

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

DANUSA SIMON ROBERS

**DE (CON)FORMAR A “FORMAR COM”: O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO
DE AMBIENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFES**

VITÓRIA
2013

DANUSA SIMON ROBERS

**DE (CON)FORMAR A “FORMAR COM”: O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO
DE AMBIENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

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)

R638c Robers, Danusa Simon, 1985-
De (con)formar a formar com : o currículo vivido no curso de
ambientação institucional do IFES / Danusa Simon Robers. –
2013.
157 f. : il.

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

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Cotidiano escolar.
4. Currículos. 5. Professores – Formação. 6. Professores –
Narrativas pessoais. 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

DANUSA SIMON ROBERS

**"DE (CON)FORMAR A FORMAR COM: O CURRÍCULO
VIVIDO NO CURSO DE AMBIENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO
IFES."**

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 20 de Setembro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrão
Universidade Federal do Espírito Santo

Janete Magalhães Carvalho
Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Martha Tristão
Professora Doutora Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Thiago
Professor Doutor Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo

"Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar..."

Clarisse Lispector

AGRADECIMENTOS

*Se procurar bem, você acaba encontrando
Não a explicação (duvidosa) da vida
Mas a poesia (inexplicável) da vida.*

Carlos Drummond de Andrade

Agradeço a Deus – o melhor de todos os bons encontros! – Com quem, antes de iniciar as leituras de Foucault, aprendi o significado do cuidado de si e do outro e da produção de uma vida bonita...

À minha família, em especial, a D. Nilza e ao Sr. Francisco por todo apoio e incentivo (laranjinha descascada, chocolate lolo e ligações preocupadas nunca faltaram). A Nini pela impressão colorida e a Sandreli pela correção da tradução para o inglês.

Aos amigos da IPB Campo Grande pelas orações, apoio e por fortalecerem minha fé.

A Izaque, companheiro, amigo e que, mesmo em alguns momentos cantando “♪ Ôôôô, morro de ♪ saudade a culpa é sua... ♪ Tempo de silêncio e ♪ solidão...”, foi sempre solícito e compreensivo. Te amo cada dia mais!

A “galera” do MINTERna! Pessoas maravilhosas com quem aprendi a conviver durante os tempos de Itapina. Ah! Itapina... Boas e engraçadas lembranças da casa das sete mulheres! (Mariscreide, Paula, Elo, Sheiloca, Joselma, Leila e eu. Vocês são demais!)

Ao Ifes, amigos que se tornaram família e que, neste momento, nem me atrevo a mencionar algum nome com receio de ser traída pela memória e esquecer alguém. Obrigada pela amizade, compreensão, apoio e por fazerem parte da minha história!

Vanessa e Juliana, obrigada por emprestarem os ouvidos, pelo colo e por me socorrerem sempre. Tão bom ter vocês em minha vida! Amizade que transborda...

Aos amigos do PPGE minha gratidão pelas potentes e problematizadoras conversas cotidianas que tanto contribuíram para os movimentos de pesquisa (Gabis, Gio, Sol, Kezia, Iguatemi, Angela, Fernanda, Geraldo... vocês são especiais!).

A Ferrão por deslocar minhas “certezas”, pelas (des)orientações e afeto, pelo incentivo e compartilhamento.

Grata aos componentes da banca: Janete, Martha e Edmar por compartilharem comigo suas experiências. Registro aqui minha admiração e respeito por vocês. Sinto-me honrada!

Tempo de estar com o coração grato por compreender que o bonito desta vida é poder costurar sonhos, bordar histórias, enfeitar-se com laços, atar nós, deixar alguns fios soltos... E alçar voos por diferentes lugares, tempos, momentos e movimentos.

De repente, faltam palavras para explicar a explosão de sensações que me transbordam...

Alegria, alegria!

Vamos mergulhar juntos e com todos os sentidos? Compartilho o meu texto e dedico-lhes, sejam bem-vindos!

Não economizem vida, esbanjem-na...

RESUMO

A pesquisa buscou um mergulho no cotidiano do Curso de Ambientação Institucional (CAI) do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes), para problematizar as redes de *saberesfazeres* que são tecidas pelos sujeitos que realizam o currículo do curso, ou seja, todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e compartilhamento das redes cotidianas desses currículos. Com a pesquisa com os cotidianos, este trabalho objetivou tecer redes de conversações com os *servidoresalunos*, *gestores* e *servidoresprofessores*, tendo Alves, Azevedo, Carvalho, Certeau, Ferraço, Foucault, Ginzburg, Maturana e Perez como os principais intercessores teóricos com os quais se dialogou ao longo da pesquisa. Procura discutir um pouco daquilo que acontece no cotidiano dos módulos do curso, numa tentativa de tradução dessas *conversaspesquisas*, apontando a necessidade de problematizar: que sentidos e/ou processos de formação profissional que apostam na produção de uma “vida bonita” são potencializados com o currículo realizado no Curso de Ambientação Institucional do Ifes? Fundamentou-se em narrativas, imagens, documentos, música e poesia ao longo do texto, para tentar traduzir momentos, atravessamentos, encontros e envolvimento que se deram ao longo da pesquisa, apresentando possibilidades de reinvenção para a produção de uma vida bonita. As *imagensnarrativas* dos praticantes do Curso de Ambientação Institucional têm o objetivo de não separar as discussões teórico-metodológico-epistemológicas dos dados que foram produzidos com a pesquisa.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Narrativa. Ifes.

ABSTRACT

This research aimed at immersing in the quotidian routine of the *Curso de Ambientação Institucional – CAI* of *Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – Ifes*, to discuss the *knowledge-doing networks* which are woven by the subjects who accomplish the course curriculum, that is, everyone who is, in a direct or indirect way, involved in creating and sharing quotidian networks of such curricula. Fostered, through researching on a daily basis, to weave networks of conversations with students, managers and teachers, having Alves, Azevedo, Carvalho, Certeau, Ferraço, Foucault, Ginzburg, Maturana and Perez as main theoretical intercessors with whom I engage a dialog throughout the research. Try to discuss a part of what happens on the environment of the course modules, in an attempt to translate those *conversations-researches*, showing the need of discussing: which feelings and/or processes of professional training that promote the production of a “beautiful life” are powered with the curriculum accomplished in the *Curso de Ambientação Institucional* at *Ifes*? I have worked with narratives, images, documents, songs and poetry throughout this dissertation, to try to translate moments, life experiences, meetings and involvements that took place throughout the research, presenting possibilities of reinventing the production of a beautiful life. The *image-narratives* of participants of the *Curso de Ambientação Institucional* aim at not separating our theoretical-methodological-epistemological discussions of the data produced with the research.

Keywords: Curriculum. Formation. Narrative. Ifes .

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SOBRE O CAI: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CRIAÇÃO	32
2.1	AINDA SOBRE O CAI: ALGUMAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E O CASO DO ESPÍRITO SANTO.....	35
3	SOBRE A RELAÇÃO ENTRE “CONHECIMENTO” E “VIDA” OU, COMO DIRIAM MATURANA E VARELA, “PROCESSOS VITAIS E PROCESSOS COGNITIVOS SÃO NO FUNDO A MESMA COISA”	43
3.1	ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA TESE DE MATURA E VARELA NA EDUCAÇÃO.....	43
3.2	À SOMBRA DA ÁRVORE, ENTRELAÇADA NOS RIZOMAS E ENVOLVIDA COM O CAI.....	49
4	SOBRE A NOÇÃO DE “CURRÍCULO REALIZADO” COM AS REDES DE SABERESFAZERES TECIDAS NO COTIDIANO DO CAI	56
4.1	DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS NO CAMPO DO CURRÍCULO E O CAI.....	56
4.2	O PANÓPTICO, AS TÁTICAS E AS ESTRATÉGIAS. CERTEAU, FOUCAULT E O CAI: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	66
5	SOBRE A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DOS CURRÍCULOS-FORMAÇÃO DO CAI: A APOSTA NA FORÇA DAS CONVERSAS/CONVERSAÇÕES	73
6	FRAGMENTOS DE CONVERSAS E ALGUMAS PISTAS DAS TENTATIVAS DE PRODUÇÃO/INVENÇÃO DE UMA VIDA BONITA	86
6.1	RIZOMATIZANDO SENTIDOS, NARRATIVAS, CONVERSAÇÕES: PISTAS PARA SE PENSAR NOVAS POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DO CAI.....	86
6.2	MÓDULOS DE UMA SEMPRE/NUNCA REPETIÇÃO.....	94
6.3	AMPLIANDO AS VOZES E DANIFICANDO AS CERTEZAS.....	96
6.4	CAI: COM CAFÉS, COM AFETOS!.....	100
6.5	NÃO SE ESMAGA A POTÊNCIA DE VIDA: RELAÇÕES DE PODER NO CAI.....	104
6.6	PARA ALÉM DOS MÓDULOS, <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DE VIVER.....	106
6.7	QUEM FALA O QUE QUER... CONTRIBUI PARA UM CAI TRANSFORMADO.....	109
6.8	CONERSAÇÕES (IN)PERTINENTES.....	121

7	IMPRESSÕES DE INCOMPLETUDE	125
8	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE A – Dados dos treinandos.....	138
	APÊNDICE B – Dados dos instrutores.....	150
	ANEXO	153
	ANEXO A – Resolução CS nº 14/2008.....	154

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa buscou um mergulho no cotidiano do Curso de Ambientação Institucional (CAI)¹ do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes), para problematizar as redes de *saberesfazeres*² que são tecidas pelos *sujeitos que realizam o currículo* do curso, ou seja, todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e compartilhamento das redes cotidianas desses currículos.

Então, começo narrando um pouco da minha³ trajetória até chegar àquilo que me motivou a conhecer um pouco mais essa temática. Trago, ao longo do texto, algumas considerações que julgo importantes e que me auxiliam a problematizar e potencializar questões do CAI, proporcionando um outro pensar sobre o currículo realizado.

Iniciei minha vida profissional no Ifes, naquele momento denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), em janeiro de 2006, numa cerimônia de posse tumultuada e cheia de expectativas. Eu já conhecia a escola como aluna, mas não tinha ideia do que me esperava como servidora. Achei bem bacana a proposta do Cefetes e confesso que me senti “paparicada” por ter recebido telegrama, telefonema, aviso da publicação de nomeação no Diário Oficial da União... No entanto, após ser empossada no cargo, não havia definição sobre o setor onde eu exerceria minhas atividades, quem eu deveria/poderia procurar, como deveria proceder... Enfim, senti-me perdida e angustiada.

No dia escolhido para meu efetivo exercício, cheguei empolgada ao Cefetes e descobri que iria trabalhar dando apoio à Gerência de Administração-Geral (GAG). O gerente à época (não) me recebeu, dizendo: “*Onde eu vou colocar essa menina? Não tem nem como eu colocar uma mesa na minha sala para ela...*”. “*Mas você não*

¹ O Curso de Ambientação Institucional do Ifes é uma formação obrigatória a todos os servidores em estágio probatório que ingressaram na instituição a partir da aprovação da Resolução n° 14/2008 do Conselho Diretor do Cefetes.

² Essa escrita com as palavras agrupadas, unidas, vem da necessidade de expressar novos sentidos e ressaltar que esses processos acontecem juntos, coexistem, aproximam, entrelaçam e ampliam os sentidos das palavras. É um tipo de escrita adotada por vários cotidianistas e será usada em alguns momentos para romper com as compartimentalizações herdadas do discurso hegemônico da Ciência Moderna.

³ Resolvi escrever em primeira pessoa assumindo a parcialidade do meu texto sem ter a obrigação de manter-me neutra e distante da minha produção, como sugere o rigor da Modernidade. “Queremos dizer que, quando muda o paradigma, há que também mudar a linguagem, que há muito sabemos não ser neutra. Essa é a razão de irmos modificando a linguagem científica dura, tão dura quanto a ciência de que fala, tendo aprendido sobretudo com o movimento feminista, o conteúdo machista da linguagem hegemônica na Academia e, com a literatura e a poesia, melhor dizendo, com as artes em geral, a possibilidade de tornar a escrita acadêmica mais agradável à leitura, sem perder o caráter científico” (GARCIA, 2003, p. 13).

está reclamando que precisa de gente? O que você quer? Quer é escolher servidor! Se você não a quer, eu vou levá-la para trabalhar comigo!”, esbravejou o diretor de Administração e Planejamento. Fiquei um tanto constrangida, mas o diretor me acolheu. Ele pediu que eu ficasse trabalhando um tempo com licitações e contratos, na Coordenadoria de Licitações e Contratos (CLC), para compreender como funcionava toda a parte de convênios que era realizada na GAG, para onde eu iria posteriormente.

Na CLC conheci Sérgio Kill, que me recepcionou calorosamente, mas já foi logo me avisando: *“Aqui eu só ensino 3 vezes, depois disso eu chamo de burra... Então se concentra e presta atenção quando eu estiver te ensinando as coisas do setor”*. Fiquei um pouco embaçada, achando que ele me considerava uma sonsa... Mas depois entendi a reação inicial desse boca-dura-sincero-gentil-e-coração-do-tamanho-do-mundo! Ele acabara de passar por uma experiência muito negativa com uma servidora que não contribuía e reclamava que não trabalhava porque era tudo muito difícil, porque não tinha aprendido... Enfim, a paciência dele estava esgotada!

Numa bela tarde, fui convidada a aprender o que acontecia no setor de Execução Financeira e Orçamentária (CFO), que era onde terminavam os processos de licitação com as Notas de Empenho. Foi lá que eu compreendi o porquê da “rejeição” do gerente da GAG... Ele queria não um servidor qualquer, estava prometida a ele a coordenadora da CFO, uma moça competente que já tinha bastante experiência na área. Ahhh! As promessas... Até hoje essa não se cumpriu! Mas isso é assunto para outro momento.

Enfim, os dias seguiam normalmente e eu estava feliz com o meu trabalho até que fui abordada no banheiro por uma servidora baixinha e escandalosa: *“Minha filha, você tem perfil para trabalhar no RH, você vai ser minha, vou lá conversar com seu chefe, com o nosso chefe”*. Ela deu uma risada meio contida e eu achei aquilo esquisito, mas respondi que estava à disposição da Instituição. Pronto! Lá ia eu para outro setor!

Corria a boca miúda que estavam mudando a gerência de RH e que aquela baixinha que me abordou no banheiro estava reestruturando os setores e ela seria a nova gerente. Fui então chamada à sala do diretor da DAP e ele me questionou: “*Você quer ir?*” “*Bem..., é... eu gosto do que faço aqui, mas estou à disposição...*”. Fiquei tentando escolher as palavras, não sabia o que dizer! Era o momento de eu confessar que não gostava muito de números, mas também estava com medo de ir para o RH, afinal já tinha ouvido falar tão mal dali... Tomei coragem, olhei fixamente para o meu diretor e respondi: “*Gosto de desafios, se ela acha que eu tenho perfil e se o senhor me liberar, fico no RH por um tempo!*”. Nessa hora minha mão estava suando frio. Ele retrucou: “*Olha Danusa, você está emprestada ao RH. Em-pres-tada, ela é minha, viu?!*”, disse ele num tom sério e ameaçador àquela baixinha que acabara de assumir a Gerência de Recursos Humanos. Ela mais que depressa, num tom sarcástico, respondeu: “*Claro, eu sei, só emprestada*”. O diretor me olhou e falou: “*Olha, estou te liberando, mas você é minha! Que isso fique muito claro, porque essa aí... vive ‘roubando’ meus servidores! Você só vai lá para o RH por uns tempos, para ajudar a organizar aquilo ali, mas você volta, entendeu?*”. Balancei a cabeça respondendo que sim.

E foi desse jeito que cheguei à Coordenadoria de Seleção e Desenvolvimento de Pessoas (CSDP). Foi lá que eu tive mais contato com os servidores recém-nomeados e passei a me importar mais com a forma ou fôrma com que o Cefetes recebia seus servidores.

A minha experiência de passar por três setores diferentes em cinco meses me fez buscar alternativas para definir melhor onde os servidores recém-empossados seriam lotados. Elaboramos, com o Serviço de Psicologia, um formulário, tipo entrevista, no qual os servidores falavam de suas experiências profissionais anteriores ao Cefetes, seus desejos, suas habilidades... Isso contribuiu para nos organizarmos melhor quanto às lotações.

Fui nomeada como coordenadora de seleção e desenvolvimento de pessoas e vi de perto as transformações de Cefetes em Ifes, o crescimento abrupto da instituição, a admissão de novos servidores e toda movimentação que trazia novos rumos para a escola. Nesse contexto de mudanças nascia a Resolução n° 14/2008, assinada pelo

Conselho Diretor, tornando obrigatória a participação dos servidores em estágio probatório no Curso de Ambientação Institucional.

Convidada a integrar a equipe de tutores do CAI, começamos um treinamento com servidores de vários *campi* que já haviam realizado os módulos do curso e tivemos encontros presenciais e outros pela internet, pela plataforma *moodle*, e também por *e-mail*. Compartilhávamos interpretações das muitas legislações, orientações normativas, decretos, documentos internos, estratégias para melhorar o atendimento ao público, padronização de informações e dividíamos também (e por que não?) nossas angústias. Nesse clima de cumplicidade, fomos tecendo os nossos conhecimentos. Estávamos todos aprendendo.

Minha “chefe” (ao ouvir isso ela já vai gritando que quem tem chefe é índio) já havia me alertado: *“O balcão da CSDP é um muro de lamentações e, para trabalhar aqui, é necessário ter um “q” de psicóloga, sensibilidade para ouvir e prudência para falar”*. Não imaginei que isso fosse tamanha verdade! Mas, com o tempo, fui percebendo como as pessoas que chegavam ali, novos ou antigos servidores, precisavam de atenção e muitos queriam desabafar.

Assim, numa dessas conversas, algumas pessoas começaram a contar suas vivências na sala de aula do CAI. Umas indignadas se queixavam e perguntavam por que eram obrigadas a fazer o curso, uma vez que se encontravam na instituição há algum tempo.⁴ Outras olhavam curiosas e queriam saber o que acontecia nessa sala de aula que misturava docentes e técnicos administrativos. A maioria reclamava da mesma coisa: ter que fazer relatório para avaliar os módulos. Uns estavam com medo de sere penalizados caso descobrissem que eles estavam “falando mal” da instituição; outros, considero eu, era por pura preguiça de ter que relatar mesmo.



⁴ Os servidores têm o período de estágio probatório para realizar o curso, então as turmas são compostas de pessoas que acabaram de iniciar suas atividades e também de pessoas que já estão na instituição há um ou dois anos.

Lembro-me de uma história “engraçada”, contada baixinho e com a cabeça *saracutiando* para os lados: *“Menina, deu o maior quebra-pau na última aula do CAI... Vem cá no cantinho que eu te conto”*. Num tom de mistério, a servidora me revelou: *“Rapaz, humpf, o professor veio cheio de discursinho sobre ensinar para a vida, formar cidadão para o futuro, transformar nossos alunos em pessoas melhores... Teve um cara lá que levantou e disse: “Oh professor, o negócio é o seguinte... eu aqui ensino o aluno a ser um bom técnico. Se o menino entrar aqui ladrão, no que depender de mim, ele sai daqui ladrão, mas excelente técnico”*”.

Nem sei se essa história é verdade, mas deve ser... Outras duas pessoas contaram-me algo parecido. Ficava me perguntando: O que eu, que tenho tanta coisa aqui para fazer, processos a tramitar, um telefone que não para de tocar, um balcão onde não para de chegar gente pra ser atendido, tenho com isso? Não sei! Só percebo que, nessa complexidade, redes se constituíam e a vida ia seguindo seu curso (in)definido no balcão da CSDP.

Como a história é sempre contada de agora para trás, com lembranças que puxo na memória, com narrativas que misturam realidade, ficção, percepção e sabendo que a memória, ao atualizar o ocorrido, inventa-o, hoje entendo que essas conversas me ajudaram a definir o que, mais tarde, viria a ser minha pesquisa.

