, que tem a associação das mulheres que fazem doce... que vendem para fora, como deu início a associação e como ela é organizada. Foi bem produtiva mesmo a atividade, a visita, a gente pegou algumas questões de pesquisa e lá deu para aplicar, ver na realidade...

Gilmar - O pessoal também visitou a escola e falou da seca também, a questão da convivência com o semiárido, foi muito bom gente!⁵⁴

Os cantos entoados são de uma experiência exitosa, significativa para ser socializada entre os pares. O plano do TC deu certo, o que aconteceria lá foi, outrora, um devir não sabido, não mapeado totalmente. O planejamento é também aposta, apostar que o cotidiano não está estabelecido, emerge das várias relações possíveis, inventando mil maneiras de uma “caça não autorizada” (CERTEAU, 2011). Ir e experimentar o cotidiano talvez seja fonte de novas experiências escolares de vida importantes. Aprender não está somente ligado a um fator

⁵⁴ Nota do caderno de campo (transcrição).

cognitivo, mas a toda a complexidade humana: o interesse, o desejo, a curiosidade, o afeto, a emoção, são sim condições favoráveis no dia a dia de professores e alunos. A escola e o currículo podem e devem ser prazerosos (OLIVEIRA, 2012b).

As várias relações que podem ser estabelecidas nessas visitas aos sindicatos, associações (das quais os próprios estudantes eram participantes) e na abertura da escola para os sujeitos da comunidade partilharem seus saberes, permitem rupturas, desvios, condições importantes para a criação de novas linhas, para que as redes de *saberesfazerespoderes* dos sujeitos da escola possam envolver, bem como, fomentam um pensamento mais ecológico ao propiciar a troca de saberes entre a diversidade epistemológica que o mundo oferece (SANTOS, 2007) ainda mais se pensarmos em turmas da EJA com uma composição multisseriada, de jovens agricultores, mães e pais, trabalhadores, com experiências de vidas diversas. Não levar em conta toda essa riqueza que a própria comunidade oferece para a formação humana é um desperdício pedagógico incalculável, o currículo corre o risco de empobrecer, ressecar.

O canto de satisfação entoado por Gilmar: *O pessoal também visitou a escola e falou da seca também, a questão da convivência com o semiárido, foi muito bom gente*, demonstra como as ideias de Larrosa (2014) são profícuas para a educação, pois entendemos que o planejamento dos professores proporcionou a experiência e não o experimento. A abertura de ir e visitar ou receber integrantes da comunidade e ouvi-los, conversarem, verem, tocarem, sentirem, são condições importantes para que a experiência aconteça; Larrosa (2014) se preocupa justamente com as condições que possibilitem a experiência, pois a escola e os currículos, segundo ele, podem contribuir justamente para o contrário: a escassez de experiência na educação.

Os cantos também revelaram como os *Saberes da Terra* emergem do cotidiano e são significativos: *Lá o pessoal do sindicato abordou a questão dos caprinos, a questão da água e da chuva, a questão do trabalho da comunidade, como lá no Pereira, que tem a associação das mulheres que fazem doce... que vendem para fora, como deu início a associação e como ela é organizada* (Hélio). Mais uma vez os ST emergem da diversidade epistemológica local. A ecologia de saberes se mostra em sua multiplicidade de temas: as questões dos caprinos, da água, da chuva, do trabalho, da história, da economia aparecem aqui para dar contexto, uma abrangência, uma diversidade que disciplinas segmentadas, espaçadas não dão conta. Os livros escritos são importantes sim, mas nenhum livro didático daria conta daqueles *Saberes da Terra*, a história da terra, a biologia da terra, a geografia da terra, a economia da terra, nem a política da terra.

Após esse primeiro momento, os professores atentaram para a proximidade do fim do programa e abordaram algumas angústias e sugestões, dentre elas a preocupação com a evasão no final do curso.

Foi pontuada a ideia de visitar os estudantes que estavam faltando as aulas, mas os professores citaram, também, que haviam casos mais complicados, a exemplo de maridos que não queriam que as esposas, as alunas, estudassem e que algumas delas sentem medo.

