

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

**REDES DE SABERESFAZERES, COMPLEXIDADE E
TENSÕES: OS COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPIRITO SANTO**

VITÓRIA
2013

GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

**REDES DE SABERESFAZERES, COMPLEXIDADE E
TENSÕES: OS COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPIRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores/as.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo.

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237r Santos, Geraldo Ferreira dos, 1962-
Redes de saberesfazeres, complexidade e tensões: os
cotidianos do ensino médio de uma escola pública do Espírito
Santo / Geraldo Ferreira dos Santos. – 2013.
149 f.: il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Complexidade (Filosofia). 2. Cotidiano escolar. 3.
Currículos. 4. Ensino – Currículo. 5. Ensino médio. I. Ferraço,
Carlos Eduardo, 1959-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

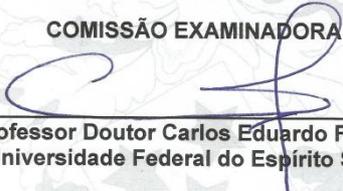
GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

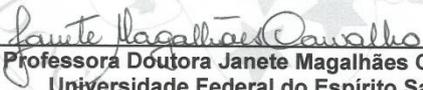
**REDES DE SABERESFAZERES, COMPLEXIDADE E
TENSÕES: OS COTIDIANOS NO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO.**

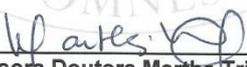
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 de Dezembro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

RESUMO

A ciência com suas verdades passou a ser um artefato essencial nos cotidianos escolares. Esses saberes se enredam com outros saberes que despotencializados e silenciados, permanecem nos interstícios do discurso hegemônico da modernidade na escola causando tensões. Potencializar a ocorrência dessas redes nesses cotidianos pode intensificar essas tensões e assim abalar esse domínio da ciência. Os muitos caminhos possíveis de serem percorridos nas tessituras desprivilegiam quaisquer saberes e fazeres que se pretendem exclusivos. Assumindo a metáfora das redes, os praticantes da escola podem potencializar as inter-relações que ocorrem na vida. A remoção de instâncias de poder hierárquico de saberes, enredando-os e o compartilhamento solidário das práticas teóricas/práticas, não significa a diluição da autoridade. Agora a autoridade cumpre um novo papel que é de constituir uma rede de relações de autoridade partilhada. Desejamos perceber esses múltiplos sentidos e problematizar o quão potentes são ou não para a vida. Participamos juntamente com os alunos e alunas das aulas e posteriormente, os convidamos para conversas/entrevistas, gravando e fotografando esses momentos. Percorremos, nos turnos matutino e noturno, todos os seus espaços/tempos, nos conectando nas redes que se tecem. Optamos por estar nas turmas de ensino médio de formação geral e nas turmas de ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas/conversas foram feitas com três alunos ao mesmo tempo, sempre de uma mesma turma, para que se estabelecesse uma conversa e para que a produção de sentidos dos cotidianos da escola pudesse ser mais potencializada. Dos alunos entrevistados, estão entre os seus desejos mais comuns para além dos saberes científicos, as atividades esportivas, artísticas, literárias, religiosas, cursos de formação profissional, dança, canto, campanhas educativas, passeios. As relações de amizade e outros modos relacionais como entre professores e alunos, têm sido citados com grande frequência, pelos estudantes, nas entrevistas/conversas. Não tem se conseguido implantar na sua totalidade os preceitos da modernidade na escola. Há, portanto, um visível esgotamento do monopólio do comportamento científico nos cotidianos da escola pública pesquisada. São nesses espaços/tempos escolares nos quais pode se dar a experiência. Apesar do discurso moderno na escola produzir

mecanismos que impedem a experiência, esse controle é acompanhado de diversos mecanismos de escapes. É pela “voz” dos alunos que se apresentam as ausências da escola. A “voz” dos estudantes é a grande presença na escola e sua grande potência. Talvez esse seja o maior desperdício no contexto educacional escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio, Currículo e cotidiano, Complexidade, Redes de saberesfazeres.

ABSTRACT

Science and its truths have become an essential device within schools everyday. These knowledge are thread with other that, depowered and silenced, stay within the interstices of modernity hegemonic discourses in school, causing tensions. Empowering the occurrence of these nets in the everyday may intensify those tensions and, hence, jolt this science domain. The many possible ways to be taken as threading unprivilege any know-how self-considered to be exclusive. Assuming the metaphor of the nets the school practioneers can potentialize the inter-relations that happen in life. The removal of hierarchical power instances of knowledge, threading them and the supporting sharing of the practicestheoriespractices, does not mean the authority dilution. Now authority meets a new role that constitutes a net of shared authority relations. We wish to notice these multiple senses and to problematize how powerful they are or not to life. We took part in classes with students and later invited them to conversationsinterviews, recording and photographing these moments. We wandered, in the morning and night shifts, all of its spacetimes, connecting us within thread nets. We have chosen to be in general high school classes and within Adult and Youth Education. The interviewsconversations were developed with three students each, always from the same class, so that a conversation would be established and the school everyday senses production could be more potentialized. Among the interviewed students the most common desires, beyond scientific knowledge, were the sports', arts', literature's, religious', professional training's, dance's, singing's, educative campaigns' and trips' activities. The friendship and other kinds of relationship, such as teacher-student, have been frequently quoted by students in the interviewsconversations. It has not been possible to fully install the modernity precepts in schools. Therefore, there is a visible impoverishment of scientific behavior within the researched public school's everyday. These school spacetimes are where one can experience. Despite the modern speech producing apparatus that prevents the experience, this control is followed by many escape mechanisms. It is through students' "voice" that the schools absences appear. Th students' "voice" is the great presence within school and its great potency. Maybe that is the greatest loss within school educational context.

Key words: High School. Curriculum and everyday. Complexity. Know-how nets.

AGRADECIMENTOS

São muitos os fios que foram tecidos nessa rede que vem se constituindo no mestrado e na produção dessa dissertação. Tessitura que se estabelece por relações de colaboração, carinho, solidariedade, compreensão e companheirismo. Merecem agradecimentos especiais:

minhas duas filhas Janaina e Júlia pela ausência, meus irmão e irmãs, pelas faltas nas animadas festas de família.

o Centro Educacional Charles Darwin por compreender meu menor envolvimento no processo educativo da escola.

os colegas do Centro Educacional Charles Darwin pela colaboração nos momentos de excesso de atividades pedagógicas.

os colegas da turma 25 pelos debates tão potentes que produziram movimentos, as vezes abruptos, no meu pensamento.

o grupo de pesquisa que com discussões entre acadêmicas e bem humoradas, nutridas de saborosos doces e salgados, colocava-me em suspensão, muitas vezes liquefazendo meus sentidos pre-elaborados.

os professores Janete Magalhães Carvalho, Martha Tristão, Regina Helena Silva Simões e Rogério Drago com suas receptividades, carinho, atenção e humildade confirmando minhas crenças nas relações de afeto como potência na aprendizagem.

a professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni pela gentil contribuição como membro externo da banca examinadora.

a colega Rosângela que, sempre disponível, muito me ajudou com comentários, sugestões e formatações. Minha grande companheira de estudo.

Um agradecimento especial ao meu orientador Carlos Eduardo Ferraço pela amizade, companheirismo, rigor, atenção e dedicação em suas incansáveis orientações individuaiscoletivas semanais.

Por final, quero agradecer de modo bastante especial aos alunos, professores, pedagogas e diretora da escola pesquisada pela receptividade, atenção e contribuição para a realização dessa pesquisa.

Sem esse denso retículo no qual fui me conectando ao longo desses últimos três anos, esse momento teria sido impossível.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

DEC – Departamento Estadual de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FINDES – Federação da Indústria do Espírito Santo

FUNEVE – Fundação Educacional de Vila Velha

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

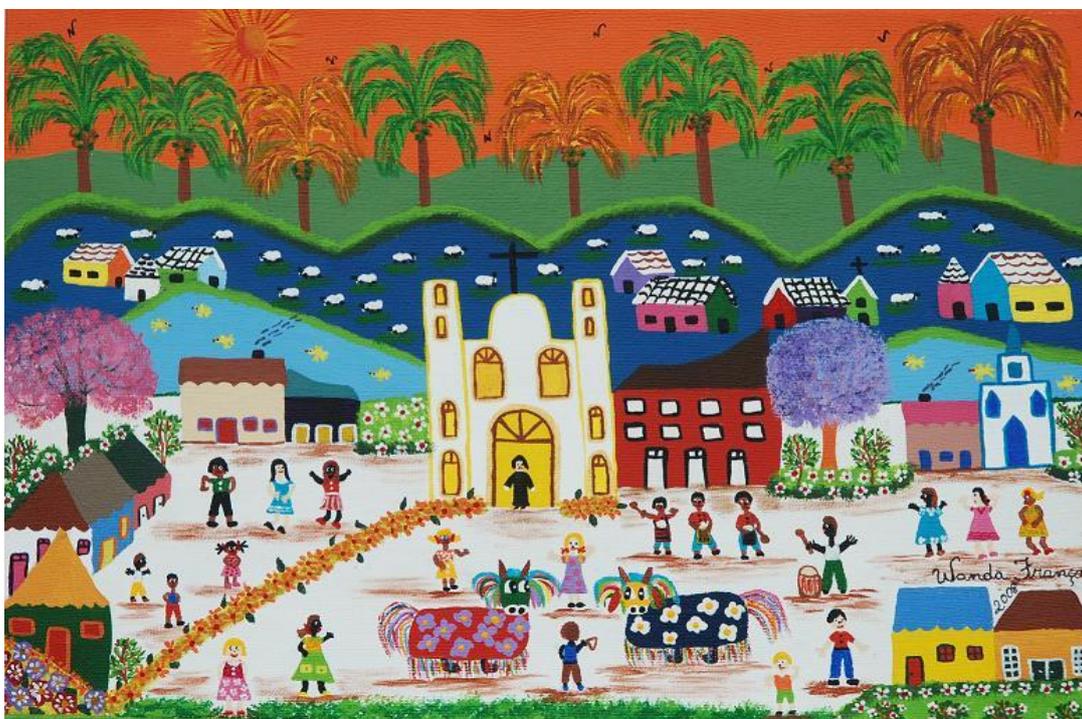
SUMÁRIO

1. O COMEÇO, TALVEZ.....	12
1.1 Os cotidianos e seus enredamentos com a pesquisa.....	27
2. CULTURASCIÊNCIAS SE CONSTITUINDO NUMA CONTINUIDADE.....	33
2.1 As relações culturaciências.....	33
2.2 A noção de currículo como redes de saberesfazeres.....	47
3. PERCUSOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Passeios (des) pretensiosos nos cotidianos da escola.....	55
3.2 Enredamentos com os professores, pedagogas e diretora.....	67
3.3 O cotidiano da sala de aula durante as aulas.....	73
3.4 Sobre as entrevistasconversas com os estudantes.....	77
3.5 Relações dos estudantes com os saberes não científicos.....	82
4. SENTIDOS PRODUZIDOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA.....	97
4.1 As deficiências do discurso hegemônico do projeto moderno produzindo instabilidades espaçotemporais.....	97
4.2 A crise do discurso hegemônico da modernidade nos cotidianos da escola.....	103
4.3 A experiência na aprendizagem dos saberes científicos.....	117
5. PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE GENERALIDADES E SINGULARIDADES	131
6. REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	147

1. UM COMEÇO, TALVEZ...¹

São João de Petrópolis. Santa Teresa. Noventa e oito casas. Uma igreja. Um cemitério. Um jardim (brincadeiras de noite, quadrilhas das festas juninas). Quatro ruas (descalças boas para jogar bola, brincar de pique, bola de gude, banhos de lama). Um rio (os banhos de rio escondidos). Uma pequena represa (pescarias de cascudos). Um areal (areião). Um pasto. Muitos pés de ingá (onde brincávamos de pique em suas copas).

Figura 01 - Tela de Wanda França, mostra “Universo Naïf – A Poesia do Cotidiano” Espaço das Artes Helena Calil, em São José dos Campos, SP.



Fonte: <http://catracalivre.com.br/sp/tag/espaco-das-artes-helena-calil>

Férias, embrenhados nas macegas, pastagens, matagal e matas fechadas. Infância pobre/rica, (des) regrada, atravessada por tudo o tempo todo. No Grupo Escolar as muitas comemorações, as várias poesias declamadas em público, a “trinca” de amigos (aliás, os mesmos e grandes até hoje), as

¹ Utilizamos imagens de diversos sítios da rede internacional –internet –, como contribuições para potencializar a produção de sentidos do leitor acerca dos enredamentos que, de diferentes modos, constituíram essa dissertação.

constantemente brigas na escola (apanhava sempre), os recreios, descalço no jardim da igreja, os quase sempre 99 (menos em matemática).

Na adolescência as “grandes” matas da região intrigavam. Produziam sensações que atraíam para o seu interior, como num desafio, para entendê-las, para conhecê-las.

Figura 02 – Mata atlântica da Reserva Biológica A. Rushi- Santa Teresa.



Depois, como aluno do ensino médio (na Escola Agrícola de Santa Teresa – Instituto Federal do Espírito Santo - IFES), com constantes passeios pela mata atlântica. Muitas tardes no “ripado” (viveiro para produção de mudas de essências nativas), onde selecionadas as sementes e, após sua escarificação, eram colocadas para germinar e observado seu processo de crescimento e desenvolvimento a cada par novo de folhas que surgia. Ali a vida se fazia bem em frente aos nossos olhos. Foi aí, nesse contexto, que se apresentou o interesse pelas ciências, em especial a Ciência Biológica.

Figura 3 – Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Santa Teresa



Fonte: <http://www.montanhascapixabas.com.br/?x=coluna&codColuna=31>

Percebi como era mais agradável estudar a natureza na natureza e não apenas no papel (livros e apostilas) ou naquela parede verde por artifício de corante e rabiscada a giz branco.

Impressionava o domínio dos conhecimentos de mata de alguns funcionários (mesmo que subtraídos da oportunidade de frequentar instituições escolares), de vários moradores e os conhecimentos do comportamento das sementes de plantas nativas por parte do chefe do ripado. Era rica a convivência cotidiana com adultos, que tinham uma relação com plantas medicinais, usos de madeira nativa, precauções com animais peçonhentos, sem nenhuma passagem pela escola ou uma frequência exígua.

As histórias de assombros nas noites, nas matas, nas roças, nas estradas, como que regulando atitudes afoitas num mundo social e natural de muitas descobertas, mas também de muitas incertezas. Isso é um capítulo à parte dessa nossa trajetória pessoal. Os conhecimentos ditos tradicionais emoldurando e também viabilizando a vida. Contribuições dos antigos índios da

região, dos negros, dos mestiços, dos brancos em especial dos italianos. E a ausência quase que completa da frequência desses grupos na escola.

[...] vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2008, p. 2).

Minha opção pelo curso de Ciências Biológicas surgiu como uma produção dessas redes nas quais minha vida foi sendo tecida. Minha vinda à Vitória para a Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) me colocou em outros processos de enredamentos. Aos saberes ditos tradicionais e técnicos se estabelecem continuidades, os conhecimentos ditos acadêmicos.

Esses acoplamentos estruturais se constituíram, mesmo que com níveis de intensidades e duração imprecisos e com permanentes novos acoplamentos, novas conexões, diluições, em processos constantes de constituições e reconstituições.

Desde que uma unidade não entre numa interação destrutiva com seu meio, nós, como observadores, necessariamente veremos entre a estrutura do meio e a da unidade uma compatibilidade ou comensurabilidade. Existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de 'acoplamento estrutural' (MATURANA; VARELA, 1995, p.133).

Após meu ingresso no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, logo percebi a impossibilidade econômica de continuidade de estudos senão buscando uma fonte de renda. Dessa forma, comecei minha vida de professor nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (1º e 2º graus) nos turnos noturno e vespertino da Escola “Padre Hediberto Nei”.

Estava agora, também, apresentando aos estudantes a vida no papel, naquela parede verde por artifício de corante e rabiscada a giz branco. A partir desse momento, percebi a necessidade da colaboração dos meus alunos para criar maneiras para tornar a vida mais presente nos nossos cotidianos escolares.

Assim, foi no enredamento nos cotidianos da escola que estabelecemos - alunos, professores e diversos outros profissionais - modos de contribuir na busca de um ensino que atendesse os desejos de aprendizagem dos alunos e alunas. Assim, percebi que o “Padre Hediberto” (é assim que todos nós que vivemos aqueles momentos juntos, professores, diretora, alunos, serventes, secretária, coordenadora, nos referimos à escola que nos deixou tantas saudades) era uma efervescência de vida. Inserindo-nos nessa complexa rede, percebi que o ambiente escolar vivia o clima do processo de redemocratização do país, surgimento de partidos políticos de esquerda “novos” com o aumento da liberdade de expressão. Passo, então, a participar da tessitura dessa rede em que se produziam relações o tempo todo, num contexto de muita expectativa e de muita potência nas ações.

Todos nós queríamos “melhorar o ensino, estimular a participação dos alunos, conhecer os contextos nos/dos quais os alunos estavam inseridos. ” Esse estado de espírito contaminava a todos e todas resultando em projetos, aulas mais participativas de extrema aproximação. Produzíamos material didático alternativo, dada a carência de recursos da escola. Tínhamos uma relação muito próxima com lideranças do movimento popular do bairro via direção. Visitávamos as famílias com grandes dificuldades econômicas - nas palafitas dos manguezais invadidos e degradados ambientalmente - devido à evasão de seus filhos, a fim de resgatá-los para o ambiente escolar. Para isso, buscávamos doar livros didáticos aos alunos, além de estabelecermos relações que estimulavam a frequência às aulas.

Figuras 4 e 5 – À esquerda, palafitas como as ocorrentes em Santa Rita, Vila Velha, e à direita cultivo de hortaliças e ervas medicinais por jovens como o desenvolvido na escola.



Fonte: http://mudamare.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html



http://eefpjfc.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html

Nesse mesmo período passei a lecionar na rede municipal de educação de Vila Velha. Estava professor do ensino fundamental (1º grau) das 5^{as} às 8^{as} séries do turno vespertino e noturno da disciplina de ciências.

As dificuldades da época nos eram apresentadas como impedimentos para o desenvolvimento de diversas atividades com os alunos e alunas dos dois

turnos de atuação. Nessas condições extremamente difíceis, tanto em termos de infraestrutura, como salariais, como de gestão, conseguíamos, por escapes, tecer relações que viabilizaram a produção de diversas atividades variadas em sala como: catálogos botânicos, coleções de animais, montagem de modelos de átomo, simulação de ligações e reações químicas a partir de modelos produzidos.

Figura 6 – Confeção de catálogo botânico por jovens do ensino fundamental utilizando a técnica de herborização de plantas.



<http://www.colegiosdosplatanos.com/index.php?idn=59>

Figuras 7 e 8 – À esquerda, montagem de um insetário por crianças do ensino fundamental e à direita, produção de modelos de átomos.



<http://rotary-online.blogspot.com.br/2010/09/criacao-de-um-insetario.html>

<http://cardealsimao.blogspot.com.br/2013/07/construindo-modelo-de-atomo.html>

Uma rede de relações envolvendo alunos, professores, equipe técnica, equipe de apoio, os pais e a equipe de gestão central da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (no período, chamada de FUNEVE - Fundação

Educacional de Vila Velha) que viabilizavam o desenvolvimento de várias atividades de campo no próprio bairro, em ambientes preservados como: manguezal, restingas, praias, mata atlântica, e também museus e exposições.

Figuras 9 e 10 – À direita visita de alunos ao manguezal e à esquerda visita ao Museu de Biologia Professor Mello Leitão em Santa Teresa.



<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=14514925>
<http://manguezalfundao.blogspot.com.br/>

No turno noturno, os alunos preferiam projeções de slides e de documentários com câmeras de 16 mm do Departamento Estadual de Cultura (DEC) e com os projetores de slides, tão difíceis de conseguir, além da articulação que fazíamos com a professora de Língua Portuguesa e o professor de Geografia. Com os demais colegas eram extremamente difíceis as relações de trabalho apesar de o relacionamento pessoal ter sido bastante agradável.

Figura 11 – Dramatização produzida por alunos com poucos recursos cênicos e de figurino, mas de muita potência.



<http://www.organizandoeventos.com.br/fernandofilmagens>

Foram muitos os projetos que desenvolvemos nessas escolas em Vila Velha: arborização das ruas no entorno da escola, mapeamento dos pontos viciados de depósito inadequados de lixo nos bairros nos quais os alunos eram moradores, história ambiental da região, semanas de meio ambiente envolvendo todos os turnos da escola.

Figuras 12 e 13 – À esquerda, estudos dos pontos viciados de lixo no bairro e à direita plantio de árvores nas caçadas das ruas próximas à escola.



<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/01/empresas-terao-ate-48h-para-retirar-entulho-das-ruas-de-sao-paulo.html>

http://monitoresfelippe.blogspot.com.br/2013_07_01_archive.html

Figura 14 – Exemplo de atividade de semana do meio ambiente envolvendo as crianças do ensino fundamental.



<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1595>

É certo que encontrávamos algumas oposições para executar as atividades que nos propúnhamos a fazer, mas com postura extremamente militante, enfrentávamo-nos.

Num contexto de grandes expectativas da sociedade, eram necessárias respostas em todos os segmentos da administração pública. Em Vila Velha, na educação pública municipal, a secretária de educação criou uma equipe de professores para coordenarem as áreas em colaboração às pedagogas da equipe central da FUNEVE. Era estratégico politicamente naquele contexto que se aproveitassem professores da rede municipal na composição de tal equipe já que a maioria era de profissionais de outras instituições. Na busca por professores com afinidades políticas com a gestão e que desenvolviam em seus cotidianos escolares atividades em direção à produção de outros modos de pensar as ciências no ensino fundamental, fui convidado para ser o coordenador da área de ciências da rede municipal. Passei então a pensar na melhoria do ensino de ciências de toda a rede de ensino municipal.

Na expectativa de provocar melhorias, tivemos as maiores pressões para recuar devido à mudança da gestão pública municipal. Sendo assim, minha permanência na rede de ensino ficou inviabilizada devido ao acirramento que se estabeleceu entre nós e o então prefeito eleito da cidade.

Deixo então a rede municipal de Vila Velha e sou contratado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse momento de minha vida profissional, deparo-me com uma instituição organizada e estruturada, porém extremamente repressora tanto para os alunos como para mim, professor.

Figura 15 – Fachada do Centro de Formação profissional onde atuamos em nossa trajetória profissional.



Fonte: <http://www.mundodastribos.com/senai-es-cursos-gratuitos-em-vitoria.html>

Oriundo de instituições com muitas dificuldades estruturais, porém com considerável liberdade de ação, tive, então, certa dificuldade de adaptação já que agora me deparava com um contexto profissional inverso, ou seja, adequada disponibilidade em infraestrutura de trabalho com maiores limites de ação. Ao invés de descontentamento, considerei, na época, esse um novo e bom desafio para meu crescimento profissional. O único projeto que conseguimos desenvolver com todos os meus alunos e o importante apoio do superintendente da unidade de ensino, foi elaborar um diagnóstico dos potenciais focos de reprodução de mosquitos em toda a instituição.

Figura 16 – Atividade de campo com observação de possíveis focos de mosquitos da dengue, com jovens do ensino fundamental.



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/todos-juntos-vencer-dengue-426154.shtml>

Apesar de enfrentarmos certa resistência às mudanças de procedimentos no cotidiano de manutenção das condições físicas da escola, novamente, a direção geral, alguns colegas e funcionários, nos deram todo o apoio. Após três anos, ao encerrar as atividades da formação geral no SENAI, a Federação das Indústrias do Espírito Santo (FINDES) encerra nosso contrato de trabalho e assim, desliguei-me da instituição.

Agora, no ensino médio de uma escola privada que buscava se estruturar para ser muito organizada numa perspectiva conteudista, completamente voltada para a aprovação dos alunos no vestibular, entro numa nova fase de formação:

adaptar-me a uma instituição extremamente repressora para as ações de criatividade docente.

Nesse novo contexto, a dedicação aos estudos mais especializados dos conteúdos científicos para exercer minha docência foi uma exigência das redes de relacionamentos estabelecidas. Estava muito ansioso para encarar esse novo desafio, porém incomodado por não poder exercitar, a contento, a criatividade como professor, com meus alunos.

Ciente das intenções da instituição de se tornar uma referência em sua modalidade no mercado, a partir de experiências noutras redes de relacionamentos profissionais, nosso grupo de professores sugeriu o desenvolvimento de diversas atividades como aulas de campo, atividades experimentais, projetos de intervenção dos alunos em vários contextos etc.

Assim, a instituição me propõe a criar laboratórios de ciências para o ensino fundamental e médio e implementar aulas experimentais. Encontro, assim, a oportunidade de desenvolver, como no passado no ensino médio da Escola Estadual “Padre Hediberto Nei” e nas atividades no ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha, diversas atividades (re) criadas por nós da Biologia em conjunto com colegas das áreas de Física e Química.

Figuras 17 e 18 - À esquerda vista panorâmica do laboratório de Biologia com aula experimental pronta para receber os alunos e à direita um momento de uma aula de zoologia no laboratório de Ensino Medio.



Figura 19 – Momento de interação professor e alunas na aprendizagem sobre meiose numa aula de laboratório no ensino médio.



Desenvolvemos também projetos de pesquisa com os alunos além de diversas atividades de campo. A grande dificuldade que se apresentou foi que, apesar de todas essas atividades serem bem estruturadas e terem todo o apoio da instituição, tínhamos limites de ação bem definidos. Ainda permanecia a insatisfação por ter um reduzido ambiente de liberdade de criação

Figuras 20 e 21 – Exposição produzida com os alunos do Ensino Médio sobre Botânica, onde se apresenta o rigor científico com a expressão artística.



Figuras 22 e 23 – A imagem à esquerda refere-se à exposição onde se buscou articular ciência e arte. A imagem à direita refere-se à atividade de campo com jovens do ensino médio.



Figuras 24 e 25 – Atividade de campo com alunos do ensino médio.



Nosso desejo sempre foi de desenvolver atividades diversas com os alunos num contexto reticular de estímulos à liberdade para a criatividade, aliado à adequada infraestrutura e à funcionalidade. Entendo que é nos cotidianos da escola pública que essas redes de saberes-fazeres-poderes² se estabelecem com melhores possibilidades democráticas.

Essas tentativas de subversão desses outros enredamentos não foram e não têm sido fáceis no decorrer desses trinta anos. As diversas redes, nos múltiplos contextos, têm agido sempre com muita eficiência para tornar desconexos os sentidos da ciência com a vida tornando, por isso, o ensino-aprendizagem uma profusão de vazios na vida dos alunos.

Acreditamos na subversão da ordem imposta de uma rotina escolar vítima de mecanismos disciplinadores, reguladores, como produtora de outros modos no próprio escolar como: ciência da incerteza, racionalidade complexa, produção reticular de conhecimentos. Sentidos que produzidos com os alunos e as alunas, poderão potencializar suas vidas.

Nossa aposta é na potência da escola pública como espaço-tempo de invenção de outros-novos sentidos para as relações entre as culturas que compõem as redes que se constituem nesse espaço-tempo e os diversos saberes presentes. Saberes e sentidos que na complexidade reticular cotidiana, possam ser capazes de subverter a ordem imposta pelo discurso hegemônico da modernidade.