Pérez e Azevedo (2008, p. 43) afirmam que “[...] pela narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e re-elaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida, de trabalho, de aprendizagem”.

Alves (2000 p. 9) também aborda a importância da narrativa para a compreensão científica do cotidiano e assim se posiciona: “[...] em geral, tudo o que é falado vem extremamente carregado de emoção: alegria, raiva, tristeza, amor, vida, enfim!” Ao longo da pesquisa com os cotidianos do CAI, tento captar os momentos narrados pelos praticantes e registrar as conversas que tive, puxando da memória e compartilhando essas experiências e lembranças, conforme a experimentei. No entanto, como já diz o ditado: quem conta um conto aumenta um ponto! Por isso,

[...] como todas as ações humanas, a ação de recordá-las permite o aparecimento de tons e sons dissonantes de uma história. A análise dessas dissonâncias permite detectar omissões, mudança de direções e a renovação permanente de fatos vividos em diferentes épocas e situações, já que a experiência nunca termina, é constantemente lembrada e retrabalhada (ALVES, 2000, p. 12).

Eu mesma, algumas vezes, criticava a forma como o CAI se constituía. Mas, na maioria das vezes, calava-me e só balançava a cabeça com aquela “cara de paisagem” que aprendi a fazer com o diretor do DAP que, com um sábio conselho, me disse: “*Danusa, tem coisas que é melhor a gente só mentalizar, mentaliza... mentaliza!*”. Hoje me pergunto se fui omissa, ou se falei demais? Não sei ao certo e isso também nem importa... Também dou crédito aos acontecimentos, às conversas despretensiosas que mobilizam meu pensamento e me ajudam a ser o que sou.

*Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.⁵*

E assim, depois de cinco anos na instituição, o mestrado aconteceu na minha vida e o privilégio em estar na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores me trouxe a possibilidade de trilhar novos caminhos, outros rumos e deslocar o pensamento em busca de novas reflexões, discussões e encontros. Com Alves (2008a p. 15), aprendi que é hora de “[...]questionar os caminhos já sabidos e indicar a possibilidade de traçar novos caminhos”, e assim ir *decifrando o pergaminho* (CERTEAU, 1994)

Com tudo o que foi vivido nesse período por mim no Cefetes/lfes, bem como na época de cursar as disciplinas do mestrado, peguei-me pensando algumas questões de formação e, de certo modo, de currículo.

A partir daí me coloquei a refletir sobre o que poderia escrever na dissertação: qual é o meu tema? Aquilo que perturba, mas empolga, impulsiona, potencializa? Toda possibilidade de conhecimento ou de se pensar o currículo deve ter como meta a

⁵ Fragmentos do poema *Metade*, de Ferreira Gullar (pseudônimo de José Ribamar Ferreira), musicado e interpretado por Oswaldo Montenegro, no disco *Trilhas*, faixa 10, 1977. Será utilizado ao longo do texto, pois há momentos em que o poeta diz tudo aquilo que quero expressar, mas não sei como dizer.

vida. Para mim a vida é um emaranhado de certezas e incertezas, é a arte dos encontros, embora haja muitos desencontros!

Maturana e Varela, na obra *A árvore do conhecimento*, afirmam que a vida é um processo contínuo e dinâmico de conhecimento e, assim, para conhecer o que é vida, precisamos nos conhecer e conhecer os outros seres vivos e toda a dinâmica do ambiente que nos envolve. E, ainda, conhecer o que e como conhecemos, e mais, como essas relações se dão? Eles dizem que nós construímos esse conhecimento não *a partir de uma atitude passiva e sim através da interação* (1995), ou seja, aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. Ou, ainda, construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele.

Conversando com meu orientador, com um puxão de orelha carinhoso, ele disse que o meu projeto tinha que ser uma extensão de mim. Eu precisava me assumir como parte de meu próprio problema de pesquisa! Ou seja, que afetos e/ou pertencimentos eu estava estabelecendo com meu tema de pesquisa?

Assim, em nossos estudos 'com' os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2007, p. 81).

Ele acrescenta:

Se nos assumimos também como nosso próprio objeto de estudo e, ainda, como sujeitos mergulhados nos cotidianos [...] estamos considerando que nossos objetos de estudo são de autoria e propriedade de todos os sujeitos *individuaiscoletivos* com os quais temos estabelecido vínculos nos cotidianos (FERRAÇO, 2004, p. 81).

Assim, comecei a pensar em mim e na vida, e na formação, e no lfe e nas interações e... e... e...⁶ E foi quando compreendi que tenho que me incluir na teoria que produzo, afinal:

⁶ Uso o "e... e... e..." em referência a Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, quando os autores mostram a potência da conjunção 'e': "*Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser*" (1995, p. 36). E, assim, mergulhada no rizoma, fui percebendo que minha dissertação não tinha que ser... Tinha que abrir possibilidades disto e daquilo e daquilo outro e... e... e... E eu devia estar inserida nisso tudo!

Tanto o biólogo quanto o teórico do cérebro ou o pensador social enfrentam um problema fundamental quando, *no lems volens* (querendo ou não), têm de descrever um sistema do qual eles mesmos são componentes. Se o pensador social exclui a si mesmo da sociedade da qual ele quer fazer uma teoria, em circunstâncias que, para descrevê-la, deve ser um membro seu, ele não produz uma teoria social adequada, porque essa teoria *não o inclui* (MATURANA; VARELA, 1995, p. 34).

Pensei como temática problematizar o currículo vivido no processo de formação do CAI. Algumas perguntas iniciais orientam o texto que começo a ensaiar em algumas linhas e traços: Como e por que surge o CAI? Quais os principais aspectos de sua proposta instituinte? Que sentidos de currículo e de formação estão presentes no texto prescrito? Quais os principais sentidos de currículo e formação que se manifestam nos discursos de gestores, tutores, alunos, servidores? Como os sentidos de currículo e de formação tecidos nas redes cotidianas dos currículos vividos podem contribuir para a produção de uma vida bonita? Não tenho a pretensão de responder a todas essas questões, mas de mobilizar o pensamento sobre cada uma delas.

Najmanovich (2001, p. 23) diz que “[...] só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com o nosso corpo. O sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer”.

Estava decidida, queria entrar nesse emaranhado de possibilidades que é pesquisar o cotidiano do Curso de Ambientação Institucional do Ifes mesmo sem saber ao certo para onde seria levada dependendo do fio a ser puxado para tecer minha rede de conhecimentos e experiências do/no/com o curso.

Assim como Manhães (2008, p. 81), considero que

[...] o observador é participante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la; contra o destino fixado procura a responsabilidade da escolha.

Portanto, comecei a percorrer caminhos trilhados por outros pesquisadores seguindo o fluxo para buscar produções que abordassem minha temática ou fragmentos dela tentando criar um pano de fundo para fazer dialogar minha pesquisa.

O tempo foi passando e eu estava tão engessada em minha busca específica por currículos de ambientação institucional que, quanto mais eu procurava, menos encontrava e mais angústia e medo sentia da produção que eu ainda nem havia começado a desenvolver... E aí, novamente com a ajuda de *Ferreira Gullar*, em seu poema *Metade*, percebi que era hora de me entregar por inteiro à pesquisa.

*Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio.*

Precisava encontrar dentro de mim algo que me tocasse, que provocasse potência de vida. Entendi, então, que era preciso botar as mãos na charrua e ir à seara, operar deslocamentos no pensamento com novas possibilidades e caminhos que artigos, teses, dissertações ou mesmo conversações despretensiosas podem apresentar. A busca me decepcionou, mas logo percebi a ambiguidade. Na escassez da produção acadêmica a respeito do tema que me interessava pesquisar, qual seja: currículo e formação por meio de Cursos de Ambientação Institucional, mantive-me insensível às fartas possibilidades do campo do currículo que atravessam o cotidiano do lfes.

Eu não queria só transcrever o que outros já produziram para justificar minha pesquisa; a minha preocupação era produzir sentidos a partir das publicações encontradas, mas estava fechada a novas experiências! Foi aí que me peguei “conversando” com Alves (2008) e me tranquilizei ao perceber que, de fato, o universo é caos, instabilidade, acaso... E compreendi o que a autora quis dizer ao nos convidar a *virar de ponta cabeça e a beber em todas as fontes*. Foi assim que comecei a olhar, pensar e sentir as produções não em busca de alguma relação com ambientação institucional, mas com o currículo vivido, praticado, subvertido, como algo que sempre escapa.

Talvez para se defender da ‘inauguração’, o universo acadêmico exija, com maior ou menor rigidez e amplitude, a ‘revisão de literatura’, momento/movimento em que o autor ou a autora vai puxando os fios e tecidos, por outros tecidos, que dizem respeito ao seu assunto, à sua temática. Fios de texturas e espessuras diferenciadas. Aos semelhantes, dá-se os nós, tecendo uma outra trama. Aos antagônicos, abandona-se, esgarçando idéias antes tecidas. Algumas tramas já tecidas são desatadas, destecidas e alguns de seus fios, ainda que seja um só, são atados a outros, formando novos nós, nova trama (AZEVEDO, 2008, p. 68).

Nesse sentido, investi bastante tempo lendo, pesquisando textos de teses e dissertações do PPGE da linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, “vasculhei” com carinho as produções do GT 12 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e li muitos trabalhos, confesso, de alguns li apenas os resumos, disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nenhuma pesquisa abordou especificamente Cursos de Ambientação Institucional ou projetos de acolhimento de servidores, o que mostra que a ambientação institucional é um assunto silenciado na produção da grande área, o que é compreensível, haja vista ser uma questão pontual e específica de Instituições Federais de Ensino (Ife). Entretanto, há que se observar essa lacuna pois, desde 2008 (período da expansão na Rede Federal de Ensino), percebe-se um movimento nas Ifes para normatizar o Curso de Ambientação Institucional, projeto boas-vindas ou projeto de acolhimento de novos servidores, com currículos prescritivos.

Apesar disso, cada produção⁷ me auxiliou a escrever meu texto. Os referenciais teóricos utilizados por outros pesquisadores, as diversas formas de escrita, os *mergulhos* na produção de dados contribuíram para o meu amadurecimento como pesquisadora iniciante dos cotidianos. Sim, cotidianoS, no plural, porque são vários e vão se constituindo de forma imprevisível. As relações vão se dando de contexto em contexto, redes dentro de redes e o singular costuma ter essa mania de apagar as diferenças.

A dissertação de Piontkovisky (2006, p. 9) aborda as marcas deixadas no currículo principalmente pelos alunos migrantes.

Aponta para a necessidade de problematizar tais *marcas* que se configuram como *pistas* deixadas em suas ações nos currículos, expressando saberes, fazeres, sentimentos, culturas, linguagens, idéias, movimentos e estão colocadas para além do que é permitido. Dizem respeito às formas de *serfazer*, aos cotidianos de vida, às manifestações culturais e, muitas vezes,

⁷ Trouxe em meu texto alguns fragmentos de produções lidas, mas poderia falar de tantas outras, como o currículo pixel, de Vanessa Maia, as produções de Wellington Lucena, Fernanda Medeiros, Angela Francisca Fiorio e tantos outros que me auxiliaram a *pensarescreverpensarreescrever*...

constituem para a escola uma ameaça ao *instituído*, sendo silenciado, excluído, marginalizado.

Ela enfatiza que o currículo acontece e se realiza nas trocas, nas manifestações, nas experiências cotidianas.

Santana (2008, p. 11) fala sobre o currículo como agenciamento e utiliza o método cartográfico para tecer suas problematizações acerca dos fluxos de aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Dá a ênfase no papel ativo dos educadores como produtores dos determinantes históricos que geram agenciamentos intensivos mediante agentes educativos que efetivamente produzem um sistema educacional, inventando simultaneamente linhas de fuga e um currículo agenciado mediante fluxos de transformação contínua e produções maquinicas de redes de conhecimentos.

Ele utiliza, como principal intercessor teórico, Gilles Deleuze e aborda o cotidiano escolar do laboratório de informática e os fluxos de aprendizagem vinculados às multiplicidades de subjetividades.

[...] não eram sujeitos nem objetos ali presentes, mas, sim, múltiplos agentes atuantes: educadores, alunos, artefatos culturais, técnicas e tecnologias, entre outros; enfim, uma coletividade.

Ocorriam ainda processos de ruptura assinificante que eram produzidos num fluxo de transformação contínua que não pressupunha nenhum processo de significação universal nem de hierarquização. Apesar de ser estratificado por linhas, sendo, portanto, territorializado e organizado, ele estava sempre sujeito às linhas de fuga que apontavam para novas e insuspeitas direções educacionais escolares e não escolares. O cotidiano escolar rizomático funcionava maquinicamente como um mapa de uma paisagem em mutação e, nesse sentido, estava sempre em estado de rascunho; era um devir; era uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante. (SANTANA, 2008 p. 119)

Holzmeister (2007, p. 5) constata a docência como devir na educação infantil. Valendo-se de uma cartografia do diagrama de forças produzido nos cotidianos, a autora mostra que se busca

[...] evidenciar a emergência de outros campos de possíveis para o acontecimento da docência como devir, onde forças díspares, ao produzirem a diferença, criam movimentos virtualmente potentes para a irrupção de modos singulares de existência, pensamento e ação educativa, úteis para se pensar a partir de um ponto de vista de inflexão, novas aberturas para os percursos de formação continuada de professores.

Ela aborda a formação inicial das professoras e atenta mais especificamente a como essas educadoras se tornam ou aprendem a ser professoras no cotidiano. Fala sobre a influência da família e sobre os sentidos atribuídos pelos usuários/familiares às tarefas elaboradas pelas professoras.

Esses outros modos de ser professora surgem da necessidade permanente e inadiável de invenção de si, buscando assim, criar canais para expansões de intensidades inventivas que possam dar conta de garantir o aumento da potência vital e, conseqüentemente, a desobstrução das interrupções provocadas pela interseção de discursos autoritários (HOLMEISTER, 2007, p.152).

A abordagem feita por Pereira (2006, p. 9) traz à cena a alegria, os afetos e afectos que são produzidos e reinventados cotidianamente na escola por alunos, professoras e todos os que estão envolvidos nesse *espaçotempo*. Ela afirma a presença da alegria, não como devaneio, mas como possibilidade em contrapartida a quem credita à escola apenas repetição, fracasso... “Os resultados apontam que a escola tem sua história tecida diariamente através das marcas que seus praticantes imprimem nela cotidianamente tornando-a um *espaçotempo* de invenção, de esperança, de utopia e de alegria”.

Leessanny (2009, p.7) problematizou as redes de *saberesfazerespoderes* tecidas no curso de Segurança do Trabalho do Ifes. Ela questionou as lógicas competitivas que pautavam o currículo oficial do curso e buscou perceber os sentidos atribuídos ao currículo praticado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Vislumbramos, assim, novas possibilidades de pensar o currículo, deslocando a ênfase na formação técnica dirigida para o atendimento às exigências do mercado de trabalho, competitivo e individualista, para a ênfase numa formação mais humanizada e solidária.

Sammy (2006, p.11) fala sobre subjetividade e subjetivação e evoca o “sujeito menor” do discurso e as possibilidades de experimentação do currículo, embasado principalmente em Gilles Deleuze e Michel Foucault. Entre outras sugestões, ele nos convida a fazer uma crítica de nós mesmos e a pensar as relações de poder que ocorrem no cotidiano, “[...] interrogando criticamente como nos constituímos no âmbito local e atual da educação escolar pública como sujeitos do saber, do poder e da criação artística de novos estilos de vida ou modos singulares de existência”.

A tese de Iguatemi Rangel nos leva a compreender as redes cotidianas de formação continuada vivenciadas pelos professores não de acordo com um modelo impositivo e técnico, mas com as trocas de experiências que acontecem cotidianamente onde os professores não são meros executores de políticas implementadas sem sua colaboração, mas atores principais de suas ações e de sua formação.

Não faz mais sentido uma perspectiva que assuma a formação dos professores como sujeitos destituídos de saberes-fazer, é necessário promover uma formação com os professores em redes de interação e de compartilhamento de conhecimentos e experiências (RANGEL, 2009 p. 6).

Ele ressalta que “[...] não se justifica pensar em programa de formação pelos e para os professores, pois aquilo que não é pensado, planejado, concebido em articulação com os professores, exerce pouca influência sobre a forma como eles realizam sua prática pedagógica e produzem a docência” (RANGEL, 2009, p. 11).

De forma carinhosa e envolvente, Rangel dá voz às professoras por meio de suas narrativas sobre a forma como cotidianamente vivenciam suas experiências de formação continuada. Desse modo, privilegia a escuta e a multiplicidade de vozes que compõem o cotidiano num exercício de compreensão dos professores por meio de suas próprias narrativas produzidas na experiência docente.

A abordagem feita por Regina Gomes, em sua tese, amplia a discussão sobre os currículos entrelaçando-os a processos de formação continuada de professores. Ela pesquisou escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES e buscou

[...] compreender essas políticas que, a partir das *teorias das práticas cotidianas*, nascem dos desvios, dos usos que os habitantes cotidianos fazem dos produtos das políticas oficiais de formação e de currículo. Práticas-políticas que, nas redes cotidianas, se apresentam como campos indissociáveis, se multiplicando como *currículosformação* (GOMES, 2011 p.282).

Assim, a cada resumo, tese ou dissertação lida, percebia que, puxado um fio, outros vários iam surgindo e iam se dando tantas possibilidades de pensar, viver, conhecer e sentir o currículo. Não um documento oficial, mas aquilo que se faz diariamente, tantas intervenções, possibilidades, tantas marcas, intromissões, intercessões... Movimentos que compõem o currículo vivido, rascunhado, rabiscado, repensado, praticado.

O primeiro passo para um longo caminho que está sendo percorrido foi dado. Após conhecer um pouquinho mais sobre o campo do currículo por meio dos estudos do GT 12 da Anped, das dissertações/teses compartilhadas no Banco da Capes e do PPGE, pude perceber algumas das discussões que estão sendo feitas em estudos com os cotidianos e assim me tornar mais sensível às possibilidades de *usos* no currículo do CAI.

Com isso, tentando desconstruir a ideia de que o problema de pesquisa precisa ter solução e de que o meu estudo é salvacionista ou que os dados serão coletados (como se estivessem ali, esperando um ser iluminado chegar e trazer à tona o que ninguém antes havia percebido), propus-me produzir dados sem a pretensão de respostas esperadas, exatas. Afinal, “[...] a ideia de que existe um método que permite eliminar o erro e a confusão e chegar ao reino da verdade, é própria da modernidade” (NAJMANOVICH, 2001, p. 67).

Busquei, então, vivenciar alguns acontecimentos tentando exercitar a sensibilidade de percebê-los, contribuindo, dessa forma, para evitar uma fôrma e ser capaz de

trazer reflexões sobre os caminhos e as tantas possibilidades que o cotidiano do CAI apresenta em suas redes de *saberesfazeres*.

Pérez e Azevedo (2008, p. 36) defendem que

[...] nos Estudos com os cotidianos não há ‘objeto’, mas tema de interesse do pesquisador e que os pressupostos iniciais são apenas iniciais, podendo modificar-se tema e pressupostos – ao longo do percurso, modificando, inclusive, o próprio percurso.

Nesse momento, indago numa angústia particular se dou conta do que estou propondo... Mas, nessa complexidade e compartilhando a tessitura dos conhecimentos em redes, é interessante mobilizar o pensamento e procurar problematizar: **que processos de formação profissional que apostam na produção de uma “vida bonita” são potencializados com o currículo realizado no Curso de Ambientação Institucional do Ifes?**

É importante levantar questionamentos acerca da “aplicabilidade” do curso para os servidores, da relevância dos temas, dos significados produzidos durante a aula, da forma como os professores traduzem a proposta de currículo da Resolução n° 14/2008. Entendo que, em muitos momentos, apesar de a Resolução n° 14/2008 apontar o que precisa ser feito, os professores podem escapar do currículo prescritivo traçando caminhos que, por vezes, se sobrepõem e se articulam com sua trajetória profissional, com suas opções políticas e ideologias diversas. “Nada tem a solidez de antes e tanto as dúvidas quanto as interrogações são muito mais interessantes que as certezas e as respostas” (NAJMANOVICH, 2001, p. 97).