Alguns professores falaram que constantemente reservavam um momento da aula para conversarem com as estudantes para motivar, para elas não desistirem e darem continuidade aos estudos. Marli disse que preferia falar pessoalmente para não expor. As vezes a situação era simples, mas, às vezes era constrangedora; alguns professores concordaram e lembraram novamente da situação de uma aluna que sofre ameaças do conjugue.⁵⁵

Dentro desse contexto Mariza entoou um *canto de enfrentamento do cotidiano*:

Olha isso é sério! Dentro das próprias aulas era importante trabalhar este tema da violência e do estudo. Sabe... a questão dos direitos, dos deveres dos cidadãos, sei lá... dos direitos humanos seria uma forma de se trabalhar esta questão, pois algumas coisas são delicadas e não podem ser ditas diretamente, pois também os professores têm que se proteger, talvez se trabalhar com textos.⁵⁶

A preocupação com a evasão escolar foi assunto recorrente nas reuniões, tanto de formação do Projovem Campo, quanto de planejamento. Esse fator é de suma importância no contexto escolar de turmas de jovens e adultos, especialmente em um programa com a proposta de reinserção de jovens agricultores familiares, residentes da zona rural, os quais estavam afastados da escola há um tempo. Muitos fatores levam os estudantes a deixarem os estudos e podemos considerar que devido as novas responsabilidades com família, sustento de filhos, trabalho no campo, dentre outros (ARAÚJO, 2012), a dificuldade de retornar à escola aumenta. Quanto a esse contexto, queremos destacar dois importantes movimentos realizados pelos professores.

O primeiro tem relação com as *táticas* que os professores manifestaram durante a reunião, para operarem no combate à evasão, como a própria Mariza com relação ao uso de textos que trabalhem a questão da violência e dos direitos humanos. Eles sugeriram também a possibilidade das visitas aos lares, tática essa que já havia sido feita em outras ocasiões. Alguns

⁵⁵ Nota do caderno de campo.

⁵⁶ Nota do caderno de campo (transcrições).

professores já haviam adotado a ideia de, nas aulas, fazerem momentos de sensibilização quanto a continuidade dos estudos. O terceiro apontamento foi feito pela professora Marli que se referiu à abordagem individual, corpo a corpo, como tática de intervenção; e dessa questão emergiram, mais uma vez, *cantos de denúncias* por parte dos professores acerca da evasão motivada pela violência familiar, a qual inspirou o *canto de guerra* da professora Mariza. Este canto vai além de uma denúncia, propõe enfrentamento, uma tática de guerra, pois leva em conta o contexto, riscos, porque sugere abordar temas melindrosos de forma contextualizada, que não nega o papel formativo da escola para além das disciplinas hegemônicas.

O cotidiano faz suas demandas e elas vibram, suas ressonâncias tencionam o currículo e a vida de professores e alunos disputa esse território muitas vezes demarcado por prioridades que são elegidas em outros espaços, importadas do outro lado da linha (SANTOS, 2007). As reuniões de planejamento revelaram as potências das redes de subjetividades que os professores tecem em momentos de resistências, de desvios, de guerra, de *táticas*, que elegem novas prioridades, pois por mais que a escola possa negar a diversidade, a humanidade, as questões sociais e suas contradições, elas batem em sua porta e muitas vezes quando não encontram passagem, elas pulam os muros. O canto de Mariza é também um canto de convite, de dar passagem as demandas do cotidiano, aqui, a micropolítica de poder é decisória, implicativa e de alteridade.

Após muito diálogo, os professores fizeram um intervalo e voltaram com novos encaminhamentos.

Gilmar – Gente, nessa reunião, já que estamos próximos ao final do curso, vamos trabalhar em cima do fechamento do ciclo, dos assuntos que são importantes revisar para eles saírem com uma bagagem boa. Eles estão num EJA, mas por exemplo, eu acho que no fundamental, no 9º ano, tipo na última unidade, pelo menos, devia pegar e fazer uma revisão boa, pois é um momento de transição para eles, eles vão para o ensino médio. É o que a gente pode estar tentando fazer com o pessoal do Saberes.⁵⁷

O canto do professor revela sua implicação com seu trabalho, com seus alunos, uma postura ética que repercute numa atenção para além da elevação da escolaridade, mas também com a possibilidade de continuidade dos estudos por parte destes alunos. Ao partilhar suas ideias o professor compartilha também de suas *táticas*: revisar assuntos que são bases para o ensino médio e com isso há uma tentativa de dotar o aluno de condições para o devir, esta é uma preocupação importante. A transição, o rito de passagem muitas vezes se dá com

⁵⁷ Nota do caderno de campo (transcrição).

deficiência. Esse processo ser alvo de cuidados é relevante para uma pesquisa sobre planejamento.