Constituindo-nos de enredamentos pela vida, trazemos uma discussão de fragmentos/momentos/memória de minha história de vida pessoal-profissional.

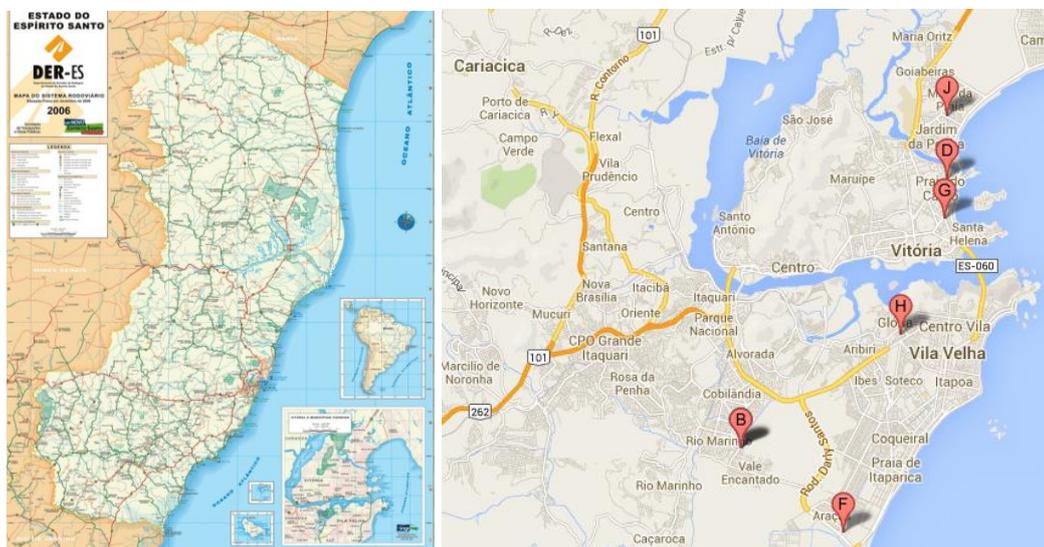
² Estarei, com a contribuição da professora Nilda Alves, utilizando esse modo de junção de palavras na tentativa de evitar binarismos, para que não se produza o sentido de uma nem outra palavra mas de uma e outra no mesmo tempo.

1.1 OS COTIDIANOS E SEUS ENREDAMENTOS COM A PESQUISA

Em janeiro de 2013, estivemos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Padre Hediberto Nei” nos turnos matutino e noturno, com os cotidianos do Ensino Médio. Nossa intenção foi contactar com a direção e equipe pedagógica, já que nesse momento a escola estava em recesso e os gestores estariam disponíveis para conversas acerca dos alunos, famílias, instituição escolar etc.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Padre Hediberto Nei” fica localizada à Rua Ana Siqueira, s/n, Bairro Alecrim, município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo e atende os moradores dos Bairros Alecrim, Santa Rita, Primeiro de Maio, Zumbi dos Palmares, Alvorada e Planalto, recebendo alunos também de bairros vizinhos como Vila Garrido, Jardim Marilândia, Ataíde e Aribiri.

Figuras 26 e 27 - À esquerda mapa do Espírito Santo e à direita localização do município de Vila Velha no contexto da Grande Vitória.



<http://mapasblog.blogspot.com.br/2011/11/mapas-do-espírito-santo.html>
<https://www.google.com.br/maps/place/Greater+Vit%C3%B3ria/@-20.3188886,-40.337778,15z/data=!4m2!3m1!1s0xb83da51625c4df:0x3e73215d10d77c00?hl=pt-BR>

O bairro Alecrim foi povoado na década de 70 e a atuação de Padre Hediberto Nei junto a esses moradores carentes era toda voltada para suprir as necessidades desse grupamento humano em boa parte oriundo de pessoas do interior do estado e de outros estados que se instalaram sobre um manguezal de forma precária e sem nenhum serviço de saneamento básico, educacional, saúde e segurança. O passionista, através de seu trabalho humanitário, espiritual e de sensibilização com os moradores sobre seus direitos, deveres e de suas capacidades, funda a escola em 1969 juntamente com algumas pessoas da comunidade, pois não havia nenhuma escola nestes bairros com população tão numerosa. O terreno foi doado pela Prefeitura Municipal de Vila Velha e funcionava nesse local uma lavanderia que foi transformada em uma escola pelos próprios moradores e pelo Padre que coordenava os trabalhos.

Nos dois primeiros anos de funcionamento, a escola foi denominada Escola Municipal Santa Rita e atendia aos alunos de 1ª a 4ª Séries. Com o crescimento da população do Bairro, houve a necessidade de ampliação da Escola. Em 1973, o Governo do Estado construiu uma nova escola no lugar que recebeu o nome de Escola de 1º Grau Padre Hediberto Nei em homenagem ao Padre Passionista, pároco da Igreja Santa Terezinha, em Paul.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Padre Hediberto Nei” sempre se apresentou como um ambiente com características bastante peculiares. Desde sua origem, tem um vínculo muito grande com os moradores dos bairros adjacentes.

Figura 30 – Vista geral das adjacências à escola pesquisada.



Provavelmente, os diversos contrastes econômicos e sociais e a história de criação a partir do anseio dos moradores organizados e com uma liderança religiosa enquanto agente de mobilização, produziu um sentimento de pertencimento que dificilmente percebemos em outras escolas onde atuamos. Esse sentimento de pertencimento e de convivência dos moradores com a escola pode ter continuidade nos alunos e nos modos dos professores de ser/estarem na escola.

Estivemos nos encontrando com os adolescentes e adultos do ensino médio. Em nossos contatos iniciais com a escola no turno vespertino, contactamos os alunos, em geral, de classe baixa e média baixa, sendo que vários fazem estágios no contraturno, auxiliam em pequenos negócios – formais ou informais – familiares ou cuidam dos afazeres estritamente domésticos. Apresentam uma grande diversidade de afinidade religiosa, artística, esportiva.

Figura 31 - Prédio escolar nos anos 2000



Fonte: Acervo da escola pesquisada

Segundo a direção, os alunos são envolvidos na produção de programação de uma rádio na própria escola, além de atividades esportivas. Assim, mesmo nos contraturnos, os alunos permanecem no interior da escola agrupados em

animadas rodas de conversa caracterizando uma relação afetiva muito intensa dos mesmos com a instituição.

Nesse sentido, há que se destacar a influência da direção escolar. As direções sempre tiveram como perfil seu envolvimento com os alunos e suas famílias além do estreito relacionamento com as lideranças dos bairros adjacentes. Portanto, percebemos um ambiente bem singular nos cotidianos dessa escola. Essa relação inicia-se com a primeira diretora e tem continuidade com a segunda e atual, que inclusive foi nossa colega enquanto corpo docente quando da gestão anterior. Também encontramos alguns professores que foram nossos colegas anteriormente e atualmente atuam na função de coordenação disciplinar.

Por esses vários aspectos, nosso retorno após trinta anos pouco representou em termos de distanciamento com esses cotidianos. Facilmente voltamos a nos sentir como parte do corpo docente da mesma. Como se nunca tivéssemos deixado de ser professor daqueles alunos, naquela escola. O que nos reforçou a convicção de que essa escola é a nossa melhor opção de espaço-tempo de pesquisa.

Os cotidianos da escola apresentam continuidades com os cotidianos da vida que acontece nos vários ambientes dos bairros adjacentes, produzindo sentidos sem a possibilidade de delimitações de fronteiras. Não sendo, então, viável a consolidação de um dado modo cultural isolado da escola. Os movimentos na escola apresentam enredamentos que tornam seus muros físicos ineficazes na tentativa de isolamento cultural.

Figura 32 - Fachada atual da escola pesquisada



Assim, foi nosso objetivo geral perceber nesses cotidianos escolares, os processos de negociações entre esses aspectos culturais da vida dos alunos com os efeitos produzidos/determinados pelos enunciados do projeto moderno presentes nas prescrições curriculares das instituições oficiais de ensino. Buscando perceber os processos de negociações que os alunos fazem entre os diferentes saberes. Problematizar as negociações tecidas em redes pelos adolescentes entre seus saberes, suas práticas e os enunciados do projeto moderno que lhes são apresentados nos cotidianos da escola.

Tivemos como objetivos específicos problematizar os sentidos negociados em redes, nos cotidianos da escola, pelos estudantes e educadores e que evidenciam tensões entre suas práticas culturais e os enunciados que lhes são apresentados. Outro aspecto que tentamos problematizar foi como estudantes e educadores resolvem/solucionam/convivem ou não essas tensões estabelecidas. Finalmente, apresentamos nossa contribuição para a invenção de outros/diferentes sentidos de conhecimentos que potencializam uma vida pautada por uma dimensão ético-estético-política.

2. CULTURASCIÊNCIAS SE CONSTITUINDO NUMA CONTINUIDADE

2.1 AS RELAÇÕES CULTURASCIÊNCIAS³

Considerando o perfil dos estudantes do ensino fundamental e médio com os quais sempre tivemos contato como professor, sempre foi motivo de estranhamento a forma com que os enunciados científicos lhes são apresentados e muitas vezes, impostos.

Por outro lado, a necessidade da apropriação do saber científico pelos jovens para que se utilizem da ciência moderna como ferramentas no exercício da sua cidadania, para o melhor desempenho escolar e para a sua formação profissional, nos parece ser uma questão consensual entre os educadores.

Todo educador que se dedica a interagir e observar o comportamento dos alunos nos cotidianos escolares percebe em várias situações, o envolvimento dos mesmos quando lhes são propostos processos pedagógicos que se articulam com esses jovens. Ou melhor, quando esses enredamentos são tecidos com os jovens. O envolvimento, a criatividade, a dedicação dos alunos se evidenciam como nunca num currículo vivo, pulsante, produzido nas relações entre os alunos com seus colegas, professores, diversos funcionários e com os demais aspectos da atividade escolar.

Se o conhecimento dos diversos enunciados científicos para seus variados usos é fator de melhoria da qualidade de vida e se o que mobiliza os alunos são os movimentos culturais que permeiam o tempo todo os cotidianos escolares, há que se visibilizar as conexões dinâmicas entre as ciências e os outros saberes que ocorrem nos ambientes nos quais a escola se encontra enredada. Um currículo escolar assim, em vibração constante, em constantes movimentos de aprendizagens.

³ Estamos utilizando o termo Culturaciência como uma única palavra, pois consideramos que ocorre uma contínua negociação entre essas duas áreas da produção humana. Consideramos as ciências com uma produção cultural do homem moderno. Mais adiante essa relação será aprofundada.

Apropriando-nos da contribuição de Hugo Assmann em, *Reencantar a Educação rumo à sociedade aprendente*, podemos então compreender que,

Um envolvimento interessado é coisa muito diferente da eficiência linear mediante a execução imposta aos agentes por comandos externos. Linear enquanto carente de multi-referencialidade capaz de alterar os objetivos prefixados numa única direção que não admite desvios. Por isso é fundamental incluir, nas premissas básicas do conceito de organização aprendente, a criatividade individual e coletiva capaz de inventar e assumir mudanças. Sem isso faltaria precisamente aquela dinâmica de mutações que justifica que se fale na presença contínua de processos de aprendizagem. [...] Deveríamos tratar de abandonar, mais e mais, a ideia de que existam organizações integradas exclusivamente por seres humanos. Quaisquer organizações aprendentes estão imersas em contextos complexos que incluem a natureza, outros seres vivos e artefatos tecnológicos (2001, p.86).

Quando essas articulações em contextos complexos ocorrem (ao acaso ou de modo planejado), o uso para a vida dos alunos é amplificado. Portanto, é um currículo se constituindo nos cotidianos da escola, e neles, explorando toda sua potência.

Num currículo com os cotidianos da escola, estaremos a provocando, valorizando, evidenciando toda a força de envolvimento das diversas expressões culturais que se tecendo com as discussões científicas, humanizam-nas.

Vale considerar que os estímulos para as expressões culturais podem ter uma forte influência na formação das crianças, jovens e adultos praticantes (CERTEAU, 1994) no ambiente escolar, potencializando a sensibilidade, a criatividade e a solidariedade. Esse processo individualcoletivo de produção identitária pode tomar percursos diferentes dependendo de como os enredamentos nos cotidianos espaçotemporais escolares acontecem. Pode-se pela via hegemônica da ciência moderna apresentar dispositivos rumo à construção de um sujeito centrado, fixado, estável, num padrão identitário ou então, considerando o sujeito descentrado, em movimento, instável e multifacetário, estabelecer artimanhas contra-hegemônicas sobre a ciência moderna. Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* nos apresenta que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única,

mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (1992, p.12).

Esses movimentos, esses processos de identificação, são potencializados nos entremeios culturasciência nos cotidianos escolares.

Talvez pudéssemos considerar esses entremeios como ambientes de produção de movimentos contínuos de liberdade, já que seria aí que indivíduos, enredados, provocariam seus próprios "deslocamentos" nessa rede.

Alguns autores têm evidenciado durante o desenvolvimento científico nos últimos trezentos anos, certa deteriorização da criatividade, da sensibilidade, da solidariedade, da felicidade, dentre outros aspectos. Morin em *Ciência com consciência* reconhecendo todas as conquistas da ciência, também nos mostra que

[...] essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade (1982, p. 16).

Mesmo sem compromisso com a humanidade, nos últimos séculos, os laboratórios de investigação científica se proliferaram praticando experiências em série simulando ambientes artificiais com variáveis sob controle e resultando em respostas tidas como certas e com grande repercussão social, econômica e por fim política. Wortmann e Veiga-Neto (2001) discutindo a importância dos laboratórios de microbiologia e seus impactos na sociedade francesa graças aos procedimentos adotados por Pasteur no século XIX, destacam que,

[...] em termos políticos foi uma intervenção profunda e irreversível que modificou detalhes da vida cotidiana francesa – passou-se a assumir hábitos, como ferver leite a lavar as mãos -, que tiveram efeitos numa dimensão mais ampla, como a reforma do sistema de esgotos e das práticas hospitalares (2001, p. 68).

Nessa mesma tendência, as escolas se converteram - ou foram convertidas – em ambientes de experiências de educação da população. Seria necessário, então, apresentar (impor mesmo) aos alunos, um conjunto de valores que deveriam ser rapidamente absorvidos. Valores esses essenciais para a estruturação de uma economia industrial que com seus preceitos de produção e produtividade se utilizam do mesmo rigor e mecanismos de funcionamento da investigação científica. Quando nos aproximamos das discussões de Silva (2011) sobre o início da sistematização das teorias tradicionais do currículo, observamos que Bobbitt (1918)

[...] queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. [...] A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir a educação tornar-se científica (2011, p. 23).

A ciência e suas práticas, com suas verdades “consolidadas”, passaram a ser um artefato essencial nos cotidianos das escolas. A escola, com a configuração que se apresenta, possui um considerável predomínio dos saberes considerados científicos. Esses saberes se enredam com outros saberes que despontecializados, invisibilizados e silenciados permanecem nos interstícios do discurso hegemônico da modernidade da escola lhe causando tensões. Potencializar a ocorrência de outros saberes nos cotidianos escolares pode intensificar essas tensões e assim abalar esse domínio da ciência moderna.

Os ditos conhecimentos tradicionais, o senso comum, o conhecimento popular são então invalidados pela ciência, como nos apresenta Boaventura de Souza Santos em Introdução a uma ciência pós-moderna, na primeira ruptura epistemológica,

[...] O “senso comum”, o “conhecimento vulgar”, a “sociologia espontânea”, a “experiência imediata”, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com o que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. Ciência se constrói, pois, contra o senso comum e para isso dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação (2010, p. 31).

Tais atos - aplicados nas ciências naturais - têm criado e encontrado entraves quando aplicados nas ciências sociais. Os “objetos” de pesquisa dessas

ciências estão em permanentes processos de subjetivação. Produzem saberes que de um modo geral, a ciência se nega a considerar. Com o racionalismo, a neutralidade e a objetividade tendo sua supremacia abalada, o pesquisador, então, lida com a indistinção entre sujeito e objeto como também entre resultado e opinião.

Estando no campo das ciências sociais, a pedagogia também se ressentida desses entraves na sua constituição. Se seu objeto são as tentativas de produção de uma ambiência de aprendizagem, cujo substrato para tal é o ser humano, é na aposta na potencialidade desse humano que se efetuam tais tentativas. Portanto, algumas correntes do pensamento pedagógico lidam com a impossibilidade de se desconsiderar os saberes do outro, já que é na potência da relação com o outro que reside o processo de aprendizagem. O outro como parte na produção de diferentes saberes. Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* nos esclarece que

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão de mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (2011, p. 100).

É neste contexto que na escola outros conhecimentos se apresentam num campo de negociação como os científicos. Conhecimentos considerados tradicionais e conhecimentos atuais sem vínculos formais com o conhecimento científico se apresentam como alternativas para a problematização que pode colocar em trânsito os dogmas da ciência moderna. Discussões no campo das culturas possivelmente propiciam um ambiente favorável à hibridação de saberes eliminando os limites impostos pelo chamado saber científico.

Estabelecer interações entre os conhecimentos científicos com os ditos conhecimentos tradicionais é uma tentativa de neutralizar a ação repressora da ciência. Boaventura de Souza Santos em *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*, sugere-nos produzir ambientes numa perspectiva ecológica de saberes para, nas escolas, tentarmos fazer “*um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica*” (2007).

Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”; [...] a possibilidade de que a ciência entra não como monoculta mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com saber laico, com o saber popular com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (2007, p.32).

Considerar apenas como válidos os conhecimentos impostos pela ciência tem causado um enorme desperdício de experiências. Como meio de aproveitarmos essa diversidade de experiências dos cotidianos escolares podemos nos apropriar das contribuições de Boaventura de Sousa Santos. O autor considera que a razão indolente que predomina no ocidente atua comprimindo o presente e expandindo o futuro e nos apresenta pelo menos duas formas de como isso se apresenta: a razão metonímica (comprimindo o presente) e a proléptica (expandindo o futuro).

Santos (2007) nos propõe - para a expansão do presente - a utilização de uma Sociologia das Ausências que exponha a monocultura do saber e do rigor científico europeu pela ciência moderna ocidental, que mata a diversidade de outros conhecimentos. Assim como expor também a monocultura do tempo linear em que a história é linearizada, hierarquizando estática e temporalmente os povos como desenvolvidos e subdesenvolvidos a partir do modelo moderno de desenvolvimento, classificando e desclassificando os diferentes povos.

O mesmo autor também propõe a problematização da naturalização das diferenças que hierarquizam raças, etnias, sexo, gênero entre outras, como também o universalismo, a globalização e o produtivismo capitalista enquanto monoculturas que devem ser substituídas por ecologias de saberes (negociação do saber científico com outros saberes como o indígena, o camponês, dos mateiros, o laico, dentre outros), das temporalidades (considerar outros tempos como os estacionais, o dos ancestrais), do reconhecimento (o outro sem hierarquia), das “transescalas” (projetos articulados em escalas locais, nacionais e globais) e das produtividades (recuperação e valorização de modos alternativos de produção, cooperação, empreendimentos com autogestão, dentre outras formas de produção).

Segundo Santos (2007), a razão metonímica e a proléptica podem ser instabilizadas pela Sociologia das emergências em que o presente compactado e tratado como partes padronizadas, homogêneas possa ser ampliado para um presente com diversidades em que se processa o futuro. E um futuro ampliado abstrato previsível, deve ser substituído por um futuro a partir de pistas, sinais, em processos diversos de construção a cada dia e sem previsibilidade.

A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências produzem realidades múltiplas, fragmentadas e caóticas, sem receitas totalizantes diante de tamanha diversidade de conhecimentos. *“Isso vai criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos”* (SANTOS 2007. p.39).

Os sujeitos em constantes processos de identificação, nunca completamente determinados, estão sempre negociando abordagens discursivas condicionadas às diversas condições materiais ou simbólicas. Os movimentos de crescente complexidade de negociações de abordagens discursivas, mais que suturas se acoplam como articulações multiaxiais. Stuart Hall (2004), em seu texto *Quem precisa de Identidade*, nos apresenta que,

Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral. Isso, por sua vez, coloca, com toda a força, a *identificação*, se não as identidades, na pauta teórica (2004, p.112).

Há que se problematizar se precisamos produzir descrições de como os indivíduos se tornam sujeitos que se identificam ou não com as condições que são convocados e, *de que forma eles moldam, estilizam, produzem e “exercem” essas posições.* (HALL, 2004); Também é passível de problematização

por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em processo constante, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as (HALL, 2004, p.126).

Reticulada numa cultura de massa que sempre evita temas controversos, impõe estereótipos e provoca uma adesão a valores impostos, a escola e os sujeitos que nela trafegam, estão propensos a um consumo de uma enorme quantidade de informações que cresce constantemente num processo de descarte e autodestruição. Um consumo que não permite a análise do modo de articulação daquelas com as experiências da vida. Constantes fluxos de saberes com intensidades e variedades semelhantes aos experimentados pela escola quando tomada pela cultura científica.

A perspectiva da ciência como cultura considera, para além da dimensão cognitiva, também a dimensão afetiva. Nesse sentido, são consideráveis as variadas expressões dos jovens acerca dos enunciados científicos que lhes são apresentados. A professora Maria Eduarda Vaz dos Santos considera que,

Ao apontar para uma civilização de diferenças faz perder força ao mito da universalidade da ciência, bem como as outras imagens míticas de ciência. Nesta mudança de paradigmas a cultura do áudio visual tende a sobrepor-se à cultura letrada, a cultura da argumentação à cultura da evidência, o particularismo e relativismo ao universalismo, a insegurança e o caos à segurança da certeza, a crise de valores à organização maniqueísta de valores (SANTOS, 2009, p. 532).

É preciso admitir a existência de uma grande diversidade de culturas como práticas coletivas entre os jovens sempre de difícil visibilidade e por isso de escassa investigação. Perceber os sentidos produzidos pelos jovens do ensino médio acerca dos enunciados científicos a eles apresentados exige estabelecer enredamentos com os mesmos. O desafio é, nesses enredamentos, cuidar para que não se estabeleçam mecanismos de silenciamentos dos processos de hibridização cultural, que nos jovens é tão intenso e veloz. Ao invés de se impregnar marcas culturais desejadas pelo mundo dos adultos, estimular a “tomada da palavra” pelos jovens.

Os diferentes saberes então, em processos de negociação, poderão, além de valorizar os saberes científicos, colocá-los em dúvida, em instabilidade, abrindo possibilidades para que outros saberes tenham prestígio.

A escola então, sem estar imune a essa pluralidade de conhecimentos prático-teóricos em seus diversos cotidianos espaçotemporais, nessa

diversidade pode potencializar com os alunos, novos e outros sentidos de vida. Esses processos de diálogo dos saberes na escola têm grandes possibilidades de contribuir para uma melhor formação dos educandos. Os estudantes vivendo nessa relação culturasciências estão enredados num cotidiano bastante propício para a compreensão das complexas tensões que a vida a eles apresenta.

Considerando um processo de pesquisa atento às diferenças, há que se buscar a captura das permanentes negociações de sentidos, que em muitas situações, se sobrepõem às vontades dos alunos e educadores. Esse aumento na complexidade produz outros novos sentidos políticos provocando ou não um estado de tensão permanente. Hall nos atenta que pesquisar sobre cultura é

[...] sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural [*the medium of culture*], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais (2009, p.199).

Os Estudos Culturais das Ciências então, têm se apresentado como um campo que potencializa esses deslocamentos buscando problematizar iniciativas de fixações de identidades. Com os Estudos Culturais das Ciências, a dualidade cultura popular (baixa e primitiva) e erudita (alta e civilizada), com a centralidade nas ditas eruditas como referência aos mecanismos de poder é pulverizada em muitas direções. Estes movimentos também se diluem em instâncias de poder que passam a operar em múltiplos sentidos permanentemente.

Assim, a instabilidade dos mecanismos de controle é seguida de outras tentativas de centralidades de prestígios com novos processos de multiplicidades identitárias, tensionando esses novos arcabouços hegemônicos. Logo, o campo dos Estudos Culturais das Ciências é o do engajamento, da tensão explícita. É sempre um campo de batalha declarada.

Buscamos então, problematizar como os alunos “experenciam” (LARROSA, 2002) as complexas relações entre ciências e culturas e com isso, como produzem “novosoutros” saberes-fazer que possam ampliar suas possibilidades de conhecimentos para os mais variados usos em suas vidas. Interagimos com professores, professoras, alunos, alunas e demais funcionários, nos enredando com os cotidianos escolares para capturar as relações culturasciências, produzidas e produtoras, com os sentidos que são tecidos nos currículos escolares.

A ausência de limites entre real e virtual, público e privado, realidade e ficção, sólido e fluido, energia e matéria destrói com as tentativas insistentes de demarcações, de sobrevivência das dicotomias, do maniqueísmo e coloca as questões culturais como centrais.

O que é o entendimento humano senão a produção de percepções das variedades interligadas, enredadas e em movimentos aleatórios permanentes impossibilitando a intenção de uma descrição fidedigna, única, fixa e globalizada da chamada realidade?

Vivenciando o atual processo de globalização em seu estado máximo, percebemos no texto *Cultura e educação no novo entorno* de George Yúdice (2006, p.11), que os *cinco fluxos globais que entrelaçam as “estruturas do sentir”*, produzem paisagens étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras e de ideias.

Paisagem como sufixo permite-nos apontar a forma fluida, irregular destes horizontes, formas que caracterizam o capital internacional tão profundamente como a moda internacional do vestuário. Esses termos com paisagem como sufixo comum indicam também que estas não são relações objectivamente dadas que parecem o mesmo de todos os ângulos de visão, são construções profundamente perspectivadas, inflectidas pela localização histórica, linguística e política de diferentes tipos de actores: Estados-nações, empresas multinacionais, comunidades da diáspora, bem como grupos e movimentos subnacionais (sejam religiosos, políticos ou econômicos); e mesmo de grupos íntimos e próximos como aldeias, bairros e famílias (APPADURAI, 2004, p. 50 - 51).

Esses fluxos extrapolam os controles de soberanias nacionais, regionais e locais, atravessando a escola que, completamente permeável, corre o risco de

se solubilizar, se tornar apenas uma entidade virtual e “desaparecer” nessa rede.

Pensamos que escolas com uma dinâmica constante de discussão em que os Estudos Culturais das Ciências possam estar presentes problematizando seus cotidianos, estabelecem seu lugar demarcado na potencialização da vida. Mesmo que conectadas aos atravessamentos dos fluxos globais, dos quais agora ela própria também é produtora.

Como na atual configuração das escolas, as ciências estão presentes hegemonicamente, interessa-nos assumir e incluir o ensino das ciências das escolas no campo dos Estudos Culturais. Vamos nos valer para isso dos Estudos Culturais das Ciências e Educação.⁴

Apesar de parte expressiva da comunidade científica considerar suas atividades isentas de sentidos outros que não os puramente epistemológicos, tem estado cada vez mais evidente os efeitos dos fatores econômicos, sociais, ambientais e históricos, portanto, políticos, nas produções científicas. Wortmann, nos alerta que,

[...] os estudos culturais da ciência têm buscado indicar que nas descrições, discussões e questionamentos, que tais representações e discursos ensejam são postas em jogo relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio, as quais exercem efeitos construtivos tanto sobre os sujeitos envolvidos nessas relações, quanto sobre as *epistemes* que orientam suas ações e práticas. Tais propósitos justificariam, assim, a busca de significados que seus investigadores fazem para além do âmbito das publicações acadêmicas e das ações empreendidas pelas comunidades científicas (2008, p.1).