Enredando palavras e sentidos, propus-me a problematizar:

- a) Como e por que surge o CAI, quais as suas propostas instituintes?
- b) Como o currículo do CAI se (re)inventa nas *táticas* e *estratégias* cotidianas dos servidores participantes do curso?
- c) Quais os principais sentidos e/ou processos de formação que são produzidos nesses diferentes *espaçotempos* do CAI?
- d) Que sentidos de currículo e/ou processos de formação tecidos nas redes cotidianas podem contribuir para a produção de uma vida bonita?

- e) Como contribuir para problematizar a reinvenção do CAI a partir do currículo realizado?

Alguns fios foram puxados com cautela, outros quase que arrancados com força do novelo desse emaranhado de possíveis. Com caminhos que descaminham em muitos momentos e com o auxílio do que nos propõe Ginzburg (1989), lancei-me a *percorrer pistas, indícios, sinais, evidências*. “Então, nos damos conta que todo conhecimento é uma forma de autoconhecimento. As ‘verdades’ que produzimos, porque nossas, são parciais e falam de nossas identidades. Falam sobre quem somos e o que queremos” (FERRAÇO, 2008 p. 113).

Assim como Carvalho e Delboni (2011, p. 171), sigo

Considerando que o currículo apresenta tanto a dimensão do vivido como a do concebido (diretrizes, propostas, planos, etc.), no cotidiano escolar e para além dele, constatamos que o concebido e o vivido são diferentes faces do mesmo fenômeno, atravessando uma à outra, contendo uma a outra e envolvendo nesse movimento tanto processos de normalização, de sujeição, como a produção de movimentos de resistência em seus saberes, fazeres e poderes.

A minha busca foi, então, pela possibilidade de uma leitura atenta dos discursos e de suas redes, conexões, intensidades e complexidades que possibilitam a interação com outros universos discursivos. Comecei a puxar alguns fios soltos nesse emaranhado de possibilidades que o currículo apresenta para tecer problematizações acerca do CAI, suas prescrições curriculares e as possibilidades de sua realização nos cotidianos da instituição pesquisada.

Para isso, precisava me encontrar na metodologia e seguir a caminho do (des)conhecido. Fui desafiada a todo instante a *mergulhar com todos os sentidos* (ALVES, 2008) no cotidiano e encontrar as minhas próprias *ilhas de estabilidade no mar de caos* (NAJMANOVICH, 2001) seguindo os *fluxos* (BRIGGS; PEAT, 2000) de todas as possibilidades a que as *conversas/conversações* (CARVALHO, 2009) podem nos levar. “Pesquisar é procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhe são dadas” (AZEVEDO, 2008, p. 67).

Mostro os percursos que fiz para me encontrar na metodologia, pois

A pesquisa com o cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – *à deriva*, percorrendo, portanto um caminho que se vai constituindo como o possível, com riscos (ESTEBAN, 2003, p. 205).

Durante o Mestrado, fui apresentada à, no mínimo desconcertante, corrente pós-moderna, que chegou à minha vida trazendo provocações, desconstruções e até perplexidades. Acostumada às “certezas” impostas pela modernidade, busco compreender essa nova perspectiva, que tem causado grandes impactos em todas as áreas do conhecimento e, assim, tento “[...] questionar os caminhos já sabidos e indicar a possibilidade de traçar novos caminhos” (ALVES, 2008, p. 15).

O meu ponto de partida para conhecer essa metodologia foi estudar como se faz pesquisa com o cotidiano. Moderna e cartesiana que sou, corri atrás de um método, de uma receita pronta a ser seguida passo a passo. Tamanha foi minha surpresa ao ler alguns textos de Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo, Inês Barbosa de Oliveira, Regina Leite Garcia, Aldo Victório Filho, Carmen Lúcia Vidal Pérez, Edwiges Zaccur, Joanir Gomes de Azevedo, Maria Tereza Esteban, Janete Magalhães Carvalho, Paulo Sgarbi e tantos outros cotidianistas que me mostraram que estava na hora de eu desconstruir minhas verdades para conviver com a contradição e o imprevisível. Afinal, esse tipo de pesquisa coloca em análise a vida, a potência de vida que se estabelece nas relações.

Não é algo dado, mesmo porque a realidade, como já dizia Foucault, é inventada pelos discursos. Por isso, rompendo com alguns dos princípios do discurso hegemônico da Modernidade de classificação, linearidade, hierarquização, quantificação, entre outros, comecei a tentar “decifrar” aquilo que eles chamam de *conhecimento em rede, teias de conhecimento, conhecimento rizomático...*

Victório Filho (2007, p. 102) diz que

Explorar a potência do cotidiano seria impensável sob a tutela de abordagens e registros guiados por qualquer unidade metodológica rígida, pois entendo que, para esta aventura investigativa, a idéia de uma metodologia concebida e estruturada em procedimentos regulares não levaria além da ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites.

A perspectiva rizomática aponta para o múltiplo, com possibilidades de conexões diversas, linhas de fuga, cortes, onde as ligações se dão de maneira não hierárquica, onde se vai para várias direções... Diferente da metáfora arbórea do conhecimento, defendida na modernidade. “A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passe pelo tronco)” (GALLO, 2002, p. 30).

Najmanovich (2001, p. 98) defende que

As coordenadas espaço temporais da modernidade já não são úteis para pensar o mundo, nem nossa forma de conhecê-lo. Seus modelos organizacionais, seus estilos relacionais, suas escalas de valores estão perdendo a força num mundo em mutação vertiginosa. É fundamental pôr-se a pensar e atuar (tanto em relação à questão educativa quanto para qualquer outra).

Com um sentimento indescritível de estranhamento me peguei cada vez mais (des)organizando meus pensamentos à medida em que lia, relia, sentia e decifrava os textos. Em alguns momentos parecia que eu ia enlouquecer, que nada fazia sentido. Mas, ao mesmo tempo, o “não fazer sentido” era justamente o sentido que eu precisava para desviar o foco do óbvio, do exato, do moderno para perceber as *redes em sua complexidade*.

E assim o pensamento complexo foi se apresentando para mim como um terreno movediço e mostrando-me que ninguém pode *construir seu conhecimento sobre uma rocha de certeza* (MORIN, 2001, p.14)

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento, é isso que eu designo por pensamento complexo.

Então, inspirada em Morin e Najmanovich (2001, p. 10), “[...] abro as portas ao pensamento complexo para produzir uma abordagem que permita pensar uma mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional”, ou pelo menos, tento...

Acompanhei os módulos, conversei com várias pessoas, ouvi histórias contadas por diferentes sujeitos praticantes do curso e procurei discutir um pouco daquilo que acontece no cotidiano dos módulos do curso, numa tentativa de tradução dessas *conversaspesquisas*, buscando apresentar possibilidades de reinvenção.

Pérez e Azevedo (2008, p. 41-42) apresentam a importância de ouvir o outro e de contar histórias. Afinal, “[...] a pesquisa com o cotidiano é uma pesquisa feita de histórias. Na pesquisa com o cotidiano a prática tem centralidade. Tomar a prática como centralidade é colocar no centro do debate a experiência do sujeito”.

Iniciei o trajeto, no Capítulo 1, compartilhando um pouco da minha história no Ifes, que se mistura com o envolvimento com o CAI e com os deslocamentos, provocações e problematizações trazidas à minha vida por meio das disciplinas do mestrado e das questões de currículo e formação no decorrer da pesquisa.

Na sede de conhecer um pouco mais sobre as pesquisas com os cotidianos, pego-me vasculhando os referenciais teóricos utilizados por outros pesquisadores e confesso o quanto foi prazeroso encontrar diversas formas de escrita, e também o quanto os *mergulhos* na produção de dados contribuíram para o meu amadurecimento como pesquisadora iniciante dos cotidianos. Parto, então, para definir os meus objetivos e, ao longo da pesquisa, percebo que eles escapam e traçam caminhos diversos... O fenômeno da experiência sendo tecida, destecida, (re)tecida!

No Capítulo 2, compartilho um pouco da história da criação do CAI no Ifes e a experiência em outros institutos do Brasil.

Já no Capítulo 3, abordo a relação entre conhecimento e vida, ou biologia da cognição e, maravilhada com os escritos de Maturana e Varela, percebo-me em *autoprodução* em relação e interação constante com o mundo, o que os autores chamam de *autopoiesis* (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação"), capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

Os autores trazem a ideia de uma rede de cooperação e colaboração que ocorre no conviver. Para eles, a construção do conhecimento é sempre compartilhada e todos temos uma participação ativa nesse processo. “Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação” (MATURANA; VARELA, 1995, p.12).

Decididamente, se conhecimento e vida são no fundo a mesma coisa, como nos propõem Maturana e Varela (1995), a proposta de potencializar uma vida bonita implica potencializar um “conhecimento bonito”, isto é, um conhecimento que possa se traduzir no cuidado de si.

Começa, então, a ser desenhado o Capítulo 4: “Sobre a noção de ‘currículo realizado’ com as redes de *saberesfazeres* tecidas nos cotidianos do CAI”. É nesse capítulo que apresento a força das relações cotidianas na produção/invenção dos currículos pensados como redes de *saberesfazeres* e associo a noção de currículo à de formação e, assim, percebo uma nova forma de olhar/sentir/pensar o currículo do CAI.

Já no Capítulo 5, debruço-me “Sobre a pesquisa com os cotidianos dos currículos-formação do CAI: a aposta na força das conversas/conversações”. Mergulho na proposta das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e uso as conversas/conversações não só para a produção de dados, mas, inclusive, para a invenção de uma vida bonita.

Percorro pistas oferecidas em conversas e me detenho em algumas, compartilhando aquelas que, por algum motivo, me tocaram. Percebendo que o que importa são as relações e a vida que pulsa no cotidiano do curso, nasce o Capítulo 6: Fragmentos de conversas e algumas pistas das tentativas de invenção de uma vida bonita. Sinto que este capítulo é o coração que faz pulsar minha dissertação e nele vou narrando e também *contandoouvindo* algumas histórias e alguns momentos vivenciados no CAI.

Alves e Garcia (2002, p. 275), ao falarem sobre o uso das narrativas, afirmam:

É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?

E, assim, (in)concluo o texto no Capítulo 7, cheia de desejos de produção de uma vida bonita, de uma escrita bonita, do cuidado de si e do outro e da potência de vida que acontece nos encontros, nos atravessamentos, nas relações, nos afetos e afectos.

2 SOBRE O CAI: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CRIAÇÃO

A história⁸ da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou no ano de 1909, durante o governo do presidente da República, Nilo Peçanha, que criou, em todo o Brasil, Escolas de Aprendizes e Artífices voltadas para as “classes desprovidas”. A partir de 2008, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, essa rede foi ampliada e os investimentos em tecnologia, ensino, pesquisa e extensão possibilitaram a criação/transformação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Foto 1 _ De Escola de Aprendizes e Artífices à Instituto Federal do Espírito Santo



Acervo: Arquivo da Comunicação Social do Ifes.

No Espírito Santo, a Escola de Aprendizes e Artífices (Foto 1), regulamentada pelo Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1910, tinha como propósito formar profissionais artesãos. A partir de 1937, ela tornou-se conhecida como Liceu Industrial de Vitória e seu foco passou a ser a produção artesanal em série. Posteriormente, em 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e eram oferecidos os cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria,

⁸ Não é minha intenção analisar a história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Apenas trago ao texto um esboço para localizar o leitor quanto às transformações que ocorreram até a edição da Resolução nº 14/2008, que criou o Curso de Ambientação Institucional no Ifes.

serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (Etfes), oferecendo cursos técnicos com formação mais voltada para o mercado empresarial. A partir de 1999, a Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), voltado para um novo cenário econômico e produtivo que se estabelecia, oferecendo ensino tecnológico profissionalizante. Em 2004, o Cefetes tornou-se uma Instituição de Ensino Superior, de acordo com os Decretos nº 5.224 e nº 5.225, hoje substituídos pelo Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.⁹

Já no ano de 2008, com a Lei nº 11.892, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no País, a maior expansão da história da Rede Federal. No Espírito Santo, houve o agrupamento do Cefetes e das Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa que, ao se integrarem, formaram uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo.

Com essa expansão na Rede Federal (Figura 1), o Espírito Santo, que contava, até 2008, com quatro instituições de ensino federal e oito unidades descentralizadas de ensino, passou a ter 17 *campi* e mais três previstos para implantação.

Figura 1_ Evolução da Rede Federal



Fonte: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27

⁹ Para mais informações sobre a história do Ifes, verificar o livro comemorativo de 100 anos: *A trajetória de 100 anos dos eternos Titãs: da Escola de Aprendizagem e Artífices ao Instituto Federal*.

O Ifes tem por missão: “*Promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável*”.

E seus valores¹⁰ consistem na

[...] qualidade e excelência na educação profissional e tecnológica; competência profissional dos servidores; sintonia e flexibilidade para integração com todos os segmentos; ética nas ações e nos relacionamentos; humanização - valorização do ser humano como foco das decisões; responsabilidade social e sustentabilidade por meio do ensino, pesquisa e extensão.¹¹

Mas, afinal, o que esse breve levantamento de dados sobre a história da Rede Federal de Ensino no Brasil e no Espírito Santo tem a ver com o Curso de Ambientação Institucional? É que, em 2008, surgiu a necessidade de se “Estabelecer a capacitação obrigatória para todos os servidores que ingressarem no Sistema Cefetes, denominada **Ambientação Institucional**” (Resolução nº 14/2008 – art. 1º), sobretudo por conta do crescimento do Sistema Cefetes (expansão da rede física, ingresso de muitos profissionais...) aliado aos processos de aposentadoria e às mudanças que aconteciam diariamente.

Assim, nascia a Resolução nº 14/2008 do Conselho Diretor do Cefetes, que dentre outras necessidades, julgou ser importante padronizar as ações entre as unidades de ensino, hoje denominadas *campi*, e, no uso de suas atribuições regimentais, considerou:

- I. o crescente ingresso de profissionais no Sistema Cefetes, em decorrência de sua expansão física e da aposentadoria de um percentual significativo de servidores;
- II. que os novos servidores são oriundos de vivências acadêmicas diversas e, na maioria das vezes, exógenas às tradições construídas na história da Educação Profissional e Técnica – EPT, pela rede federal;

¹⁰ Trago ao texto, em linhas gerais, a missão e os valores do Cefetes/Ifes a partir do documento institucional, com o objetivo, se possível, de problematizar se esses valores e essa missão são contemplados no CAI.

¹¹ Documento institucional disponível em <http://www.ifes.edu.br/institucional/33-Identidade>.

- III. a necessidade de preservar o sucesso e a qualidade da educação oferecida;
- IV. a necessidade de situar os novos servidores no contexto institucional do Cefetes;
- V. o novo contexto de trabalho dos servidores devido ao processo de transformação em Ifetes;
- VI. que o desenvolvimento e o aprimoramento dos servidores são essenciais para a qualidade no exercício das suas atividades;¹²

A Resolução nº 14/2008 veio normatizar/estabelecer um modelo de capacitação que possibilitasse apresentar ao servidor, docente e técnico administrativo em educação, recém-nomeado, as especificidades do ensino profissional e técnico, as políticas públicas definidas em lei, o contexto do exercício profissional e a história da instituição num curso modular com 100 horas/aula.

Essa preocupação em padronizar as ações dos servidores recém-nomeados não se deu apenas no Espírito Santo. Houve uma mobilização nacional nas Instituições Federais de Ensino para normatizar o Curso de Ambientação Institucional, Projeto Boas-Vindas, ou Projeto de Acolhimento de Novos Servidores.

2.1 AINDA SOBRE O CAI: ALGUMAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E O CASO DO ESPÍRITO SANTO

Serão trazidas algumas informações gerais sobre os Institutos Federais da Paraíba, do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Roraima, apenas com o objetivo de registrar que há outras instituições no Brasil que partilham dessa ideia de uma formação inicial para ambientação dos servidores.

No Instituto Federal da Paraíba (IFPB), o projeto de ambientação institucional se divide em três etapas ou programas: I- Posse e semana de palestras; II- visita à unidade de lotação e aos setores em que o servidor irá trabalhar, com relatos sobre as atividades a serem desenvolvidas; III- apresentação da equipe gestora, dos

¹² A Resolução nº 14/2008 pode ser encontrada na íntegra em www.ifes.edu.br no menu institucional, e no ANEXO A desta pesquisa.

formulários utilizados pela instituição, do histórico, das metas do *campus* e de processos de comunicação institucional.

De acordo com a jornalista do IFPB, Iris Souto Maior, *“O objetivo dos programas é fazer com que os servidores percebam suas atividades dentro de um contexto organizacional mais amplo e compreender as interfaces existentes”*.¹³

O Instituto Federal do Paraná possui um Curso de Ambientação Institucional de 130h/aula para os servidores recém-nomeados com um currículo separado em palestras e módulos semanais, avaliado pelos novos servidores em relatórios documentais que não precisam ser identificados para proporcionar maior liberdade a críticas e apontamentos.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense organiza-se para receber os servidores recém-nomeados com o Programa de Capacitação, na linha de desenvolvimento: Iniciação ao Serviço Público, que apresenta aos novos servidores a função do Estado, a missão do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, e proporciona também o conhecimento das especificidades do serviço público, da conduta e, ainda, a integração desses servidores ao ambiente institucional. São realizadas palestras que ocorrem em dois momentos distintos. No primeiro, abordam-se questões sobre a história, missão, normas institucionais e estrutura organizacional. Também há um espaço destinado à Comissão de Ética e ao Sindicato. No segundo momento, a temática volta-se para a Função do Estado/Papel do servidor público, Regime Jurídico Único – Lei nº 8.112/90, Planos e aspectos funcionais da carreira, rotinas administrativas e direitos e deveres do servidor.

Em Roraima, o IFRR tem o Encontro de Convivência e Acolhimento, que ocorre em dois dias consecutivos, com carga horária de 16 horas, com palestras, oficinas e dinâmicas que visam a aproximar o servidor da cultura organizacional de seu ambiente de trabalho, mostrando as principais ações e políticas desenvolvidas no IFRR. O primeiro encontro ocorreu em 2010 e o segundo em janeiro de 2012. De

¹³ Matéria disponível no portal IFPB, <http://www.ifpb.edu.br/reitoria/noticias/programa-de-ambientacao-para-novos-servidores>.

acordo com a coordenadora de Desenvolvimento e Seleção de Pessoas, Wilma Moraes: “[...] os servidores que participaram da semana consideraram positiva a iniciativa, informando que isso favoreceu o conhecimento da instituição e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas atividades laborais”.

No Instituto Federal do Espírito Santo, temos o Curso de Ambientação Institucional com carga horária de 100h divididas em módulos, como na grade curricular abaixo.

Quadro 1_ Grade Curricular do Curso de Ambientação Institucional

Aperfeiçoamento	Disciplinas	Carga Horária Obrigatória
Ambientação Institucional	Documentos institucionais – construção e propósitos (8 horas)	100
	Fundamentos da ética e ética no serviço público federal (8 horas)	
	História das instituições federais de EPT e história da EPT no Brasil (12 horas)	
	Legislação educacional geral e específica em EPT, políticas públicas em EPT e proposta pedagógica institucional (16 horas)	
	Legislação específica (Lei 8112/90 e alterações) - Módulo I (16 horas)	
	Legislação específica (Lei 8112/90 e alterações) - Módulo II (8 horas)	
	Modelagem de processos (16 horas)	
	Racionalização do trabalho (16 horas)	

A primeira turma de ambientação teve início em 2008 e os servidores foram matriculados assim que entraram em efetivo exercício. As aulas aconteceram nas então unidades descentralizadas de ensino – hoje denominadas *campi* (Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e também em Vitória (que era a unidade-sede). As aulas ocorriam normalmente aos sábados e a capacitação durou 18 meses, conforme determina a Resolução nº 14/2008.