O planejamento aqui é visto como expressões de possibilidades que se tecem nas redes de conhecimentos dos professores (FERRAÇO; CARVALHO, 2012), é uma abertura ao devir, uma aposta em um futuro ainda não determinado, mas influenciável. Segundo Ferraço e Carvalho (2012, p. 151) “se o futuro existe como predeterminação, não há projeto.” não há planejamentos. O planejamento aqui não interfere e tem compromisso não somente com o currículo escolar, mas com o *Curriculum vitae*, a vida egressa dos alunos. Mais uma vez evocamos a ideia de desplanejamento, pois entendemos que ela ultrapassa a ideia de planejamento como prescrição fixa, como estabelecimento de percursos indefectíveis, como forma de cercear o imprevisto, como forma de manipular a experiência. (LARROSA, 2014) Contudo, apontamos agora para o planejamento como expressão de possibilidades criativas e criadoras de experiências, que apostam nas pessoas, pois elas podem muitas coisas, como o professor Gilmar naquele momento apostou na continuidade dos estudos dos seus alunos.

Com a aceitação por todos os professores do encaminhamento de Gilmar, eles sentaram em pares por área de conhecimento para planejarem conjuntamente. É nesse contexto que se dá o recorte do diálogo abaixo:

Gilmar - Vamos ver o que a gente vai fazer?

José - Vamos!

Gilmar - Você trabalhou o que?

José - Eu trabalhei equações e agora eu estou fazendo uma revisão geral, dando um reforço, estou alinhado a isso trabalhar com problemas do dia a dia, eu tenho um banco de questões que ajuda nisso, trabalhando frações, porcentagem, medidas, essas coisas....

Gilmar - Ok! Para o final, a gente pode focar nos mesmos pontos, para que eles possam ir para o ensino médio com mais base. Eu gostei, vamos montar, a gente seleciona os assuntos básicos e imprescindíveis para revisar. Eu tenho agora revisado gráficos, pois alguns tiveram dificuldade com eles, daí preciso trabalhar melhor.

José - Teve uma vez que eu pedi para eles fazerem uma pesquisa na associação sobre os gastos, usamos gráficos para eles saberem ler e depois pedi para eles construírem uma tabela para pôr os gastos mensais da família... para eles ficarem para eles, para terem o controle de onde entra e onde sai dinheiro...

Gilmar - Eu já fiz isso, mas com relação ao índice de chuva, o índice de chuva da região, pois crio abelhas e eu posso usar, eu faço isso mês a mês, para saber o quanto deu de chuva por mês, período, ano... Olha aqui mesmo, eu trouxe

como exemplo, olha o período de seca! Aqui em janeiro de 2013! Aqui mesmo houve chuva, aí eu registro.⁵⁸

Neste contexto percebemos como as redes de conhecimentos dos professores podem ser compartilhadas, acreditamos que o cotidiano da escola também assume um papel formativo importante; ao partilhar seus *saberes/fazerespoderes* os professores entoam seus *modos de fazer*, suas *táticas*, seu empenho em ensinar assuntos de forma mais contextualizada, os *usos* e *consumos* de recursos disponíveis como banco de questões, como propostas de intervenção no Tempo Comunidade, em como a matemática pode ser importante para o dia a dia da associação, do estudante e da sua família. Ao planejar levando-se em conta uma maior contextualização com a vida do estudante, os professores elevam a importância do aprender com mais sentido e interesse por parte do estudante. Segundo Ferraço (2011) “o cotidiano acaba sendo determinante naquilo que o aluno entende, como ele entende e por que ele entende”; assim, apesar de não podermos nesse momento observar, nem comparar o impacto que uma proposta desta forma pode repercutir na aprendizagem, podemos somente afirmar que é uma boa aposta.