Não apenas o produto da ciência gera efeitos para além da ciência, mas os elementos que constituem o processo de produção do conhecimento científico e seus artefatos como laboratórios científicos, museus, anais de congressos, revistas científicas, literatura (ficção), cinema, artigos científicos, produções midiáticas (revistas de divulgação científicas, jornais, documentários) também o fazem.

⁴ Wortmann e Veiga-Neto (2001) consideram os Estudos Culturais das Ciências e Educação como um campo de pesquisa onde os Estudos Culturais das Ciências em muito tem contribuído no campo da Educação, particularmente na Educação em Ciência em todas as direções disciplinares ocorrentes no ensino formal como não/formal.

Tratar, discutir, problematizar sobre a ciência, na concepção dos Estudos Culturais da Ciência não deve ficar sob a responsabilidade privilegiada da comunidade científica. Apesar de uma parcela dos cientistas de destaque no campo das ciências naturais desenvolver discussões neste âmbito, diferentes setores da sociedade devem estar em permanente avaliação dos efeitos provocados pela produção científica em toda sua rede, desde os instrumentais, metodologias, produtos e veículos de divulgação.

É a discussão explícita que proporcionará condições técnicas para que esses vários segmentos da sociedade possam instabilizar as verdades ditas pelos conhecimentos científicos, apresentando suas outras interfaces. Wortmann e Veiga-Neto afirmam que:

A questão que se coloca para os *Estudos Culturais da Ciência*, é que para descrever, discutir, problematizar a prática e o conhecimento científico é preciso adotar perspectivas e lançar mão de ferramentas analíticas que não estão nem no âmbito das próprias Ciências a serem descritas, discutidas e problematizadas, nem, muito menos, no âmbito do que pode denominar saberes intuitivos, triviais ou vulgares (2001, p.22).

É intrínseco ao desenvolvimento da ciência e de seus intencionais desdobramentos, uma íntima articulação com a educação. Esses desdobramentos no âmbito escolar interferem diretamente na produção de valores pelas crianças e jovens. Portanto, se a escola de educação básica não tem como objetivo a produção científica, mas é ambiente de produção de sentidos por ela (ciência), precisa, então, se instrumentalizar para desenvolver, enquanto elemento de fora da comunidade acadêmica, descrições, discussões e problematizações da prática e do conhecimento científico.

Um campo de estudos que muito pode contribuir nesta direção é o campo da *Educação em Ciência* (ou *para a Ciência*) nas várias áreas disciplinares como: *Educação Química, Educação Biológica, Educação Matemática, Educação Física (Educação em Física), Educação Ambiental⁵, Educação para a Saúde*, entre outras (WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001).

⁵ Há um movimento crescente contra o reducionismo disciplinar e disciplinador, visto que o meio ambiente tem uma complexidade e uma abrangência que se articula em grandes áreas do conhecimento.

Mesmo estando a educação escolar na área das ciências sociais, a hegemonia estabelecida pelas disciplinas das ciências naturais e matemática comprovam o poder que os paradigmas das ciências naturais exercem sobre as demais áreas do conhecimento. Colocar as ciências naturais, na escola, em crise de identidade problematizando seus paradigmas e os sentidos construídos e carregados junto aos seus enunciados, contribui para a produção coletiva de sentidos outros instabilizando suas instâncias de poder. Diversos estudos têm demonstrado, por exemplo, as várias percepções que alunos de diferentes localizações urbanas e rurais têm dos animais.

Abordagem puramente acadêmica é bombardeada por uma grande diversidade de outros sentidos. Segundo Dal-Farra (2008.p.15), no currículo escolar os sentidos que os alunos produzem dos animais domésticos como o cão, por exemplo, estão localizados num próprio que não é animal nem pessoa. Os sentidos que os alunos produzem acerca dos animais de estimação, muito além da abordagem biológica, têm uma importância emocional, terapêutica, se incorporando inteiramente na estrutura familiar. Antropomorfizam, projetam nos animais uma condição humana. Uma condição que nos animais não lhe é peculiar (emoção, competição, amizade etc.). Muito diferente da antiga relação entre os animais domésticos que permaneciam basicamente nos quintais numa certa distância das pessoas. Esses novos sentidos coexistem com

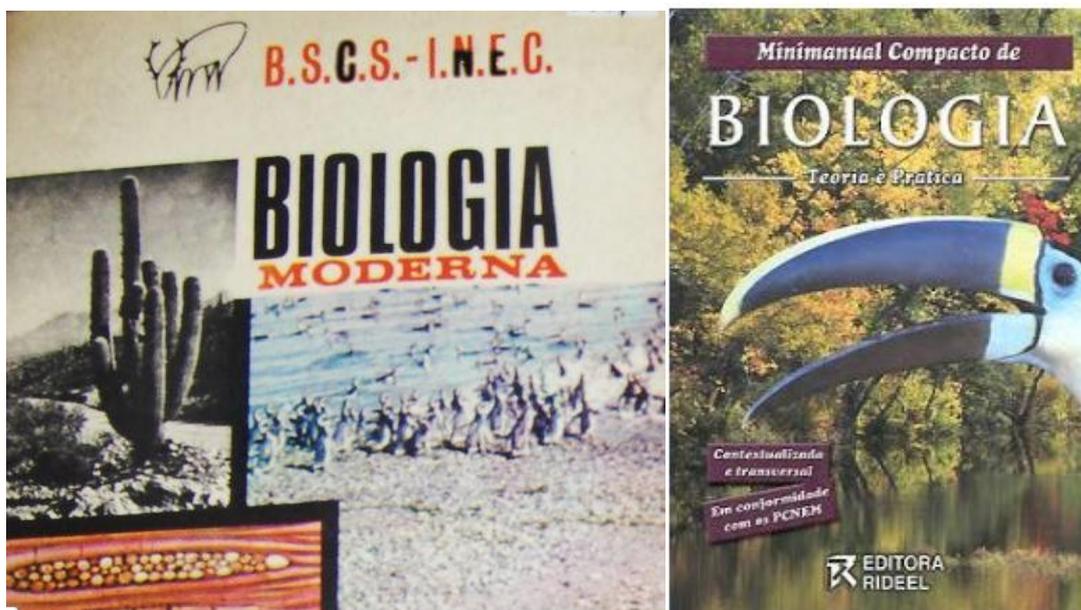
[...] relatos midiáticos apavorantes, recheados de cenas sangrentas em que se descrevem ataques de animais a pessoas, muitas vezes crianças, esse discurso tem levado a construção de dispositivos legais destinados à regulação da inserção de cães de raça tidas como violentas para permitir um melhor controle dos mesmos” (DAL-FARRA, 2008, p.19).

Assim, nossos alunos convivem e produzem diferentes percepções dos animais como carinho, respeito, nojo, admiração, desejo de consumo, dentre muitos outros.

É inviável se reduzir a abordagem da zoologia a apenas um dos sentidos produzidos e desconsiderar os múltiplos sentidos que os enunciados da ciência apresentam. As convenções classificatórias, os enunciados teóricos, apresentam diferentes matizes de sentidos nos cotidianos escolares.

É um grande equívoco acharmos que essas discussões nunca ocorreram na escola. Basta lembrarmos dos calorosos debates e embates acerca dos livros didáticos, seus conteúdos e suas mensagens subliminares. Nessas discussões eram abundantes as abordagens de preconceitos étnicos, de configurações familiares padronizadas, dos posicionamentos em papéis fixos do homem e da mulher, a abordagem da sexualidade de forma repressora e homofóbica, as relações de poder entre nações ricas sobre nações pobres, a valorização de artefatos culturais estrangeiros com invisibilização de artefatos regionais, ilustrações de paisagens naturais predominantemente exóticas com a desvalorização das paisagens naturais locais, a inexistência de imagens de fauna e flora características de cada região com apresentação massiva de biodiversidade exótica, a valorização de culinária europeia e estadunidense em detrimento da culinária regional, dentre muitas outras. Numa rápida comparação dos livros didáticos anteriores a essa discussão com os atuais, percebemos as mudanças ocorridas. Isso, usando somente os livros didáticos como exemplo. É óbvio que essa discussão não cessa.

Figuras 33 e 34 – A imagem à esquerda refere-se a uma capa de livro didático dos anos 70 e à direita capa de um livro didático atual respectivamente.



http://librostodos.mercadoshops.com.ar/biologia-su-ensenanza-moderna-edel-ponte-emartinez-_21573xJM e http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-543306930-minimanual-compacto-de-biologia-teoria-e-pratica-_JM

Há muito o que ser potencializado nos cotidianos escolares pelos Estudos Culturais da Ciência e Educação. Atravessada por fluxos com artefatos tecnológicos cada vez mais sofisticados, a escola tem, talvez, como único e valioso recurso o questionamento desse novo contexto, externando as diversas intenções e produzindo vários outros sentidos com os alunos.

Outros desafios além desses, apresentam-se à escola como: atitudes ambientalmente sustentáveis; a priorização da prevenção nos cotidianos da vida; o fortalecimento da postura cidadã; a organização de ações de intervenção local protagonizadas pelos próprios alunos; a valorização dos planejamentos de ação em geral; exercício da liberdade de expressão; existência de diversidades de sentidos éticos; a convivência naturalizada com as diferenças; são alguns dos campos - que intensamente problematizados - são certamente temas que podem estar inclusos num ambiente de tensão com os Estudos Culturais da Ciência e Educação.

2.2 A NOÇÃO DE CURRÍCULO COMO REDES DE SABERESFAZERES

Professores, ditos “resistentes a mudanças” e que em sua trajetória profissional convictamente consideram sua atuação docente repetitiva, detectam variações na mesma, ao longo do tempo. Apresentando-se como herméticos quanto às influências dos alunos, dos outros colegas e das situações cotidianas da vida em geral, mesmo assim, esses educadores percebem a existência de interferências desses agentes em suas práticas. Portanto, o currículo escolar ultrapassa os controles individuais e vai se tecendo numa intrincada rede de poderes, saberes e fazeres, cujos limites são indefiníveis e as origens dos saberes produzidos nesse retículo são impossíveis de serem localizadas.

Os jovens e adultos que compõem as tramas dos cotidianos escolares, apesar de muitos deles considerarem a escola monótona como um fator negativo, apresentam como prazerosos os espaçostempos que permanecem fisicamente na escola. Na medida em que vários enredamentos se constituem.

[...] quando eu cheguei aqui no primeiro EJA, o que eu mais gostei foi a forma na qual eles determinaram o ensino, né! Eu posso dizer que em torno de 80% da matéria do ano passado eu sei. Então isso fez com que renascesse aquela vontade de estudar, né! Então hoje a gente pode ir numa escola e praticamente pagar um diploma né! Em 60 dias aí. Só que eu pensei, vou tentar primeiro e depois ver o que vai ser e eu to aqui. Foi fundamental pra mim terminar o primeiro EJA, os amigos que eu fiz. Reencontrei aqui né! a começar o Jarbas que conheço há 25 anos, talvez até mais [...] o coordenador. Então a gente [...] o que eu mais gosto aqui foi o encontro [...] esse renascimento [...] da vontade de conhecer né! E sem as amizades também porque a gente, principalmente, lógico, a gente se apegou a algumas pessoas, mas a gente tem, eu e a Ana, a gente tem um grupo formado no qual a gente, um não entendeu, esse renascimento, essa união, né na qual tem no EJA. Isso é fundamental, eu gosto muito disso. Tanto que eu ligo para essa menina, tem dia assim, to meio assim, há! vou mandar uma mensagem pra ela. Então quer dizer esse renascimento, essa união é o que eu mais gosto, renascimento da vontade de conhecer, conhecimento estudantil e essa amizade, essa união que a gente tem. (Silvio 2º EJA noturno)

Minha paixão é escrever [...] e o que eu mais gosto na escola é escrever [...] você forma muita amizade dentro da escola né! E também assim, a noite é totalmente diferente, porque eu já estudei de manhã, de tarde e de noite. A noite é totalmente diferente o convívio em vista de manhã, de tarde e a noite e só... Todo mundo muito mais maduro, entendeu? Vêm aquelas pessoas mais infantis e tal, e coisa, mas a maioria é tudo gente adulta, madura. A coordenação é totalmente diferente, a diretoria é totalmente diferente, a pedagoga também é totalmente diferente em vista de manhã, de tarde e a noite. Entendeu? É muito diferente. Eu já estudei nesses três horários. (Bárbara 2º EJA noturno)

Assumindo a metáfora das redes, nós, praticantes da escola, potencializamos as inter-relações que naturalmente ocorrem na vida. Nessa dinâmica, se complexibilizam as transformações conceituais nos conduzindo a uma permanente abertura para novas significações.

As redes de poderes, saberes e fazeres nos pegam se nos jogamos nelas; nos envolvem se estamos disponíveis ao diálogo; nos tecem/destecem/retecem se conseguimos compreender os múltiplos caminhos e vários espaços/tempo de aprendizagens e de ensino (ALVES, 2011, p.82).

Os múltiplos caminhos possíveis de serem percorridos num processo dinâmico de tessituras desprivilegiam quaisquer caminhos, quaisquer saberes e fazeres, que se pretendem exclusivos, únicos. Pulverizam as instâncias de poder, descentralizam, desierarquizam.

Enquanto redes porque potencializam as relações com o outro. Outra pessoa, coisa, acontecimento, sentido, conexões que dinâmicas, estão em processo de constituição e reconstituição, produzindo atravessamentos que colocam a subjetividade em processo, instabilizando a produção de sentidos. Portanto, são tessituras que são constituídas e que constituem. O que seria sujeito é ao mesmo tempo espaço objeto. Desaparecem as fronteiras do sujeito e do objeto. O que nos resta é o sujeitoobjeto. Compondo um retículo instável e complexo se constituindo e sendo constituído,

[...] esse sujeito agora complexo, se sabe participe e co-participe do mundo em que vive, um mundo de interação, de redes fluidas em evolução, num mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo puro objetividade (NAJMANOVICH, 2001, p. 95).

A metáfora das redes contribui para que inseridos nela, apagam-se os limites das prescrições oficiais. Sendo, então, produzidas com os cotidianos escolares coletivamente, as redes de fazeressaberespoderes, podem nos ajudar, quando estamos disponíveis, a superar e subverter tais prescrições, num processo incontrolável. Apropriando-nos das contribuições de Nilda Alves,

Não estamos falando de um *produto* que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam (2011, p.41).

São redes de saberes, pois nela se *tecem* [...] *conhecimentos de todos os tipos* (ALVES, 2011), conhecimentos do mundo do trabalho, dos movimentos sociais, da família, das comunidades tradicionais, científicos, artísticos, religiosos etc. Sem que haja hierarquias de saberes. Sem a sistematização em saberes

centrais e periféricos ou a estratificação em saberes basais, fundamentais e superficiais ou a linearidade que os classificam em anteriores e posteriores, obsoletos e de vanguarda. Na sala de aula e para além dela esses vários saberes se conectam para além da interdisciplinaridade já que não se alojam em disciplinas específicas. Podem estar atravessando a cada um em todos os espaçotempos. Nossos conhecimentos então estão em tessitura. Nesses fluxos, os sujeitos das práticas discutem esses vários conhecimentos tecendo saberes em movimentos caóticos, complexos.

Deslocadas de seus territórios próprios (até porque esses nunca existiram), a teoria e a prática se confundem. A professora Regina Leite Garcia (2003), considera *também a complexa relação teoria e prática (para alguns) para nós, prática-teoria-prática ou práticateoriaprática, que, de tão imbricadas, chegam a se confundir*. A teoria sempre foi pautada numa posição hierárquica superior à prática. Mas é na prática que podemos transformar o mundo.

Isto não significa desvalorizar a teoria. Muito pelo contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora [...] A prática, para nós, é portanto o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, ela nos valendo para melhor inter-ferirmos na prática. [...] quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, frequentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam a nossas indagações. Esta a razão de nossa defesa da prática como *locus* de teoria em movimento, reatando assim o que foi rompido no momento histórico em que foram separadas a teoria e a prática, quando a prática foi desqualificada pelos que passaram a se autodeterminar “cientistas” (GARCIA, 2003, p. 12).

Outras novas relações de convivência na escola, por exemplo, na produção de **redes coletivas de trabalho** (ALVES, 2011) com a solidariedade de cada pessoa ou/e grupo com seus saberes próprios podem ser produzidas. A remoção de instâncias de poder hierárquico dos vários saberes, enredando-os e o compartilhamento solidário das práticasteoriaspráticas não significa a diluição da autoridade. Agora, a autoridade cumpre um novo papel, que é de constituir uma **rede de relações de autoridade partilhada** (ALVES, 2011). Entender os cotidianos escolares como enredamentos de saberes, fazeres e

poderes, exige de cada um enfrentamentos com necessárias rupturas internas mais possíveis se ocorrentes de forma solidária. Tensões que devem ser naturalizadas nas redes tecidas nos cotidianos.

Nesses fluxos os poderessaberesfazeres produzidos e inventados por diversos agentes, vão se constituindo em currículos cotidianos. Carlos Eduardo Ferração em seu texto *As Praticateóricas de Professoras e Professores das Escolas Públicas ou Sobre Imagens em Pesquisas com o Cotidiano Escolar*, defende que,

[...] assim como as redes de *saberesfazeres* não se limitam aos territórios das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais de nossas pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar (2007, p. 86).

Constituintes dos cotidianos das escolas, seus sujeitos praticantes protagonizam fazeressaberes cuja gênese se perde nas várias histórias de vida, de profissão, de relações que se confundem com suas formações inicial, continuadas, suas leituras, suas vivências. Produzem saberes, dispersam-nos, “*ressignificam, recontextualizam, executam/reproduzem as teorias/discursos propostos pelos documentos governamentais.*” (FERRAÇO, 2011)

Uma complexa produção reticulada de saberesfazeres, protagonizada pelos seus sujeitos praticantes, se constitui, então, como possibilidades curriculares nos cotidianos da escola. A potência desses currículos e desses sujeitos nessas redes, produzem movimentos de deslocamentos dos mesmos da clandestinidade, da oficiosidade, para o campo da visibilidade. Na complexidade dos enredamentos, podem ser produzidos processos de legitimidades, num campo de permanente instabilidade, de acirramento.

A inclusão no processo de produção de saberesfazeres em redes pode caracterizar a negação de projetos implantados e em implantação alienígenas aos cotidianos da escola, se apresentando como um movimento de produção de sentidos que coloca a todo o momento, o indivíduo em permanente problematização.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nosso desafio foi tentar partilhar o cotidiano da escola sem seguir pistas previamente pavimentadas, sem caminhos, preparados, planejados. Usar, sem obrigatoriamente seguir, o referencial geral de uma bússola, um monte, o fluxo das águas, a declividade do terreno. Abandonar, por momentos, o referencial geral e ousar percorrer aleatoriamente os instantes, os pormenores,

[...] mergulhando nas águas turbulentas do cotidiano, escavando o microcosmo onde o macrocosmo se revela em suas formas singulares, surpreendentes, embaraçosas, que por vezes nos obrigam a incursões sem âncoras ou boias (GARCIA, 2003, p.09).

Estar nas rotinas, nas atividades “repetitivas” e com elas, perceber e estabelecer relações de poder, interpretando as instâncias de prestígio, as potências ou impotências do novo, o surgimento de movimentos de produção de novos regimes de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Como nossa proposta foi de pesquisar com os cotidianos escolares, melhor então estarmos enredados nesses cotidianos. Assim, quanto maior a articulação nossa com esses contextos, maior a percepção e interpretação dos movimentos cotidianos de negociações entre as ciências e as culturas nesses tempos-espaços escolares.

Como que deixando o laboratório, com suas variáveis negativas sob controle, em que as observações ocorrem representadas por palavras e os resultados tidos como certos, se distanciando da natureza “em si” das coisas. Sair em campo, se confundir, interpretar as variações espaçotemporais do “ambiente” e suas inter-relações. Interagir. Segundo Carvalho,

O cotidiano está presente nos aspectos frívolos e insignificantes, anódinos, da vida social, no “nada de novo” onde produzimos condições de resistência. Ele se manifesta como rotina (hábito de

fazer as coisas sempre da mesma maneira), do ponto de vista da regularidade, normatividade e repetitividade, como um campo de ritualidades, mesclado a campos de enfrentamento e inventividade (2009, p. 22).

Solo fértil para as teorizações com produção de conhecimento desvinculado de modos padronizados de produção. Abrindo “[...] *brechas no saber consolidado para produzir novos conhecimentos*” (CARVALHO, 2009, p. 24), que não se aprisionem em classificações fixas, mas ampliem para as incertezas, o inesperado.

Segundo Carvalho (2009, p. 22), “[...] *Os conceitos e teorias devem ser entendidos como instrumentos de investigação a serviço da capacidade criadora de quem pesquisa [...]*”. Conversas, escutas, detonadores de microcrises, observações das várias formas de linguagens, diálogos, são trilhas a serem desbravadas.

Como observou Oliveira (2008. P. 163), é ação política “*recuperar a importância e a validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, [...] e pesquisá-las reconhecendo-lhes a especificidade e a riqueza*” desses cotidianos. Ao considerar o cotidiano como instância de produção de conhecimento, se estabelece então uma continuidade entre os conhecimentos deslocando os pontos de origem dos mesmos, instabilizando as hierarquias estabelecidas pela ciência. Oliveira considera

[...] premissa a ideia de que os processos de criação de conhecimento científico são, sempre, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam. Assim, não podemos mais, nessa perspectiva, continuar acreditando nem na neutralidade do conhecimento científico nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu estabelecer entre essas diferentes instâncias e dimensões. A partir desse entendimento, o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção de conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum (2008, p.165).

Fugir dos engessamentos que impedem a percepção do efêmero, do sutil, das expressões gestuais, dos olhares, das variadas entonações que estruturas metodológicas duras da modernidade não produzem sentido a não ser pela

solubilização do pesquisador que se busca “*com o cotidiano*” (FERRAÇO, 2003).

Frequentamos os cotidianos escolares a fim de percebermos os acasos, como também as intenções de produção dos vários sentidos que os procedimentos metodologicamente científicos produzem em negociação com as expressões de qualquer natureza dos alunos. Buscamos flagrar, como também estimular esses momentos marcados ou não, entre a ciência e os diversos sentidos produzidos pelos alunos. Sentidos produzidos e produtores expressados em qualquer espaçotempo escolar sem a valoração qualiquantitativa equivocada. Desejamos visibilizar esses múltiplos sentidos e perceber o quão potentes são ou não para a vida.

Como nos orienta a professora Regina Leite Garcia, o não uso de um método *a priori*, mas sendo construído em respostas a sinais que a realidade vai apresentando. Num profundo mergulho na realidade e nela percebendo sua complexidade.

A pesquisa com os cotidianos tem em sua premissa a escuta, a frequência constante, a produção com e a partir do outro, dos outros. Portanto enseja a luta por uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais justa.

Percorremos, nos turnos matutino e noturno, todos os seus espaços-tempos em busca de enredamentos, nos conectando nas redes que se tecem em cada momento, lugar, pessoas, coisas, situações. Buscamos nos planejamentos instituídos, formalizados, as pistas, os indícios de produção de sentidos como resultado de relações entre o discurso hegemônico da modernidade que se apresenta na escola em enredamentos com uma estética–ética-política de vida em percurso.

Atentos às oportunidades e até mesmo forjando-as, instauramos momentos de problematizações dos saberesfazeres com os professores e equipe pedagógica, acerca das questões que produzem tensões nas redes que são tecidas nos cotidianos da escola.

Participamos juntamente com os alunos e alunas, fotografando e gravando as aulas das disciplinas de Física, Biologia e Geografia. Nesses momentos, também estabelecemos certa interação com os estudantes. Convidamos alunos e alunas para conversas entrevistas com o registro pelos estudantes em instrumentos próprios, gravando e fotografando esses momentos.

3.1. PASSEIOS (DES) PRETENSIVOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA

Como num olhar panorâmico, percebendo não apenas o primeiro plano, mas também a extensão do segundo plano. Percepções com (BENJAMIN, 1989) [...] *a calma dessas descrições combina com o jeito flâneur, a fazer botânica no asfalto*. Nos espaços tempos escolares, na “multidão” de jovens não [...] *como o asilo do criminoso, mas sim como o refúgio do amor* [...]. Como um flâneur, um desconhecido que estabelece seu trajeto [...] *de modo a ficar sempre no seu centro*.

Para Poe, o flâneur é acima de tudo alguém que não se sente seguro em sua própria sociedade. Por isso busca a multidão; e não é preciso ir muito longe para achar a razão por que se esconde nela. A diferença entre o anti-social e o flâneur é deliberadamente apagada em Poe. Um homem se torna tanto mais suspeito na massa quanto mais difícil é encontrá-lo (BENJAMIN, 1989, p. 45).

E nessa “massa” nos encontramos, nos perdemos, nos enredamos. Percebidos pelos alunos e alunas como investigadores e suspeitos. Produzindo sentidos onde só se “enxerga” asfalto, percebendo variadas relações de amor onde talvez se profetize um vazio relacional.

Como um flâneur em várias versões, apesar de termos um aparato metodológico à disposição para a pesquisa, optamos em inicialmente nos articular com os cotidianos da escola na condição de parte de um todo. Enredamo-nos nos diversos cotidianos para que a partir desses contextos, pudéssemos lançar mão de bússolas e âncoras, quando necessário.

Frequentamos os turnos da manhã e da noite. Pela manhã a escola possui turmas do ensino médio de formação geral e profissionalizante (administração) e à noite possui ensino médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Nossa intenção foi (re) conhecer a escola, seus novos espaços, seus novos tempos, seus cartazes, seus quadros de avisos, suas lixeiras – tentativas de implantação de coleta seletiva - os seguranças que em meu tempo de professor não existiam, tínhamos um senhor idoso que sentado, mais cochilava que fiscalizava o portão.

Figura 35 - Lixeiras do pátio da escola para coleta seletiva cujo uso foi descaracterizado.



As novidades como o ar refrigerado na sala dos professores, a espaçosa sala de tecnologia de comunicação e informação, os equipamentos de informática, o quadro digital, as refeições oferecidas no recreio, a bibliografia disponível na pequena biblioteca, o pequeno depósito de equipamentos e materiais experimentais de Química, Física e Biologia. Muitas novidades demonstrando os esforços ao longo das últimas décadas para tornar os cotidianos da escola mais agradável aos jovens.

Figuras 36 e 37 – Disparidades de espaço físico e condições de uso dos laboratórios de ciências e de informática



Enquanto a escola estava em processos de organização do ano letivo, com montagem, ajustes e reajustes de horário, aguardo de professores contratados por designação temporária e outras (in) definições, aproveitamos e detemo-nos a conhecer os funcionários e suas atribuições, suas atitudes diante de um ser estranho aos seus cotidianos. Consultamos o horário das aulas, as turmas formadas nesse ano, os alunos e alunas matriculados, as turmas da EJA, as muitas bicicletas e as dezenas de motos estacionadas no pátio.