Particpei dessa turma, como tutora a distância de oito servidores que trabalhavam com Gestão de Pessoas. Foi uma experiência interessante e trouxe a possibilidade de me aproximar ainda mais dessa temática.

Em 2010 foi criado o programa “Cursos de Desenvolvimento dos Servidores – CDS”,¹⁴ que, além do CAI, oferece capacitação em outras áreas dependendo da demanda de treinamentos, tendo em vista o aprimoramento das competências dos servidores e proporcionando, quando possível, progressão funcional. O CDS é considerado uma política de desenvolvimento do Ifes e foi instituído a partir do Decreto nº 5.707/2006.

Pelo *site* do CDS, o servidor se matricula nos módulos do CAI e de outros cursos disponíveis. De acordo com as informações do *site* do CDS:

Para participar dos treinamentos é necessário que a Chefia Imediata aprove a solicitação de inscrição do servidor, sendo que a mesma avaliará a relevância dos treinamentos requeridos em função das atividades executadas por este. A Chefia Imediata também poderá fazer indicação de um treinamento específico que julgue relevante, para a capacitação dos servidores.

Algumas adaptações foram feitas, apesar de ainda não regulamentadas por Resolução Interna, na estrutura do CAI que hoje funciona de forma mais independente. Os servidores matriculam-se nos módulos sem uma sequência específica, de acordo com sua disponibilidade e à medida que os módulos são ofertados. Não há mais a separação de módulos entre docentes e técnicos administrativos e o programa de tutoria deixou de funcionar da maneira proposta na resolução e transformou-se em “Treinamento no local de trabalho”.

No Ifes o objetivo de minha pesquisa é problematizar que processos de formação que apostam na produção de uma vida bonita são potencializados com o currículo realizado no CAI do Ifes, ou seja, pensar e problematizar fragmentos das redes de *saberesfazer* tecidas pelos sujeitos praticantes no cotidiano do Curso de

¹⁴ O CDS é um programa que oferece capacitação e desenvolvimento aos servidores do Ifes. São ofertados aperfeiçoamentos, cursos *in company*, treinamentos no local de trabalho e autotreinamento. O CAI é um dos aperfeiçoamentos oferecidos pelo CDS, obrigatório para os servidores ingressantes a partir de 2008 e opcional para os demais. Os certificados emitidos podem ser utilizados para progressão funcional, quando for o caso. Para mais informações, acessar: <http://pse.ifes.edu.br/cds/site/>

Ambientação Institucional tendo como referência inicial a Resolução do Conselho Diretor nº 14/2008, que estabelece capacitação obrigatória, normatiza o curso e aponta diretrizes para o seu funcionamento.

No entanto, optei por não me prender apenas à política oficial manifesta na resolução. Ela será o pano de fundo para mobilizar discussões, o que corrobora o que Alves e Oliveira (2008, p.11) discutem:

Nossa preocupação está na necessidade que percebemos de que os estudos de currículo, para além da análise das políticas oficiais, se dediquem a compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos.

De forma alguma quero dicotomizar política oficial x currículo vivido. Penso os processos instituintes e os processos instituídos como coengendrados, como inter-relacionados e não como opostos.

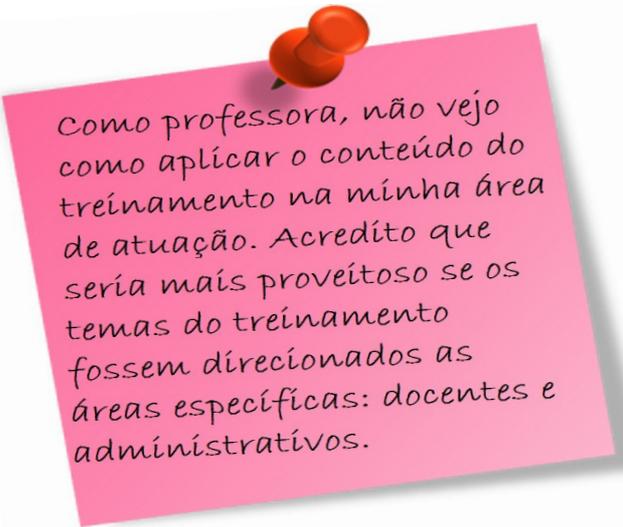
Interessa-me trazer à tona e problematizar o que acontece de potente no curso e não apontar suas falhas e fracassos. Afinal, a vida se manifesta apesar de...

a) os servidores/alunos estarem fazendo o curso obrigados;

b) estarem em estágio probatório e nem sempre se sentirem à vontade para manifestar no relatório documental o que realmente pensam;

c) os técnicos administrativos e os professores estarem numa mesma sala de aula e, muitas vezes, não perceberem as possibilidades de trocas, mas apenas as especificidades;

d) muitas vezes ressoar a mesma pergunta que não quer calar: eu não vou usar nada disso. Por que estou aqui?



Como professora, não vejo como aplicar o conteúdo do treinamento na minha área de atuação. Acredito que seria mais proveitoso se os temas do treinamento fossem direcionados as áreas específicas: docentes e administrativos.

Nietzsche nos mostra que a vida é aquilo que pulsa, impulsiona. Ele diz: “[...] onde encontrei vida, encontrei vontade de potência” (2010, p. 145). Vontade de potência é aquilo que nos faz ir além, adiante, ultrapassar os limites preestabelecidos, é a

vontade do “mais um pouco”, é a força em movimento que impele à vontade de ser, vontade da existência de si mesmo, na tentativa de uma estética da existência.

Entendo também como potência a possibilidade da experiência e assim compartilho o pensamento de Larrosa (2004b, p. 160), quando ele afirma que

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

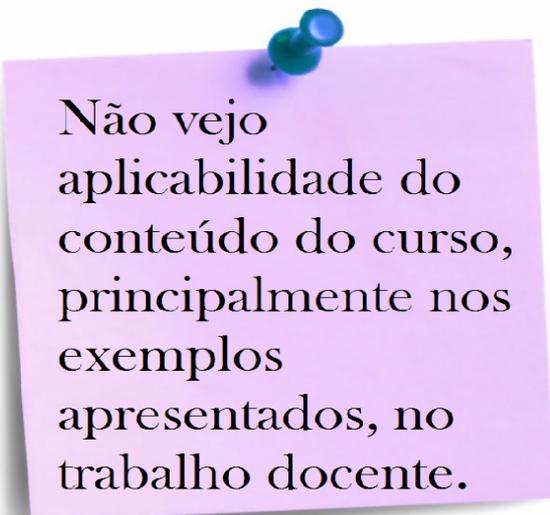
Foucault (2010a, p. 289) diz que “[...] uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”. Para ele, a experiência “[...] é tentar chegar a um certo ponto da vida que seja o mais perto possível do não passível de ser vivido. O que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade” (FOUCAULT, 2010a, p. 291).

É necessário pensar sobre as relações de poder que ocorrem no CAI, os usos do currículo pelos gestores que implementaram o curso, a tradução dos professores ao prepararem suas aulas e os escapes dos alunos para subverter ou reafirmar o que foi instituído.

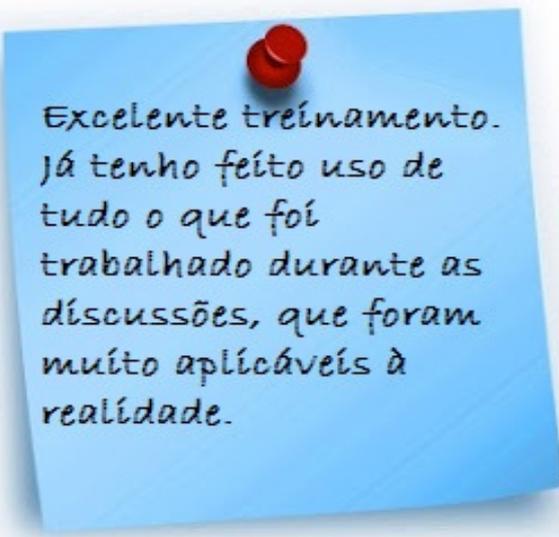
*Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.*

Não me interessa uma análise dicotômica, mas plural, complexa, em redes, pois é no cotidiano da vida que a complexidade se manifesta. O desafio é, então, traduzir esse cotidiano do currículo manifesto no CAI em pesquisa, pois a *escrita oculta algumas coisas que vão acontecendo e nem sempre conseguimos teorizar a intensidade do vivido* (CERTEAU, 1994).

A partir da trajetória percorrida e sabendo que muito há que se caminhar ainda, alguns questionamentos se (re)formulam e apontam outras problematizações: Quais são as formas de dizer para quem não quer ouvir? Quem está no lugar de poder, nesse caso o professor, está questionando de forma crítica a ordem vigente ou apenas reproduzindo o que a Resolução nº 14/2008 aponta? Desafios, buscas, cuidados, inseguranças... Como essa ementa se materializa no currículo vivido? Dentro da diversidade de aspectos de observação, abrem-se interrogações sobre a importância ou não do curso.



Não vejo aplicabilidade do conteúdo do curso, principalmente nos exemplos apresentados, no trabalho docente.



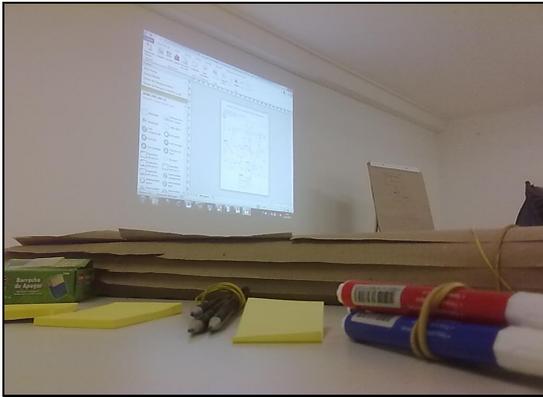
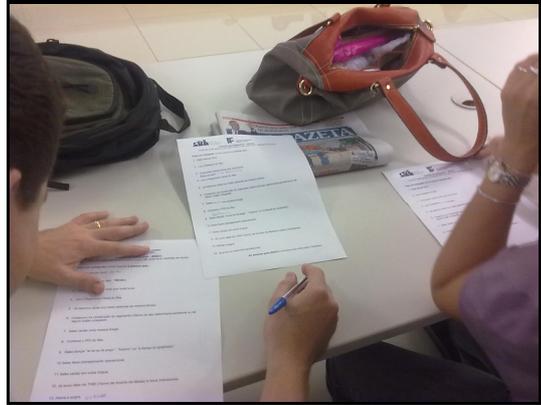
Excelente treinamento. Já tenho feito uso de tudo o que foi trabalhado durante as discussões, que foram muito aplicáveis à realidade.

Assim, o que pretendo não é apresentar dados de uma pesquisa representativa, mas inventiva, implicativa, num processo consciente de escolhas, visto que o cotidiano é inesperado, fluido, múltiplo ou, como diz Ferraço (2007): *efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível*.

Os protagonistas da minha pesquisa são os *sujeitos que praticam a realidade* (CETEAU, 1994), os servidores que estão em período de estágio probatório fazendo o curso de ambientação, bem como os gestores e todos aqueles que tornam possível o curso (quem abre a sala, quem faz o café...). Ou seja, todos aqueles que,

de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e compartilhamento das redes cotidianas que se configuram durante o curso, conforme mostra a Foto 2.

Foto 2_ Redes cotidianas do CAI.



3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE “CONHECIMENTO” E “VIDA”, OU COMO AFIRMAM MATURANA E VARELA, “PROCESSOS VITAIS E PROCESSOS COGNITIVOS SÃO NO FUNDO A MESMA COISA”

3.1 ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA TESE DE MATURANA E VARELA NA EDUCAÇÃO

Qual é a relação entre conhecimento e vida? Existe vida sem conhecimento, existe conhecimento sem vida? Maturana (2009 p. 8) afirma que “Viver e conhecer são mecanismos vitais. Conhecemos porque somos seres vivos e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio”.

As discussões de Maturana e Varela sobre as relações entre processos vitais e processos cognitivos têm sido aprofundadas e contextualizadas na educação por muitos autores, como Assman, Sgarbi, Ferraço e outros.

Para Ferraço (2006, p. 174), conhecimento e vida são processos imbricados e se manifestam nas relações, nas redes cotidianas.

O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados* (Najmanovich, 2001). Nesse ponto, vale a pena lembrar que as biociências descobriram que a vida é uma persistência do conhecimento, isto é, processos de conhecimento e processos de vida coincidem.

Humberto Mariotti, que escreveu o prefácio do livro *A árvore do conhecimento: as bases fisiológicas da compreensão humana*, em 2001, diz que essa obra de Maturana e Varela contesta o representacionismo¹⁵ e tem por objetivo principal a

¹⁵ Segundo essa teoria, nosso cérebro recebe passivamente informações vindas já prontas de fora. Num dos modelos teóricos mais conhecidos, o conhecimento é apresentado como o resultado do processamento (computação) de tais informações. Em consequência, quando se investiga o modo como ele ocorre (isto é, quando se faz ciência cognitiva), a objetividade é privilegiada e a subjetividade é descartada como algo que poderia comprometer a exatidão científica. Sua proposta central é a de que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo. A mente seria, então, um espelho da natureza. O mundo conteria “informações” e nossa tarefa seria extraí-las dele por meio da cognição (MARIOTTI, 2001).

ideia de que o mundo é uma construção coletiva, interativa, incessante e com participação ativa de todos os seres.

O ponto de partida desta obra é surpreendentemente simples: a vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo. Eis o que Humberto Maturana e Francisco Varela chamam de biologia da cognição.

Ele resume a tese central do livro *A árvore do conhecimento* da seguinte forma:

Eis a sua tese central: vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

Ao contrário das tentativas anteriores de contestar pura e simplesmente o representacionismo, as idéias de Maturana e Varela têm nuances que lhes proporcionam uma leveza e uma perspicácia que constituem a essência de sua originalidade. Para eles, o mundo não é anterior à nossa experiência. Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos (2001, p. 10).

Partindo do princípio de que a vida é um processo de conhecimento, trago ao texto algumas noções de conhecimento como vida que se inventa nas redes de *saberesfazer* cotidianas tecidas pelos sujeitos *praticantes* desses cotidianos.

Para Hugo Assmann (2000 p. 22), *educar significa defender vidas*:

As biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa. E isto vale para as moléculas e todas as formas de manifestação da vida, sem excluir instituições sociais mais esclerosadas. E para frisar ainda mais essa perspectiva que une processos vitais e processos de conhecimento, há algumas novidades fascinantes nas pesquisas sobre cérebro/mente.

Com Maturana e Varela (1995) aprendi que o conhecimento acontece a partir de um processo que envolve a auto-organização, aquilo que os autores chamam de *autopoiesis* (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação"), capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

Como seres vivos somos autopoieticos porque estamos a todo instante nos recompondo. Somos a um só tempo produtores e produto de nós mesmos. É exatamente esse conceito de autopoiese que possibilita pensarmos que saberes cognitivos e processos vitais são no fundo a mesma coisa.

É através da nossa trajetória de vida que construímos nosso conhecimento do mundo e ele por sua vez também constrói seu conhecimento a nosso respeito. Somos constantemente influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. Com isso somos surpreendidos, ao ver que o que pensávamos ser repetição sempre foi a diferença, e o que considerávamos como monotonia nunca deixou de ser criatividade. A construção do conhecimento é necessariamente compartilhada, temos uma participação ativa nesse processo. Precisamos sair da comodidade para poder perceber que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo (FOFONKA, 2010).

Assim, podemos dizer que é por meio de processos de auto-organização que aprendemos. “Tudo aquilo que é capaz de aprender cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 2000, p. 25). Levando essa discussão sobre conhecimento e vida para o cotidiano do CAI, percebo que: “Onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimento” (ASSMANN, 2000, p. 26). É pela trajetória profissional que tecemos o conhecimento da instituição onde estamos. O CAI pode ser uma excelente ferramenta para troca de experiências e de saberes, desde que no curso se potencialize a vida.

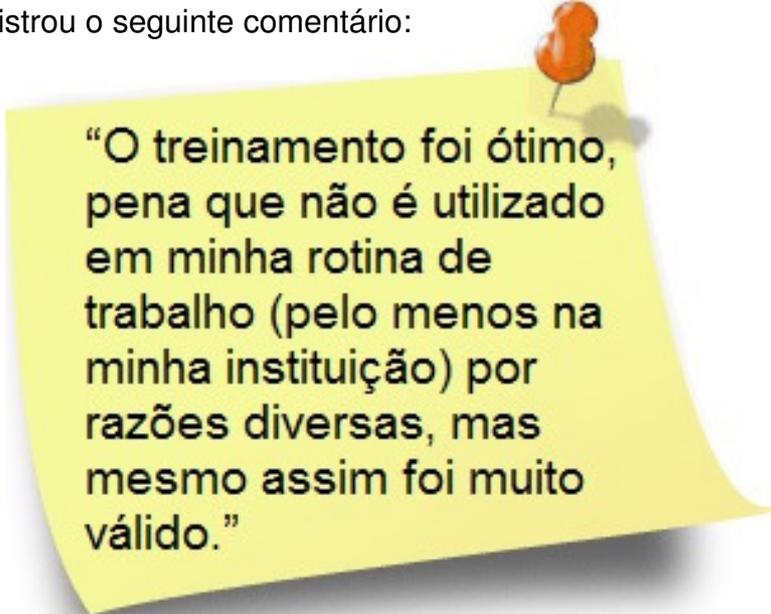
A maneira como lidamos com os conhecimentos adquiridos está ligada às nossas vidas cotidianas. Assim, os conhecimentos adquiridos no curso só podem fazer sentido para os profissionais, se eles forem tocados. Se, de alguma forma, eles se identificarem e desejarem participar e contribuir, não apenas cumprir, por mera obrigação, a carga horária obrigatória para receberem um certificado... O conhecimento do curso precisa ser tecido junto, numa rede de colaboração com inúmeras possibilidades de trocas.

A vida ‘se gosta’. Por isso os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta tentar a gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na ‘transmissão de conhecimentos’ supostamente já prontos. (ASSMANN, 2000, p. 29)

Urge uma reformulação ou nova resolução para o CAI! Iniciar um documento institucional chamando-o de “capacitação obrigatória”, no mínimo, afasta os servidores e despotencializa a proposta do curso.

Digo o mesmo com relação às relações hierárquicas, porque se constituem sob outra emoção, a da negação mútua. Obedecemos quando fazemos o que o outro nos exige, em circunstâncias nas quais não o queríamos fazer. Por isso, o que obedece se nega a obedecer, e nega ao que manda porque não aceita espontaneamente a validade do que este pede. Por sua vez o que manda nega ao que obedece porque lhe exige que faça o que não quer fazer, e nega a si mesmo porque se crê merecedor da obediência do outro. De modo que as relações hierárquicas não se fundam na aceitação mútua e, sim, na negação mútua (MATURANA, 2009, p. 96).

Necessário é favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças que existem entre os *campi* possam ser integradas, articuladas, respeitadas e potencializadas as redes de colaboração institucional *intercampi*. Em um dos relatórios de avaliação de treinamento que ocorreu num *campus* do interior, um servidor registrou o seguinte comentário:



“O treinamento foi ótimo, pena que não é utilizado em minha rotina de trabalho (pelo menos na minha instituição) por razões diversas, mas mesmo assim foi muito válido.”