Esses *espaçomomentos* de planejamento são tempos de formação e deformação, pois assim como Gilmar entoou um *canto de socorro*: *Eu tenho agora revisado gráficos, pois alguns tiveram dificuldade com eles, daí preciso trabalhar melhor*. José responde com um *canto de auxílio*: *Teve uma vez que eu pedi para eles fazerem uma pesquisa...* Aqui professores que possuem experiências de vida distintas tecem novas possibilidades, partilham novos *modos de fazer*, tecem novas relações nas redes de conhecimento, o que surge daqui são hibridizações, novas possibilidades, novas tessituras, e assim, o currículo vai se formando *em redes* (Alves, 2001) e as antigas formas vão sendo deformadas, reformadas.

O *canto* de José desperta em Gilmar um outro *canto*, um *canto de experiência*: *Eu já fiz isso, mas com relação ao índice de chuva, o índice de chuva da região, pois crio abelhas e eu posso usar...* A história de vida dos professores é fonte de *saberes/fazerespoderes* que podem permear suas experiências docentes, sua forma de ensino. A rede de subjetividade não está imune, ela é atravessada por diferentes composições, memórias, medos, angústias, esperanças. A escola não é só fundamentada em prescrições, normas e condutas postuladas, mas também na micropolítica escolar, que é influenciada pelos interesses locais, coletivos e pelas subjetividades individuais que atravessam o *curriculocotidiano*.

Destacamos que quando falamos em *curriculocotidiano* e que ele de uma forma ou outra se desvia do que foi prescrito, não estamos de forma alguma o negando, mas estes desvios

⁵⁸ Nota do caderno de campo (transcrição).

são importantes. Os alunos irem pesquisar numa associação é um desvio, coletarem informações e depois terem a possibilidade de aplicarem nas suas próprias casas é um desvio, as novas produções de professores e alunos são desvios, relacionar economia do terceiro setor, leitura de gráficos, porcentagem, clima, relações de medidas do sistema internacional, *Saberes da Terra* são desvios. Não estamos aqui prescrevendo uma escola, nem um currículo, pois não poderíamos fazê-lo. Não estamos problematizando aqui uma escola que apenas cumpra, siga, obedeça, mas antes de tudo que seja ética e justa com sua comunidade e seus habitantes, como Santos (2007) apontou: que faça justiça cognitiva. Assim a *ecologia de saberes* é uma das pistas a serem apreciadas e entendemos que os professores do Projovem Campo em Santaluz têm experimentado, dentro da proposta da alternância, nuances de uma educação do/no/para o campo.

Após o momento entre pares, os professores voltaram a se reunir no coletivo para o planejamento do percurso formativo. Marli fez um encaminhamento inicial com o qual todos concordaram: *Vamos trabalhar aqui no livro cinco para termos uma base, pois pelo que vi ele retoma toda a ideia que foi trabalhada nos outros livros, é como um fechamento. Gente abram ai na página vinte... tem alguns objetivos bons*⁵⁹. E dentro deste contexto, seguem os cantos abaixo:

José - Olha na página 69 também é interessante.

Hélio - Eu achei um bom: Identificar os impactos socioambientais no contexto local. Vamos pegar ou formar uns objetivos que caibam na nossa realidade e que deem para fazer bem.

Marli - Eu gostei Hélio, vamos colocar!

José - Esse primeiro é bom, esse aqui da página. Vamos mesclar alguns. Vamos dar atenção a agricultura familiar, pois os alunos estão envolvidos com ela... Quem tem domínio sobre isso são as alunas, pois elas participam de grupos ligado a agricultura familiar.

Marli - Eu já passei uma pesquisa sobre isso...sustentabilidade no campo...

Gilmar - Esse objetivo aqui: Os limites e as potencialidades da agricultura familiar.