Figura 38 - Usos do pátio pelos alunos do turno noturno para guarda de bicicletas e motos. Saídas para driblar a ineficiência do transporte coletivo na cidade para acesso à escola.



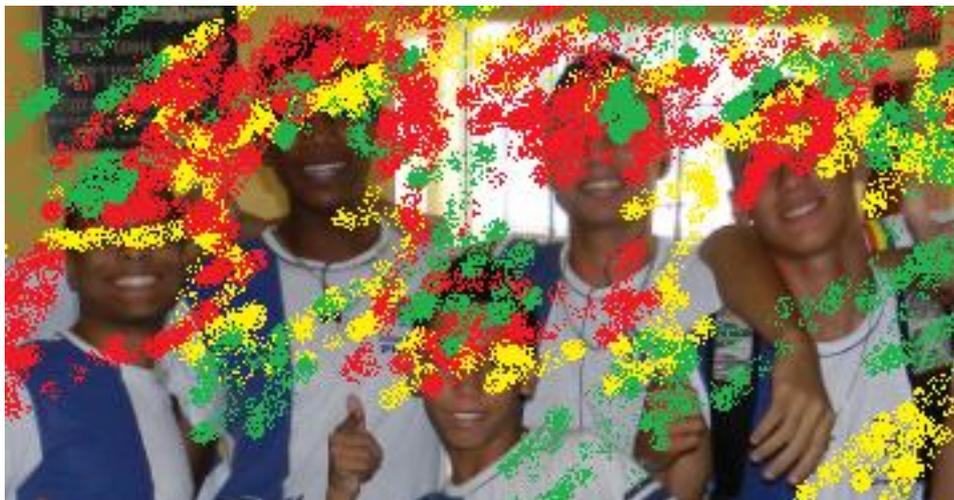
Ficamos por dias observando o movimento dos alunos e alunas nos corredores, pátio, quadra, biblioteca, refeitório, sala de informática e o uso que os mesmos faziam desses espaços.

Figuras 39 e 40 - Usos do pátio onde as relações também se estabelecem.



O destaque estava nos sorrisos abertos e alvos dos jovens de qualquer condição socioeconômica, em contraste com os sorrisos contidos e com muitas perdas e não tão alvos do passado e que marcou a memória docente de qualquer professor de Ciências e Biologia das escolas públicas no Brasil. Sorrisos saudáveis e movimentos de sonoridade dos vários grupos de jovens produzindo muitos sentidos de vida nos corredores da escola.

Figuras 41, 42 e 43 – Os sempre presentes e belos sorrisos dos jovens caracterizando momentos de produção de relações.



Frequentamos diariamente a sala dos professores, pela manhã ou à noite, percebendo os fluxos, as conversas, as relações, os encontros, as satisfações e insatisfações, as ansiedades. Participamos da lista de contribuição financeira para o café e do lanche do turno da manhã.

Figura 44 - Momento dos organizados e solidários recreios na sala dos professores



Mesmo com as modificações anuais da equipe por terem vários professores contratados por designação temporária, ainda persistiam alguns poucos núcleos de amizade em ambiente de trabalho, mas muito pouco de sentimento de equipe. Os educadores atuam orquestrados pelas coordenadas da secretaria estadual de educação. Mesmo nesse contexto de tentativas de regulação, notamos que sempre ocorrem escapes, desvios, momentos de indignações com a coerção, mesmo que de forma individualizada, com pouca organicidade. Em momento algum, percebemos uma postura de subserviência. Olhares, entonações, trejeitos e silêncios estrategicamente, produzem outros modos imperceptíveis pelo lugar institucional,

[...] embora fiquem enquadrados por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.) essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. [...] dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada (CERTEAU, 2011, p. 91 - 92).

Talvez a melhor prova disso foram os alegres encontros no recreio com organização de refeições com cardápios planejados com antecedência, com a elaboração de uma lista de profissionais, valores e a mobilização de uma funcionária que preparava doces e salgados para o grupo. Tabules, torta

salgada, bolos variados, feijoada, tutu à mineira, são alguns exemplos das produções para os momentos de

confraternização entre os professores e organizados por eles. Provavelmente um dos poucos, porém potentes, momentos de resistência explícita e organizada dos professores, experienciados por nós durante a pesquisa.

Outra erosão ou deslocamento de partículas são os modos de avaliação que comumente ocorrem em dupla e/ou com consulta. Se a ordem imposta é a superação da avaliação institucional na rede estadual de ensino, todos os modos são acionados, inventados, para burlar as tensões produzidas na escola e nos educadores.

Figura 45 - Aplicação de atividade avaliativa no ensino médio matutino.



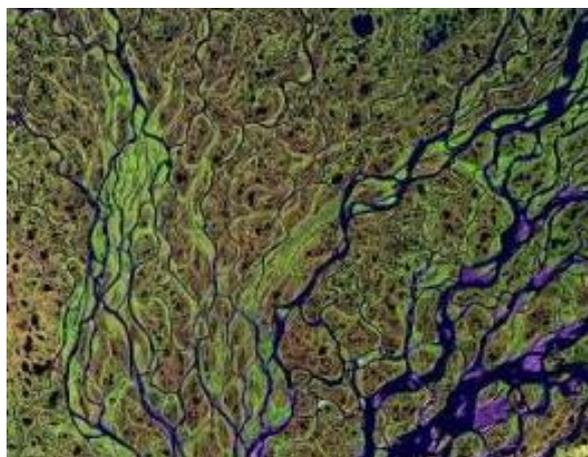
Mesmos que esses índices de avaliação sejam rejeitados por todos pelas severas marcas de mutilação dos cartazes institucionais fixados em todos os corredores e salas de aula.

Figura 46 – No mural de cada sala de aula, o cartaz institucional multilado, expõe o "baixo" índice de rendimento da escola e convive com a tabela de datas de avaliações.



Em todos esses dias de intensa (com) vivência, conversas e envolvimento, tivemos como principal interesse estabelecermos enredamentos com esses cotidianos com os quais poderíamos produzir nossa pesquisa. Permitindo ser percebidos, deixando, aos poucos, de sermos estranhos e deixando de estranhar, se entranhando. Cotidianos que se tornaram cada vez mais comuns, naturais, mais e mais nos conectando, nos incorporando às redes em tessituras, como rios numa planície formando uma infinidade de canais que se subdividem e se reencontram em assimetria. Numa dinâmica constante de conexões, intercomunicações, que potencializam o movimento.

Figura 47 – Assimetria caótica dos canais fluviais



<http://www.electramag.com.br/category/ecoambiente/page/5/>

Agora sim, cada vez mais, com os cotidianos não como

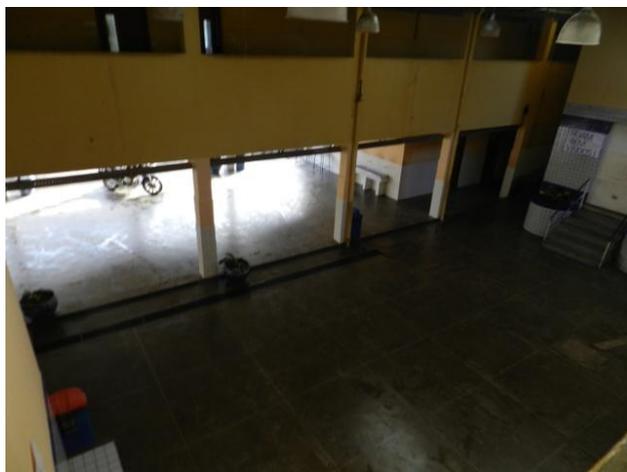
[...] lugar de incompetência, de repetição, de falta de conhecimento, vamos perceber que, ao nos aproximarmos dele e ao tentarmos estudá-lo, o que nos surpreenderá, talvez, é como neste espaço/tempo é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia! (ALVES, 2011, p. 17).

Sentimos a necessidade de estabelecer novas conexões com os professores. Obviamente tivemos sucesso nas relações com alguns, mas também a estratégica resistência calada ou declarada de outros, o que consideramos natural e respeitamos. Estratégia como

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar susceptível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...] toda a racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 2011, p. 93).

Ao mesmo tempo em que tentávamos nos articular com os professores também queríamos estabelecer alguns contatos com os alunos, nosso foco maior. Para isso resolvemos fotografar a escola inteira em todos os seus espaçostempos durante o turno matutino e noturno. Fotografamos todos os espaços internos da escola sem seu uso pelos alunos e posteriormente com o uso que é feito pelos jovens e adultos.

Figuras 48, 49 e 50 - O pátio e seus usos pelos alunos do ensino médio.





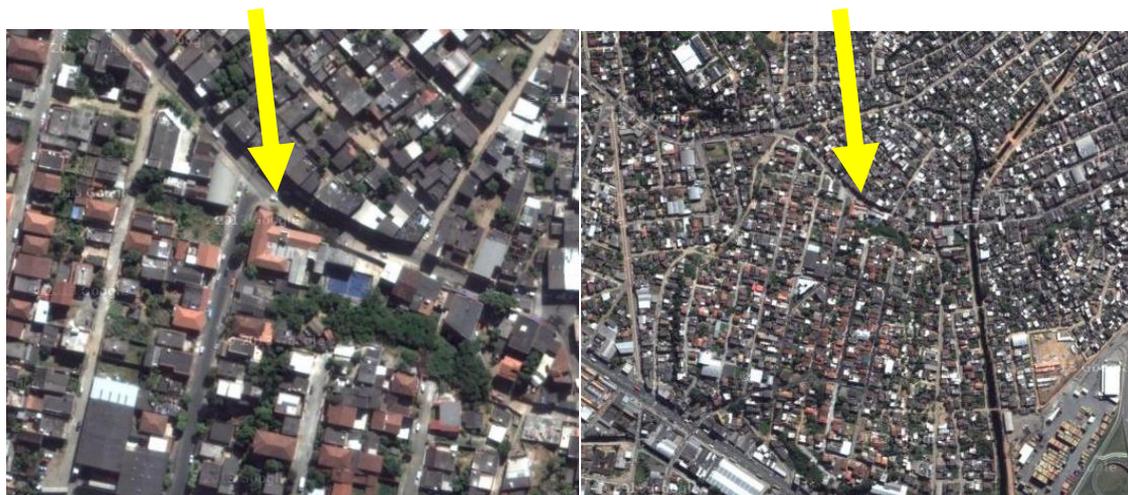
Foi destaque o movimento das alunas e alunos pelos corredores da escola nos momentos entre as aulas e nos recreios, os encontros, os grupos, os barulhos, as risadas, os gritos, os isolamentos, os silêncios, os desejos de serem fotografados, as rejeições à pose para a foto.

Fotografamos, também, a escola externamente com seus muros (revestidos de grandes telas produzidas com os alunos de temas ambientais, personagens de desenhos animados, entre outros) e seu entorno, ou seja, os bairros os quais a escola atende.

Figura 51 - Painéis com temas relacionados às crianças e jovens.



Figuras 52 e 53 - Vista aérea da escola com moradias circunvizinhas.



<https://www.google.com.br/maps/place/Vila+Velha+-+ES/@-20.3491582,-40.3402874,360m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0xb817b2995d6bf1:0xf69aa51e4ff904b1?hl=pt-BR>

Na busca de uma visão panorâmica do bairro e adjacências nos quais a escola está inserida, localizamos uma residência próxima ao hospital evangélico. Com muita dificuldade, convencemos o casal proprietário a permitir nosso acesso ao terraço da residência. Entre as conversas que tivemos a senhora apresentou uma “coisa da escola do neto” para que nós pudéssemos ajudá-los a entender. Era simplesmente uma avaliação de Português na qual o jovem havia

conseguido nota dois em dez pontos. O jovem é aluno da escola pesquisada. Orientamos em como a avó, que cuidava do neto, deveria proceder. A senhora nos agradeceu intensamente, subimos no terraço e efetuamos a fotografia de interesse. O casal se colocou à disposição para qualquer dificuldade, pois estava disponível já que era aposentado e que bastava ligar que iria “buscar o professor” onde fosse necessário.

Figura 54 - vista panorâmica, pelo terraço, da região atendida pela escola.



Por fim, solicitou que fizéssemos uma oração, pois nos informou que havia orado um dia anterior, muito preocupada, para que alguém pudesse ajudá-los a entender o que significava o tal documento. Segundo ela, Deus enviou um professor na casa dela. Assim, nos ofereceu café, bolos, torta, sucos. Após a refeição nos despedimos com muita dificuldade.

O que nos chamou muito a atenção nesse episódio inesperado foi o respeito do casal pela figura do professor, mas principalmente a dificuldade de entenderem a linguagem da escola. Ambos eram alfabetizados, de classe média, mesmo que com comportamento simples, porém não conseguiram compreender os códigos da escola do neto.

Parece-nos que há uma linguagem codificada na escola não compreensível pela comunidade circunvizinha. Até que ponto a linguagem codificada pela escola se coloca como natural para seus usuários? O que consideramos natural parece que não o é, mas foi naturalizado por nós. Nesse sentido nos preocupam, também, os códigos que naturalizamos e que nossos alunos estranham tanto. Possivelmente, não encontram em seus ambientes familiares respostas que os ajudem a fazer essa decodificação.

Certamente para muito além da linguagem científica, frequentam a escola outras linguagem que potencializadas e enredadas entre si produzem outros efeitos, outros sentidos que podem ou não serem compartilhados por todos os praticantes da escola. As redes são tecidas para além do espaço-tempo escolar. Também não estamos seguros se são interessantes, necessários e possíveis, enredamentos tão densos como correntemente aparece nos discursos pedagógicos.

As tentativas incessantes de se conhecer a “realidade na qual a escola está inserida” nos deslocam da condição de capazes de tal empreendimento. Talvez, o abandono dessa intenção que tem se mostrado frustrante, seja a atitude “pedagógica” mais adequada.

Entendemos que as tessituras devem ocorrer mais pelo desejo e necessidade do que pela imposição paradigmática, logo dogmática.

3.2. ENREDAMENTOS COM OS PROFESSORES, PEDAGOGAS E DIRETORA

Assumimos as conversas narrativas enquanto potencializadoras de problematizações e enredamentos. As conversas como produções discursivas com os cotidianos. Relações em que as narrativas não só narram, mas também se tornam práticas. Esses modos de fazer o trabalho educativo que,

[...] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam

no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; [...] Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...] (CERTEAU, 2011, p. 41).

Sabido de que as conversas narrativas problematizariam o instituído subvertendo-o, nos dispusemos aos possíveis enredamentos. Nessas tramas estaríamos assumindo nossos trabalhos como *Pesquisa complexa porque essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas* (CERTEAU, 2011). Assim, nossa primeira religação com as redes que se tecem na escola foi com a diretora, era nossa amiga de muitos anos. Fomos colegas de trabalho, sendo ela professora de História e, posteriormente, amigos pessoais. Nossa conversa se inicia pela atualização das informações acerca da vida pessoal, passa pelas lembranças da escola e grupo de professores amigos dos anos oitenta, chegando à análise comparativa com a escola atual.

[...] *Ah! Hoje a escola tá muito diferente. Lembra no nosso tempo de professor Aqui? Todo mundo era muito unido. O pessoal da manhã, o pessoal da tarde e o pessoal da noite. E quando fazíamos aquelas festas? Nossa! Lembra? Tudo era motivo de festa. Juntava todo mundo e era muito bom. Lembra? Agora, a maioria é DT. Um troca-troca de professor! Você não tem mais equipe. Antes a maioria era efetiva. Tínhamos uma equipe estável, constante e aí vinham vocês, monitores e engrossavam o caldo. Era muito bom. Ai que saudade. Risos. Hoje não, a relação com os professores é muito fria, muito distante. A própria SEDU (Secretaria Estadual de Educação) orienta a gente a manter a distância, não se envolver, não ter proximidade com os professores. Parece que a gestão se orienta em princípios de empresa privada. Nada a ver com o ambiente de escola pública. Se eles viessem aqui, veriam que não tem nada a ver com uma escola pública. Nossa! Muito diferente hoje.*

A diretora discorre sobre os alunos observando a mudança de perfil social e econômico das famílias abordando questões de incidência muito intensa entre os jovens, de tráfico e uso de drogas. A violência tem sido o fator que inviabiliza alguns eventos festivos, como festa junina, entre outros, em que a

escola se abre para a participação da comunidade. Devido à ocorrência de brigas muito violentas na qual alguns estudantes e jovens dos bairros circunvizinhos têm participado, a escola se vê obrigada a deixar de promover eventos que os alunos gostam muito, segundo a diretora.

Tá muito complicado. A violência na região é muito grande. Isso piorou muito nesses últimos anos. A festa junina que fazíamos e que os alunos adoravam tivemos que suspender. Começou a dar tanta briga que não teve jeito, tava muito perigoso. Os nossos alunos não! Mas o pessoal de fora que entrava na escola, nossa! Era um problema. Aí não teve jeito, tivemos que parar. Qualquer coisa que a gente faz na escola tem que pensar muito antes. Aqui nessa região tá muito perigoso.

Também o perfil da equipe de professores mudou, a diretora e as pedagogas nos informam que a presença de educadores estatutários é muito pequena sendo que o quadro de professores é complementado com profissionais contratados por designação temporária. Segundo as educadoras, esse regime funcional tem a desvantagem de anualmente poder modificar a equipe, o que impede a continuidade de trabalhos com os alunos, produzindo um distanciamento desses educadores com a escola e com os alunos. Sem estabilidade na mesma escola e sem estabilidade empregatícia, esses profissionais se submetem às normas disciplinares impostas pelo sistema educacional, o que despoteencializa seus enredamentos na escola.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores [...] E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Sempre sob o olhar da equipe pedagógica e de gestão, os educadores em designação temporária atuam em permanente vigília e avaliação. Mesmo que na carência de professores, coexistam em tensão, a sujeição com a repressão – na equipe de gestão – e a instabilidade e estabilidade – na equipe de educadores.

É meu querido, aqui é assim, tem que andar bonitinha. Mas tá bom. Estou com meu planejamento pronto, estou quase acabando de fazer meu projeto e vou aproveitar pra corrigir umas provinhas. Senão, tome cobrança. (professora contratada por designação temporária)

Para a equipe de gestão, a violência urbana é a grande mudança que tem produzido novos modos de educação escolar. Próximo da escola tem um bairro que é considerado extremamente violento do município de Vila Velha. Diversas vezes em visita à escola no turno noturno, presenciamos várias viaturas e policiais fortemente armados interrompendo a rua em frente à escola parando veículos e pessoas para abordagem preventiva quanto ao tráfico de armas e drogas. O tumulto provocado chamava a atenção de todos.

Diante das pressões dos segmentos da sociedade e dos órgãos federais de educação, a Secretaria Estadual de Educação tem tentado implementar diversas ações a fim de melhorar a qualidade da educação pública estadual. Em função disso, a cada mudança de governo estadual ou de secretário de educação, novos procedimentos e formulários como tentativas de monitorar a escola, têm surgido. Segundo a equipe de gestão e de professores, há mais interesse no controle do que no apoio às ações da escola. Há uma rede de pressão e de tensão. Até a proximidade da equipe de gestão com os professores é questionada pela secretaria, com solicitações de afastamentos.

O dia hoje foi pesado. Estou muito cansada. [...] muita coisa pra fazer. Muitas reuniões, muitas solicitações da superintendência. É muito stress. Vários professores chegando. [...] procuro ser amiga dos professores. Somos todos uma equipe. Tenho que contar com todos colaborando, né? Assim as coisas vão se ajeitando. Mas não é mole. É muita coisa. (Pedagoga)

Em conversas individuais com coordenadores disciplinares e professores, sejam elas e eles do quadro efetivo ou por designação temporária, os comentários acerca do desempenho acadêmico dos alunos, foram de que os mesmos são muito apáticos, sem interesse pelos estudos. São poucos os alunos que têm interesse em estudar. Reclamam da invasão de telefones celulares em pleno desenvolvimento das aulas expositivas.

Aqui é uma apatia só, não tem jeito, você tem que dar prova em grupo, dar ponto em qualquer coisa pra que os alunos tenham nota e não fiquem reprovados. Os alunos interessados são minoria. Da até pena deles. Tem alunos excelentes que eu, sinceramente, acho um desperdício ficar aqui. (professor do Ensino médio e Educação de Jovens e Adultos do noturno)

Acrescentam a presença feminina predominando entre os estudantes de maior interesse nos estudos como também em atitudes de indisciplinas, inclusive, algumas mais violentas, comumente caracterizadas como masculinas (brigas e alguns tipos de xingamentos).

Hoje em dia, não é como no nosso tempo, os alunos estão muito mal educados. A coisa já vem errada desde casa. Agora tem alunos muito gente boa. Sem contar que no noturno os alunos são muito sofridos. A gente tem que colaborar com eles. Não é mole né trabalhar e estudar não é fácil. Agora, no diurno, a indisciplina é mais complicada. (Coordenador do noturno)

Lapsos táticos de fugas do incômodo, seguidos de “*foi mal professor*” e que posteriormente podem se tornar estratégicos com enfrentamento declarado ao incômodo. Para Certeau, uma ação tática é uma

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão

abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia (CERTEAU, 2011, p. 94 - 95).

Nossa presença provocava sempre esses e muitos outros debates interessantes na sala dos professores e nos planejamentos com os educadores da escola pesquisada. A cada problema que surgia, os colegas professores e as pedagogas nos solicitavam a contribuição para o debate. Debates dos quais participávamos ativamente. Discussões sobre a política educacional no Brasil, o ensino das ciências no ensino médio, importância da gestão educacional de qualidade, o perfil dos jovens (tema de maior presença entre os professores), os sentidos produzidos pelos jovens e expressos em suas manifestações artísticas e disciplinares, dentre muitos outros temas. Grande parte dos professores mostrava-se muito envolvida em nossas conversas.

Participamos de várias reuniões de planejamentos instituídos pela Secretaria Estadual de Educação, entre os professores e a pedagoga. Nas terças-feiras pela manhã e à noite se reúnem as áreas de Ciências Humanas e nas quartas-feiras se reúnem as áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Apresentamos-nos como também apresentamos nosso projeto de pesquisa. Solicitamos a contribuição dos educadores no sentido de permitir nossa presença em algumas de suas aulas, no fornecimento de algumas informações acerca dos alunos, aulas, planejamento etc.

Na área das Ciências da Natureza, dois professores de Biologia e um de Física se dispuseram a colaborar simpaticamente. Na área de humanas, dois professores de Geografia, um de Sociologia (desde que nós não utilizássemos suas aulas) e um de filosofia se apresentaram com muito interesse na pesquisa.

O jovem professor de filosofia se interessou pela pesquisa e em muito contribuiu com discussões e fornecimento de uma lista bastante completa de estudantes. Contribuição fundamental para o momento das conversas com os alunos.

Solicitamos aos professores que desejassem, sugerir alunos e alunas que apresentavam alta frequência em suas aulas para que pudéssemos conversar posteriormente. O critério na alta frequência foi para que os mesmos pudessem apresentar com maior propriedade questões dos cotidianos das turmas durante as aulas e da escola em geral. Também solicitamos aos professores a permissão para assistirmos a suas aulas, com definição da semana, das turmas e do turno seria mais adequado. Fornecemos para isso um instrumento de registro.

Nessas reuniões de planejamento participamos de várias discussões acerca das demandas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Segundo as pedagogas, as solicitações às escolas produzem sobrecarga reduzindo o tempo disponível para atender aos professores em especial e a escola no geral. Pela discussão, percebemos que a sensação dos educadores era de que as várias demandas deveriam ser atendidas por outros profissionais ou eram de necessidade duvidosa.

3.3. OS COTIDIANOS DAS SALAS DE AULA DURANTE AS AULAS

Nossa intenção em frequentar as aulas foi para nos articular com os cotidianos em sala de aula como mais um dos cotidianos escolares a ser problematizado, como também produzirmos conexões com os alunos e alunas. Enredamentos importantes para que posteriormente nas conversas entrevistas individuais e coletivas, os estudantes pudessem se sentir mais à vontade.

A metáfora das redes indica possibilidades de superação dos limites da ciência moderna pelo questionamento de um conjunto de premissas e noções que orientaram (e orientam até hoje) a atividade científica. Na rede, as partes de um todo complexo e suas propriedades somente adquirem sentido na interação e por relação com a organização total. Essa identidade dinâmica faz com que a totalidade não possa ser explicada isoladamente por seus componentes, já que só se conserva através de múltiplas ligações com o meio, do qual se nutre e no qual se modifica (ALVES, 2011, p. 80 - 81).

Optamos por estar nas aulas nos dois turnos em que a pesquisa iria acontecer, nas turmas de ensino médio de formação geral e nas turmas de ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a fim de termos maior variedade de percepções-interações.

O turno matutino possui doze turmas de ensino médio, sendo que quatro são de administração e o turno noturno possui onze turmas, sendo que sete são de ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

No momento em que o horário de aula se estabilizou e a maioria dos professores estava atuando (apesar de faltarem professores de física, inglês e história para algumas turmas do ensino médio até o mês de abril), pudemos planejar com os professores nossa entrada em suas aulas sem que isso os atrapalhasse.

Participamos no turno matutino de dez aulas de Física, dez aulas de Biologia e dez de Geografia. No turno noturno, assistimos a dez aulas de Biologia e a dez de Geografia. No total foram cinquenta aulas.

Esses momentos foram gravados e o espaçotempo da aula foi fotografado. Tivemos o cuidado de solicitar aos professores autorização para gravarmos e fotografar as aulas. Também pedimos aos mesmos para nos apresentar aos jovens e adultos. Posteriormente à apresentação, explicamos o projeto de pesquisa e solicitamos a autorização dos alunos para gravar a aula e fotografá-los. Explicamos que iríamos respeitar a identidade de todas e todos. Enquanto alguns ficaram aliviados, outros ficaram desapontados, pois pediram para que nós postássemos as fotos na internet, no facebook, solicitação que não pode ser atendida.

Sentamos numa carteira de estudante, no meio ou no fundo da sala, ligamos o gravador e esperamos a aula começar. Durante o correr da aula, iniciávamos a sessão de fotos com e sem flash. A sessão não durava mais que cinco minutos. Tivemos a preocupação de fotografar os alunos de costas de forma que os mesmos não tivessem sua fisionomia exposta.

Figura 55 – Momento de uma aula no ensino médio matutino



Inicialmente percebi uma inquietação dos alunos, mas poucos minutos depois minha presença parecia que estava naturalizada entre os jovens. Numa segunda aula nessa mesma turma, já era recebido com cumprimento gestuais típicos, acenos, sorrisos e olhares de acolhimento. Era exatamente essa articulação com os alunos que me interessava para as entrevistas conversas.

Nesse momento, procuro me enredar. Milhares de microações acontecem. Um universo incontrolável. O interessante foi perceber que os professores, apesar de cientes desse universo complexo, não tinham mais essa ansiedade em controlar todos os mundos que coexistem na sala de aula.

Em algumas ocasiões, havia uma tentativa de cooptação dos jovens, que é respondida com atenção, indiferença, respostas cômicas, respostas acadêmicas, várias sonolências, entrega ao sono literalmente, acesso ao próprio perfil no facebook, fones de ouvido a postos disfarçados pelos longos cabelos das meninas, ou jaquetas com gorros dos meninos, leituras à revelia da aula, bate papos animados mesmo que ao pé-de-ouvido, dentre muitas outras formas de sobrevivência.