Entendo que um dos objetivos prioritários ou urgentes do CAI é auxiliar a criar no servidor a identidade com a instituição, o sentimento de fazer parte, a mobilização para aprimorar seu trabalho, bem como oportunizar a integração. O que faz um servidor registrar “pelo menos na minha instituição”? Será que foi apenas um equívoco na pressa da escrita e o que ele queria expressar era: pelo menos no meu setor de lotação? Não tive a oportunidade de perguntar, pois só tive acesso à avaliação depois que o módulo já havia findado, mas me causa estranheza perceber que, por lapso ou não, o registro se pauta como se ele não pertencesse ao Ifes,

como se o *campus* onde ele se encontra não fosse a instituição, como se não fizesse parte dela. Será que o módulo “muito válido” teve aplicabilidade? Ou os processos continuam não sendo modelados? Será que a rotina foi modificada ou se manteve? Será que o servidor se sentiu impulsionado a aplicar o que aprendeu no módulo em seu local de trabalho, transformando-o ou apenas se conformou em “[...] pena que não é utilizado na minha rotina de trabalho”? Em que o CAI contribuiu para sensibilizar o servidor de que ele, que foi treinado, pode ser o agente transformador das “razões diversas” de óbvia justificativa para potente mobilização para novos fluxos possíveis? Não tenho a pretensão de responder a esses questionamentos, mas eles me ajudaram a complexificar a pesquisa.

As palavras que usamos não somente revelam o nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer. Ocorre, entretanto, que o domínio em que se realizam as ações que as palavras coordenam não é sempre claro num discurso, e é preciso esperar o devir do viver para sabê-lo. Entretanto, não é este último ponto que pretendo ressaltar, mas o fato de que o conteúdo do conversar numa comunidade não é inócuo para esta comunidade, porque arrasta consigo seus afazeres (MATURANA, 2009, p. 90).

Potencializar o CAI, trata-se também de ocupar de forma criativa os espaços e o acesso ao conhecimento disponível e, assim, gerar propostas coletivas de direcionamento com metas vitalizadoras desse curso. O CAI pode ser um ambiente de estímulo à vida profissional do servidor recém-chegado ao Ifes, onde seja prazeroso aprender e ensinar e conviver e formar, sem conformar ou adestrar! Não inibir, mas propiciar momentos de criatividade, invenção, compartilhamento de experiências, de modos de ser, de fazer, de criar.

Os momentos vivenciados no CAI podem ser bons encontros (SPINOZA, 2008), nos quais há um transbordamento de vida e potência. Encontros cheios de afetos e afecções, módulos em que se estimulem as emoções e conversas, onde flui um aprendizado que potencialize o servidor como vida que faz pulsar o cotidiano da instituição. Para Spinoza, a ética é um percurso de conhecimento no qual a afetividade humana pode transformar-se em outros modos de vidas, com intensidades diferentes. “O conhecimento é o mais potente dos afetos”. Perceber a afetividade e a afecção no CAI é extremamente relevante, pois os processos de

afetar/ser afetado nas redes de *saberesfazer*es e nas redes de conversações possibilitam reinvenções no currículo e na formação.

Os seres humanos vivemos em diferentes redes de conversações que se entrecruzam em sua realização na nossa individualidade corporal. Se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita. Um choque entre duas pessoas será vivido como agressão ou acidente, dependendo da emoção na qual se encontram os participantes. Não é o encontro que define o que ocorre, mas a emoção que o constitui como um ato (MATURANA, 2009, p. 92).

Assim, importante seria, por exemplo, uma elaboração e principalmente uma avaliação com os servidores que já participaram do curso com vistas a reformular aquilo que for necessário e sensibilizar sobre a noção dos currículos em redes que se tecem aleatoriamente e com a contribuição de todos.

Atualmente a Administração nomeou uma Comissão¹⁶ para repensar o CAI, mas nada ainda foi apresentado como proposta final pelo grupo. Essa mobilização é importante, pois envolve servidores da área de Gestão de Pessoas de vários *campi* comprometidos em apresentar aos gestores sugestões de melhorias para o curso.

Mostra também uma preocupação da Gestão em rever a resolução e trabalhar ouvindo os servidores. Cabe ao grupo que compõe a Comissão buscar ouvir os servidores de seus *campi* e todos os mais que já fizeram ou estão cursando os módulos. Escutar o outro e cooperar nos faz entender que, apesar das diferenças que existem entre os *campi*, todos podem contribuir com algo. “Somente se aceitarmos o outro, o outro é visível e tem presença” (MATURANA, 2009, p. 94). Necessário é o uso da conversação em vez do uso do autoritarismo.

Os seres humanos somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. É conversando que as conversações que constituem a democracia que construiremos a democracia. De fato, nossa única possibilidade de viver o mundo que queremos viver é submergirmos nas conversações que o constituem, como uma prática social cotidiana, numa contínua coconspiração ontológica que o traz ao presente (MATURANA, 2009, p. 91).

¹⁶ A nomeação da Comissão ocorreu em 22 de maio de 2012 conforme Portaria do reitor nº 986, publicada no Boletim de Serviço do Ifes.

A tentativa da Gestão e também uma das propostas desta pesquisa é apostar na relação com o outro e que essa relação provoque o desejo coletivo de mudanças que potencializem o curso. Essa formação promovida pelo CAI pode, e me arriscaria a dizer, deve, apostar num currículo que potencialize a vida.

Maturana (2009, p. 97), ao entrelaçar emoções e linguagem na educação e na política, convida-nos ao Chile e afirma: “O Chile é o nosso mundo e ele há de ser o que dele fizermos. Não temos outro. Mas que Chile queremos?”. Sendo um tanto clichê, vou prafraseá-lo e nos provocar a pensar: O CAI é o nosso curso e ele há de ser o que dele fizermos, não temos outro. Mas temos o CAI que queremos?

3.2 À SOMBRA DA ÁRVORE, ENTRELAÇADA NOS RIZOMAS E ENVOLVIDA COM O CAI...

A metáfora arbórea do conhecimento propõe uma estrutura hierarquizada de saberes, na qual a raiz traz o equilíbrio, sustentação, profundidade, alimentação. Um tronco comum dá origem aos galhos que se ramificam, mas eles dependem sempre do tronco. Pode até ser uma metáfora com um “q” de bela e elucidativa, mas não representa a complexidade dos conhecimentos tecidos e enredados. A formação que tem por base esse modelo produz pessoas em série, fragmenta saberes, tempos e espaços. O que se frutifica, o que se busca frutificar?

Gallo (2002, p. 30) se refere a essa metáfora como “[...] a frondosa árvore que representa os saberes e apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passe pelo tronco)”.

O mesmo autor, no artigo *Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade* (1997), problematiza:

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do

conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Vejamos. O tronco da 'árvore do saber' seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da 'árvore', adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas 'especializações' que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu 'tronco comum' – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

O paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento.

Assim, propõe-se a perspectiva rizomática como novo paradigma de conhecimento. Diferente da árvore, hierarquizada, o rizoma aponta conexões diversas e difusas, com aproximações e cortes, trânsito livre de conhecimentos que se tecem, destecem, retecem, questionam fronteiras... Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam a noção de rizoma na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* e nos mostram que o rizoma conduz à multiplicidade.

Gallo (2002, p. 29), com base nos dois autores acima, informa

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Pensar o CAI numa perspectiva rizomática significa entender que os saberes do curso estão interligados e fluxos diversos possíveis são criados o tempo todo. Significa perceber a mobilidade, tecer os conhecimentos de forma coletiva e não hierárquica construindo possíveis trânsitos entre os módulos, sem integrá-los artificialmente, mas buscando as relações e interligações que se apresentam.

Contrapõem-se, então, as redes de *saberesfazeres* à metáfora arbórea do conhecimento e assim compõe-se a beleza do processo de conhecer, em que cada um agrega seus saberes, interage com outros saberes e daí emergem novos conhecimentos que podem *ser ou não ser, ser estes ou outros, ser como são ou ser de outra maneira...* O que vai importar é o conhecimento e são as relações que se estabelecem bem como a potência de vida que provocam.

Propor novas perguntas e outros desafios nos quais prevaleçam a cultura do compartilhar e o incentivo à reflexão coletiva contribui para potencializar a vida, buscar criar caminhos e problematizações que reinventem/produzam uma vida bonita, num cotidiano cheio de possibilidades.

As novas epistemologias acentuam a importância dos conteúdos e a relação de ensino a partir de uma perspectiva de atividade e produção de sentido, em que o estético (o estilo e os meios de ensino) está ligado ao ético (o reconhecimento da subjetividade e capacidade dos estudantes), ao relacional (destacando os tipos de diversos vínculos diferentes da organização piramidal clássica) e o cognitivo (entendido como atividade produtora de conhecimento de sujeitos entremados no seio de uma cultura) (NAJMANOVICH, 2001 p. 112).

Na multiplicidade de encontros e desencontros e na complexidade das relações que se dão no dia a dia do CAI, percebendo as nuances mais sutis dos silêncios e falas nas redes que se estabelecem com contatos diversos, a perspectiva rizomática do conhecimento vem para “chocar” e trazer problematizações acerca da compartimentalização e, por que não, tecnicismo, dos módulos do curso.

Assim, assumir o currículo em redes nessa perspectiva rizomática que nos propõem os estudos com os cotidianos, em redes de conversações e ações complexas, remete

[...] à noção de redes de conhecimento tecidas a partir de pressupostos de pesquisa nas lógicas das redes cotidianas, tais como: tomar o cotidiano não como uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirmar a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.); aceitar a complexidade do real em suas redes e, assim, a indissociabilidade entre os campos político, científico e educacional; superar as divisões dualistas entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, real e virtual, dentro e fora, espaço, tempo e lugar, etc.; compreender que o campo dos *saberesfazeres* é rizomático; entender a ‘teoria como limite’, ou seja, superar a fórmula de aplicação da teoria sobre

a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso 'olhar teórico' e, portanto, que a teoria é limite e horizonte da prática; recuperar a importância do coletivo, buscando compreender como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto os processos de organização, como as iniciativas de resistência/transgressão que se desenvolvem nos modos de fazer e viver dos 'praticantes ordinários da vida cotidiana'; desenhar modos alternativos de intervenção sobre o real (CARVALHO, 2012, p. 120-121).

Aprendemos com a perspectiva rizomática a perceber que existem diversas redes de conhecimentos e que os conhecimentos se tecem o tempo todo com fios múltiplos, diferentes, distintos. Os conhecimentos não estão presos a um esquema formal para sua transmissão, como se propõe na modernidade. "Há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade" (ALVES, 2002, p. 17).

Azevedo (2003) mobiliza meu pensamento quando entrelaça a razão e a paixão e propõe que somos uma mistura de nossos sentimentos e razão. Mesmo em nossos processos de formação, objetividade e subjetividade se fundem, estão imbricadas rizomaticamente.

Parece-me um contra-senso imaginar que sejamos apenas racionalidade e que nos relacionamos com as coisas do mundo, buscando apreendê-las de forma apenas intelectual. Nossa razão, nossa apreensão/compreensão cognitiva constitui uma parte de nós mas somos também sentimento e emoção. O homem afirma-se no mundo objetivo não só em pensamento, senão com *todos* os sentidos (AZEVEDO, 2003 p. 11).

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não quer hierarquizar, mas propor a proliferação de pensamentos, transitar pelos territórios vários do saber e do não-saber e do senso comum e da ciência, viabilizar conexões novas, rupturas, manifestações criativas e criadoras, sobre as quais não se tem controle absoluto de tudo, mas onde a vida se manifesta com todas as suas singularidades e complexidades, onde acontecem as subversões e algo sempre escapa, desloca-se e produz intensidades, experimentações, emoções diversas.

O rizoma escapa a configurações prévias, não tem uma estrutura fixa, definida. Deleuze e Guattari elaboraram seis princípios que trazem pistas sobre a produção de um rizoma em *Mil platôs* (2000 p. 15 - 21). O primeiro princípio trata da *conexão*. Um ponto se liga a outro sem que haja um centro comum ou qualquer tipo de oposição ou binarismo. Por todos os lados há conexões e intercomunicações

fazendo com que o rizoma tome diferentes formas e direções o tempo todo. As entradas de um rizoma são múltiplas e ocorrem de acordo com os acontecimentos e agenciamentos que se criam. Dessa forma, não dá para prever onde cada conexão do rizoma resultará.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muitos diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc [...], colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas. *Os agenciamentos coletivos de enunciação* funcionam, com efeito, diretamente nos *agenciamentos maquínicos*, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.15).

O segundo princípio aborda a *heterogeneidade*, mostrando que um rizoma não se reduz à linguagem e que são os agenciamentos que conectam coisas de naturezas distintas, heterogêneas, em um mesmo plano. Poderíamos dizer que há conexões culturais, políticas, econômicas, linguísticas, biológicas etc. Em todas as suas modalidades sem haver qualquer hierarquia ou superioridade de relações entre elas.

O terceiro princípio é o da *multiplicidade*. Sua característica principal é a inexistência de unidade (n-1). Assim, de acordo com esse princípio, não faz sentido falar, por exemplo, em sujeito e objeto, pois são grandezas que se expandem conforme seus agenciamentos. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.17). As multiplicidades nunca são pontos fixos, mas linhas que estão sempre em expansão e movimento.

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras [...]. *As multiplicidades planas a n dimensões* são a-significantes e a-subjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes partitivos (*c'est du chiendent, du rizome...*) (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.17-18, grifo meu).

O quarto princípio é o da *ruptura “a-significante”* e diz respeito aos processos de territorialização e desterritorialização, que fazem parte um do outro. Os autores exemplificam esse princípio citando a orquídea e a vespa e deixam claro que não há aí uma relação de hierarquia ou evolução, mas um devir vespa da orquídea e um

devir orquídea da vespa. Assim, quanto mais se produzem novos agenciamentos, mais se expande o rizoma.

A orquídea se desterritorializa formando uma imagem, um decalque da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornado-se ela mesma uma peça de aparelho de reprodução de orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.18).

Resolvi abordar o quinto e sexto princípios de maneira conjunta, pois acredito que facilita a compreensão. O quinto princípio é o da *cartografia* e o sexto princípio é o da *decalcomania*. Como o rizoma está sempre produzindo agenciamentos múltiplos, ele configura-se num mapa em constante mudança.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2000 p. 22).

Assim, ao reproduzirmos o mapa, ou seja, ao cartografar/mapear, estamos acompanhando os movimentos, os traços que se expandem e se desdobram, que podem ser retraçados, revistos, ressignificados... O decalque seria um determinado traço do mapa que captura um instante específico, priorizando certos momentos/acontecimentos. É como se ele fosse uma foto de um pedaço do mapa. Assim sendo, o decalque deve ser analisado com uma sobreposição ao mapa, afinal ele é apenas uma referência a um momento que precisa ser entendido dentro de um contexto de mapa que pode mudar de direção a qualquer tempo, territorializando/desterritorializando.

O decalque já traduziu o mapa em imagens, já transformou o rizoma em raízes e radícula. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele introjeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou pontos de estruturação (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 23).

A cartografia acompanha os acontecimentos em todos os seus relevos, planícies, movimentos. Rolnik (1989) nos alerta, no livro *Cartografias sentimentais*, que, para o

pesquisador/cartógrafo, não existem caminhos fixos estabelecidos nem direções prefixadas, antes, existe o desejo do pesquisador em mapear, buscar alternativas, alterar o rumo...

Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve “inventá-los” em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de *protocolo normalizado* (ROLNIK, 1989, p. 68, grifo do autor).

Assim, cartografando, acompanhamos os acontecimentos e seguimos a problematizar o currículo do CAI em suas complexidades e em suas redes cotidianamente tramadas, rizomatizando sentidos, saberes, fazeres, narrativas, conversações, contação de histórias...

4 SOBRE A NOÇÃO DE “CURRÍCULO REALIZADO” COM AS REDES DE SABERESFAZERES TECIDAS NOS COTIDIANOS DO CAI

4.1 DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS NO CAMPO DO CURRÍCULO E O CAI

Com o objetivo de conhecer melhor os deslocamentos discursivos que estão acontecendo no campo do currículo e sem a pretensão de apresentar certezas, apenas minha visão de um recorte desse vasto campo, afirmo que o currículo é tecido/destecido permanentemente. Será que o currículo vivido no CAI também escapa e se (re)tece? Acredito que sim e em todo tempo.

Em primeiro lugar, gostaria de lembrar que currículo, currículo vivido e grade curricular, se complementam e se diferenciam. Ao escrever sobre a metodologia dos estudos com os cotidianos, Ferraço (2008 p.113) defende que

[...] nossa idéia de currículo, isto é, *aquilo que é efetivamente realizado no cotidiano escolar através das redes de representações e ações*, embora objetiva, ou objetivada, foi por nós ressignificada a partir de nossa metodologia de pesquisa. Logo, ressignificada a partir de nossas crenças, valores e interesses. Através dos caminhos que escolhemos seguir e que nos permitiram avançar. Caminhos impossíveis de serem antecipados e que só se revelam durante o caminhar. Que apontam atalhos inesperados. Que nos colocam frente a frente ao acaso e nos impedem de recuar.

É essa a ideia de currículo defendida neste texto, *aquilo que é realizado no cotidiano*:

[...] entender, pensar currículo para além dos documentos-textos escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de *saberesfazeres*, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2011, p.11).

Silva (2009) classifica o movimento curricular, as perspectivas, os principais conceitos e definições enfatizados pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. A todo tempo faz conexões entre saber, poder e identidade e nos leva a pensar, questionar, refletir sobre as relações de poder que os currículos desenvolvem e disseminam trazendo implicações na formação da subjetividade.

Um discurso sobre o currículo é a produção de uma visão particular ou mesmo a reprodução do discurso hegemônico. As teorias do currículo procuram justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes. Mas quem está habilitado para afirmar o que é mais ou menos importante para um grupo de pessoas? O que deve ou não fazer parte da grade curricular?

Silva (2001, p. 200) nos diz que “[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”.

As publicações de Silva (2009, 2001) não são textos prescritivos, mas levantam possibilidades. Pontuam, mas não trazem fechamentos ou alternativas, apenas reflexões sobre a formação e a prática dos educadores. Ao ler essas obras, só conseguia pensar em Foucault, em saber que as coisas são assim porque muitas vezes não refletimos sobre as relações de poder envolvidas. Pego-me pensando quais são os sentidos de currículo defendidos nos textos/documentos/resoluções do CAI. O que propõe a instituição aos servidores e por quê?

Em *A ordem do discurso* (2009), Foucault problematizou a relação entre as práticas discursivas e os poderes nelas intrínsecos, o discurso organizado do poder. Para ele, o discurso é uma forma de dominação.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2009, p. 8 - 9).

O discurso do CAI se materializa na Resolução nº 14/2008, que tem por objetivo geral:

“Capacitar os novos servidores efetivos do Cefetes, professores e técnicos-administrativos em educação, para o exercício competente de suas funções técnicas e docentes em conformidade com a história, as tradições, os processos e as políticas públicas que identificam a oferta educacional profissional e tecnológica.”

Poderia por horas discutir o que é *exercício competente de suas funções*, como mensurar, classificar, identificar? Mas o que me importa é saber o que acontece de potente no curso e não necessariamente me ater especificamente ao que fala o documento. Quero problematizar questões sobre currículo que emergem a partir, principalmente, das ideias de Certeau (táticas e estratégias) e de Foucault (visão panóptica, relações de poder).

Entretanto, antes disso, faz-se necessário falar um pouco sobre os sentidos de currículo e formação trazidos na Resolução. O art. 2º da Resolução CS nº 14/2008 fala sobre as características da Ambientação Institucional, e algo que me chama muito a atenção no item V, é o tecnicismo apresentado no texto, em que a função do aluno parece ser reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela instituição para ter êxito e avançar.

Será que concluir o curso *com sucesso* é sair da ambientação institucional sentindo-se parte importante e integrante do Ifes, mobilizado a tecer e compartilhar novos conhecimentos, problematizar questões discutidas nos módulos, potencializar a vida em suas ações durante o trabalho realizado, contribuir para relações baseadas na cooperação mútua e produção de uma vida bonita, ou simplesmente ser envolvido pela proposta instituída?