Ao problematizarmos o cotidiano dos planejamentos e o uso dos materiais oficiais do programa, temos o intuito de não atribuir nenhum valor a esse processo em curso. Não cabe

⁵⁹ Nota do caderno de campo (transcrição).

aqui simplesmente dirimir o uso das prescrições, dos livros didáticos, dos materiais de apoio, pois não é interessante polarizar uma oposição entre as *estratégias* e as *táticas*, mas como Certeau (2011) nos ajuda a pensar, ver nessas categorias teóricas seus aspectos relacionais. O uso do livro do Projovem por parte dos professores se mostrou um processo ativo e não passivo. Os docentes não necessariamente se guiam fidedignamente por ele, mas utilizam-no como referência, é o que sugere o canto de Hélio: *Vamos pegar ou formar uns objetivos que caibam na nossa realidade e que deem para fazer bem*. Taticamente, os professores negociam com ele e fazem adequações, bricolagens, editam (como visto aqui) objetivos que estão em páginas distintas, adequam eles ao contexto e aos seus interesses. O *consumo* realizado pelos professores que outrora se pensava restrito às prescrições e livros didáticos, agora extrapola em mil invenções cotidianas, em *artes de fazer*; se o cotidiano é uma invenção (CERTEAU, 2011), o currículo também o pode ser.

Os professores vez ou outra atribuíam valores ao material utilizado e seu conteúdo, como no *canto de desbravamento* de Marli: *Gente abram aí na página vinte... tem alguns objetivos bons*. Professores, como José, encontraram nos livros um suporte para contextualizar o tema à vida dos estudantes: *Esse primeiro é bom, esse aqui da página. Vamos mesclar alguns. Vamos dar atenção a agricultura familiar, pois os alunos estão envolvidos com ela*. Mesclar objetivos do livro aponta para as rupturas, os desvios. O poder criativo da negociação curricular faz o *curriculocotidiano* se movimentar, podemos dizer, segundo Paraiso (2010, p. 589) “que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio”. O canto de José racha o currículo no meio e permite novas passagens, estendendo novas linhas virtuais no currículo, linhas potentes, que vibram em seu canto, os quais reverberam para nós uma importante declaração para o processo educativo: *Quem tem domínio sobre isso são as alunas, pois elas participam de grupos ligados a agricultura familiar*. A humildade e a ética do professor em reconhecer o domínio das alunas sobre esta temática, as suas experiências de vida, possibilitam perceber que os professores sabem, fazem e podem construir a partir do tecido vivo do cotidiano mil maneiras de *saberesfazerespoderes* e isto também é docência.

(RE) CONSIDERAÇÕES: CANTOS FINAIS

A pesquisa provocou deslocamentos dentro de mim, me modificou como pesquisador, professor e conseqüentemente como pessoa. Em resumo, saio dela com mais sede de saber, mais inquieto quanto a pesquisa, a docência e a educação.

Adotar o método cartográfico foi uma aposta acertada, pois não submete o cotidiano a regras inflexíveis, adequando-o, mas dentro da proposta influenciada pelos cotidianistas e por Certeau, ocorreu um movimento inverso: o cotidiano que impactou o método, como artesanato, o processo metodológico foi ganhando as impressões digitais daqueles que o tocaram: os professores, as demandas do dia-a-dia, as orientações, bem como a banca da qualificação. Assim, esses ecos atravessaram os referenciais teóricos, impactando na manutenção dos autores que continuaram conosco, todavia alguns ficaram pelo caminho, pois percebemos não mais ajudar nas construções das novas linhas que iam brotando nesta pesquisa.

Ao perguntarmos como o currículo proposto pelo programa Saberes da Terra foi negociado no cotidiano pelos professores do campo, no município de Santaluz-BA, decidimos a partir daí, já influenciados pelo método da cartografia, acompanhar no momento do planejamento e das formações as *táticas* mobilizadas pelos docentes na negociação curricular, com o intuito de produzir dados de pesquisa que permitissem discutir e problematizar como os *saberesfazerespoderes* expressos nas relações entre *estratégias* e *táticas* são substratos para a constituição deste currículo, fazendo tessituras que importassem para o alcance desses objetivos e que contribuíssem para este campo de pesquisa do currículo, da EJA e da Educação do/no Campo, bem como de superação ainda na pesquisa das hierarquizações, dos monopólios e pré-conceitos que caracterizam a sociedade contemporânea e a educação brasileira, em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes saberes, fazeres e poderes que se deslocam no cotidiano da escola, em especial os *saberesfazerespoderes* dos professores do campo na negociação curricular.