[...] seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-

lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de “consumo”. Em grau menor, um equívoco semelhante se insinua em nossas sociedades com o uso que os meios “populares” fazem das culturas difundidas e impostas pelas “elites” produtoras de linguagem. A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2011, p. 39).

Há professores que tentam dialogar com esses vários modos dos jovens e nos parece serem mais bem sucedidos na relação. Mas, percebemos que ainda temos muito o que aprender nessa área. O que por final acaba predominando são os tradicionais modos de “passar a matéria no quadro e os alunos copiarem”. Posteriormente temos a explicação, é, então, feita a chamada e, assim, a aula se encerra.

Figura 56 - Aula de Biologia na EJA.



Não percebemos qualquer vestígio de agressividade que nos chamasse a atenção. Como os professores atestam, os alunos são educados nas relações entre eles e com os educadores da escola. Esse ambiente nos pareceu ser comum em turmas de alunos adolescentes. Nas turmas de alunos adultos (Educação de jovens e adultos), percebemos um ambiente consideravelmente

diferente, com um silêncio atencioso ou com debates intensos. Os debates calorosos foram mais comuns e os silêncios como consequência da atenção do grupo, também.

Nas turmas em geral, as aulas tenderam a tomar contornos negociados entre professor e aluno. Os alunos interferiram com bastante frequência nas aulas e com intensidade. Nos momentos em que os alunos provocam o professor, o mesmo desencadeia uma problematização, ou se o professor não incita o debate, os alunos silenciam-se. Quando os professores estimulam a discussão os alunos respondem com questionamento. Na negativa de interesse, o professor retorna ao processo tradicional.

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isso significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma *arte* ou “maneira de fazer”. Dos gregos a Durkheim, passando por Kant, uma longa tradição tentou precisar as formalidades complexas (e não de todo simples ou “pobres”) que podem dar conta dessas operações. Por esse prisma, a “cultura popular” se apresenta diferentemente, [...] ela se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de ensinar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 2011, p. 41).

Nossa pesquisa tem mostrado que as interações alunos/alunos, alunos/professores, são não apenas necessárias como são possíveis. Tais interações são desejadas tanto pelos educadores como pelos alunos em sua maioria. Como vimos nas entrevistas conversas que tivemos nos turnos matutino e noturno.

3.4. SOBRE AS ENTREVISTAS CONVERSAS COM OS ESTUDANTES

Utilizamos as listas de alunos por turma, sugeridas pelos professores de filosofia, Sociologia, Geografia e Biologia, que usaram como critério de indicação a maior frequência às aulas. Sabíamos do risco que estávamos correndo com esse modo de escolha, porém queríamos a participação dos educadores no processo de pesquisa. Alunos e alunas considerados “mais

adequados” dariam respostas “mais adequadas”. Porém, o processo de convite aos alunos foi imprevisível.

Frequentemente, quando íamos à sala convidar os estudantes para a entrevistaconversa, alguns não estavam presentes e outros não desejavam participar. Dessa forma, convidamos alunos avulsamente. Por final, o número de alunos avulsos ultrapassou o de indicados. Portanto, minha amostragem ficou bastante heterogênea, composta por alunos de alta e baixa frequência. Convidamos três alunos por turma, turmas essas a que assistimos às aulas.

As entrevistasconversas foram feitas com três alunos ao mesmo tempo, sempre de uma mesma turma, para que se estabelecesse uma conversa e para que a produção de sentidos dos cotidianos da escola pudesse ser mais bem potencializada. As entrevistasconversas duraram em média quarenta minutos, podendo se encerrar no momento que os alunos achassem adequado.

Figura 57 - Entrevistaconversa com alunos na biblioteca



Utilizamos a biblioteca e o auditório da escola para as conversas com os estudantes. Todas as entrevistasconversas foram gravadas e fotografadas respeitando-se a identidade dos jovens e adultos.

Os alunos foram orientados por nós para autorizarem a atividade (quando maiores de dezoito anos) ou para solicitarem a autorização aos responsáveis (quando menores de dezoito anos). Um instrumento próprio foi fornecido para ser preenchido e assinado por eles ou responsável.

Todos os nomes dos alunos, professores, supervisoras e direção, são fictícios a fim de resguardar a identidade dos mesmos.

Introduzimos as conversas nos apresentando novamente, justificando nossa opção de pesquisa nessa escola, comentando sobre o nosso envolvimento histórico com a mesma. Destacamos a importância da pesquisa e os aspectos éticos que a envolvem, daí a importância da contribuição e sinceridade nas informações.

Solicitamos que os alunos notassem em resumo suas exposições orais. Para isso, fornecemos um instrumento para anotação. Fomos muito incisivos em observar aos jovens e adultos que respondessem oralmente ou apenas por escrito se assim preferirem. Foram feitas sete perguntas aos estudantes esclarecendo que os mesmos poderiam acrescentar qualquer informação que desejassem.

Na primeira pergunta feita, procuramos nos aproximar de seus desejos pessoais em relação à escola. Desejávamos saber dos alunos o que os movia para ir à escola, o que os impulsiona em ir à escola. O que eles mais sentiam que os faziam querer vir à escola. Portanto, desejávamos saber o que o aluno mais gostava de fazer na escola. Desejávamos perceber que conexões os alunos produziam com as redes ocorrentes na escola a partir de suas outras redes. Assim, a primeira pergunta feita foi, o que você mais gosta de fazer na escola?

Na segunda pergunta, estávamos interessados na afinidade dos alunos com as ciências e as causas dessa afinidade. Se os conteúdos das disciplinas científicas mobilizam de alguma forma os alunos e o que provoca essa afinidade. A pergunta feita para isso então foi: com qual das matérias científicas você mais se identifica e por quê?

Na terceira pergunta, estávamos interessados nas ciências que os alunos têm menor ou nenhuma afinidade e o que provoca essa repulsa. Ou seja, quais os conteúdos que os alunos gostam menos ou não gostam, explicando suas causas. A pergunta que fizemos foi: com qual das disciplinas você menos se identifica e por quê?

Nesse momento, solicitamos que os alunos comentassem um aspecto mais importante na(s) disciplina(s) que ele ou ela mais gosta. Nesse caso esperávamos perceber relações formais dos alunos com os conceitos científicos. Para isso perguntamos: comente um aspecto dessa disciplina que você considera importante para sua vida em geral. Como houve dificuldade dos alunos em especificar assuntos das ciências, abrimos para aspectos gerais que os tenham marcado nas aulas durante esses quatro primeiros meses de aula. Mesmo assim, alguns alunos insistiram em abordar situações marcantes para eles em anos anteriores, o que então acolhemos. Dessa forma, reformulamos a quarta pergunta e solicitamos que os alunos comentassem um aspecto importante da escola, nesse ano, que você considera marcante para a sua vida em geral podendo ser relacionado a alguma disciplina ou não.

Afastando-nos dos conceitos científicos e abordando os modos como as aulas são desenvolvidas, perguntamos aos alunos se as aulas como são dadas estão agradando ou se achavam que deveriam ser diferentes. Para isso lhes apresentamos a quinta pergunta: como você gostaria que fossem as aulas, como estão, estão boas ou não? Nossa intenção foi tentar compreender como se dava a relação dos alunos com os professores e desses com os alunos. Permeiar-nos na alteridade que se dá nos processos de constituição do sujeito num contexto educacional escolar.

Na sexta questão conversada com os alunos nos afastamos da sala de aula em direção à escola em geral. Pensando no dia a dia da escola, perguntamos aos alunos: Que outras atividades você gostaria que ocorressem na escola? Desejávamos captar os interesses dos alunos por outros saberes para além dos prescritos pela ciência moderna, ou seja, os conhecimentos científicos.

A sétima e última questão buscou retornar à vida pessoal dos alunos para além das redes tecidas na escola. Nossa intenção foi perceber que prioridades ocorrem na vida de nossos alunos sejam de formação escolar ou não. Também desejávamos saber de suas perspectivas de vida.

Assim perguntamos, resguardando aos mesmos o direito de não se expressar oralmente apenas escrevendo resumidamente: Nesse exato momento, qual é a sua maior preocupação com relação à sua vida?

Num momento das entrevistas conversas em que o teor das exposições dos alunos não era sigiloso, uma das bibliotecárias nos comentou que ficou impressionada com as colocações dos estudantes. Impressão que compartilhamos. Os alunos demonstraram sentir muito prazer em expor seus diversos sentidos de escola e de vida.

As informações escritas pelos alunos e alunas foram tabuladas para termos, para além das singularidades – sem desmerecer sua importância, os aspectos que ocorreram com grande frequência. Também destacamos as informações que consideramos significativas nos sentidos presentes nos alunos e a ocorrência do projeto moderno com suas ditas benéncias no currículo escolar.

Talvez fosse bastante produtivo para a escola, criar um fórum institucional permanente de audição dos estudantes, sobre todas as questões que lhes façam sentido.

3.5. RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NÃO CIENTÍFICOS

Apesar de o discurso hegemônico da modernidade enunciar sua apropriação da escola, a mesma é permeada por outros modos tão ou mais potentes que o moderno. Esses outros modos de se ser escola coexistem com o científico, mas ficam o tempo todo menosprezados pelo domínio dos paradigmas da ciência moderna.

Segundo SANTOS (2007), apesar da ciência, a filosofia e a teologia estarem em permanentes tensões já bastante conhecidas, *sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer*. Esse processo de invisibilização, dos demais saberes que não obedecem *aos critérios científicos de verdade* nem aos critérios da filosofia e teologia também é produtor de tensões mas que são tecidas nos espaçotempos escolares.

Dessa tensão ocorrente nesses enredamentos, não podem ser desconsiderados os jovens e adultos que frequentam esses espaçotempos e compõem esse retículo.

A escola deve considerar os estudantes que apresentam dificuldade de adaptação aos paradigmas da ciência. Comumente, costuma-se desprezar esses escolares nesses contextos. Há uma gama de mecanismos tecnicamente elaborados a fim de apresentá-los aos estudantes. E aí, basta que a escola lance mão dos mesmos.

Diante dessa constatação, a escola tem dificuldade em visibilizar os modos de ser desses estudantes, produzindo certa rejeição aos outros modos de se constituir que não o da modernidade. Assim, muita energia de mobilização escolar é despendida à maioria dos estudantes, buscando uma permanente e fracassada interlocução.

Consideramos de extrema relevância nos deter aos modos como se dão as relações nesses ambientes escolares que, por rejeitar os paradigmas da ciência moderna, burlam e reivindicam outras formas da vida se constituir na escola.

Não há dificuldades para a percepção dessas tensões. Por todos os espaçotempos, nos cotidianos escolares, temos claros indícios da exaustão do modelo rejeitado pelos alunos e alunas. Indícios sutis ou explícitos no pátio, no recreio, nos corredores, nas salas de aula, durante as aulas, no auditório, na sala de informática, na biblioteca, dentre outros.

A presença marcante das formas outras que não as científicas se estabelecem não apenas nas coisas, mas também nas relações. Sejam relações com esses saberes, com professores, entre alunos, durante as aulas, e fora delas. Mesmo num contexto dominado pelas tecnologias da comunicação e da informação, as relações de afecção têm passado à margem da ciência, se constituindo inclusive em rejeição da mesma. Os jovens lidam com os produtos da ciência, mas rejeitam os modos científicos.

Dos alunos entrevistados, estão entre os seus desejos mais comuns para além dos saberes científicos, as atividades esportivas, artísticas, literárias, religiosas, cursos de formação profissional, de dança, de canto, campanhas educativas, passeios.

As atividades esportivas têm sido apresentadas pelos alunos e alunas com grande frequência. A grande maioria dos alunos e alunas do turno matutino e noturno questionou as condições da quadra de esportes e a inexistência ou deficiência das atividades esportivas. Os relatos abaixo vêm representar bem essa indignação e esses desejos:

... eu acho que podia ter mais esporte, ...melhorar a quadra pra gente poder jogar, porque a gente vem na escola só estudar também, daí não ter nenhum esporte, não tem "merda" nenhuma, não tem graça. (Marta, ensino médio, matutino).

...como eu gosto de teatro e educação física é, tipo assim, que quando tivesse...

...no final do trimestre que tivesse apresentação aqui das escolas que combinasse alguma coisa pra apresentar pra toda escola vê. ...que tivesse alguma competição de sala dos alunos. Podia ter mais esporte como futebol, vôlei. (Sedno, ensino médio matutino).

... ter uma sala de jogos também, uma quadra decente... eles falam que é uma escola exemplo, uma escola modelo, mas eu não vejo isso, porque vê a quadra! ... desde que eu estudo aqui não tem nada nessa escola. Sempre a mesma coisa. (Lúcia, ensino médio matutino).

O esporte aqui é um fracasso que quase não tem. Deveria abrir uma oficina também pra ensinar os alunos a prática do esporte. (Olga, ensino médio, matutino).

Eu acho que deveria ter mais oficina, sei lá, de dança. Tem de dança, mas não é compatível com os alunos, porque é muito tarde, de noite. ... Acho que é muito escasso. Acho que deveria ter mais atividades para os alunos passarem mais tempo na escola. (Samara, ensino médio, matutino).

... é a quadra também, porque desde a 5ª série é esse problema aí da bola ficar caindo lá trás. Um dia desses fui lá trás pegar a bola, num tá bonito não. ... esses matos tá maior do que eu... a quadra também, fazer uma tapagem e também ter mais passeios, ... porque ficar preso na escola é cansativo. (Bento, ensino médio matutino).

Eu jogo futebol toda a aula. Eu quero mais igualdade porque os meninos não gostam que a gente joga com eles... eu gosto de futebol, mas futsal eu gosto, basquete ... Porque na escola que eu estudava toda aula tinha esporte diferente e também essa quadra ali óh!, Só Deus, precisa de uma tapagem, e esgoto. A gente ficou um tempo sem aula porque o esgoto tava na arquibancada Tava um caos. (Sulamita, ensino médio, matutino).

As atividades artísticas são outra solicitação dos alunos. É frequente o desejo de teatro e outras atividades.

Acho que essa parte cultural tá meio a desejar na escola. As aulas de artes podiam ser mais elaboradas. ...teatro, música, dança, enfim. O professor só passa um texto lá e manda a gente se virar, às vezes nem fala muito sobre o assunto, só dá um texto e manda a gente responder às perguntas, depois dá visto e pronto acabou. Não tem nada. (Suzana, ensino médio, matutino).

... tipo, aqui na escola tem mas não é durante as aulas, é fora, é tipo de noite e final de semana que tem, é teatro, música, dança, essas coisas que poderia ter mais durante as aulas. Antigamente tinha uma professora de artes aqui que a gente fazia teatro. ... as aulas dela era praticamente teatro. Tudo isso, ela dava um trabalho pra gente e a gente escolhia. A gente sempre queria ser rainha do teatro porque a gente gostava e agora não, ... pra gente agora né, nada. A gente nem estuda. ...chega na aula dá uma folha pra gente lê, acabou. Não tem nada. Antigamente, todo mundo gostava, a professora... ... mudou ... A turma era super desunida e tal, e acabou que todo mundo, durante aquele ano, se uniu. Até os piores alunos da sala, mudou, tipo assim, umas peças evangélicas. Alguns se tocaram... ...alguns que tavam usando drogas pararam, essas coisas. (Brígida, ensino médio, matutino).

Figura 58 - Entrevistaconversa dos alunos no auditório



*Eu gostaria que tivesse ginástica rítmica aqui. Eu fiz na outra escola que eu estudava. ... Eu gosto muuuuuuito de dança. (Sirlene, ensino médio, matutino).
Eu queria ter aula de canto. Um coro. Que fizesse um coro. Um curso de canto. (Nara, ensino médio, matutino).*

Eu gostaria que tivesse um teatro. Eu gostaria que tivesse uma sessão de cinema de um filme escolhido pelos alunos. Por exemplo, assim, poderia ser de história, que não fosse em inglês, igual o último filme que passaram pra gente aqui de duas horas e em inglês, que foi um absurdo. (Silvio, EJA ensino médio Noturno).

Tivesse assim, num tem? ...uma educação física. Uma coisa na hora do intervalo, num tem? Pra distrair a mente dos alunos igual tinha aí uma rádio. Tirou a rádio, num tem? (Bernardo, EJA ensino médio Noturno).

... Algumas comemorações. Acho que a escola quase não faz festa junina. (Lorraine, ensino médio, matutino).

Eu já queria ter ensino religioso, eu nunca estudei ensino religioso... eu queria ter aula de ensino religioso. (Bárbara, EJA, ensino médio, noturno).

Os estudantes nos apresentam a falta que eles sentem de eventos na escola. *Tinha que ter mais eventos, trazer pessoas diferentes pra cá pra dar palestras, mas não sobre drogas. Toda vez que vem um palestrante aqui você pode saber ele vai falar sobre o quê? Drogas. E as pessoas já estão tão acostumadas aqui a ver o palestrante falar sobre drogas que acho que não prestam nem atenção. Assim, trazer palestrante para fazer outras coisas entendeu? Assim, ter um professor que ensine um jogo novo, inovar. (Letícia, ensino médio, noturno).*

Segundo Solange (EJA, noturno),... *faltam... palestras educacionais para os alunos. Também interagir com a comunidade também né! Acho que falta também a escola interagir mais. Acho que trazer a comunidade também pra ter*

palestras. Quem mais precisa também tá lá fora, né! E nas proximidades da escola, são bairros carentes, na maioria das pessoas sem informação, sem cultura, sem escolarização.

A escola como um centro difusor de informações profissional, apareceu a todo o momento nas conversas que tivemos com os estudantes, especialmente os do turno noturno.

É, esse aí é um ponto a debater, né! No caso, é porque eu mesmo, isso aí é uma coisa que eu sinto falta. Quando chega a hora do recreio, ...aula vaga, um tempo festivo, eu olho pra escola e eu vejo que poderia ter algum tipo de lazer, uma coisa né! Falta alguma coisa, um lazer, uma coisa que venha a unir, não somente a sala, mas todo o colégio... ...aquela confraternização. Falta alguma coisa nesse sentido. Eu vejo também uma distância da escola no sentido dos cursos técnicos e profissionalizantes, principalmente o PRONATEC. Que eu faço o PRONATEC no SENAI. Como eu sou do INSS encostado, eu faço durante o dia e eu vi que quando eu me inscrevi no PRONATEC ninguém subiu em sala nenhuma dizendo que tinha curso técnico. Quando eu cheguei que eu tava com a roupinha do SENAI, como é que você conseguiu? Tá pagando quanto? Tô pagando nada. Fui lá no PRONATEC, me inscrevi, minha nota era boa em português e matemática, fui bem colocado no curso que escolhi, beleza! Ah! Como é que eu não sabia disso? Aí eu pensei, puxa, a escola poderia ter divulgado... muita gente perdeu um curso aí. Dez mil reais ...com passagem e tudo. Quatrocentos reais por mês que se paga.... O governo paga quatrocentos reais por mês, me dá vale transporte, no caso o cartão, eu tenho duas passagens todos os dias, roupa, uniforme, lanche lá, material didático, tudo. Não gasto nada, o ambiente é ótimo, dentro do SENAI. Foi uma falha, e não é só isso... ...tem outros cursos, ...você não vê ninguém divulgando. Isso é importantíssimo. (Sérgio, EJA, noturno).

O tema que predominou juntamente ao interesse em estudar e ao interesse por atividades variadas foi relativo às relações.

As relações de amizade (antigas e novas) e outros modos relacionais como entre professores e alunos, têm sido citados com grande frequência, pelos estudantes, nas entrevistas conversas. Em especial as relações de amizade tiveram uma presença de destaque para quase todos os alunos e alunas entrevistadas.

Educação física também... eu curto porque quando tem área pra você brincar, assim pra você ficar melhor, aí eu conheço amigos, num tem? Sou melhor pra fazer amigos assim... jogando futebol... esporte. (Silas, ensino médio, noturno).

No recreio, fica cada um no seu canto. Às vezes tem aluno que chegou, esse não conhece ninguém, fica sozinho na sala trancado. Aí se ocorrerem isso, teatro, esses negócios assim, as pessoas se juntarem, às vezes um colega não ficaria sozinho quieto na dele e ia se interagir mais com as pessoas... É porque gostar de ficar sozinha é raro... Imagina se você interagisse com a escola toda? Poxa, dava o recreio, saía conversando com um, cumprimentando outro, ... precisa nem de ser amigo. Mas cumprimenta, passa por alguém que te conhece, olha que coisa legal. Que nem eu que sou do 2º ano, eu tenho uns colegas do 3º ano. Eu acho isso uma coisa legal, eu gosto disso. (Bertran, ensino médio, noturno).

Dos alunos entrevistados apenas um não destacou a amizade como elemento central nas suas relações no tempo espaço escolar. Durante a educação básica tem-se percebido a importância dos relacionamentos constituídos e em permanente constituição entre as crianças, jovens e adultos. Os efeitos produzidos pelos relacionamentos tem se apresentado de diferentes formas. Tanto contribuindo para potencializar como também para a despotencialização da vida dos alunos.

Foucault (2006) aposta na potência da amizade como mecanismo relacional que se opõe as tentativas de administração do indivíduo.

Vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossadura limitaram a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar.

Devemos lutar contra esse empobrecimento do tecido relacional (FOUCAULT, 2006, p. 120).

As instituições – e a escola não foge a essa lógica – no exercício de seus mecanismos de controle combinam dispositivos de individualização e massificação. Tamanha a potência das relações de amizade que, apesar das tentativas institucionais de neutralizá-las, essas e outras formas de relação subsistem *por tanto tempo e fornecem a base para um certo número de relações importantes e estáveis, que, atualmente, conseguimos definir muito mal* (FOUCAULT, 2006). A relativa codificação e a flexibilidade da amizade tornam-na uma alternativa para novas modalidades relacionais, modos de vida, tipos de valores, que rompem com as formas homogêneas de relações.

Potencializar as relações de amizade vai ao encontro da noção de redes de saberes-fazeres-poderes. Redes de solidariedade, que muito contribuem para as negociações entre os diversos saberes, as práticas compartilhadas, o apagamento de conceitos como o da inclusão. Os enredamentos podem se constituir na valorização das diferenças. A naturalização da diferença torna imperceptível o seu destaque e conseqüentemente seu possível estranhamento. Dessa forma, não há o que incluir, pois não há o excluído, todos e tudo estão em processo de tessitura.

Relações solidárias potencializam a produção, na alteridade, de sujeitos em constantes processos de subjetivação. Esses processos ocorrentes no tempo-espaço escolar tanto interferem na escola como nos sujeitos que para além do sujeito do iluminismo, [...] *“foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.”* (HALL, 2006)

Desse modo, sujeitos e ambiente escolar fazem parte de uma mesma trama, tecida o tempo todo por todos. Esse enredamento resulta em sentidos de pertencimento da escola pelos estudantes e deles pela escola.

É possível então, que esse contexto propicie a ocorrência de aprendizagem por processos cognitivos sem que obrigatoriamente se deem pela experiência. Mas

essas relações solidárias produzem uma intensificação das hibridações culturais propiciando, nos escolares, a possibilidade de maior ocorrência de experiências.

A aquisição de saberes, seja na experiência, seja de forma diretiva, na cognição, potencializa a aprendizagem escolar, mas para além disso, produz plurais sentidos de vida.

Em nossas conversas, os próprios alunos nos oferecem pistas de alguns modos como essas relações de amizade podem ser potencializadas. Uma dessas pistas é o incremento de atividades esportivas. A vontade e até a necessidade de encontros, da formação de grupos para a diversão, do uso do tempo vazio para estabelecimento de contatos interpessoais, são aspectos apresentados a todo o tempo pelos alunos em pesquisa.

Percebemos, então, a noção de eventos esportivos não apenas como eventos de competição, mas de encontros, de cooperação, de fruição e de relações afetivas. Os jovens, inclusive, sugerem a utilização dos esportes convencionais como também jogos criados por eles.

Alunos que ficam arredios sem se relacionarem com colegas, nos eventos esportivos teriam a oportunidade de melhorar a sua autoestima sua autossuperação, tendo então destaque e valorização dos demais que passariam a percebê-lo na sua condição de um diferente dotado de potencialidades.

A aceitação e a criação de regras, o cumprimento e a cobrança das mesmas, são o exercício da disciplina consciente. A criatividade nas regras e para além delas sem sua burla, não seriam resistências já que as mesmas são aceitas, pelo fato dos jovens as sentirem parte deles. Esses são elementos de aprendizagem no esporte, para muito além do domínio de regras esportivas herméticas.

As condições estruturais para a prática do esporte também foi um importante elemento observado e muito reclamado pelos jovens. Os mesmos têm a

lucidez sobre o que falta e o que deveria ser oferecido a eles, em termos estruturais já que acompanham há anos, por exemplo, as deficiências na quadra de esportes da escola.

Também percebem a postura de desestímulo de professores. Consideram para isso outros momentos de sua vida escolar quando a postura do professor de então os incitavam mais para o desporto, seja nessa escola ou naquela onde estudou o ensino fundamental. Modalidades esportivas tão estimuladas nas séries do ensino fundamental, simplesmente desaparecem no ensino médio sem que a escola sequer apresente aos jovens uma justificativa para tal. Caracterizando um desrespeito à juventude e uma ausência de diálogo, de continuidade entre o ensino fundamental e o ensino médio, portanto, uma educação básica fragmentada.

Esses aspectos apresentados em geral são muito considerados pelos jovens e adultos, alunos do ensino médio matutino e noturno, já que são explicitados num aspecto ou noutro, por quase todos os estudantes entrevistados e tão debatidos entre os educadores.

Outra pista fornecida pelas alunas e alunos foi seus gostos pelos eventos artísticos. Tanto eventos considerados festas comemorativas quanto cinema, festivais de música, organização de corais e produção de teatro cotidianamente na escola. Esse último foi muito solicitado. Nas entrevistas conversas, quase a totalidade de estudantes deseja a produção de teatro escolar. Peças produzidas por eles e com eles, utilizando os conhecimentos científicos disciplinares ou outros conhecimentos.

O envolvimento dos alunos nos eventos ditos culturais na escola causaria movimentos que produziriam novos sentidos de suas permanências no tempo-espaço escolar. Os jovens, em seus processos de constituição, apresentam uma série de expectativas, desejos de experimentações, de apresentações de modos de pensar, de modos de fazer e muitas incertezas. Sua participação como elemento central na organização de eventos artísticos expondo suas práticas, consolidando-as ou acoplando novos modos mais

adequados em cada contexto poderão produzir outras formas de aprendizagem e outros saberes.

Nas várias modalidades artísticas, a produção de eventos nos cotidianos escolares poderá sempre lançar mão de saberes científicos e tecnológicos. A necessidade da diferença, da surpresa sem estranhamento, do choque sem repulsa, como matérias primas do espaçotempo festivo, subverte a lógica do padrão, do previsível, da discriminação, da rejeição. Dessa forma, Os jovens e adultos estudantes estarão produzindo enredamentos entre os vários saberes com os quais passariam a lidar. Estariam, então, se inserindo numa complexidade de vida cada vez maior, complexibilizando ainda mais seus saberes.