*Que essa minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que eu mereço
Que essa tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que eu penso
Mas a outra metade é um vulcão.*

Em meio a tantas incertezas, arrisco ser ousada e afirmar que o CAI que acontece no cotidiano dos módulos é muito diferente desse descrito no documento oficial. No cotidiano, a vida transborda. E só percebe isso quem está disposto a mergulhar nesse cotidiano e vivenciá-lo intensamente.

Ainda no art. 2º da Resolução nº 14/2008, encontramos a organização programática dos módulos do CAI, que difere do quadro apresentado na Figura 1, que apresenta a grade curricular atual do CAI.

[...] III. A organização programática da capacitação dos novos docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais consta de três módulos, a saber:

- a) módulo I - 60 horas: Ambientação Institucional;*
- b) módulo II - 30 horas: Trabalho Docente em EPT;*
- c) módulo III - 30 horas: Imersão no Ambiente da EPT;*
- d) orientação em trabalho – 6 meses: acompanhamento por tutor.*

IV. A organização programática da capacitação dos novos técnicos-administrativos em educação consta de três módulos, a saber:

- a) módulo I - 60 horas: Ambientação Institucional;*
- b) módulo II - 10 horas: Trabalho do Técnico-administrativo em educação na EPT;*
- c) módulo III - 10 horas: Imersão no Ambiente das atividades meio em EPT;*
- d) orientação em trabalho - 6 meses: acompanhamento por tutor.*

Outro ponto, de tantos que poderiam ser problematizados, que cabe destaque é a diferença na carga horária para o módulo que enfatiza a Educação Profissional Tecnológica. Parece que ele não é assim tão importante, na visão dos gestores, para os técnicos administrativos em educação de modo geral. Qual seria a justificativa para implementar cargas horárias diferentes – 30h para o docente e 10h para o TAE?

Ao fazer esse questionamento a uma servidora que participou da elaboração dessa resolução, ela me afirmou, um pouco irritada com a pergunta:

Foi proposital, sim, Danusa, mas você não precisa ser chata com essas coisas... Tipo assim, a carreira é diferente, a ênfase tem que ser diferente, entende? O professor precisa saber muito mais sobre esse assunto que o técnico administrativo, porque o professor está na ponta, na atividade fim e o Técnico está na atividade meio. O Técnico só precisa ter uma noção, de leve, sobre o que acontece, mas o docente tem que ter profundidade, ele usa muito mais isso no dia a dia. Agora você tem que lembrar que a Ambientação agora está toda diferente, cheia de coisinhas! Depois que foi lá pro RH coordenar, eles pararam de usar a resolução. Desculpa, eu sei que você trabalha no RH, mas é que, assim... Que autonomia que eles têm de mudar a resolução e fazer o que bem entendem? Não estou falando de você, você sabe que gosto muito do seu trabalho. Depois que você assumiu a DGP algumas coisas melhoraram e está havendo mais integração entre as Pró-Reitorias [de Ensino e de Desenvolvimento Institucional] mas o pessoal lá parece que faz o que quer. Nem tem nada do

Conselho Superior autorizando essa mudança. Mas, de qualquer forma, achei interessante essa nova perspectiva de unificar os TAEs e os docentes e ter uma grade única para todos. Acredito que isso ajude porque aproxima os servidores.

Apesar das proposições da resolução, percebemos que, com o uso do CDS, alterações já foram realizadas no currículo do curso e, entendo eu, concordando com a fala acima, foram mudanças positivas. Entretanto, também considero importante regulamentar essa proposta e transformá-la numa outra resolução. Não que seja necessário um documento específico para ser seguido à risca pois, no cotidiano da formação oferecida pelo CAI, a vida acontece e escapa independente do que está escrito no documento oficial.

Importante seria a participação mais intensa e ativa dos servidores que já participaram do curso como alunos, como professores ou como tutores na elaboração ou reinvenção do currículo do CAI a partir daquilo que foi compartilhado, sentido e vivido durante o cotidiano do curso.

Buscar uma organização curricular que atenda às questões que emergem do/com o cotidiano do CAI pode potencializar o curso e despertar o desejo de participação e não a obrigação de estar presente nos módulos.

A arrogância pedagógica de pensar o que é melhor para o outro sem considerá-lo como legítimo outro, capaz de pensar por si e de projetar sua vida, tem marcado grande parte dos projetos a que temos tido acesso em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 7).

É o que destaco na fala de um dos *servidoresalunos*:

O problema da Ambientação não está no conteúdo em si do curso. Ele é relevante, é mais ou menos relevante... [Como assim mais ou menos? Perguntei. Alguns segundos de silêncio e testa franzida e ele retomou]: Bem, como eu vou te explicar, tipo assim, é importante a gente aprender sobre os documentos institucionais, mas, quando vim fazer o curso, estava todo empolgado achando que eu ia aprender coisas mais de redação oficial, memorandos, ofícios, quando usar o quê, a quem se dirigir na hierarquia da



instituição, como e quando abrir processos, essas coisas... Aí chego aqui no curso, não estou desmerecendo Danusa, por favor, longe de mim falar mal... Eu gostei do treinamento, a professora é bem dinâmica, até forró teve na aula, você viu! (foto 3). Gostei daquele negócio de Bingo, (foto 4 e

Foto 4_Dinâmicas: Bingo

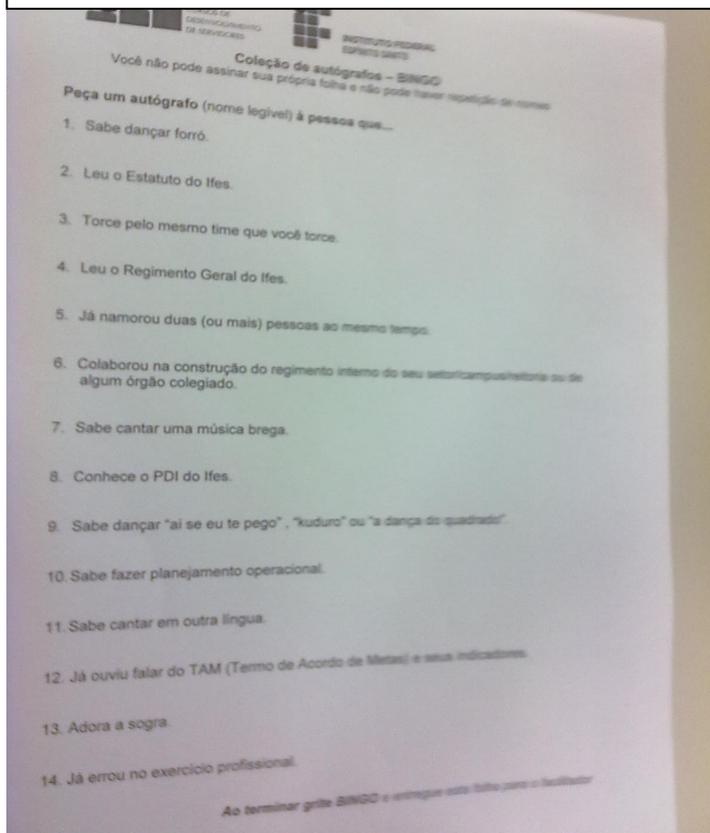
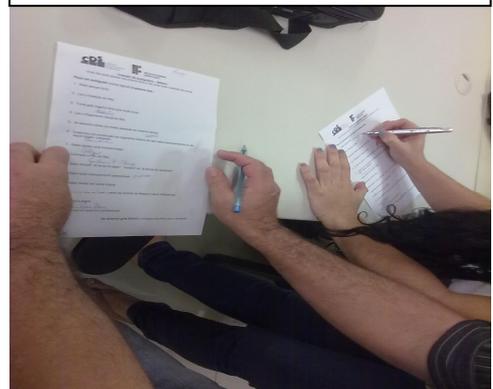


foto 5) apesar de ter achado desnecessário ela dizer que o único compromisso dela era em não nos deixar dormir durante a aula. Mas aí, na hora séria da coisa, a gente foi estudar esses negócios de Plano de Metas, Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento, Estatuto. Não tem nada a ver... Quer dizer, tem a ver, mas ahhh, você entendeu, né?! Eu não

Foto 5--Dinâmicas: Bingo 2



participo dessas coisas, eu acabei de chegar no Ifes. Tem 3 meses que eu sou servidor. Não me identifico com esses documentos. Achei que seria algo mais básico e mais útil para o dia a dia. Pode até vir a ser útil mais pra frente, mas aí tinham era que fazer outro curso com essa proposta de servidores mais antigos”

A fala do servidor deixa transparecer um receio em se manifestar, uma perspectiva defensiva em relação à opinião que pretendia emitir. Percebi isso em algumas falas, mas também me deparei com pessoas que estavam tão felizes em participar dos módulos, que viam tanto sentido no curso, que, num momento de deslize preconceituoso, talvez por conta de algumas falas tão carregadas de negativismo, cheguei a pensar que não estavam sendo sinceras... Ledo engano e potente encontro! Rendeu-me um almoço cheio de gargalhadas e contação de “causos” dos módulos aos quais elas estavam presentes e eu não.

Um dos “causos” foi que, em uma aula, o professor, de forma descontraída, falando sobre os registros documentais para formalização de processos, referiu-se à ata feita

em uma empresa de Engenharia, em que estava escrito: “[...] para concluir essa obra será necessário 15 b26”. Elas riam compulsivamente e me perguntavam em meio as gargalhadas: *“Você sabe?” “Você sabe o que é 15 b26?” “Duvido que você saiba”...* As vozes delas se misturavam às risadas e aos gestos e expressões que me desafiavam. Bem, me contive... É lícito mentir e dizer que não sabia só para encompridar a conversa? Se é ou não, não sei, só sei que confesso aqui meu “pecado”... Eu já tinha ouvido essa mesma piada umas três vezes, e do mesmo professor... E achei tão desnecessária e preconceituosa! (Conheço o professor, é meu colega de trabalho e acredito que ele não tenha tido a intenção de ser preconceituoso, apenas encontrou um meio de provocar a turma, com esse, considero eu, infeliz exemplo). Mas valeu muito a conversa! Foram momentos de descontração em que pude perceber que, nesses movimentos, o currículo também se tece e a formação se estende da sala de aula para o encontro no restaurante! Por que não? Respondi com a melhor interpretação que pude fazer no momento: *“Não, não tenho nem ideia... 15 b26. O que será isso? Uma peça de alguma máquina, talvez?...”* Uma delas me respondeu num tom explicativo: *“Não, Danusa, são 15 baianos de 26 anos. É só contratá-los que eles tocam a obra”*. Dei um “sorriso amarelo”, e elas prosseguiram me dizendo que aprenderam muitas coisas nos módulos.

Aproveitei o clima de descontração da conversa e provoquei-as a me responder sobre o que estavam achando dos módulos do CAI, se estavam sendo válida, qual a relação que elas conseguiam estabelecer com o que desenvolviam no ambiente de trabalho, se houve alguma mudança de comportamento delas depois de participar do curso...

Elas foram muito solícitas e me responderam além do que eu havia perguntado. Entretanto a fala de uma delas me preocupou um pouco, pois houve a tentativa de desviar o sentido da conversação e transformar aquele momento numa entrevista e esse não era o meu propósito. *“Mas o que você quer que a gente fale?”; “A gente respondeu o que você perguntou?”; “Você vai mandar um questionário para a gente responder”; “Ai, meu Deus! Tem algum gravador escondido aí e depois você vai transcrever o que a gente falou? A gente já falou tanta besteira aqui...”*

Acalmei-as e expliquei que a pesquisa estava fluindo de acordo com as pistas que elas estavam me deixando nas conversas. Falei um pouco sobre as pesquisas com os cotidianos e deixei-as à vontade para conversarmos sobre quaisquer assuntos que fossem. Esclareci que poderia ou não usar o que fosse dito, mas que nem me importava muito quem estava falando, mas o que estava sendo produzido ao se dizer algo ali, naquela conversa informal, sentadas à mesa do restaurante. Elas ficaram um pouco assustadas em saber que a pesquisa estava acontecendo sem o rigor de uma metodologia com um protocolo específico a ser aplicado que daria conta de responder ao questionamento do “problema” de pesquisa, mas acharam incrível essa ideia de eu ir cartografando e problematizando as situações do cotidiano.

Garcia (2003, p. 11), ao reunir no livro *Método: pesquisa com o cotidiano* textos que buscam compreender a complexidade do cotidiano, afirma:

Enfrentamos o problema metodológico: método ou métodos? A grande questão para nós era: o método é um *à priori*, ou vai sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando, sinais esses que até há um tempo não conseguíamos perceber?

Fico com a segunda opção e tento seguir as pistas/sinais que vão sendo deixadas pelos sujeitos da pesquisa.

Servidora 1 – Nossa, eu pude aprender muita coisa no módulo de Documentos Institucionais. As dinâmicas foram ótimas, a professora é tão querida! Achei que ela tem bastante postura, fala bem, brinca quando precisa, achei superdidático o treinamento. Quanto à minha prática, acho que tem tudo a ver porque a gente tem que se mobilizar para aprovar logo o Regimento dos *campi*. Adorei quando ela falou que o Ifes é o resultado do casamento de quatro velhos! É isso mesmo... Cada *campus* tinha uma mania, mania não, né, Danusa? Para a pesquisa tem que ter um texto mais sério, mas depois você vai consertando o que a gente fala, né?! Cada Agrotécnica e o Cefetes tinham um jeito próprio de se organizar, aí é natural termos os choques de cultura mesmo. Mas para mim o módulo foi muito válido, me despertou para eu começar a questionar algumas coisas lá do meu *campus* e saber em que eu posso contribuir até no próprio planejamento estratégico. A professora falou que a gente pode se manifestar, que não precisa ficar só esperando o diretor geral dar conta de tudo, porque ele, sozinho, não consegue. E alguns nem querem, né?! Parece que não estão nem aí...

Servidora 2 – Posso falar uma coisa? No módulo de Modelagem de Processos, eu fiquei “boiando”... Ainda bem que tinha um menino no meu grupo que eu acho que já fez esse negócio, aí eu ficava só indo na onda dele. O professor parece que estava falando para um monte de gente que faz aquilo todo dia. Não gostei muito não... Acho que não acrescentou nada na minha rotina de trabalho. Aquele monte de seta, triângulo e bolinha. Só gostei das piadas dele. Ele é engraçado, né?! Também achei

ele um coroa enxutão. Olha, não coloca isso na pesquisa, não, porque eu acho que ele é casado, depois dá problema para mim. Se bem que você falou que não vai colocar nosso nome... Então pode colocar, que ele nunca vai saber que fui eu que falei mesmo... E se você contar pra ele, eu desminto até a morte [risos gerais].

Servidora 3 – Não, gente, para tudo! Esse curso de Modelagem foi muito bom. O problema é que a maioria dos gestores do Ifes não praticam, aí quem chega na instituição agora, vocês acham que vai querer praticar? Eu achei o treinamento excelente. Uma pena a gente ter feito só no papel os fluxos. Aquele programinha lá é muito legal. A gente tinha que usar. Tinha que ser disponibilizado porque, mesmo que os gestores não usem, a gente que fez o curso, se passar a usar, vai mudando isso. Mas eles também nem passam os programas pra gente. Aí complica, mas que o curso foi muito bom e superou as minhas expectativas, isso foi.

Servidora 4 – Para mim o melhor curso foi o de História. O professor conhecia muito. Ele é tão apaixonado pelo que faz que parece que vai empolgando a gente. Engraçado que, quando eu fui fazer esse curso, eu achei que ia ser muita chatice, porque história normalmente é aquele monte de data e, se a pessoa não for muito dinâmica, a gente dorme na sala. Mas, nossa! Eu passei a conhecer muito mais sobre a educação profissional, sobre a história do Ifes. Eu conseguia ir viajando em cada parte que o professor falava. A aula dele é tão bacana que parece que transporta a gente para aqueles momentos. Agora, aqui, fofoca básica, tem uma amiga minha da agrotécnica, quer dizer, ex-agrotécnica, que ficou revoltada. Ela falou que o professor só falava da história do Etes, Cefetes e Ifes. Era como se as agrotécnicas nem existissem e de repente pirlimpimpim, elas aparecem, se aglutinam no Cefetes e viram Ifes. Ela disse que o pessoal de lá ficou meio chateado com isso. Mas eu acho que é besteira. O povo também tem que entender que a gente ainda não está acostumado com as agrotécnicas... Antes era tudo Cefetes e as Uneds, agora a gente ainda está assimilando que as agrotécnicas fazem parte. Eles são diferentes mesmo. Lá é outra rotina, lá tem bicho. Essa minha amiga disse que a escola funciona até nos finais de semana por causa dos alunos que moram lá. É outra realidade, completamente diferente da nossa. Se o professor for ficar abordando esse monte de história, o curso dele ia ter que ser bem maior para poder dar conta de tudo que o povo quer.

Encontros, afetos, afecções e desejos vividos... Invenção de possíveis! O encontro e as conversas como *acontecimento*, com diferentes intensidades, sabores, cores, *espaçotempos*. A composição desse currículo-formação se dá no enredamento que acontece para além dos módulos do curso. Ocorre nas experiências (trans)formadoras propiciadas pelos *bons encontros*.

Inspirada naquilo que Carvalho chama de *potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo*, mobilizo meu pensamento e pergunto: Como potencializar as forças, fluxos e movimentos de conversas, ações, emoções, afetos e afecções na produção/invenção de uma vida bonita por meio dos *bons encontros* entre formação e currículo do CAI? Não sei se há resposta para isso.

Sugiro que um bom encontro entre currículo e formação seja aquele que acredita na possibilidade do formar com, tecer junto, mergulhar com todos os sentidos e perceber que há sentido... Vários sentidos! Inúmeras possibilidades de transformar o

ambiente de trabalho e a própria vida. Vida bonita que pode e deve se constituir em experimentações diversas, em um aprendizado afetivo e compartilhado nas trocas realizadas a cada dia.

Desestabilizador, inquietante, diria até perturbador... O currículo (trans)formação ajuda a não pensar do mesmo modo, não agir da mesma forma, não se conformar com o que está prescrito. Ele nos convida a ir além: potencializar vida.

O necessário é movimentar-se, sair do lugar confortável. Caminhar pela composição de um currículo que “realmente” seja formador, que seja transformador. Nas falas das servidoras, em alguns momentos com críticas, em outros com elogios, o currículo vivido estava manifestado em diferentes intensidades, e elas foram tocadas de alguma forma. Ao parar para contar o que aconteceu depois das experiências vividas nos módulos que elas já haviam cursado, elas reviveram aqueles momentos. Se o curso não tivesse sido potente para elas, se o currículo não as tivesse afetado de alguma forma, provavelmente teríamos conversado sobre outros assuntos e não sobre o CAI.

Parar para ouvir os *praticantes*, os sujeitos que *realizam* o currículo no cotidiano nos faz enxergar o CAI de outra forma, com outros apontamentos, outras possibilidades.

4.2 O PANÓPTICO, AS TÁTICAS E AS ESTRATÉGIAS. CERTEAU, FOUCAULT E O CAI: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Certeau (1994) inverte as formas usuais de ver o cotidiano e o sujeito ordinário (o homem comum). Para ele, o cotidiano é o espaço e o tempo do vivido que pode até ser previsível quanto ao que fazer, mas o como fazer é inventividade – *é a arte do fraco*, que tira proveito daquilo que lhe é entregue pronto, fazendo modificações, adaptações, *burlas, bricolagens*.

É preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com ‘as maneiras’ diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática (CERTEAU, 1994, p. 13).

As reflexões trazidas por Certeau em sua vasta obra, seu modo simples de escrever, de se lançar ao outro e estar sempre atento às singularidades, às *paisagens em transição*, momentos de ruptura e evidenciando microdiferenças em que a maioria só enxerga uniformidade mobilizou meu pensamento e me fez perceber que o cotidiano é subversivo, ele escapa, é resistente ao modelo hegemônico imposto, rebelde à lógica conformista. Os *sujeitos praticantes* do cotidiano fazem diferentes *usos* daquilo que lhes é entregue pronto e criam *microrresistências*, manifestadas na *inventividade do mais fraco* (CERTEAU, 1994).