Para isso, nos apropriamos de referenciais teóricos, metodológicos e políticos: da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), das micropolíticas cotidianas (CERTEAU, 2011), dos cotidianistas (ALVES; OLIVEIRA, 2010; FERRAÇO, 2008), da experiência na educação (LARROSA, 2014) e do método cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2012), que permitiram uma maior implicação com a pesquisa e os professores participantes, estabelecendo o compromisso de retornar uma pesquisa marcada por várias mãos e pretenciosa a respeito do embate que se faz diante da atual onda conservadora, fascista, que se apoderou dos lugares

tecnocráticos e que repercute na esfera social, aumentando o poder vigilante sobre a escola, os currículos, os professores e sua liberdade de ensinar.

Bem mais que delatar as *estratégias* nocivas para a educação, esta pesquisa nos permitiu entoar novos *cantos de esperança* em relação à escola, aos professores, e aos currículos inventados e vividos no cotidiano. Os dados produzidos nos fazem aqui, não aportar em conclusões finais, mas em reconsiderar o cotidiano escolar, não como local de mesmice, de reprodução, mas como local de resistência, de rupturas, de desvios, de astúcias, de criações que racham o que está prescrito, proposto e muitas vezes imposto, para regar o currículo, adubá-lo e fazer brotar novas linhas que reconfiguram-no, fazendo-o singular.

Estudar uma paisagem política educacional como a do Projovem Campo – Saberes da Terra, pautada na Pedagogia da Alternância, com professores do campo e estudantes oriundos de famílias camponesas, foi fértil para entender que ainda há experiências no campo educacional brasileiro que possuem outras pretensões, aberturas, visões de mundo e particularidades que devem ser respeitadas e valorizadas. Uma educação do/no/para o campo só pode ser concebida dentro de uma lógica emancipada e de autonomia local e por mais que a proposta do Projovem, bem como seus materiais didáticos fossem baseados nessas premissas e condizentes com a proposta do campo, não se mostraram suficientes para as demandas locais e particulares de estudantes, professores e comunidade. Os *Saberes da Terra* como categoria de pesquisa apareceram em resposta à necessidade de marcar o currículo com os saberes ambientais, sociais, econômicos e políticos locais, sem se desvencilhar dos conteúdos historicamente construídos pelas ciências. Ao contrário, percebemos que a abertura aos *Saberes da Terra* permitiu novas possibilidades de trabalhar as áreas de conhecimentos do programa, bem como assuntos antes “desligados” que agora puderam ser relacionados.

A pesquisa nos permitiu acompanhar a dinâmica entre as *estratégias*, as prescrições e as *táticas*, os usos e modos de saber, fazer e poder dos professores e problematizá-los não somente na lógica do oposicionismo, mas entender que esses conceitos de Certeau são potentes, pois se percebem nas redes cotidianas como discursos, artefatos pedagógicos, nas estruturas pelas quais a escola se organiza, bem como nas relações sociais. Queremos dizer com isso que não simplesmente os professores se rebelam contra as *estratégias*, mas estão na frente das batalhas invisíveis do cotidiano para uma educação pública de qualidade, operam a todo instante em relação a elas, golpe por golpe, negociando a todo momento novas possibilidades. Entendemos assim que o currículo do Projovem não foi meramente implementado, mas negociado, corrompido, sofreu edições importantes, desvios necessários, em resposta ao que o cotidiano da comunidade, dos estudantes, dos professores e da escola apresentavam.

Nossos cantos também são *cantos de elogios*, pois diante da “inflexível” prescrição na qual, por exemplo, o MEC determinava a não interrupção das aulas em meio aos dois anos de programa, os professores entoaram não só *cantos de denúncias* que falam das impossibilidades e contradições locais, devido aos períodos de festas, do corte do transporte municipal nos períodos de férias escolares entre outros obstáculos, mas *cantos* que nos dão esperanças, pois mesmo com as limitações, se implicaram com os estudantes, tencionaram com as possibilidades e trouxeram para o planejamentos pautas necessárias, como violência, merenda, política, lazer, artes, cultura, economia, cidadania, meio ambiente, bem como enfrentaram as adversidades, não para as absorvê-las, mas para as contorná-las e assim avançar.