As tessituras em curso produzem assim novos sentidos de vida e novos saberes cujo uso é incerto, imprevisível, daí potentes. Os educadores que reconhecem a potência dos eventos artísticos na escola percebem-nos como estímulos à busca pela liberdade, iniciativa e autonomia dos entes escolares. Acentua-se a sensibilidade para com o outro, seja ele humano ou não, tangível ou intangível. Valoriza a diferença, o heterogêneo, o inusitado, o surpreendente, o estranho que instiga, que não é estranhado, mas apreciado. Os jovens também tem essa percepção, daí seu grande interesse pelas produções artísticas.

Por fim, outra atividade que nos foi fortemente apresentada pelos alunos a alunas, foi a preocupação com a inserção no mercado de trabalho. Aqui o presente não é mais a preocupação predominante, mas a preocupação com o futuro. Incomoda os estudantes a incerteza de ingresso seja no ensino superior, seja numa formação profissional de nível médio ou no mercado de trabalho.

No presente que é o meu trabalho e o meu curso de inglês, e futuramente o meu pré-intercâmbio. (Nara, 1ª série do Ensino Médio, matutino)

O que mais está me preocupando é com a nota do Enem, e o que fazer agora ou fazer um estágio ou um curso técnico. (Sirlene, 3ª série do Ensino Médio, Matutino)

Essas respostas aparecem quando foi perguntado aos escolares, jovens e adultos qual era a sua maior preocupação com relação a sua vida naquele exato momento da entrevista-conversa. Aspectos relacionados ao futuro predominaram em relação ao presente e as preocupações profissionais e acadêmicas predominaram sobre as preocupações pessoais.

Apesar de os alunos reclamarem a ausência na atuação da escola na orientação e divulgação de possibilidades futuras, os contextos social e econômico com o qual os alunos e alunas se articulam, estimulam os estudantes, sejam eles jovens ou adultos a buscar outras oportunidades. Raros foram os que não tinham nenhuma preocupação com o futuro.

Algumas preocupações com o futuro pessoal teve forte impacto durante a pesquisa com alguns depoimentos de alguns alunos.

A aluna Sandra (3º EJA) tem como preocupação fundamental o destino do filho de 3 anos que segundo ela foi diagnosticado com autismo. Quando lhe perguntada sobre atividades na escola a mesma diz que, [...] *pra mim num tá bom não, além de aula tinha que ter campanha educativa. Muitos alunos abandonam a escola, se envolvem com drogas, não sabem as oportunidades que tem na vida, jogam a vida fora. Muitas meninas, no caso como eu parei de estudar com quinze anos porque engravidei por falta de conhecimento, de informação dentro de casa e ninguém explica isso na escola. Você não tem isso aqui. Não tem uma campanha, olha gente hoje tem campanha, tem panfleto, tem palestrante. Não tem isso aqui, é só aula. Tem que ter mais coisas.*

Preocupações com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com a prova da polícia, ingresso no mercado de trabalho imediato, ingresso na faculdade, mudança de emprego, escolha de profissão, ingresso na Universidade Federal

do Espírito Santo, curso pré-vestibular, entre outras, apareceram nas conversas entrevistas.

Solicitação de palestras para a informação profissional, com possibilidades de inserção no ensino superior tem sido uma solicitação frequente dos alunos do final do ensino médio e dos ciclos finais da modalidade EJA (educação de Jovens e Adultos). Numa aula de Biologia presenciamos a mobilização dos alunos da EJA quando o debate foi sobre faculdades, cursos, valores, ensino superior presencial ou a distância. Movimento que aconteceu iniciado por uma dúvida de uma aluna, demonstrando a importância do tema para os alunos.

Há nesses indícios, uma demanda reprimida por informações acerca de cursos de nível superior, perspectiva de emprego na área, remuneração, opções de faculdades, centros universitários ou universidades, mensalidade, modalidades presenciais e a distância. As possibilidades da escola são muitas. Inclusive na utilização das tecnologias da informação e comunicação e envolvendo a participação dos alunos na busca essas informações.

O interesse por estágio e por cursos profissionalizantes para inserção imediata no mercado de trabalho tem sido apresentado comumente pelos jovens e adultos, de condição econômica familiar mais restrita.

Para se estabelecer enredamentos com os alunos também deve se considerar sua condição socioeconômica. Conseqüentemente as redes que constituem na escola conectadas com outras redes podem propiciar a esses jovens e adultos melhores oportunidades para si e seus familiares.

Há uma política nacional de formação profissional oportunizando jovens e adultos uma melhor formação em sintonia com o mercado de trabalho. A escola pode ser um importante contribuinte aos jovens e principalmente aos adultos, produzindo uma interface com as instituições governamentais e não governamentais nesse âmbito.

As redes de contatos corporativos são apenas um pequeno fragmento dos enredamentos possíveis em que nossos alunos e alunas devem se conectar. A potência desses enredamentos pode ser fundamental para que nessa tessitura, nossos jovens e adultos ampliem suas articulações produzindo assim sujeitos em permanente trânsito, errantes.

Vale destacar que o tempo todo, durante a pesquisa, a relação está sendo apresentada pelos estudantes presentes como a “matéria prima” dos cotidianos da escola. Os vários elogios aos professores estão sempre associados ao modo relacional destes com seus alunos. A dedicação nas aulas sempre se reportando a isso como um cuidado com a turma. Portanto, o cuidar enquanto ato propositalmente relacional. Mesmo na insatisfação de ambos, as atitudes tidas como inadequadas na relação o outro, são prontamente recriminadas pela maioria.

Quando perguntamos como gostariam que fossem as aulas, vários estudantes responderam que estavam satisfeitos, mas a resposta mais frequente foi que as mesmas fossem mais interativas. Isso nos sinaliza para o desejo da participação dos jovens e adultos na condução do processo de aprendizagem. A postura do professor de, quando entrar em sala, dar um sorriso, dizer bom dia ou boa noite, sorrir para a turma, tem sido apresentado como importante pelos alunos e vemos aí claramente a necessidade do cultivo de simpáticas relações no plano afetivo.

Foi fracassada a tentativa de estabelecermos uma continuidade de análise entre os cotidianos da sala dos professores com os cotidianos da sala de aula. Não conseguimos perceber na sala dos professores, discussões acerca dos modos de ensinoaprendizagem como uma conversa corrente entre os professores.

Buscamos, nos planejamentos, verificar essas mesmas iniciativas o que também não percebemos. Nas reuniões que participamos, havia apenas uma série de avisos, normas, tarefas, preenchimentos de fichas, correção de exames tipo diagnósticos. Discussão sobre modos de se articularem com os

alunos, planejamento em grupos, por disciplina, por área de conhecimento não conseguimos perceber nas reuniões que participamos. As conversas não consideravam os anseios dos alunos.

Da forma que a escola é constituída e no ritmo que funciona, não há espaço para o aluno, nem para o educador. Só há espaço para um projeto que visa a execução automatizada. Será na sala de aula que a relação vai se constituir. A necessidade de aulas onde as relações se constituam em rede, nos parece que são, pelos alunos entrevistados, também traduzidas nas solicitações de mais debates nas aulas.

Por outro lado, a produção de debate com intervenções dos jovens, suas indiferenças, as constantes solicitações de ida ao banheiro e saídas para beber água, as brincadeiras desviantes do tema das aulas, os sorrisos de respaldos dos demais colegas, compõem na instalação de um ambiente relacional com disputa de poder entre professor e aluno ou entre jovens e escola ou ainda entre os vários saberes e o saber científico.

Como percebido por nós nas aulas, esse desejo de relação está muito presente em conversas nossas com os alunos, daí as solicitações de aulas mais interativas.

As solicitações de atividades nos recreios para provocar os encontros, estabelecer relações de amizade, tão presente nas falas dos jovens e adultos, as solicitações de eventos de mais diferentes tipos, têm colocado novamente a relação como o elemento central de um currículo que se constitui com os cotidianos da escola.

Apesar do saber monolítico da ciência se impor na escola, os diferentes saberes da vida, permeiam o tempo todo, tensionando nos cotidianos, estabelecendo uma disputa permanente de espaçotempos e disputas de aliados. Uma luta que deve ser assumida e envolver todos os entes da escola de modo que os diferentes pensamentos, diferentes saberes coexistam garantindo a potencialização da vida.

4. SENTIDOS PRODUZIDOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA

4.1. AS DEFICIÊNCIAS DO DISCURSO HEGEMÔNICO DO PROJETO MODERNO, PRODUZINDO INSTABILIDADES ESPAÇOTEMPORAIS

Sendo a escola pública, laica, gratuita e em universalização, concebida pelo pensamento iluminista e posteriormente pela revolução francesa e revolução industrial, ela tem o modelo moderno como paradigma hegemônico em sua recente constituição. Considerando a ciência moderna como um dos pilares da modernidade, sua constituição se deu, como um dos eixos centrais, pelo exercício de análises, observações, experimentações e sínteses. Arendh considera que

No limar da era moderna há três grandes eventos que lhe determinam o caráter: a descoberta da América [...]; a Reforma [...]; e a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência que considera a natureza da terra do ponto de vista do universo. [...] sem dúvida o menos percebido de todos foi a introdução, no já sortido arsenal de utensílios humanos, de um novo instrumento, inútil a não ser para olhar as estrelas, embora seja o primeiro instrumento puramente científico a ser concebido. No entanto, se nos fosse dado medir o *momentum* da história como medimos os processos naturais, talvez verificássemos que aquilo que originalmente teve menor impacto – o primeiro passo experimental do homem na direção da descoberta do universo – vem adquirindo impulso e força cada vez maiores, chegando hoje a eclipsar não só a expansão da terra habitada, contida unicamente pelos limites do próprio globo, mas também o processo de acúmulo econômico, que aparentemente continua ilimitado (ARENDRH, 2007, p. 128 - 129).

Sutilmente, a ciência vai se apropriando do mundo dos homens como os pequenos mamíferos ainda primitivos que, ante os gigantescos dinossauros que sucumbem, na espreita, vão se tornando centrais no destino do planeta.

Não podemos desprezar todas as descobertas e invenções produzidas pela ciência nesses últimos séculos e que têm efetivamente melhorado a qualidade de vida dos que dela se apropriam. Morin em *Ciência com consciência* reconhecendo todas as conquistas da ciência, também nos mostra que:

[...] no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade (MORIN, 1982, p. 16).

Morin assim apresenta os diversos aspectos negativos da ciência que apesar de conhecidos são convenientemente invisibilizados ou tratados como pouco importantes *“inconvenientes secundários ou subprodutos menores”* (MORIN, 1982, p.16). Na intensidade com que a ciência é tratada no meio escolar em geral e nos laboratórios de ciências em especial, deve ser motivo de permanente preocupação dos educadores classificações dualísticas de ciências boas e ciências ruins como também seus aspectos positivos e negativos. Mas desde sempre estabelecer uma convivência com essa complexa ambivalência tanto sobre o uso como sobre quem usa as ferramentas científicas para a produção do conhecimento.

Um dos movimentos negativos da ciência tem sido a fragmentação e o conseqüente distanciamento dos conhecimentos científicos devido ao acúmulo dos mesmos, gerando uma demanda inviável de domínio desses por um único indivíduo ou grupo. Tal distanciamento é comparável a um arquipélago de especializações cujas áreas se isolaram com intensidade paradigmática.

Assim se estabelece uma permanente tensão entre tentativas de distanciamentos entre os saberes científicos e produções de outros novos sentidos. Por exemplo, o conhecimento científico é ressignificado a partir da tradução desses por parte dos autores de livros didáticos, dos professores durante suas aulas e também dos alunos em suas relações com esses saberes. A complexidade na qual os saberes científicos se enredam é composta também pelos demais saberes ocorrentes e produzidos na clandestinidade do discurso hegemônico da ciência moderna.

Um segundo movimento negativo das ciências foi e continua sendo o grande afastamento das ciências naturais das ciências sociais. Em se tratando das ciências antropossociais, temos nos mostrado incapazes de pensarmos enquanto seres humanos dotados de espírito e enquanto seres vivos em geral. Um terceiro movimento de equívocos da ciência está na replicagem dos métodos das ciências naturais para as ciências sociais. Ficando assim impossibilitadas quaisquer tentativas de se estabelecer noções de homem, indivíduo e sociedade numa perspectiva relacional. Essas possibilidades

passam a ser consideradas pelos cientistas tentativas inocentes e tidas como uma heresia ao rigor científico.

A subdivisão constante seguida de fragmentação do conhecimento desumanizou o fazer científico. Em contraposição, as tentativas de interpretação de um mundo num plano físico, migram para um metafísico, se exoterizam. O mundo iluminado mergulha num novo obscurantismo. A ignorância volta a imperar na medida em que cada especialista nada conhece senão a sua pontual especialidade. Em mais um movimento equivocado, “*o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência*” (MORIN, 1982, p. 17).

Constituída de bases sólidas, afirmações cientificamente certas, com promessas de um viver estável, previsível, a ciência novamente se equivoca e não consegue comprovar uma existência do mundo em direção a uma grande certeza. Em vez disso, caminhamos à deriva, numa assumida ignorância e por isso saudável, consciente, liberta da ilusão científica de segurança, estabilidade, equilíbrio.

A disciplinarização dos conhecimentos fabrica uma certeza forjando uma ideia minimalista, reduzindo o mundo a fragmentos sem considerar suas conexões. Reduz a vida às suas medidas desconsiderando suas realidades qualitativas, reduz o indivíduo e seus múltiplos entes às racionalidades formais e rigorosamente mensuráveis. O sinal de esgotamento do princípio de simplificação tem aparecido por todas as partes da sociedade e em todos os momentos, surgindo a necessidade de explicações mais ricas, amplas, subjetivas e complexas para melhor se compreender o nosso mundo. O princípio da complexidade, segundo Morin:

[...] se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos. Esforça-se por obter a visão poliocular ou poliscópica, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis (1982, p. 30).

O autor (1982) propõe complementarmente às políticas tradicionais de investigação científica, algumas orientações de investigação:

Que os elementos tecnoburocráticos não reprimam, mas que estimulem, nas instituições de pesquisa, as iniciativas inovadoras que se lançam paradigmaticamente ao desconhecido, à aventura.

Que o ambiente acadêmico seja sempre instigado a se autoanalisar.

Que haja estímulos a processos que se dispõem a reformular as estruturas de pensamento.

Essas abordagens de Morin acerca dos equívocos da ciência e de sugestões para os devidos ajustes de rota da revolução científica que vivemos são valiosas contribuições para uso nos cotidianos escolares. É interessante termos frequência nas ideias de disciplinarização com suas vantagens e desvantagens, mas também nas permanentes tentativas de religações dos saberes para uma vivência escolar em que a complexidade se naturalize deixando de ser o fantasma que assombra, por exemplo, os herméticos critérios quantitativos de avaliação.

Outra contribuição de Morin é no sentido dos educadores buscarem o diálogo visceral não só interciências, mas também intraciências e finalmente o encontro e anastomose entre as ciências e as demais áreas da vida humana como a literatura, as artes e outras formas de expressão.

Aproveitando as proposições de Morin aos ambientes de investigação científica, para os cotidianos escolares nos quais as ciências são acessibilizadas às crianças e jovens, também essas mesmas orientações podem ser de grande utilidade aos professores. Na medida em que as tecnoburocracias não são instrumentos repressores, podem ser ferramentas de estímulos à inovação, à espontaneidade, à criatividade, espíritos tão presentes nos educandos nesse momento de suas vidas.

A preocupação do autor, também, pode potencializar a preocupação dos educadores quanto à necessidade de autoanálises e reformulações naturalmente constantes na escola. Esses vários aspectos são elementos de grande apoio aos educadores nos entrelaçamentos com os seus alunos e colegas, num movimento permanente e infundável que vai se constituindo num currículo escolar vivo, pulsante.

Essas possibilidades estão potentes não apenas no objeto de estudo, mas também nos sujeitos. Enquanto a ciência abandona o sujeito e sacraliza o objeto da pesquisa, desconecta-os, cada um insuficiente por si próprio, hipertrofia-se. O objeto se tiraniza e o sujeito se transcendentaliza.

[...] banido da ciência, o sujeito desforra-se na moral, na metafísica, na ideologia. Ideologicamente, é o suporte do humanismo, religião do homem considerado como sujeito reinante ou devendo reinar num mundo de objectos (para possuir, manipular, transformar) (MORIN, 2008, p. 59).

A definição de sujeito transcendentalizado e reduzido ao nível empírico, descolado do meio, aniquila o mundo.

Perceber, pensar e viver na complexidade é senti-la na vida cotidiana. No século XIX, foi o romance que a apresentava em sujeitos com múltiplos papéis, múltiplas faces, no seu dia-a-dia. Enquanto isso, as ciências apresentavam um mundo com relações lógicas duras, com ideias base, como fundamentos generalizantes. Simplificação do mundo que se reduzia a dispor o universo ordenadamente exilando a desordem. A simplicidade vê o uno e o múltiplo, mas um está fora do outro e não percebe o múltiplo no uno nem o uno representado em menor escala no múltiplo.

Morin (2008) em Introdução ao pensamento complexo discute o desenvolvimento da ordem do universo, da vida no planeta, como também a desordem nessas duas esferas. Processos desorganizadores caminham para processos organizadores que num estágio clímax novamente se desestruturam entrando novamente noutros movimentos aleatórios de estabilidade cujo destino é completamente imprevisível. É o cohabitado da ordem e desordem em

fluxo permanente. O autor (2008) nos convida a aceitar com naturalidade a complexidade, a contradição e a desarmonia. O mundo dos humanos comporta todos esses movimentos.

Meio a uma grande variedade de mentes, valores, em dinâmico processo de formação, a escola é um campo fértil para o entendimento do viver na complexidade.

Formar ou enformar (de fôrma mesmo) as mentes das crianças e jovens obrigando-os a uma vivência artificialmente na simplificação, é coisificá-las, desumanizá-las, portanto, desnaturalizá-las. Uma vida escolar na complexidade é uma vida vivida no protagonismo e não no antagonismo ao movimento da vida.

Impregnamo-nos num ambiente de complexidade quando aprendendo uma linguagem, uma cultura, um saber, recombinaos num estoque de variadas culturas, ideias e saberes disponibilizados e coparticipados, também contamos com um cérebro e um conjunto gênico para refletirmos, elaborarmos e reelaborarmos novas ideias de maneira autônoma. Para o desenvolvimento de suas corporeidades, as crianças e jovens interagem então com essa gama de fatores para serem autônomos. Dependência para a autonomia, autonomia com dependência. É assim a vivência, é assim a aprendizagem na complexidade.

Utilizando os exemplos de Morin em *Introdução ao Pensamento complexo*, o DNA estável, produz diversas proteínas (polipeptídeos) instáveis que se degradam em aminoácidos que por coordenação (mensagens) do DNA se reconstituem permanentemente em novas proteínas. O processo de reprodução sexuada produz indivíduos que são imprescindíveis para gerir o processo de reprodução sexuada (a fase reprodutiva é fundamental para produzir a fase vegetativa que é fundamental para produzir a fase reprodutiva). Antagonia e complementaridade. Morin (2008) então considera esse processo dialógico como sendo [...] *O primeiro princípio que pode ajudar-nos para pensar a complexidade.*

O segundo princípio é da recursão organizacional. Vivemos numa sociedade constituída de interações entre os indivíduos. Os mesmos são intensamente influenciados pela sociedade num movimento de retroação. Os seres humanos produzem modelos de sociedades que produzem seus indivíduos. Esses reinventam modos de viver em sociedade, modos esses que reinventam seus indivíduos num processo recursivo permanente sem previsibilidade.

O terceiro princípio é o hologramático. Enquanto a ideia reducionista só vê a parte e a ideia holística só vê o todo, no princípio hologramático cada parte contém a significação do todo e o todo contém a das partes. Utilizando-nos novamente de um exemplo de Morin (2008) em *Introdução ao Pensamento complexo*,

No mundo biológico, cada célula do nosso organismo contém a totalidade a informação genética deste indivíduo... É um pouco a ideia formulada por Pascal: “não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo” (2008, p. 109).

Os três princípios estão intimamente ligados. A ideia dialógica esta relacionada à ideia recursiva que está relacionada à ideia holográfica.

A tendência neotecnicista, contrária aos princípios do pensamento complexo, que ora retorna ao meio educacional no Brasil certamente terá, por exemplo, nos novos projetos de ensino de ciências espaço certo para sua instalação. Os três princípios do pensamento complexo podem então contribuir para que os constituintes da escola possam oferecer resistência contra esse retorno tecnicista com práticas educacionais tão rejeitadas por vários educadores brasileiros.

4.2 A CRISE DO DISCURSO HEGEMÔNICO DA MODERNIDADE NOS COTIDIANOS DA ESCOLA

Apropriando-nos das contribuições de Edgar Morin, quando o discurso hegemônico da modernidade é levado às últimas consequências, seu esgotamento pode se estabelecer, resultando talvez na abertura de outras

possibilidades. Assim, um modelo de escola onde há constantes tentativas de imposição dos paradigmas da ciência moderna, despotencializa os diferentes modos de se ser escola.

Dos centros de pesquisa aos cadernos e mentes dos estudantes são muitas as metamorfoses ocorridas com o conhecimento científico impregnado do discurso hegemônico da modernidade. Os diversos meios de divulgação científica, as propostas curriculares oficiais, a produção de materiais didáticos, a apropriação desses saberes científicos pelos professores e finalmente a recontextualização feita dos alunos, causam efeitos de tradução que podem ou não fissurar a hegemonia do discurso moderno. A fratura é possível quando os princípios científicos são alterados ao longo da rede de disseminação desses saberes.

Nesse processo de tentativas de se estabelecer uma hegemonia para o discurso moderno no contexto escolar, ocorrem outras encruzilhadas (por exemplo, a inclusão de crianças e jovens sindrômicos severos, alunos sequelados neurologicamente com graves dificuldades de aprendizagem) que, se levadas em consideração todas as possibilidades, estabelece-se um processo de crise. Assim, o discurso moderno é colocado sob suspeita e sob suspense, potencializando a vida na escola.

Figura 59 - Aluno com debilidade neurológica, no corredor em horário de aula.



Os vários alunos e alunas especiais, alguns com deficiências mentais a ponto de comprometer - de forma severa - seu comportamento e sua possibilidade de aprendizagem então admitida, ficam à deriva nos cotidianos escolares por entre os procedimentos característicos do discurso hegemônico do projeto moderno.

Os comentários desconectados aos temas abordados nas aulas atravessavam os tempos e espaços da aula e da sala de aula, acompanhados de saídas e entradas repentinas de sala produzindo um movimento que em nada se articula com a estrutura rígida do comportamento científico. Não há lugar para esses alunos e alunas nesses cotidianos escolares.

As políticas de inclusão, mais que incluir fisicamente, podem contribuir para que se constitua nos enredamentos que se estabelecem na escola, a naturalização das diferenças. É então a fissura da enunciação hegemônica do projeto moderno. É a convivência de vários saberes-fazer. É a constituição de densas tramas de relações que assume a existência de tensões, de disputas por hegemonias. O ambiente concebido como homogêneo, se heterogeniza.

Relações hierárquicas estáticas entram em disputas de poder com as hegemonias se alternando numa dinâmica cada vez mais intensa, relativizando esses ditos domínios hegemônicos. Assim a vida, na escola, vai se constituindo em toda a sua potencialidade.

Outra possibilidade é do discurso moderno ficar tão hermético aos “ataques alienígenas” (por exemplo, a exclusão enquanto princípio institucional) que parte de sua energia é consumida permanentemente na sua auto-perpetuação. Dessa forma, a manutenção do modelo consome toda a energia que poderia ser utilizada para o fim a que pretende tornando-o ineficaz e, num esforço opressivo, despotencializa a vida na escola.

Quando o discurso da modernidade se impõe, exclui de seu mundo os que o rejeitam. Enquanto projeto hegemônico, privilegia, oferecendo benéncias aos seus adeptos. Encaminha, num processo sem alarde e surdo, os opositores

aos guetos das cidades e ao nomadismo ou humilhante subserviência sedentária, no meio rural.

Os jovens excluídos criam novos mundos que na escola entram em negociações com outros sentidos de mundo dos demais jovens e com o institucionalizado que lhe é imposto. O tempo cronos da escola é constantemente burlado pelo tempo kairós dos estudantes como estratégias de resistência e oposição.

Opor-se ao discurso da modernidade não significa rejeitá-lo, mas entrar em enfrentamento com seu caráter ditatorial. Usufruindo dos benefícios da ciência moderna ocidental, é possível se produzir outros modos de vida, fissurando as redes consolidadas que sustentam a hegemonia científica, estabelecendo novos enredamentos.

Na escola pesquisada, as tentativas de implementação hegemônica do discurso moderno são permanentes como são permanentes as deficiências para tal, sejam elas tanto estruturais quanto conjunturais.

Como o discurso hegemônico da modernidade faz parte da constituição da escola, o ensino e a aprendizagem dos procedimentos científicos, esperaríamos o uso para isso do método científico. Portanto, a investigação científica deveria fazer parte da rotina escolar. A ausência de um ensino científico cumprindo todo o rigor próprio da ciência descaracteriza esse modelo de escola.

Sabemos, por outro lado, que a investigação científica é por sua natureza, complexa e arregimenta uma grande soma de valores econômicos e de esforços logísticos. Por isso se torna uma atividade elitizada. A produção científica então, precisa ser solidarizada, socializada.

Deve ser ampla à sociedade a discussão sobre os princípios, os métodos, o acesso à produção do conhecimento e os usos do conhecimento científico produzido.

[...] não se trata de simplesmente ampliar os currículos escolares a acadêmicos, acrescentando, por justaposição, novos saberes que estão sendo produzidos nesse novo campo. Trata-se, sim, de tentar trazer o *Ensino em Ciências* para um patamar muito mais amplo do que aquele onde ele hoje se encontra, na maioria das vezes. Em poucas palavras: o que parece ser muito promissor é ressignificar a *Educação em Ciência*, tirando-a da redução e do aprisionamento pedagogizante e psicologizante onde ela foi colocada e ampliá-la, para que ela faça jus, na prática, às palavras com as quais denominamos – *Educação e Ciência* (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 117).

A complexidade aumenta quando se deseja ensinar o método científico na escola, ou seja, tornar a investigação científica uma atividade ampliada a toda a população em idade escolar. Considerando a escolarização massificada, o desafio para tornar acessível a todas as alunas e alunos ensaios de procedimentos científicos com atividades experimentais, exige dos educadores e instituições um grande domínio e compromisso com esse modo de ação educativa.

Um grande esforço se dará também no processo de produção curricular que deverá ser assumido como um mecanismo em movimento permanente de produções de sentidos. O que não se encerra na produção de materiais didáticos, distribuição às escolas e formações continuadas desenvolvidas pelos órgãos de gestão educacional ou pelas empresas privadas que atuam nesses ramos do mercado.

Notamos aí as dificuldades a serem enfrentadas quando se entende a importância, no ensino das ciências, do acesso intenso às práticas científicas. As experiências que vivenciamos até então nos mostra que somente quando uma política educacional, que se utilize de tantos recursos, fica a serviço de um projeto de poder hegemônico mundial é que há uma mobilização de esforços para sua implementação. E desde que esse projeto de poder sustente um desenvolvimento científico e tecnológico é que a elite política se empenharia num esforço de tamanha envergadura.