Josgrilberg (2008, p. 98) diz que “A vontade de ir sempre em direção ao outro pode nos servir de referência sobre o que poderia ser a visão de Certeau sobre a educação”.

Eu acrescento que a dinâmica do pensamento de Certeau é o movimento. É o encontro que abre possibilidades de (re)encontros. De encontrar no outro os heróis invisíveis do cotidiano que fazem a história não oficial, a do cotidiano que se reinventa e escapa a todo instante.

Para Certeau (1994), Foucault vai substituir, em *Vigiar e punir* (1987), a análise dos aparelhos que exercem o poder pelos dispositivos que reorganizaram os usos do poder nas instituições.

[...] dispositivos que ‘vampirizam’ as instituições e reorganizam clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos ‘minúsculos’, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada. Problemática bem nova. No entanto, mais uma vez, essa ‘microfísica do poder’ privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na ‘educação’, ela ponha em evidência um sistema de ‘repressão’ e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 1994, p. 40-41).

Em muitos momentos falamos de cima daquilo que acontece abaixo... Em *Vigiar e punir* (1987), Foucault faz uso do conceito do panóptico¹⁷ de Jeremy Bentham e se vale exatamente dessa arquitetura panóptica para colocar-se na posição de observador onipresente e onisciente e, assim, denunciar a manutenção do poder nas bases por meio do discurso organizado. Ele aponta as estruturas permanentes de controle por meio do discurso, o que ele chama de as *microfísicas do poder*. Desse modo, o discurso conforma, adentra e sujeita a pessoa ao poder difuso da instituição. “O panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 168). Para Foucault, as relações de poder se dão a todo tempo, em todo lugar e das quais ninguém escapa. Entretanto, apesar de o poder ser algo difuso e não existir um local específico na estrutura social para localizá-lo, pois funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos, Foucault apresenta de forma otimista a possibilidade de transformação:

[...] prendo-me aos mecanismos do exercício efetivo de poder; e o faço porque aqueles que estão inseridos nessa relação de poder, que nelas estão implicados podem, em suas ações, em sua resistência e rebeldia,

¹⁷ Foucault apresenta o panóptico de Bentham como um modelo de arquitetura da proposta disciplinar, tendo como característica marcante a visibilidade total e a permanente vigilância. O principal era manter quem estava sendo vigiado informado dessa vigilância constante, para que, mesmo num momento em que não estivesse sendo vigiado, tivesse a sensação incômoda dos efeitos da vigilância.

“O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar”(FOUCAULT, 1987, p. 140).

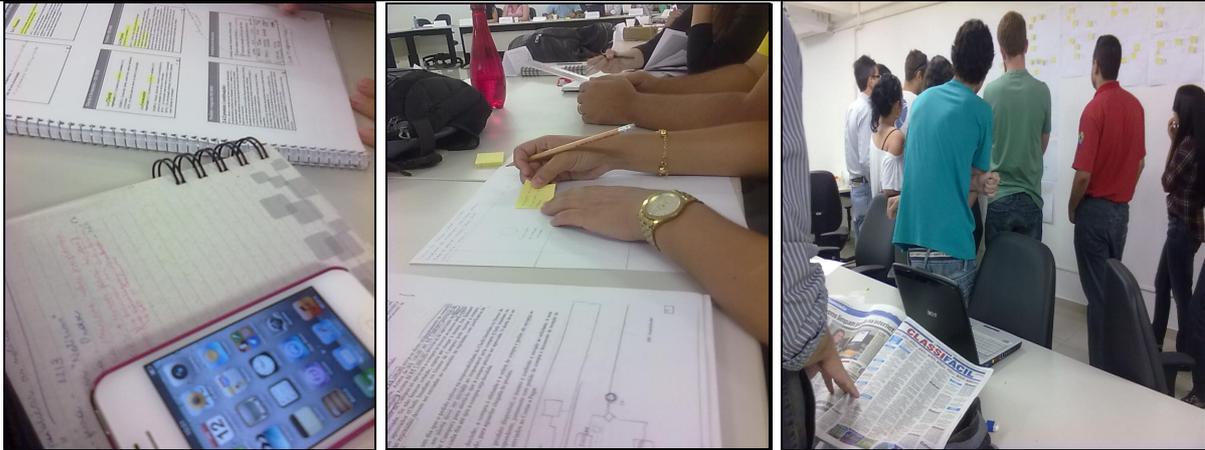
escapar delas, transformá-las, não lhes serem submissos. E se não digo o que é preciso fazer, não é porque ache que não há nada a fazer. Bem ao contrário, penso que há mil coisas a fazer, a inventar, a forjar por aqueles que, reconhecendo as relações de poder em que estão implicados, decidiram resistir a elas e delas escapar (FOUCAULT, 2010, p. 344).

Já Certeau diz que o mecanismo de poder não é totalmente impermeável, pois são vários os *usos* que podem ser feitos a partir das fissuras encontradas nos próprios mecanismos de poder. São os conceitos de *estratégia* (*arte do forte*, discurso de poder) e de *tática* (*arte do fraco*, mecanismos de sobrevivência e subversão) que vão definir o que o autor chama de *lugar*¹⁸ *próprio* e *lugar praticado*. Colocando-se nessas fissuras, por meio das *táticas*, as pessoas vão ressignificando, subvertendo, traçando e transformando o *lugar próprio*, delineado pela *estratégia*, em um *lugar praticado*.

Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro (*Vigiar e Punir*, 1987) de Foucault: análogas, porque 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; contrárias, por não se tratar mais de como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas subreptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou indivíduos presos agora nas redes da 'vigilância'. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina (CERTEAU, 1994, p. 41).

¹⁸Certeau (1994, p. 201) nos lembra que espaço, lugar, tática e estratégia são processos coengendrados. "Inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência... Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar próprio e distinto que define... Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É, de certo modo, animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais".

Foto 6_ Espaços e tempos do CAI



Sem querer ser paradoxal, mas trazendo essa mesma lógica para o CAI, podemos dizer que quem está no lugar de poder, na visão de cima, são os gestores que organizaram o curso, mas os usos que são feitos do currículo só podem ser observados de pertinho por quem pratica o currículo na sala de aula, subverte ou reafirma o que foi proposto. A visão de cima é uma visão distante do que acontece no chão, no dia a dia do curso.

Certeau (1994, p. 159) relaciona a visão de cima e a visão dos movimentos ordinários cotidianos. Confesso que tentei diminuir a citação e me desculpo de antemão pelas letrinhas pequenas em arial 10... Com receio de perder a essência e a lógica do texto, decidi transcrevê-lo quase que na íntegra.

Do 110 andar do World Trade Center, ver Manhattan. Sob a bruma varrida pelo vento, a ilha urbana, mar no meio do mar, acorda os arranha-céus de Wall Street, abaixa-se em Greenwich, levanta de novo as cristas de Midtown, aquietta-se no Central Park e se encapela enfim para lá do Harlem. Onda de verticais. A gigantesca massa se imobiliza sob o olhar. Ela se modifica em texturologia onde coincidem os extremos da ambição e da degradação, as oposições brutais de raças e estilos, os contrastes entre os prédios criados ontem, agora transformados em latas de lixo, e as irrupções urbanas do dia que barram o espaço. [...] subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até o domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças e pelo nervosismo do tráfego nova-iorquino. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em *voyeur*. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava possuído. Ela permite lê-lo, ser um olhar solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber.

Será necessário depois cair de novo no sombrio espaço onde circulam multidões que, visíveis lá do alto, embaixo não vêem? Queda de Ícaro. No 110º andar, um cartaz, semelhante a uma esfinge, propõe um enigma ao pedestre por instantes transformado em visionário: It's hard to be down when you're up.

[...] Mas 'embaixo' (down), a partir dos limites onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, *Wandermänner*, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um 'texto' urbano onde não se vêem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra.

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço 'geométrico' ou 'geográfico' das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de 'operações' ('maneiras de fazer'), a 'uma outra espacialidade' (uma experiência 'antropológica', poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. Uma cidade transeunte, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível.

O que esta pesquisa se propõe a fazer, também, é encontrar as fissuras no currículo oficial que foram produzidas pelos *sujeitos ordinários* a partir dos diferentes *usos* no currículo vivido em *astúcias sutis, táticas de resistência* (CERTEAU, 1994). Como já observado, *de modo nenhum* quero dicotomizar currículo oficial x currículo vivido, pois penso que são faces do mesmo fenômeno, processos coengendrados.

O sujeito encarnado não pode estar em todos os lados ao mesmo tempo e, portanto, só pode conhecer em um contexto especificado, e seu conhecimento se estrutura em uma linguagem determinada. Quer dizer que sempre haverá um lugar específico da enunciação (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

Por isso assumo o meu mergulho no CAI e me esforço ao máximo para perceber os movimentos sutis do cotidiano, a vida que acontece a cada módulo, cada encontro, cada conversa, cada atravessamento.

E, assim, apostando nos estudos nos/dos/com os cotidianos, tenho percebido a beleza da pesquisa que se propõe a estar junto, fazer com, formar com...

Ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão. Esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Investimos no cotidiano porque sabemos que é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma centralidade pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço (FERRAÇO, 2008 p. 111).

Tenho percebido que cada vez mais, ao participar do CAI e me dar à conversa há um enredamento de vidas, afetos, afectos e escritas... Escritas que se abrem à possibilidade de descobertas, de vivenciar de novo, na mente, o que aconteceu no plano da imanência, num processo de escolhas conscientes do quero deixar registrado no papel.

Assim, sigo constituindo-me como sujeito de minhas próprias ações, num processo de subjetividade que só acontece, e só pode acontecer, na relação com o outro.

Maturana, em entrevista à *Revista Humanitates*, fala sobre a Biologia do Amar e do Conhecer para a formação humana. Ele destaca a relevância das conversações na relação/convivência/entrelaçamento com o outro. Perguntado sobre o que é conversar, responde:

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações (MATURANA, 2004, p.1).

No cotidiano do CAI, vários foram os momentos de conversas, de contação de histórias, de silêncios, de narrativas e de cumplicidades compartilhadas. Nem tudo o que ouvi dos servidores posso trazer à “pesquisa escrita”, pois não fui autorizada por alguns deles, que me confessaram, em sigilo, para que eu fizesse proposições ao “esquadrão de elite”, como um deles brincou comigo e me autorizou a revelar apenas essa frase...

Como Manhães (2008, p. 86), “Considero as conversas que tive como resultado do tecimento de memórias que devem ser transformadas numa maneira de escrever

tudo o que for lembrança”. E então, sigo tentando “[...] compreender o modo como cada um, permanecendo ele próprio, se transformou” (p. 86).

Foto 7_Percepções, conversas, conhecimentos...



5 SOBRE A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DOS CURRÍCULOS-FORMAÇÃO DO CAI: A APOSTA NA FORÇA DAS CONVERSAS/CONVERSAÇÕES

Com Maturana (2009, p. 92), posso perceber que o conversar é o entrelaçamento entre emoção e linguagem.

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos de outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível.

O resultado disso é que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções.

Frequentemente, tenta-se antagonizar os termos razão e emoção como se as nossas emoções estivessem, ou devessem estar, subjugadas à razão. Essa afirmação vai na contramão do pensamento de Maturana. Quando nossas emoções mudam, mudam também as nossas ações, nossos argumentos. É também por isso que Maturana afirma que o fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas na emoção, na vontade, no desejo. E são essas *dinâmicas corporais*, as emoções, que nos fazem agir de um ou outro modo, apoiar um ou outro argumento racional. São, então, as nossas emoções que vão determinar em qual *domínio de ação* ou racionalidade embasaremos os nossos argumentos.

Em nossas conversas cotidianas, podemos perceber que vamos fluindo em emoções contraditórias e vivemos em um contínuo e cotidiano entrelaçamento entre razão e emoção. Ao conversar com os *praticantes* do CAI, por diversas vezes, pude perceber momentos mais inflamados e outros mais tranquilos. Por isso aposto na força das conversas/conversações/narrações não só para a produção de dados para a pesquisa, mas para a *invenção* de uma vida bonita.

De fato, como observam Alves e Garcia (2002, p. 274): “[...] é preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar”.

Compartilhando com o pensamento de subversão pós-moderna que surge da modernidade, Alves (2008) nos convida a movimentar o nosso pensamento e discute alguns aspectos relevantes para se compreender a complexidade. Ela sugere um *mergulho* com todos os nossos sentidos naquilo que se deseja estudar (evitando uma exaltação do sentido da visão), ao que chama de *sentimento de mundo*; ela também nos convida a *virar de ponta cabeça*, não nos limitar ao que estamos acostumados a perceber, mas ir além da obviedade das nossas compreensões; chama a atenção para a busca por pistas, por ampliar os modos de lidar com a diversidade e assim acena para *beber em todas as fontes*; sugere-nos *narrar a vida e literaturizar a ciência*, num movimento que vem comunicar aquilo que foi invisibilizado, colocado como limite pela modernidade, imperceptível, mudar de foco, perceber as relações que se entrelaçam no cotidiano e, por fim, propõe o *ecce femina*¹⁹ mostrando a centralidade das ações dos sujeitos que as praticam, encharcados de sentimentos, de narrativas, de sensibilidades.

As palavras de Zaccur (2003 p. 187) me auxiliaram a perceber o sentimento que me acompanhava no “desbravamento” dos percursos metodológicos que eu me atrevera a caminhar para pesquisar os cotidianos do CAI.

Quanto às metodologias determinadas pelo cotidiano, há que se enfatizar também a demanda de uma epistemologia peculiar, que possa responder à complexidade das nuances mais sutis, capazes de potencialmente provocar turbulências no cotidiano. Quem pesquisa o cotidiano pode perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não-pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. Ao longo de caminhos, errâncias e desvios, redes se tecem, destecem e retecem produzindo novas conexões. Que epistemologia é compatível com efêmeras redes e metodologias efêmeras? Levantamos a hipótese, entre outras, de uma possível epistemologia da linguagem [...].

¹⁹ Alusão a *Ecce Homo*, livro de Friederich Nietzsche

Assim, entendi que não dá para fazer apenas uma análise documental dos relatórios do CAI, da Resolução nº 14/2008 e do currículo prescrito, mas seria necessário “[...] envolvimento que nos leva a falar em mergulho e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

A ideia, então, é mergulhar no contexto para entender e vivenciar o CAI, afinal,

[...] Inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficialmente (Oliveira, 2008a, p. 54-55).

Alves (2008b, p. 40, grifo da autora) nos indica um caminho, ou descaminho ou até mesmo nos desencaminha e desconcerta ao falar sobre o processo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos:

[...] precisamos nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas idéias que devemos, desconcertados, deixar pra trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes.

Oliveira (2008a, p. 53) também nos auxilia a compreender essa metodologia dos estudos com os cotidianos e diz:

Outro ponto importante para essas pesquisas – além da pluralidade, da complexidade e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas à estrutura que as circunscreve – envolve a convicção de que a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma “estrutura social” abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns. Compreender esses processos específicos de produção do real para além dos seus elementos ditos estruturais exige de nós, pesquisadores, uma viagem aos processos de constituição da ciência moderna e dos limites que impôs aos diversos campos de pesquisa.

Procurei, sob as tensões de minhas dúvidas e ansiedades, lançar mão do *a priori* metodológico e flutuar na metodologia, concordando com Sampaio (2003, p. 17-18) que afirma:

Investigar as práticas realizadas cotidianamente por sujeitos encarnados, atores e autores da ação pedagógica desenvolvida e de suas próprias

vidas, coloca-me diante do desafio de mergulhar no cotidiano [...] buscando compreender suas complexidades e articulações. [...] a opção por modos de pensar e fazer pesquisa onde as incertezas e as dúvidas tornam-se constitutivas do processo de conhecer tem me ajudado a perceber as malhas da armadilha da verdade objetiva e real, tão cara a um modo positivista de pesquisar.

Victório Filho (2003, p. 76) contribuiu para mobilizar meu pensamento, quando enfatiza a questão estética das pesquisas com os cotidianos como um elo capaz de despertar nossos sentidos, nossos desejos e nos fazer tanto *sujeitospesquisadores* quanto *sujeitospesquisados*, transformadores de nossas ações cotidianas, em busca de uma ética e estética da existência para a produção de uma vida bonita:

Todas as pesquisas do cotidiano guardam uma forte cumplicidade, que vai além da coincidência metodológica. [...] encantou-me uma especial afinidade: a forte conotação e os sentidos que enredam [...] o importante vínculo com a questão estética, condição indissociável das ações dos que se lançam no percurso inevitável das escolhas transformadoras. [...] assim, as relações entre as pessoas e seus espaços, no plano coletivo ou individual, são permeadas de buscas estéticas, como indiciam as inúmeras pistas que encontramos quando escolhemos sentir o cotidiano que nos envolve.

Ele propõe “[...] a referência estética como um caminho produtivo à conquista de uma vida mais bonita, porquanto transformada. [...] a experiência ou fruição estética é mais que uma necessidade: é uma exigência da condição humana” (2003, p. 81).

Pude perceber em Victório Filho que a arte é vontade, é intensidade, é o cruzamento entre a ética e a estética que produz e dá forma à vida, formas de viver, de apreciar, de dar vazão à espontaneidade, à sensibilidade. Fazer da vida uma obra de arte é uma atitude que busca modos mais belos de ser, de se relacionar, de tornar-se cada vez mais simples. E assim me dei conta de que é sem pressa que se admira o espetáculo e a leveza da vida, dessa criação/invenção/composição artística que é viver, que é transformar-se.

São movimentos singulares que ousam fazer da vida uma estética da existência, uma arte da existência determinada pelo cuidado de si, considerando a vida como uma obra de arte.

O que me assusta é o fato de que, em nossa sociedade, a arte se tornou algo relacionado apenas com objetos e não com indivíduos, ou com a vida.

A arte é algo especializado ou que é feita apenas por experts ou artistas. Mas será que não poderia, a vida de cada um, se tornar um trabalho de arte? Por que a lâmpada ou a casa poderiam ser objetos de arte e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1983, p. 261).

Cuidar de si é uma condição para poder cuidar dos outros e isso torna a vida mais potente, mais bela, mais simples, mais profunda. O cuidado de si necessita da presença, da interação com o outro. Afinal, já dizia Foucault (2006, p. 158): “[...] para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável”. E continua: “[...] o cuidado de si necessita da presença, da inserção, da intervenção do outro” (p. 165).

A familiaridade do habitual muitas vezes nos rouba a possibilidade de nos espantarmos com o comum, com o ordinário, com as nuances cotidianas...

Portanto, propus-me a participar dos módulos do CAI como pesquisadora praticante,²⁰ procurando fazer os registros necessários percorrendo pistas e revelar, quem sabe, perspectivas surpreendentes de movimentos sutis, entretanto complexos, que provocam mudanças, alteram o curso, fazem cada módulo ser diferente, potente, bonito. A tentativa foi de problematizar o que antes não estava sensível aos olhos (pelo menos aos meus – e aos demais sentidos também, afinal não é possível pesquisar sem haver um envolvimento de corpo inteiro), tendo como referência o *paradigma indiciário* proposto por Ginzburg (1989).