Outro aspecto a destacar é que observar e ouvir os *cantos* dos professores em campo permitiu-nos reconsiderar o papel do planejamento dos professores e problematizá-lo como um *espaçotempo* importante para a negociação curricular, assim a observação *in loco* e *in vivo* nos propiciou imergir no cotidiano dos planejamentos e captar os processos e movimentos das redes de subjetividades. Acreditamos agora, que nossa aposta em pesquisar o momento do planejamento foi acertada, pois lá os professores deram pistas importantes de como eles editam, modificam, umidificam, particionam, emendam, fazem bricolagens, tessituras e inventam: em resumo como eles também contribuem para o *curriculocotidiano*.

Escutar os *cantos* entoados pelos professores do campo nos permitiram o alcance dos nossos objetivos e percebê-los como fonte de dados importante para a discussão do cotidiano, do currículo e do planejamento. Os *cantos* foram também *cantos de experiências*, de memórias, de um currículo vivido, de um currículo em movimento e de um *currículodevir*. Era recorrente nos *cantos* dos professores a presença dos estudantes e isso nos abriu uma lacuna: a falta de ouvir os *cantos* que eles poderiam entoar nesses espaços de planejamento, já que estamos falando de uma proposta de Pedagogia da Alternância e essas trocas, embates e negociações entre professores e alunos podem ser sinérgicas para o desenvolvimento da educação do/no/para o campo.

(Re) considero também que devido ao processo de pesquisa, abandonamos a proposta de usar as narrativas como fonte de dados, devido à importância que os dados advindos das observações e dos *cantos* dos professores ganharam e pelo tempo que se compreende uma pesquisa de mestrado, conseqüentemente abandonamos um dos objetivos que era o de estudar e analisar os significados que os professores dariam à sua/esta experiência. Ecos nesse sentido de trabalhar mais fortemente com os saberes da experiência e as narrativas ainda se movimentam dentro de mim e me impelem a no futuro trabalhar com professores e estudantes

do campo, bem como caminhar por essas novas linhas que procedem do cotidiano, da profissão, da escola e do currículo.

Os dados construídos nos impeliram a esses *cantos finais* de elogio e de esperança. Fazer isso é (re)considerar a escola e contribuir com os debates que a põem em evidência, devolvendo seu protagonismo, sua relevância como espaço cotidiano de formação humana, de metabolismo social, de vivências para além do que está (pr) escrito. A micropolítica cotidiana reverbera e produz resultados para além daqueles que podemos ver, mensurar e descrever, portanto a concebemos como redes em movimentos; problematizá-la é um recurso que acreditamos ser potente para avançar na construção da pesquisa em educação, bem como uma das possibilidades de melhoria da qualidade da educação.

Estudar como as *táticas e estratégias* podem ser substrato para a constituição do *currículocotidiano* é uma possibilidade de problematizar como os professores negociam de forma tácita o que sabem, fazem e podem vivenciar no currículo. Currículo é espaço de vivências e o planejamento de possibilidades do que os sujeitos do cotidiano querem, devem e podem fazer, saber e poder.

O desejo é continuar e resistir na pesquisa, no cotidiano, juntamente com todos aqueles que o habitam, contribuir mais com a educação do campo, a formação de professores e problematizar a escola como espaço de vida, de resistência, enfrentamento e de criação de uma educação que queremos, fazemos e podemos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, L.; ALVES, N. (org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro; DP&A, 2001, p. 13-38.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, L.; ALVES, N. (org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro; DP&A, 2008, p. 39-48.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.
- ALCANTARA, L. R de. **O ensino de conteúdos estatísticos no Projovem Campo-Saberes da Terra em Pernambuco**. 2012, 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Diversidade**. CALDART, Roseli S. (org.). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.231-238.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, ago. 2013. Disponível em <www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. 2001. p. 64. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico Saberes da Terra**. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares. Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a.

BRASIL. **Percurso Formativo**. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares. Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF, 2006, Seção I Da Educação Básica, Art. 28. Títulos I e II e III, p. 18.