Novamente o discurso hegemônico da modernidade incompleto se apresenta em uma de suas facetas. Resta aos professores e alunos o convívio com os

improvisos, adaptações, incompletudes. Nas palavras de um dos professores entrevistados, “*provar o prato antes do mesmo terminar de ser feito*”.

Não tem se conseguido implantar na sua totalidade os preceitos da modernidade nos cotidianos da escola. As variedades, as diferenças que permeiam a vida escolar transgridem o tempo todo o processo educacional. Ética e esteticamente, os cotidianos da escola escapam constantemente dos controles do racionalismo instrumental.

Em nações com projetos de poder nacional e mundial, ações de ampla magnitude, tem se justificado na medida em que o currículo escolar é utilizado como instrumento estratégico nesse projeto. Tomaz Tadeu da Silva (2011) destaca no contexto estadunidense em que o campo do currículo se torna um campo especializado, *as condições associadas com a institucionalização da educação de massas*,

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (2011, p. 22).

Não há dúvida de que, historicamente, essa deficiência se mantém propositalmente. Sem um projeto de poder com magnitude nacional e mundial, não há propulsão para um projeto em nível escolar. O que temos nesse sentido são vazios institucionais.

Das disciplinas científicas do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a séries dos turnos matutino e noturno) e ensino médio modalidade EJA (2^a e 3^a etapas) a Física (expoente da modernidade) é tão adorada como rejeitada pelas alunas e alunos. Nas entrevistas conversas, foi recorrente, a sensação dos estudantes de, apesar de gostarem muito dos cálculos, não terem facilidade de compreensão dessa disciplina. Em conversas com o professor, o mesmo demonstrou preocupação e desânimo com o nível de desinteresse e deficiência dos alunos, “*deficiências em operações básicas*”, segundo o professor.

Foi comum nas entrevistas conversas, vários alunos afirmarem que gostam muito das disciplinas que envolvem cálculos. Em uma aula de Física que acompanhamos, durante a resolução de exercícios pelo professor – que num levantamento anterior vários alunos não haviam resolvido os exercícios em casa – percebemos nos alunos diversas expressões. Possivelmente representavam reações de desafio, curiosidade, algo instigante frente à correção dos exercícios no quadro.

Na aula, pairou uma atmosfera que colocou o professor e alguns poucos alunos em situação de destaque, de supremacia, em detrimento dos demais alunos que se sentiam em condição subalterna (aqueles que não fizeram, não sabiam ou não gostavam).

Figura 60 - Momento durante uma aula de Física



Ficou no professor de Física um misto de sensação de preocupação e impotência diante da situação de dificuldade em relação à formação do pensamento lógico-matemático dos jovens. Segundo ele, muitos vieram de uma escolarização prévia inadequada como pré-requisito à aprendizagem da Física e de uma condição social complexa já que muitos trabalham e outros estagiam no contra turno, inclusive à noite.

Apesar de percebermos que a maioria dos alunos (aproximadamente 60%) afirmou que o que mais gosta de fazer na escola é estudar, é comum entre os professores que contatamos, o sentimento de frustração em função da apatia dos alunos. Na ocasião, quando solicitamos aos professores assistir às suas aulas (Física, Biologia e Geografia foram as disciplinas as quais os professores gentilmente disponibilizaram suas aulas), os mesmos foram unânimes em dizer *“não se assuste com a apatia dos alunos não, viu!”* ou *“ não vá esperando muita coisa não, hein!”*.

Num contexto escolar em que os professores se incomodam com a postura dos alunos e onde o que os alunos mais gostam de fazer na escola é estudar e estar um ambiente com muitas relações de amizade, sem dúvida, há algo de muito inadequado nesse projeto de escola.

Quando solicitado aos alunos como gostariam que fossem as aulas, ocorreram reivindicações infraestruturais e relacionais. Apareceram com alta frequência nas entrevistas conversas solicitações como: laboratórios de Química, Física e Biologia, aulas com mais audiovisual, aulas diferenciadas, saídas do espaço escolar, aulas mais atrativas, aulas mais interativas, maior ocorrência de debates.

Ao assistirmos algumas aulas (Biologia, Física e Geografia), percebemos que naqueles momentos essas insatisfações dos alunos se manifestavam. Em meio à turma, na sala de aula, captamos as muitas conversas baixas paralelas, as conexões com o mundo digital (apesar das proibições institucionais), os escapes de alunos e alunas mais espirituosos levantando questões na aula que produzissem um ambiente mais lúdico e, portanto, mais suportável enquanto outros se rendiam ao sono. Poucos superaram as adversidades do modo de aula, o movimento produzido pela turma ou o clima de indiferença dos colegas e se envolveram participando da aula da forma desejada pelo projeto moderno.

Em várias aulas de Geografia, apesar do esforço dos professores, notamos que há uma total indiferença por parte da maioria dos alunos que visibilizam a pessoa do professor, mas invisibilizam sua condição de professor.

Não há incógnitas explícitas a serem decifradas como na aula de Física no momento das resoluções de problemas de eletricidade. O conhecimento explícito como: aspectos característicos das regiões do Brasil, fases do capitalismo, processo de criação da zona franca de Manaus, características gerais dos continentes, crosta terrestre e placas tectônicas, são aparentemente autoexplicativos na sua superficialidade.

Figura 61 e 62 – Diferentes momentos nas aulas de Geografia



Existe um desejo da professora de aprofundamento das discussões por parte dos alunos; o que os mesmos rejeitam, seja ignorando a aula e não produzindo interações com o professor, seja interagindo de outros modos com os colegas ou equipamentos tecnológicos como celulares, jogos eletrônicos e outros.

As interações com os colegas se davam paralelas à abordagem do professor e ao tema da aula. As abordagens entre os alunos sempre tinham como elemento central o prazer, o bem-estar, o humor, a descontração. Outros aspectos relevantes são a altura das conversas paralelas e a intensidade de sua ocorrência, que atravessavam a sala de aula em todo seu espaço e por todo o tempo da aula.

Figura 63 - Conectados à tecnologia da informação e comunicação. Uma situação comum durante as aulas.



Durante uma aula de Geografia, o professor entra em sala, cumprimenta a turma, nos apresenta, dá um aviso sobre avaliação, passa exercícios no quadro, faz a chamada, explica a matéria da prova, passa mais exercício, faz a correção, termina aula. Toda a aula foi atravessada por muita conversa, brincadeiras, assobios, cantos etc.

Mesmo com uma maior predominância de ações de rejeição, também se enredam aos cotidianos, ações de participação oral, atenção e dedicação à execução dos exercícios da aula. Em conversa com o professor, percebemos que as atitudes dos alunos o incomodava intensamente como educador. ... *Isso é uma situação que chateia muito a gente como professor.*

Uma mostra por parte dos alunos, de indisciplina e disciplina, ou seja, de rejeição do conhecimento científico disciplinar e rejeição às normas

disciplinares de opressão como também por parte de outro grupo na turma de adesão, aceitação do saber científico e dos mecanismos disciplinadores.

Numa aula de Biologia em que o tema foi Embriologia Humana, mesmo com um professor bastante interativo, o que predominou foi a indiferença, a resistência, e a burla.

Todos os alunos entrevistados consideraram a escola como ambiente importante para o encontro com seus amigos e para fazerem novas amizades. Uma fração significativa dos alunos com quem conversamos sente como fator principal de sua ida à escola as amizades que estabelecem nesse ambiente. Mesmo os que consideraram o estudo mais importante, ora tiveram dúvida entre escolher o estudo ou a amizade como mais importante, ora colocaram a amizade em segundo plano, mas ressaltando a importância que davam para os amigos no ambiente escolar.

A juventude apresenta o tempo todo, sinais, indícios de outros interesses, de outros sentidos que podem compor o mosaico de produções e enunciações nos cotidianos escolares.

Talvez essas composições contribuam para que a vida dos alunos na escola se torne mais significativa. Sentidos de vida que passam por afecções que em poucas ocasiões o conhecimento científico e o comportamento científico escolar se mostram capazes de produzir.

Nos alunos do ensino médio matutino, sobretudo no noturno, os jovens e principalmente os adultos, tanto do ensino médio regular como no ensino médio na modalidade EJA (Educação de jovens e Adultos), o agenciamento da família e do trabalho (renda de sobrevivência) exercem outras formas de influência na sua relação com os saberes escolares.

Nas aulas que participamos, percebemos, com bastante evidência, tanto mecanismos de envolvimento e enredamento com o discurso hegemônico da modernidade como rebuscados mecanismos de rejeição aos saberes científicos. Os jovens e adultos da modalidade Educação de Jovens e Adultos

provocam debates a partir de temas que nem sempre estão relacionados ao tema da aula.

As redes que se estabelecem nos espaçostempos das aulas tanto consolidam o domínio dos saberes científicos como os colocam em microcrises permanentes seja com atitudes de humor ou de indiferença.

Numa aula de Biologia com duração de quarenta e oito minutos aproximadamente, o professor cumprimenta os alunos e conversa sobre a avaliação por solicitação dos mesmos. Posteriormente, o professor preenche o quadro com a matéria da aula e também responde a intervenções dos alunos acerca de notas, trabalhos etc.

Ao mesmo tempo, ocorrem na turma, comentários alheios à aula entre os demais alunos e alunas com momentos de solicitação e negociação do professor. As explicações do professor acerca da reprodução humana, apresentadas no quadro, seguem juntamente às revisões de conceitos de fecundação e ovogênese, muitas interrupções dos alunos e alunas com brincadeiras, solicitações de atenção pelo professor e tentativas de negociações do professor e dos alunos. Por toda a aula há um mosaico de ações de tentativas de transmissão de saber científico, com rejeição desse saber, com desejo de apropriação da ciência, com desejos de produção de redes de amizades. Por um período de aproximadamente 10 minutos se estabelece o silêncio tão desejado pelo professor com interações coerentes ao assunto da aula. Logo após essa breve ordem conquistada, a aula se encerra. Um conjunto de ações que em nada ou muito pouco correspondem ao procedimento linear, racional, estruturado da ciência moderna.

Seja pela “indiferença” no turno matutino ou pelos “atravessamentos” de outros sentidos no turno noturno, externados durante várias aulas por muitos alunos, os sinais nos pareceram claros. Quando se apresentam a indisciplina, a apatia, redirecionamentos da aula, percebemos uma possível resistência, à rejeição ao discurso hegemônico da ciência moderna, porém sem estar obrigatoriamente acompanhado de enfrentamento e superação.

A inclusão do tempo kairós rompendo com a predominância do tempo chronos no tempo escolar, os modos de relação professor e jovens, uma maior abordagem com ludicidade, podem contribuir para a expansão do espaço de pressão sobre a hegemonia do projeto Moderno. Há, portanto, um visível esgotamento do monopólio do comportamento científico nos cotidianos da escola pública pesquisada.

A escola se torna então o escape. A aprendizagem não se dará sob esses mecanismos, mas sob outras formas de agenciamentos, acontecimentos, ludicidade, experiências. Os próprios jovens o tempo todo, expressam essas pistas, “*é palha..., ...nada a ver..., ...fala sério..., ...sem noção...*” ou “*...é irado..., ...é maneiro..., ...é muito doído véi...*”.

As heterogeneidades dos jovens se sobrepõem aos modos homogeneizantes de comportamento oriundos do chamado método científico. Método esse que constituiu e constitui a base do funcionamento das ciências naturais e sociais no ocidente. Esse modo operatório se expandiu por todo o mundo, extravasou as “condições laboratório”, nas quais estava confinado e invadiu praticamente todos os contextos da vida. Apropriando-nos das contribuições de Wortmann (2001) em revisão bibliográfica para os Estudos Culturais da Ciência e Educação, a autora demonstra - se utilizando dos estudos de Bruno Latour no que se referem às pesquisas de Pasteur para a produção de vacina contra o antrax - a influência que das pesquisas em laboratórios causa na sociedade.

O laboratório de Pasteur despertou o interesse de um grande número de pessoas, para as quais anteriormente o laboratório não tinha nenhum significado. E, finalmente, chegou ao ponto que Latour quer efetivamente destacar: a continuidade de deslocamentos processados nesse episódio, representados na paródia que o autor faz da afirmação de Aristóteles “Dê-me um laboratório e movimentarei o mundo”; acaba-se por não poder dizer “onde está o laboratório e onde está a sociedade (LATOUR, op. Cit., p. 246). (2001, p. 67 - 68).

A saída para a retomada do controle da vida pelos mecanismos das diferenças talvez seja a negociação do discurso hegemônico da modernidade - sem desperdiçar seu legado – com os outros projetos individuaiscoletivos híbridos, considerando que os mesmos estão, especialmente nos jovens, em intenso fluxo de produção. Esse mosaico é que diante da crise do discurso hegemônico da modernidade, melhor responderá ao mundo vivido. Nesse, coexistem o

caos, com o incerto, com a desordem e com a ordem, vividos pelos jovens nos seus cotidianos, na sua complexidade. O princípio da complexidade,

Se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um de seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos. Esforça-se por obter a visão poliocular ou poliscópica, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis (MORIN, 2010, p. 30).

Numa aula de Biologia com os alunos do turno noturno, em algumas turmas mistas, compostas de jovens e adultos, o tema era reinos de seres vivos. Em função do perfil do professor, o tema que predominou por iniciativa dos alunos – por serem alunos de conclusão da EJA ensino médio – foi a possibilidade de ingresso dos mesmos no ensino superior privado. Valores de mensalidades, financiamentos, processos seletivos, modalidades presenciais e a distância, opções de instituições, foi o que mobilizou a atenção de todos de uma forma surpreendente.

Questões interessantes para os alunos como: a continuidade de estudos (superior) ou para a sua inserção no mundo do trabalho, provocou um debate generalizado que se instalou e envolveu os alunos de forma impressionante. A aula de desenvolvimento embrionário foi deixada em segundo plano e o debate tomou conta de todo o tempo da aula e de toda a turma.

Noutra turma, a aula começa a partir de uma questão solicitada por uma aluna acerca de ovário policístico, o que ressignifica o tema embriologia humana e produz polêmica e novas problematizações do tema da aula. A discussão extrapola o tempo planejado pelo professor, porém sem a sua oposição, ao contrário, com a sua importante convivência.

Outra possibilidade é de ao invés da revisão do discurso hegemônico da modernidade que produziu a escola pública, conectar-se com outros saberes estabelecendo um enredamento com hierarquias, a modernidade persistir mantendo sua hegemonia. Enquanto discurso hegemônico há uma tendência ao acirramento de seus mecanismos de controle e negação às diferenças, aperfeiçoando suas tecnologias de disciplinarização de opressão e punição.

Talvez a superação dessas e outras dificuldades, passa pela ação solidária, reticulada, de todos os envolvidos no processo educativo. O envolvimento integral dos educadores, estudantes, gestores e sociedade em geral se faz fundamental.

Um maior envolvimento dos jovens se colocando como protagonistas dos vários aspectos dos cotidianos da escola como problematizando as normas disciplinares, a inserção de outras abordagens temáticas nas aulas, outras organizações espaçotemporais também podem contribuir para que eles produzam seus próprios sentidos de vida na escola.

É essa tensão que permanentemente se apresenta entre os vários saberesfazerespoderes que coabitam os cotidianos escolares. É nos jovens que essa tensão produz potência e encontra “solo fértil” para a sobrevivência, mesmo que latente, de mecanismos de resistência ao discurso hegemônico da modernidade. Resistências mesmo que na clandestinidade das burlas e bricolagens, mas produzindo outras relações de poder que Foucault (2011) nos remete a [...] *considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.*

[...] Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima a dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou subpoder (MACHADO in FOUCAULT, 2011, p. XII).

4.3 A EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS SABERES CIENTÍFICOS

Reconhecemos a atual necessidade dos conhecimentos científicos para a nossa sobrevivência, conforto e prazer. Considerando a importância da ciência, seus processos de produção e produtos, têm sido consideradas uma das funções da escola as tentativas de acessibilidade desses modos processuais e produções científicas ao conjunto da população. Tais considerações já se tornaram institucionalizadas sendo prescritos os usos desses saberesfazeres para a vida em geral e para aspectos específicos como a inserção no mundo do trabalho, dentre outros usos.

Diante das críticas que a ciência tem recebido, corre-se o risco de, junto às turvas águas da ciência moderna, eliminar todos os seus benefícios, que são mundialmente reconhecidos.

Portanto, não é possível em ambiente escolar excluir da vida dos jovens e adultos as influências do saber científico e os modos de operar desses saberes. Suas vidas estão em complexa conexão aos processos e produtos da ciência e tecnologia.

O desafio dos educadores e educandos, então, é possibilitar a aprendizagem da ciência, problematizando seus paradigmas e potencializando os movimentos de subjetivações nas tessituras em que se constitui o processo educativo.

Diante desse desafio, temos nos deparado com modelos de funcionamento escolar que rejeitam como opção política esses modos educativos na complexidade. Impõem um neotecnicismo pedagógico, fraciona e hipertrofia as disciplinas, controlando tempos, sobrecarregando os entes escolares de normas.

O termo fazia referência à definição de “tecnicismo” dada por Demerval Saviani em *Escola e Democracia* (Saviani, 1986) e era aplicado a esta nova investida liberal/conservadora na política educacional preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Savani [...] (FREITAS, 2011, p. 1- 2).

Como outra opção, entram em processo de imobilidade diante dos impedimentos de se instituir o modo anterior do fazer escolar. É nessa lacuna, entre o racionalismo instrumental e o imobilismo, que se potencializa a produção de outros sentidos dos saberes científicos. São nesses espaçotempos escolares nos quais pode se dar a experiência. Experiência como aquilo “[...] *que nos passa, [...] que nos acontece, [...] que nos toca*” (LAROSSA, 2002).

O saber de experiência não pode ser confundido com saber produzido pelo experimento. O experimento se relaciona ao método, a convenção, ao acordo, ao consenso, a homogeneidade, a previsibilidade. O experimento para alcançar

um objetivo, desbrava caminhos tornando-os rota. A experiência é singular, produz a diferença, a heterogeneidade, a imprevisibilidade. A experiência abre sempre para o desconhecido, sem possibilidade de replicação.

O sujeito da experiência se permite experienciar, é um sujeito passional. Propõe-se a correr riscos, é feliz na insegurança, no imprevisto, na incerteza, na imprevisibilidade. Emociona-se, permite-se desejar, encanta-se, desencanta-se, mas não desdeseja. A vida para o sujeito da experiência é sempre uma aventura com todos os seus ingredientes.

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LAROSSA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, esse sujeito é receptivo, submetido, aberto, flexível, enredado. Uma escola cuja aprendizagem potencializa a experiência, valoriza as pequenezas dos seus cotidianos. Extrai daí saberes-fazer. Produz saberes-fazer, desierarquiza-os, pulveriza as relações de poder. Reconhece os vários processos de subjetividade e de identificação que se hibridizam permanentemente. O mosaico que se produz leva a naturalização das diferenças não fixadas, em fluxo.

Nessa perspectiva, a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos. O hibridismo significa, então, apenas que não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura. A própria menção a culturas não é mais do que ficção. Existe apenas um fluxo de transformações, um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço. A nomeação das culturas que as cria como coisas é um ato de força que visa a controlar os sentidos, e o faz de forma parcial (LOPES: MACEDO, 2011, p. 211- 212).

Qualquer ente escolar pode ser um sujeito da experiência. O ideal é que todos os entes escolares sejam sujeitos da experiência. A experiência pode se dar em qualquer espaçotempo escolar. A ambiência para a experiência é condição

fundamental para que todos, em especial os estudantes jovens e adultos, sejam sujeitos da experiência.

Os experimentos em espaços adaptados ou em espaços específicos (laboratórios de ciências) podem propiciar momentos e locais onde também aconteça a experiência. Ante a construção, a memorização ou a compreensão, é na problematização dos conceitos, leis e teorias científicas com seus desdobramentos, que podem se dar a produção de um saber pela experiência.

Os professores e os gestores das unidades escolares (diretora, coordenadores e pedagogas), têm apontado “o excesso de informações” e “a sobrecarga de demanda burocrática desnecessária dos órgãos gestores, como fatores dificultadores para o desenvolvimento de um processo educativo escolar,” segundo elas/eles, “satisfatório”. Certamente, esses excessos em muito contribuem para impedir a produção de um saber escolar na experiência.

Diversos professores, estudantes e suas famílias, se comondo com um contexto racionalista instrumental vivem em tensão na defesa e na rejeição desse contexto. Há então um processo experiencial em curso a ser potencializado.

Muito além de um rol interminável de enunciados científicos de estruturas lógicas rígidas, a aprendizagem da ciência (considerando toda sua complexidade de produção, produto, enunciação e desdobramentos) é mais rica na constituição da vida, quando outros saberes atravessam-na, abalam-na, complexibilizam-na, instabilizam-na. Esses processos de negociações entre saberes, esse intercâmbio de conhecimentos (interconhecimento) é a base da ecologia de saberes.

É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia (SANTOS, 2007, p. 22-23).

No interconhecimento é possível que se dê então a proliferação de saberes, portanto, de plurais alternativas propositivas. Um contexto que se valoriza o saber da experiência é um contexto que valoriza igualmente os vários saberes.

[...] *Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas.* (SANTOS, 2007) A hegemonia do saber científico produz uma sobrecarga de informações que invisibiliza os demais saberes desqualificando-os.

O excesso de informação ocupa o ser que automatizado apenas vê, ouve, fala, memoriza. Anula seus outros sentidos, pouco sente, pouco percebe. Com sua percepção restrita, mal articula, mal explora, pouco se conecta, se torna insuficiente como sujeito de seu enredamento, se desumanizando e se desnaturalizando.

Não há condição de experiência num contexto saturado de informação. A informação não é experiência. Não há qualquer garantia de que um sujeito informado tenha experiência. Ao contrário, o excesso de informação impede a experiência. A vida pode se dar menos pela informação e mais pela experiência. Para além do excesso de informação há, também, a permanente exigência da produção e enunciação de opinião. Uma imposição que mobiliza o sujeito, encerra a produção de sentidos e, assim, faz cessar a experiência.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. [...] No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LAROSSA, 2002, p. 22).

Com as contribuições do pensamento Deleuziano, consideramos que o exercício de produção de uma opinião pressupõe que a mesma será verdadeira quanto maior o grupo que a utilize numa enunciação. *A opinião [...] é vontade da maioria, e já fala em nome de uma maioria.* (DELEUZE, 1997). A tendência de universalidade da opinião se contrapõe ao que filósofo considera como ato singular que é a criação de conceitos. A conversação democrática excessiva se torna dificultadora da criação. Deleuze questiona se não seria a arte que poderia aprofundar a opinião, subvertê-la e [...] *elevá-la ao movimento infinito que a substitui precisamente pelo conceito?* (DELEUZE, 1997).

Na escola, nos iludimos com a sensação de que somos possuidores de opinião própria, singular, crítica, como uma criação singular. Frustra o professor quando o aluno não tem opinião formada sobre tal informação. Frustra a pedagoga e a direção quando o seu grupo de professores não tem opinião sobre tais aspectos num conselho de classe ou numa situação complexa vivida pela escola. A obrigatoriedade de produção de opinião arregimenta o pensamento inibindo a experiencialização. A opinião racionaliza a relação do sujeito com as coisas.

A enunciação da opinião expõe, demarca território político, estabelece enredamentos ou desenredamentos, mapeia territórios dos opositores e aliados. Tiraniza as relações políticas, estabelece classificações de opiniões e sistematiza-as localizando-as em campos de luta muitas vezes alheios ao sujeito da opinião. O excesso de opinião, assim como de informação hierarquizam e coisificam o sujeito. Opina-se geralmente num jogo que se resume em estar à favor ou contra algo ou alguém.

Os excessos de informação e de opinião dominam o ensino médio e são considerados como pares essenciais da aprendizagem. Aprende quem é mais informado e sempre produz opinião. Quanto mais se aprende mais se informa e melhor se elaboram opiniões.

Ocupa-se tanto desse intenso movimento que sobra pouco para a experiência. Por consequência, opina-se não se sabe a partir de quais paradigmas. Informa-se de informações produzidas não se sabe de quem e nem pra quê?

Esses movimentos de informação/informante e produção/ enunciação de opiniões sobrecarrega o tempo, exaurindo-o. O tempo fica cada vez mais exíguo, extraindo a possibilidade da produção do saber de experiência.

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E por isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada (LAROSSA, 2002, p.23).

Na escola, seu tempo estático, *chronos*, é sobrecarregado de informações científicas e tecnológicas, escolares e não escolares, atravessado por saberes que se sobrepõem a todo o momento.

Nesse ritmo, as informações têm duração instantânea, são efêmeras, perdem sua importância, produzindo um contínuo desinteresse. O descarte a todo o momento com a disponibilização de mais e mais informação, impossibilita a experiência. Sem o saber pela experiência, pouco há de aprendizagem.

No âmbito do saber científico, a cada momento, novos dados desconsideram os anteriores colocando sempre sob suspeita sua legitimidade. Na busca de novos dados, vive-se em permanente areia movediça num campo que historicamente prometeu solidez.

As opiniões estão permanentemente sob suspense e por isso são substituídas. Há sempre produção e descarte de opinião, há sempre a sensação de não se estar informado o suficiente. Nunca há tempo para se reter tantas informações e elaborar opiniões adequadamente.

Também a quantidade e variedade de tarefas, de necessidades duvidosas, no ambiente escolar, dificultam a experiência. É muito comum procedimentos criados por alguém num momento e num contexto específico, tornarem-se padrão metodológico, disseminar-se e quando generalizados, imporem-se como condição primeira para a atividade educativa escolar.

A prática da produção excessiva de atividades em meio ao processo sobrecarrega-o sendo o seu próprio fim. A ação educativa de fato é relegada à última instância. Essa cultura não é restrita a alguns setores dessa rede, atravessa a gestão educacional, os atores escolares e as famílias.

Essa padronização, influenciada pelo discurso hegemônico do paradigma científico da modernidade, contraria o que poderíamos considerar como processo educativo, que é a produção singular de sentidos.

A problematização envolvendo esses vários elementos reticulados pode ser a superação desse modo para uma dinâmica escolar com mais ambiência ao saber pela experiência.

A ambiência para o saber da experiência não se instaura naturalmente quando da escassez de tarefas, da pouca exigência de produção e emissão de opinião ou num tempo escolar com vazios de mecanismos de controle. É um processo ao acaso, incerto que pode ser potencializado, mas dificilmente previsto, planejado.

Estando a escola, e em especial os estudantes, conectados numa rede que permeia outros espaçostempos, os dispositivos de inibição do saber na experiência continuam atuando para além do espaço físico e cultural na escola. O ambiente escolar é apenas um dos vários ambientes frequentados pelos alunos nos quais os mesmos interagem.

É necessária uma atmosfera propícia para o saber da experiência. Há que se ter o desejo, a disposição, a crença,

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24).

Num dos momentos da pesquisa na escola, nossa busca foi por indícios de saberes dos alunos na experiência. Perguntamos aos alunos e alunas sobre algum acontecimento (aula, comentário, debate, situação boa ou ruim) que lhes marcou nesses meses de fevereiro, março, abril e maio na escola. Tivemos vários relatos que consideramos como experiência, porém, chamou-nos a atenção a escassez de acontecimentos que tenham mobilizado os alunos e alunas entrevistados e que fossem relacionados ao saber científico. Ou não tivemos a oportunidade de nos encontrar com esses relatos de outros jovens.

Percebemos que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, naquele momento da entrevistaconversa, tinha certa dificuldade para se recordar de algum acontecimento que os tivessem atravessado, mobilizado seus sentidos, instabilizado.

Apesar de muitos alunos dizerem que nada lhes foi marcante nesse ano, alguns nos apresentaram indícios de situações de saber de experiência na aprendizagem dos saberes científicos e não científicos.

Nas aulas de Biologia, os alunos relataram com muita empolgação o documentário da divisão celular (mitose e meiose) projetado na lousa eletrônica, no laboratório de informática. As imagens reais animadas da divisão celular impressionaram as alunas e alunos.

Segundo Suzane... uma aula que a gente foi na informática estudar sobre divisão celular. Gostei muito. ...todo mundo interagiu com a aula... foi o melhor momento até agora.

Noutra aula de Biologia, os alunos relataram o debate sobre o uso de células-tronco de um embrião para a cura da irmã que estava com câncer de medula óssea. Segundo Sônia (ensino médio noturno), *...ele (o professor) tava falando sobre as células-tronco,... isso tá muito agora em evidência porque domingo eu vi até no fantástico uma menininha que foi gerada justamente ...eles separam quando tá na ovulação ainda. Eles tiraram uma célula tronco pra poder desenvolver, pra salvar a irmãzinha dela. No caso, foi um bebê desenvolvido "in vitro", que se falam né! ...foi justamente o assunto que tocou e isso assim, fala muito porque na verdade eu sou católica, então a partir do momento que há a conjugação do esperma com o óvulo é vida, então ... a igreja é contra. Então se você tirar ali, pra eles já é um aborto, mesmo que você falar que ali é uma célula, que não vai desenvolver. Mas se você deixar ali vai desenvolver um outro bebê, um outro ser... me deixou impressionada até mesmo porque tiraram, depois de um ano, depois fizeram um implante numa outra criança que era a irmãzinha da menina. A menina foi curada de um câncer, está bem, tá todo mundo bem, ...era medula óssea. Então quer dizer, era uma vida? Ou não*

era uma vida? Mas salvou uma vida. Isso foi comentado na semana passada na aula do Jorge, Biologia...Ah! Mexeu porque eu não sei mais qual é a minha opinião, é vida ou não é vida?

Alunos cristãos, cuja doutrina bem se conhece, entraram em crise de valores acerca da vida, segundo relato da aluna com a concordância imediata dos demais colegas na roda de conversa. Um acontecimento que atravessou esses alunos e produziu instabilidade, os lançou ao desconhecido, estabelecendo a crise e mobilizando a produção de outros sentidos.

Segundo Solange, em sua turma, também na aula de Biologia sobre reprodução e sexualidade humana e DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) a discussão foi o acontecimento do ano. A mobilização da turma foi tal que em aula, uma aluna relatou ser soropositiva. A partir desse episódio, os colegas, segunda a aluna Solange, passaram a entender algumas dificuldades comportamentais da colega que também passou a ser mais acolhida pela turma.

Segundo Solange, ... aconteceu na aula de Biologia sobre os vírus... ...e uma aluna que até assim, ela era um pouco, assim, discriminada pela turma, até ela questionou negócio de bullying que tavam fazendo bullying contra ela porque, assim, ela é meio diferente, ela sempre foi assim, às vezes é meio agressiva ou muito na defensiva, às vezes a gente não entendia porque, às vezes ria né! E tal. Aí durante a aula ela falou que ela é soropositiva, entendeu? Então, foi marcante porque o professor entrou no mérito do assunto e explicou. Então, foi uma aula assim, que eu aprendi muito, muitas coisas que eu não sabia. Outras coisas que eram mito pra mim eu né! Pude esclarecer. Então, foi muito bom até pra entender essa agressividade dela e também essa defensiva dela. Porque é discriminação né! Tem ainda muito preconceito né! Então, foi assim, uma aula de Biologia, tá sendo muito positiva. É por isso que tá todo mundo atento sobre o vírus... foi muito bom.

Chamou-nos a atenção como alunas adultas se sentiram atingidas com a discussão, na disciplina Biologia, sobre a fisiologia reprodutiva feminina.

Na aula de Biologia sobre vírus uma aluna falou que era soropositiva e a aula foi sobre a AIDS e foi muito bom. Rendeu bastante. Eu aprendi muito. (Solange, 3ª EJA, noturno)

As aulas são muito boas, eu gosto da forma como os professores ajudam os alunos a crescer, a querer algo a mais. (Solange, 3ª EJA, noturno)

O aluno Bertran percebeu a importância dos conhecimentos sobre sexualidade. Segundo o aluno, *...em Biologia, que nem ela tava falando agora sobre sexualidade, que isso tá ocorrendo muito na juventude. Aí ela fala sobre a prevenção, como ocorre a coisa, tipo, período fértil da mulher. Isso é coisa na juventude a gente tem que realmente aprender. Pra mim isso é muito importante. Valeu a pena.*

Júlia relata impressionada que aprendeu muitas coisas sobre seu próprio corpo que ainda não sabia. Para ela esse momento foi marcante. Quando a professora de Biologia aborda o assunto reprodução humana. Assim a mesma relata que o assunto que mais mexeu com ela foi *...o período fértil da mulher, porque ela (a professora) fala coisas que nem eu que sou mulher sabia que isso acontecia, então é bastante importante.*

Sulamita e Beatriz destacaram que o que marcou muito foi o comportamento de um professor de informática que numa atitude descontrolada chuta e destrói a lixeira da sala. Segundo as alunas, *... a gente teve um professor de informática né que tentou dar um projeto e aí não deu certo. Aí tava chegando né dele passar a nota pra pauta e nada do projeto ser desenvolvido. Aí ele se estourou dentro da sala e chutou a lixeira e quebrou a lixeira, quase acertou nos alunos... foi... Assim, todo mundo ficou sem reação de ver aquela atitude. Eu nunca tinha visto não. Dezesesseis anos que eu tenho já e nunca vi... Primeira vez. E olha que eu já vi aluno aprontar. Eu achei que não teve tanta assim necessidade de ter... Marcou. Até hoje é o que passa pela minha a cabeça. Mais o que marcou mesmo foi esse do ano passado que até hoje fica na nossa cabeça.*

Apesar do aspecto negativo do acontecimento, segundo a aluna, a turma sentiu um impacto muito grande com a atitude do professor. O mesmo não permanece mais na escola.

Em contrapartida, o aluno Bruno nos apresenta um momento bastante potente propiciado pelo professor de Física, que apesar das dificuldades da disciplina, se dedica a conversar com a turma. Conversas que atingem os alunos. Bruno relata que *...o professor de Física, agora que a gente tá, a gente tá perdendo a qualidade. A sala de aula tá muito ruim, assim, os alunos tão bagunçando muito, aí direto ele, todo dia, ele senta, metade da aula dele, ele fica dando conselho pra gente, como que a gente deve ser, como a gente deve agir na vida da gente pra gente ser um aluno melhor, uma pessoa melhor. Todo dia ele tá tendo que fazer isso pra... eu gosto disso. Vou levar isso pra minha vida.*

Foi marcante para alguns alunos o conceito de empreendedorismo, talvez pelos seus interesses de inserção no mercado de trabalho. Ficou explícito o interesse dos jovens pelo tema que expressaram preocupação com seus “novos objetivos de vida”.

Empreendedorismo, porque vou levar pra minha vida. (Leila, 2ª série ensino médio noturno)

...a pessoa ... que quer crescer tem que se empreendedora pra poder buscar novos objetivos. (Sócrates, 2ª série do Ensino médio Noturno)

Outro tema que alguns alunos se sentiram provocados foi sobre o etnocentrismo que segundo eles, esclareceu questões relacionadas aos preconceitos de diversas formas. Para os jovens entrevistados, eles nunca pensaram sobre o assunto de maneira tão aprofundada, daí ter sido tão marcante.

Assim como esses casos, na escola ocorrem inúmeros outros momentos em que os alunos experimentam a produção de outros sentidos. Considerando que os jovens e adultos, em ambiente escolar, estão receptivos ao saber na

experiência, é impossível flagrar, quantificar, catalogar, classificar a dinâmica e a diversidade desses processos de aprendizagem.

Pelo fato da experiência ser individual como aquilo que se passa apenas no interior do sujeito, ela é uma realidade impossível de ser desvendada, localizada e delimitada. Há desdobramentos sobre os sentidos já existentes no sujeito cujas hibridações são caóticas. O indivíduo produz nesse contexto escapes aos mapeamentos de qualquer metanarrativa. Talvez por isso o discurso hegemônico moderno não permita a instalação de uma ambiência para a experiência.

Apesar de o discurso hegemônico moderno na escola produzir mecanismos que impedem a experiência, esse controle é acompanhado de mecanismos de escapes seja em aula, no recreio em sala de aula ou no pátio, a todo o momento.

A união que há entre alunos, e o renascimento da vontade de estudar de tudo um pouco. (Silvio, 2º EJA, noturno)

Trazer imagens, filmes, mostrar na prática mais incentivos (professor para aluno), ou seja, aulas mais interativas. (Sulamita, 2ª série, Ensino Médio, noturno)

Na escola pesquisada, há disponibilidade e receptividade de vários estudantes jovens e adultos à experiência.

[...] pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece (LAROSSA. 2002, p. 1).

Há também a impossibilidade de controle do processo de experiência, porque ultrapassa as tentativas de mensuração do saber. Tem relação com a produção de sentidos provocada. Os modos, os trejeitos, as palavras, em especial as palavras, nas suas mais variadas combinações de sentidos "menores" detonar a elaboração de sentidos outros em muitas direções aleatoriamente. Aí reside a potência do saber na experiência.

Com menor quantidade de informações e opiniões exigidas aos professores para desenvolverem com os alunos, esses cotidianos da escola se apresentam como muito propícios também para a naturalização do saber na experiência. Saber que só se dará pela receptividade, a sensibilidade, a suscetibilidade, a disponibilidade dos entes escolares.

5. PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE GENERALIDADES E SINGULARIDADES

Buscando nos enredar na complexidade das redes que estão em constituição nos cotidianos da escola, percebemos que muitas conexões são possíveis de ser tramadas. Há possibilidades infinitas num contexto de complexidade que, atravessando os “muros” da escola, conectam-se com todos os aspectos da vida dos jovens e adultos em pesquisa. Os retículos produzidos e em permanente constituição, impedem-nos de determinar modos fixos de se ser escola, educação, ensino e aprendizagem.

Talvez aí esteja um pouco da compreensão da crise por que passa a escola pública no Brasil, em geral e do ensino médio em especial. É certo que não podemos determinar o ideal de escola pública de qualidade, mas podemos sonhar com escolas de qualidade. Escolas no plural enquanto produções coletivas por interseções de sujeitos em processos de hibridação.

Há que se considerar também as prescrições propostas impostas de currículo. Esses diversos entes no processo educativo, quando em enredamentos estarão também produzindo currículos instáveis, vibrantes, impossíveis de serem capturados por uma quantidade determinada de sentidos de vida. Restringindo a energia de vida dos jovens a restritos sentidos como a formação para o mundo do trabalho e a formação para o exercício da cidadania como apresentados pelas prescrições oficiais.

Na dinâmica em que são constituídos o currículo no/do/com o cotidiano escolar, muitos sentidos podem ser problematizados e ressignificados. Detivemo-nos nos sentidos dos alunos e alunas, povoados de modos de pensar, expectativas na vida, modos de sentir, modos de se relacionar, dentre muitos outros. Sentidos que escapam do controle do saber científico, da ciência e da modernidade. Sentidos que coexistem e que são imperceptíveis pela lupa da ciência, mas presentes nos interstícios das relações formais do engessado cotidiano pedagógico.

Dentre esses engessamentos pedagógicos, nos confrontamos com um mosaico de formas e sentidos que facilmente podem se hegemonizar. Compreendemos que a hegemonia de muitos tons a faz diluir ou no mínimo a coloca em oscilações e alternâncias de poder constantes. Na escola pública pesquisada, encontramos contextos ideais para essa relativização das hegemonias tanto no tempo de sua instalação como no âmbito de sua abrangência, já que percebemos aí uma baixa incidência do conhecimento científico, portanto, um enfraquecimento de seu poderio.

Não estamos defendendo que na escola pública não ocorra uma adequada frequência dos paradigmas da ciência. Mas, percebemos em pesquisa que os seus saberes são tão admirados quanto tensionados quanto a sua real eficácia. Portanto, pouco contribuem para compor com a complexidade das redes de saberes-fazer que são produzidas pelos estudantes. O que coloca em instabilidade o tempo todo o real poder do discurso hegemônico da modernidade.

Não é possível buscar as raízes da crise da escola em si. Ela é produto e produtora dos seus cotidianos. Muitas das mazelas das quais a escola é vítima, ultrapassam sua capacidade de resolução. Os meios de superação das dificuldades são vários, mas podem e devem ter seu início a partir do contexto escolar. Desse contexto, muitas escolas coexistirão num mesmo espaço-tempo e em permanente negociação. As diversas escolas que se constituirão, poderão produzir abalos sísmicos em todo sistema educacional, que em resposta, poderão reforçar seus mecanismos disciplinadores e repressores ou assumir a diferença com naturalidade.

Como parte das armas, no campo de batalha travada nessa guerra declarada, que é o currículo com os cotidianos, a escola dispõe da voz dos alunos. Ela se torna então importante nessa disputa de poder contra a prescrição imposta. As diferentes vozes na escola intimidam as instâncias de poder, tiram as instâncias de poder do campo da hipocrisia explicitando-os.

É pela voz dos alunos que se apresentam as ausências da escola. A voz dos alunos é a grande presença na escola e sua grande potência. Talvez esse seja o maior desperdício de experiência do contexto educacional escolar.

É nos cotidianos da vida dos alunos que está a potência para que os mesmos tomem a voz. Ao assumir os diferentes sentidos de vida dos alunos, a escola estará constituindo um currículo na complexidade. Ouvir os alunos contribui para um currículo na constituição da vida e não na aproximação da vida como se fosse possível se aproximar da realidade já que a realidade é sempre uma invenção, uma tradução, uma impossibilidade de descrição literal.

Da etnologia à pedagogia se constata que o sucesso garantido da escritura se articula num fracasso primeiro e numa falha, como se o discurso se construísse por ser o efeito e a ocultação de uma perda que é sua condição de possibilidade, como se todas as conquistas da escritura tivessem como sentido fazer proliferar produtos que vão substituir uma voz ausente, sem jamais conseguir captá-la, colocá-la no lugar do texto, suprimi-la como estranha. Noutras palavras, a escritura moderna não pode encontrar-se no lugar da presença. Já o vimos, a prática escriturística nasceu precisamente de um deslocamento entre a presença e o sistema. Ela se formou a partir de uma fratura na antiga unidade da Escrita que falava. Tem por condição uma não identidade de si consigo mesma (CERTEAU, 2011, p. 233).

A coexistência e a articulação entre saberes científicos, artísticos, esportivos, relacionais, dentre outros, precisam por solicitação dos alunos e alunas estar na ordem de prioridades nos cotidianos da escola num currículo que sempre se compõe, decompõe e se recompõe espaçotemporalmente.

A coexistência de diferentes saberes também deve considerar os vários desejos dos alunos e alunas para que o contexto escolar estabeleça enredamentos mais complexos com os mesmos. Podemos considerar que a produção de redes de solidariedade entre saberes também solidariza os entes escolares pessoas, coisas e acontecimentos.

Outro aspecto a ser considerado são as diferenças de interesses que variam de acordo com o turno, a idade, as modalidades de ensino e como consequência os enredamentos que os estudantes arrastam consigo. Os adolescentes do turno matutino nas suas indecisões e decisões inseguras e os

do turno noturno têm como preocupação predominante, sua inserção no mundo do trabalho e continuidade de estudos, ambos os grupos do ensino médio. Para além, os adolescentes e adultos do ensino médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam preocupações mais complexas, agora, relativas à vida familiar. Essas diferenças também contribuem para um currículo rico.

A ciência considerada por nós como expressão cultural, na sua vertente instrumental, tem sido utilizada como componente de tomada e de estabilização de poder, definição de hierarquias e por isso se dogmatizando. É possível que em articulação com outras culturas, essa estabilidade da ciência se desfaça, a desordem se estabeleça, fraturando os dogmas que sustentam a ciência moderna.

A complexidade dos enredamentos que se constituiria num currículo com os cotidianos escolares, teria que contar com potentes articulações com os educadores. Detonadores de movimentos que estimulam a criatividade e solidariedade dos jovens e adultos, os educadores também podem provocar os desejos de tomada da voz, pelos estudantes, provocar intervenções no currículo prescrito, tornando-o vivido, praticado pelos sujeitos ordinários. Esses sujeitos ordinários que ressignificam o currículo prescrito, devolvem-no como um currículo, que fragmentado apresenta todas as vertentes culturais ocorrentes no contexto escolar. Produzindo assim um currículo híbrido.

Ele muda assim o *lugar* de análise, definido agora por uma universalidade que é identicamente uma *obediência* ao uso ordinário. Essa mudança de lugar modifica o estatuto do discurso. Vendo-se “preso” na linguagem ordinária, o filósofo não possui mais lugar próprio ou apropriável. É-lhe retirada toda posição de domínio. O discurso analisador e o “objeto” tem o mesmo estatuto, o de se organizar pelo trabalho de que dão testemunho, determinados por regras que não fundam nem superam, igualmente disseminadas em funcionamentos diferenciados [...], inscritos em uma textura onde cada fragmento pode cada vez “apelar” a uma outra instância, citá-la e a ela referir-se. Dá-se uma permanente troca de lugares distintos. O privilégio filosófico ou científico se perde no ordinário. Essa perda tem como corolário a invalidação das verdades (CERTEAU, 2011. p. 68).

Essas problematizações nos abrem para um modo de ser e ter escola não na versão neotecnicista que ora nos é apresentada enquanto redentora para uma

educação de massa com qualidade, mas como um espaçotempo onde a vida se processe em toda a sua potência. Potência que não se apresenta com limites no horizonte, pois isso também seria a sua despotência.

Apostamos numa escola que atenta, se utilize do saber na experiência como aliado para também potencializar a voz, a fala do aluno. Fala como expressão corporal, fala como expressão facial, fala como aparente indiferença, fala como atos de indisciplina, fala como ausências, fala como frequência constante, fala como participação intensa, fala como saídas de sala. Fala como... . Escola como um espaçotempo de enredamentos em que jovens e adultos, que dela fazem frequência, tomem a voz.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. “**O pensador de todas as solidões: Michel Foucault, uma biografia intelectual**”. Revista Educação - especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação. São Paulo, p. 6-15, 1º mar. 2007.

ALVES, N. G. (Org); MACEDO, E. F. de; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. S. **Criar currículo no cotidiano** - 3ª edição. ed.: Cortez, 2011. v. 1.

_____. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

APPADURAI, A. Disjuntura e diferença na economia cultural global In: APPADURAI, A. **Dimensões culturais da Globalização**. Lisboa: Teorema, 2004. Pp. 41 – 70.

ARAÚJO, I. L. **Vigiar e punir ou educar? FOUCAULT** pensa a educação. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor, n. 3, São Paulo: Ed. Segmento, s.d., p. 26-35.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação - Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 5ª ed. 2001.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. – (Obras escolhidas: v. 3)

CARDOSO JR., H. R; NALDINHO, T. C. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 21, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2009.

CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRANO, P. C. R; MARTINS, C.H.S; **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2009. v. 1.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 256 p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ed. Ática, 1998

DAL-FARRA, R. A. Quando os animais invadem a sala de aula. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: ULBRA, 2008. Cap. 1, p. 15-26.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: 34, 1997.

DO Ó. J. R. **O governo do aluno na modernidade**. In: *Revista Educação - Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 36-45.

DOLL Jr., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMÈNECH, M.; TIRADO, F e GÓMEZ, L. **A dobra: psicologia e subjetivação**, In.: SILVA, Thomas Tadeu da (Org. e trad). Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito, Belo Horizonte, Autêntica, p.111-136, 2001.

DUARTE, A. M. **Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault**. In: Margareth Rago; Alfredo Veiga Neto. (Org.). Figuras de Foucault. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 45-56.

E. E. E. F. M. Pe. HUMBERTO PIACENTE: **Projeto Político Pedagógico**. Alecrim, Vila Velha, Espírito Santo. 12/2009. Alterado em 2011.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. v. 1.

FERRAÇO, C.E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 157-175.

_____. **As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, p. 78-92, 2007.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e os meninos infames de cidade de deus - 2ª edição**. Educação (São Paulo), São Paulo - SP, p. 56 - 65, 01 jun. 2012.

FOERSTER, H. V. **Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?** Texto apresentado no III

CEDES UNICAMP. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. 2011>. Acesso em: 10/02/2011.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. **Ensaio para uma filosofia da educação**. Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação, v. 3, São Paulo, Editora Segmento, ano, 2007. P.16-25.

GANDIN, L. A. **Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional**. In: Rego, Teresa Cristina (Org.). Currículo e Política Educacional. Petrópolis, 2011, v. , p. 23-49.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. **Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo**. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Orgs.) O sentido da escola. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, R. L. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano**. In:_____. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, N. G. **Construção pela autocrítica**. Ciência & Vida, São Paulo, p. 33 - 39, 01 set. 2008.

GONÇALVES, E. N. & BORBA, S. **Elementos para o debate curricular contemporâneo: Richard Rorty e a contribuição do neopramatismo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.11-31, Jul/Dez 2009.

GROS, F. **O cuidado de si em Michel Foucault**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-138.

GUÉRON, R. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

HALL S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 11ª ed. 1992.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

HANCIAU, N. J. **O entre-lugar.** In: FIGUEIREDO, E. Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: UFJF / Niterói: EdUFF, 2005.

KASTRUP, V. **A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 197-205.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

_____. **Dar a ler... talvez** In: Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINHARES, C. **De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente.** In: _____. LEAL, M. C. (Org.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. RJ: DP&A, 2002, p. 103-129.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **Conclusão.** In: LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (pgs. 193 a 198).

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O pensamento curricular no Brasil.** In LOPES, A.C. e MACEDO, E. (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13-54.

LOPES, A. C. (Org.); MACEDO, E. F. de (Org.). **Currículo de ciências em debate.** 1. ed. Campinas: Papirus, v. 1. 150 p. 2004.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. P 01 – 20.

LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio: pesquisa em educação em ciências – v. 3, n 1. Jun. 2001.

MACEDO, E. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências.** In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas. Papirus, 119-152. 2004.

_____. **A diferença nos PCN do ensino fundamental** In LOPES, A.C. E MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006, p.159-186.

_____. **Currículo e competência.** In LOPES, A. & MACEDO, E. (org.). Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas. RJ: DP&A, 2002, p. 115 – 143.

_____. **Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura.** Educação em Foco (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

_____. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais.** In: MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

MAFEZONI, A.C.; FERRAZ, P. M. D. R.; FERREIRA, V. L. **Correntes Filosóficas: Do Positivismo ao Neopositivismo**. Pró-Discente (UFES), Vitória, v. 6, n.3, p. 47-59, 2000.

_____. FERRAZ, P. M. D. R.; FERREIRA, V. L.. **Educação positivista e neopositivista: uma tentativa de caracterização**. Pró-Discente (UFES), Vitória, v. 6, n.3, p. 76-87, 2000.

MARTINS, C. H. S. e CARRANO, P. C. R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan. /abr. 2011

MATE, C. H. **Thomas S. Popkewitz - Um historiador desafiando as convenções**. Revista de Educação, v. 4, p. 28-43, 2009.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MISKOLCI, R. **Estética da existência e pânico moral**. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 227-238.

MOTTA, M. B. **Michel Foucault: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006. v. 4. Coleção Ditos & Escritos.

MORIN E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**, 9ª Ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor - 14ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo,** 5ª Ed. - Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____. **Por uma reforma do pensamento.** In: PENA-VEGA, A; NASCIMENTO, E. P. O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Gramond, 1999b. p. 21-46.

MORIN, Edgar e outros. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios,** 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. **Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência.** ETD. Educação Temática Digital, v. 9, p. 162-184, 2008.

PEREIRA, Marcos V. **O desafio da tolerância na cidade contemporânea.** In: PORTO, Tânia Maria E. (org) Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza.** Curitiba (PR): Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, Semana de Estudos Pedagógicos, 2005, p.13, mimeografado.

PORTOCARRERO, V. **“O mundo como sala de aula”.** In: Foucault pensar a educação, n. 3, p. 46-55 s.d., Ed. Segmento. (Col. Biblioteca do professor).

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 5ª Reimpressão - Rio de Janeiro, Graal, 2010.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**, 4ª edição - Porto: Edições Afrontamento. 2006.

_____. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**, v. 1. São Paulo. Cortez, 2009.

_____. **Renovar a teoria Crítica e Reinventar a emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais núm. 78, 2007, pp. 3-46.

SANTOS, M. E. V. M. dos. **Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar**. Quím. Nova [online]. 2009, vol.32, n.2, pp.530-537. ISSN0100-4042.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422009000200043>.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

SILVA, L. R.; MELO, L. A. R.; NOBREGA, E. **Estudos Culturais da Ciência e Educação: Breve Histórico**. In: XVII Simpósio Nacional do Ensino de Física: Ensino de Física e Sustentabilidade. 2007, São Luís do Maranhão. XVII Simpósio Nacional do Ensino de Física, 2007. v. XVII.

SILVA T. T. **Identidade e diferença; A perspectiva dos Estudos Culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – 2 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Estudos Culturais para professor@s.** 1. ed. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. v. 1.

SOMMER, L. H. (Org.); BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** 1. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. v. 1.

SOUZA, L.M.T.M. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha.** In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2007

VAITSMAN, J., 1995. **Subjetividade e paradigma do conhecimento.** Boletim Técnico do SENAC, 21(2):

VALENTIM, J. M. D. **A Filosofia da Práxis em Antônio Gramsci.** Pró-Discendente (UFES), Vitória, v. 6, n.3, p. 41-46, 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. **Excertos foucaultianos.** Educação (São Paulo), v. 3, p. 66-73, 2007.

_____. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, p. 5-15, 2003.

VELHO, G. **“Observando o familiar”**. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p.121-132.

VIDAL, D. G. **Michel de Certeau: historiador-vagabundo, jesuita-errante**. Educação, São Paulo, p. 76 - 90, 01 dez. 2009.

_____. **Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 257- 284.

VILLAÇA, N. **Novas subjetividades**. In: — Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

WORTMANN, M. L. C. **A Visão dos Estudos Culturais da Ciência**. ComCiência, v. 1, 1-4, 2008.

WORTMANN, M. L. C. ; VEIGA-NETO, A. . **Estudos Culturais de Ciência e Educação**. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001. v. 1. 135p .

YUDICE, G. **Cultura e educação no novo entorno**. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 11- 21.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Instrumento de pesquisa - 1

Alunos, alunas e turmas com participação significativas nas atividades.

Professor _____

Disciplina _____

Ordem	Série/turma	Alunas e alunos	Turno
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
Turmas mais participativas			Turno
			Mat.
			Not.

PESQUISADOR – GERALDO FERREIRA DOS SANTOS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA- CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Instrumento de pesquisa 2 Produções de dados dos alunos

ALUNO – (_____)
1
2
3
4
5
6
7

Pesquisador - Geraldo Ferreira dos Santos