BRASIL. Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Aug. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio – Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Minas Gerais: Editora UFGM, 2014.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**, vol 1. Rio de Janeiro: Editora 34. 2008.

FADINI, Andressa Paula. **Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão**. 2014, 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo

(org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, Abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

_____. **Currículo e cotidiano da escola**. (Vídeo) 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=curriculo+e+cotidiano>. Acesso em: 02 jun. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos. In: _____ (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012, p. 143-160.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n.3, p. 376-384, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7955/6788>> Acesso em 02 de jul. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, M. da C. Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, p. 7-17. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>> Acesso em 20 de ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

GARCIA, R. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2016.

GUGELMIN, G. M. M. C. **Educação do Campo**: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa Projovem. 2014, 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

HAESBAERT, Rogério Costa. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LINS, Daniel. Mangué's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>> Acesso em: 02 de abr. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. e André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MELIM, M. G. **A educação popular na práxis do Projovem Campo – Saberes da Terra no Espírito Santo**, 2015, 220 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORAIS JUNIOR, E. **Por trás do currículo oficial, que geometria acontece?** Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 150 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2015.

MOURA, R. C. A. de. **Pedagogia da alternância**: limites e possibilidades do Projovem Campo em Minas Gerais. 2011, 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola**

de Goiás - EFAGO. 2005. 318 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Campinas, Campinas. 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n.29, p. 83-100, 2007.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, p. 47-70, 2012a.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensados praticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012b.

OLIVEIRA, Leonardo Souza. **Gestão democrática e controle social: uma vocação do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, em Santaluz/BA – a implantação do conselho do centro**. 61 f. 2015. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliane da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2017.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Centros Familiares de Formação em Alternância**. IN: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 15 – 24.

ROSA, R. A. **O planejamento da ação docente em disciplinas a distância em cursos presenciais**. 129 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

SACRISTÁN J. Gimeno. **Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?**

In: Sacristán, J. Gimeno e Pérez Gomes, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, P. A. DA S. R.; COUTINHO, C. P. O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 635-661, set. 2015. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0635.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

SANT'ANNA, Flávia Maria et. al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa 2: Culturas, formação e práticas pedagógicas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “*Saberes da Terra: o currículo do cotidiano vivido no Projovem Campo no município de Santaluz-Ba*” integra a linha de pesquisa 2: culturas, formação e práticas pedagógicas do Programa em Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, tendo como pesquisador o mestrando em educação Leonardo Souza Oliveira e como orientador/pesquisador responsável o Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como o currículo proposto pelo programa Saberes da Terra é negociado no cotidiano pelos professores do campo, no momento do planejamento no município de Santaluz-BA. Para alcançar tal objetivo tomaremos algumas informações por meio de observações e registros, por escrito, áudio e visual, de reuniões de planejamento e atividades pedagógicas dentro dos espaços formativos, entrevistas e/ou questionários. Ressaltamos que após as observações bem como as entrevistas e/ou questionários você poderá verificar o que foi registrado e permitir o uso ou não das informações fornecidas e coletadas. Todos os registros serão devidamente arquivados em segurança no arquivo pessoal do pesquisador responsável. As informações obtidas serão úteis para a elaboração de uma dissertação de mestrado e, estas serão analisados apenas, pelos pesquisadores supracitados, para fins científicos. Salientamos que seu anonimato será preservado e respeitada sua integridade: psíquica, intelectual, física, espiritual, social, cultural e moral. Caso em algum momento você sinta algum constrangimento, prejuízo ou qualquer informação cedida lhe trazer desconforto, você poderá suspender e desistir de participar desta pesquisa. Se necessitar de esclarecimentos de dúvidas ou queira desistir desta pesquisa, os pesquisadores estarão disponíveis pelos telefones (75) 99111-3442 e (75) 98217-3510 ou pelo e-mail leo.professor@outlook.com.

Neste sentido, caso esteja de acordo, solicitamos que preencha os dados abaixo e assine este termo.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Eu, _____

RG, _____ Concordo com os termos e realidade deste Termo.

 Assinatura do(a) participante.

 Prof. Orientador/pesquisador Dr. Marco Antonio Leandro Barzano.

 Discente/pesquisador Leonardo Souza Oliveira.