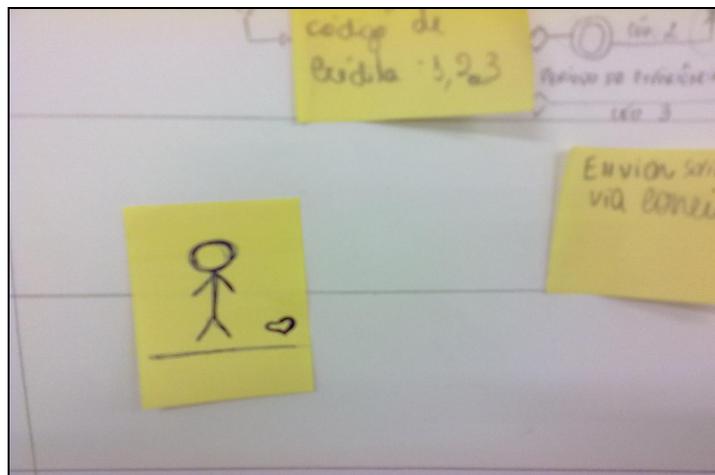
Utilizei como recursos as conversas, das quais trago fragmentos ao longo de todo o texto, tentando transformá-las em texto por meio de uma produção de todos em uma rede de colaboração. “[...] se iniciou a conversa, quando por fim pudemos conversar sobre o que não sabíamos dizer, sobre o que talvez não queríamos dizer, sobre o sentido ou não sentido de nossas palavras, de nossas idéias, de nossos projetos” (LARROSA, 2004, p. 275). E, assim, segui na tentativa e invenção de caminhos que pudessem florescer, através das conversas, dos silêncios, dos encontros...

²⁰ Como pesquisadora praticante, envolvo-me com a pesquisa, assumindo o risco de “contaminar”, com minha presença, com minhas interferências, os dados que são produzidos. Sim, produzidos! E produzidos intencionalmente. Não estão lá para serem coletados, ou percebidos de forma ingênua.

Certeau nos mostra a importância de ir ao encontro do outro e enfatizar a relação que se estabelece nesses encontros nos/dos cotidianos, dedicando especial atenção ao que é dito entre as pessoas.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém (CERTEAU, 1994, p. 49).

Foto 8_ Usos no/do CAI



São vários os *usos* feitos pelos sujeitos praticantes do CAI. É preciso ter sensibilidade para prestar atenção até mesmo ao não dito, ou não escrito. São tantos os silêncios que não significam conformação, aceitação, subjugação... Apenas se espera o melhor momento para agir, subverter, correr por dentro, resistir ou (re)existir.

Entendo por *resistência* não somente se opor a algo, a alguém ou a alguma situação, mas, sobretudo, *desconstruir, burlar, transgredir...* Essas são algumas das *táticas* produzidas nas redes que se formam nos cotidianos em relação ao que está posto como norma ou determinação. A resistência seria, então, uma outra forma de existir e de se manifestar.

O silêncio pode, por vezes, inserir-se na prática da resistência e entendo-o também como forma de conversação. Como é necessário exercitar a escuta para ouvir o silêncio! Soa estranho o que acabei de escrever, mas é isso mesmo. O silenciar é uma arte e por trás dele pode estar um tanto de palavras mudas ou emudecidas que, em determinados momentos, causam um barulho terrível a quem as ouve. É o estatuto interno da expressão...

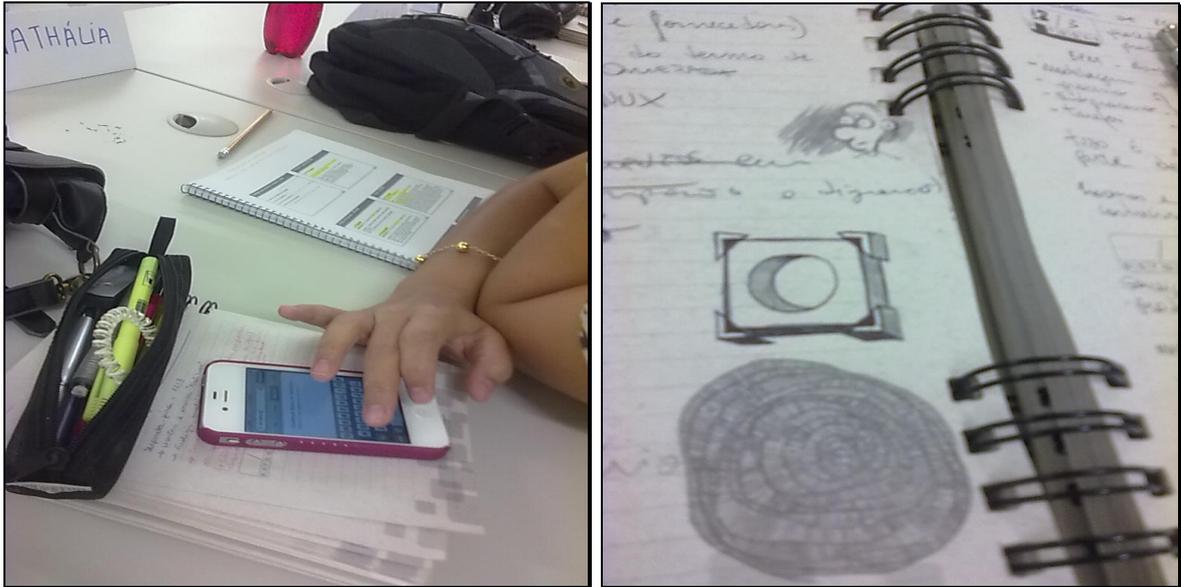
Para Carvalho (2011, p. 4), “[...] uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos”.

Foucault (2010, p. 28) nos ensina que “[...] é importante estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado [...]”.

Ele reforça que é preciso

[...] ver no discurso [...] um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido [...] é um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos [...] (FOUCAULT, 2010, p. 61).

Foto 9--Subversão no CAI



O CAI forma, deforma, reforma, conforma? Só mesmo com um *mergulho* nos cotidianos é possível “compreender” essa complexidade. Não para trazer respostas fixas, mas para mostrar a dimensão efêmera de movimentos diários, nuances que muitas vezes não são percebidas nos relatórios ou documentos ditos formais. Usos feitos a partir da disponibilização de material, do espaço, de tantos recursos, de conversas que começam não sei por que e se vão não sei para onde. Não dá para controlar os *modos de fazer*. Quem colocaria num relatório:²¹ por um momento foi mais interessante desenhar, acessar *e-mails*, ou ler jornal a prestar atenção ou participar da atividade sugerida pelo professor? Dificilmente alguém escreveria isso...

Mas a pergunta que fica explodindo talvez seria: qual caminho percorrer nesses cotidianos que para muitos não passam de rotina, repetição e para outros estão cheios de realidades que se revelam somente quando estamos junto com quem protagoniza as ações?

Sobre os estudos com os cotidianos, Ferraço (2008, p.12) afirma:

[...] Nossa metodologia de estudo [...] é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de *resistência* e *sobrevivência* das

²¹ Ao final de cada módulo, os alunos preenchem um relatório no qual emitem sua opinião sobre o curso, sobre o instrutor e indicam sugestões e o grau de satisfação com o módulo. Os relatórios também foram colocados em análise no decorrer da pesquisa.

professoras e seus alunos. Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. *Uma metodologia do que é feito e como é feito*. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida.

Então, é isso. Lancei-me nessa metodologia efêmera para conhecer um pouco mais o currículo vivido no CAI, suas tensões, complexidades e potencialidades e dele compartilhar, corroborando com o que afirma Certeau (1996, p. 31):

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] 'é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada' [...]. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história 'irracional', ou desta 'não história', como o diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

Portanto, minha atitude de pesquisa foi a conversa. Não me interessava muito quem foi que falou, mas o que se produziu ao se dizer algo. A relação é que era importante, pois somos sempre seres sociais imbricados nas redes de subjetividades.

Talvez o que eu esteja propondo seja uma pseudocartografia²² em uma tentativa, ainda tímida, de lidar com a complexidade e percorrer processos que se sustentam na invenção e na implicação do pesquisador, dialogando a pesquisa com a vida, com o inesperado, com aquilo que vai surgindo nessas paisagens transitórias que se formam durante os módulos do CAI. Talvez a ideia de cartografia seja experimentar e não apenas interpretar.

Esteban (2003, p. 199) diz:

²² Falo da cartografia como método de pesquisa fundamentado principalmente em ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Método muito utilizado em várias pesquisas com os cotidianos. Apresento o que estou realizando como pseudocartografia, pois confesso a minha inexperiência como pesquisadora iniciante dos cotidianos.

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção.

Se vou usar questionário? Se vou tratar dados? Fazer entrevistas estruturadas? Não, não vou... O que me propus é problematizar o que for encontrado no decorrer da pesquisa, nesses possíveis que nos remetem a outros planos de intensidades ou regimes de subjetivação.

Com Carvalho (2007, p. 6), enfatizo que

Importa destacar que uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há método capaz de captar a realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto do 'rigor metodológico' das estratégias pré-estabelecidas. Assim tem-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo.

Tento, então, caminhar pela fascinante proposta de seguir o fluxo trazido no livro *A sabedoria do caos* (BRIGGS; PEAT, 2000). Para mim, seguir o fluxo é absorver e ser absorvido, caminhar por um caminho certo, mas de forma incerta. É buscar, organizar, planejar, estudar bastante, mas ser surpreendido a cada minuto com sutis novidades que sempre estiveram ali, mas que passavam despercebidas. É envolver-se. É ter a liberdade para mudar de rota, alterar, parar, continuar, deixar-se levar. Não se prender ao que deve ser, mas viver intensamente o que pode ser.

A fluidez é a fase do processo criativo em que a consciência de si mesmo desaparece, o tempo some ou fica repleto e há uma total absorção na atividade. Há uma clareza intensa do momento e um senso nítido de movimento, além de não haver nenhuma ou quase nenhuma preocupação com o fracasso.

Os momentos de fluidez e exaltação constituem a recompensa pela descida anterior ao caos, à incerteza, ao desconforto ou ao choque de simplesmente não saber. (BRIGGS; PEAT, 2000, p. 36)

Briggs e Peat (2000, p. 57) acrescentam:

O impossível era algo que fazíamos naturalmente quando crianças. Mais tarde, crescemos em um mundo conceitual mais rígido, em que as fronteiras eram absolutas e o impossível ficava trancafiado em outro compartimento, separado do prático. Mas a teoria do caos nos lembra que o mundo real encontra-se em fluxo constante e qualquer contexto pode e vai mudar. Podemos descobrir amanhã um meio de fazer coisas que, hoje, são inconcebíveis.

Quero me dar aos acontecimentos e não apenas ao planejado. Tentar seguir o fluxo, mesmo sabendo que o planejado também está fadado às irrupções que acontecem, sem que consigamos “controlar” as ações.

Sampaio (2003, p. 24) afirma:

Rever velhas crenças e concepções, duvidar do já conhecido, abrir-se para novos conhecimentos são propostas que assustam e dão medo [...]. O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de idéias, certezas/incertezas, medos e ansiedades, confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas com a nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que experienciamos o movimento de aproximação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de conhecimentos, é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, fragilizamo-nos e nos fortalecemos.

E, assim, entregando-me à conversa, permitindo-me os falatórios sobre vários assuntos com os *servidoresalunos* e *servidoresprofessores*, peguei-me cada vez mais envolvida com a pesquisa como conversação que de repente eu me senti livre da expectativa de saber tudo, de anotar tudo, de me prender a um protocolo específico... E apostei naquilo que potencializa as relações, as interações, o currículo, a formação, o CAI: a vida.

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim, por forças em relação (CARVALHO, 2009, p. 187).

Descobri que se entregar à pesquisa nos/dos/com os cotidianos tem disto: invenção e criação de diferentes modos de pesquisar! Não há prescrição, não há um conjunto de regras metodológicas que precisam necessariamente ser aplicadas... Mas há pistas, imprevisibilidades, experimentação e possibilidades. “A vida, muitas vezes, anuncia o que a ciência irá descobrir” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 81).

As conversas me levaram a tantos lugares que de repente eu “fiquei sabida” e passei a aprender com todo mundo! De repente eu não tinha mais respostas, e nem as queria... Carregava comigo perguntas tão saltitantes quanto infinitas. E não só perguntas sobre o CAI, mas sobre a vida. Esta foi a potência e beleza dessa atitude de pesquisa: poder abrir a possibilidade de me dar ao encontro, à relação, ao inesperado, enfim, à conversa...

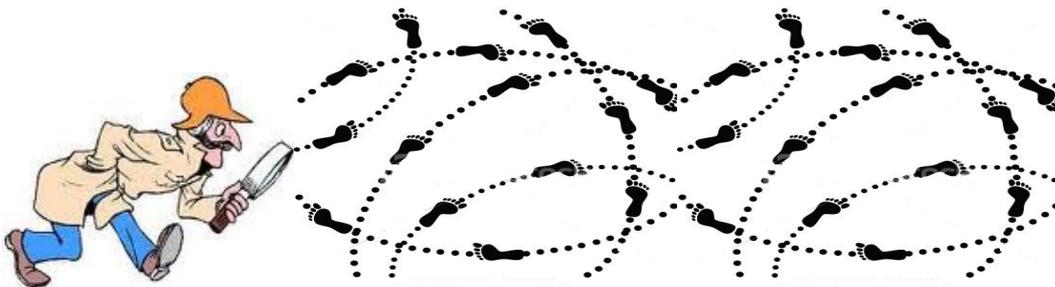


Assim a pesquisa foi acontecendo não como algo forçado, apesar da minha intencionalidade em estar presente nos módulos e, em alguns momentos, tentar direcionar a conversa. Nem sempre esse direcionamento tinha sucesso, mas, apesar disso, a conversa fluía, e conversávamos sobre vários assuntos. Os registros que considerei interessantes trago ao texto para compartilhar a experiência que tive e para problematizar as questões que foram surgindo e mobilizando meu pensamento.

Ao acompanhar as turmas, a partir de janeiro de 2012, questionei-me: Qual a leitura que eu faço da visão dos gestores? E de quem faz o curso? Quais as narrativas? O que os relatórios dizem ou não dizem? Para isso busquei usar o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) e seguir as *pistas* que vão surgindo no cotidiano do curso.

É claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de causalidade (GINZBURG, 1989, p. 156).

E, assim, examinando os *pormenores mais negligenciáveis*, baseando-me em *indícios imperceptíveis* para a maioria, em detalhes, em *particularidades insignificantes* (GINZBURG, 1989, p. 144, 145) de cada fala, silêncio, jeito de arrumação da sala, postura dos *servidoresprofessores* e *servidoresalunos* em cada módulo, fui percebendo a importância dessas nuances sutis que o cotidiano nos apresenta e que são tão relevantes nesse contexto do CAI que busquei conhecer.



Fui levada a tantos caminhos... A tantas possibilidades! Compartilho, então, alguns resgates feitos de meu caderninho colorido ou, para ser mais acadêmica: diário de campo!

Já compartilhei um pouquinho, durante todo o texto, alguns fragmentos de conversas, mas, no próximo capítulo, eu busco sistematizar alguns outros desdobramentos, algumas outras discussões a partir das conversas que aconteceram e que me ajudaram a produzir algumas pistas das tentativas de invenção de uma vida bonita no dia a dia do CAI.

6 FRAGMENTOS DE CONVERSAS E ALGUMAS PISTAS DAS TENTATIVAS DE PRODUÇÃO/INVENÇÃO DE UMA VIDA BONITA

6.1 RIZOMATIZANDO SENTIDOS, NARRATIVAS, CONVERSACÕES: PISTAS PARA SE PENSAR NOVAS POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DO CAI

O que pretendo apresentar neste *textoconversa* não tem só a ver com descrever ou narrar, mas também com singularizar a vida. Vou cartografando de acordo com as pistas que pude perceber no dia a dia do CAI e tento mostrar a potência do vivido nessas *conversaspesquisas* que se apresentam como invenção/produção de uma vida bonita.

As narrações aqui destacadas são recortes dos percursos que fiz e se apresentam cheias das surpresas inerentes ao cotidiano pesquisado. Enganam-se os que pensam que o cotidiano é previsível e rotineiro. Muitas são as possibilidades de perceber os acontecimentos dessa aventura que é pesquisar *com* os cotidianos, *mergulhar com todos os sentidos* e ser levada para diferentes situações, conversas, conflitos, desabafos, silêncios, desprezos...

O trabalho com conversações e *narrativas associadas às imagens* (*narrativasimagens* ou *imagensnarrativas*) tem se mostrado extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de entendimento dos processos curriculares que acontecem nas escolas.

Assim, mesmo considerando a força dos determinismos curriculares prescritivos que nos dias de hoje buscam conformar a vida das escolas, faz-se necessário investigar a *multiplicidade de mundos que nelas coexistem*, exigindo-se, para isso, a atitude de mergulhar nesses universos de pequenas falas, imagens e ruídos que nos dizem do movimento de uma sociedade que, ao falar, se constitui e se reinventa cotidianamente (CARVALHO; FERRAÇO, 2012 p. 13).

Lendo um artigo, de 2007, de Aldo Victorio Filho, *Pesquisar o cotidiano é criar metodologias*, deparei-me com um trecho que me proporcionou um momento de potência tão envolvente, que me fez parar para pensar neste tempo confuso que estou vivendo como pesquisadora e, num misto gostoso de sentimentos diversos, boquiaberta com a minha “trajetória intelectual” de antes e durante o mestrado e nesse período de constituição da pesquisa, percebi-me absorvida pelo fragmento do texto. Acho que, no fundo, o que eu queria mesmo era ter escrito isso, mas como

não o fiz, compartilho com prazer esse meu “achado”. Fiquei paralisada diante do texto que, apesar de simples e talvez irrelevante para quem já pesquisa com os cotidianos há algum tempo, me deixou com a cabeça fervilhando de ideias.

Uma, entre as várias possibilidades metodológicas de que tive conhecimento, chamou-me especial atenção. Trata-se da proposta que Juremir Machado Silva (2003, p. 73) apresenta no texto ‘Questão de método: da sociologia compreensiva às narrativas do vivido’: O pesquisador ‘precisa estar à altura do cotidiano’, como disse Max Weber. Mais do que demonstrar isso ou aquilo, deve mostrar, dar a ver, fazer vir, desentranhar, fazer emergir, revelar, descobrir, desvendar, expor à luz. Não lhe basta conhecer o poder (institucional explícito), deve perceber o fluxo da potência (subterrânea). Se não pode provar o que aconteceu no passado nem prever o futuro, cabe-lhe narrar bem o presente.

Mescla de antropólogo, de fotógrafo, de repórter, de cronista e de romancista, necessita captar e narrar a fluência, o extraordinário e a complexidade do vivido (VICTORIO FILHO, apud SILVA, 2007, p. 99).

Dessa forma, vou me constituindo pesquisadora e perguntando se estou “à altura do cotidiano”, narrando aquilo que percebi e apreendi no dia a dia do CAI e nas tantas conversas de corredor. Tento descrever o que consegui captar e confesso que é difícil expressar tantas sensações em palavras e ordená-las num texto que é produzido para tantos públicos possíveis: Academia, servidores do Ifes das mais variadas escolaridades, para mim mesma, para quem conhece o CAI, para quem nem sabe do que se trata o curso, para todos os possíveis curiosos e quem mais quiser ler o que foi produzido.

Começo, então, compartilhando uma dessas conversas que a gente nem sabe direito como começa e, quando percebe, já tem várias pessoas interagindo. Num desses momentos, eu estava na DGP na Reitoria do Ifes para solicitar meu ressarcimento de plano de saúde e comecei a perguntar aos servidores que estavam ali (tanto aos que estavam trabalhando, quanto aos que estavam sendo atendidos) sobre o CAI, sobre as mudanças que ocorreram desde a primeira turma até hoje, sobre quem estava ali que já havia concluído o curso, sobre qual a expectativa de quem ainda não havia feito nenhum módulo e outras questões que iam surgindo no decorrer da conversa.

*Dory*²³ me disse que se matricular nos módulos do CAI sem uma sequência específica, à medida que os módulos são ofertados, ficou melhor por um lado e pior por outro. É que antes não havia uma preocupação tão grande em quando as turmas seriam abertas, e hoje os servidores precisam ficar atentos aos módulos disponíveis para efetuar suas matrículas, e isso exige mais responsabilidade. Ela, esquecida do jeito que é, sempre acaba perdendo os prazos para se inscrever, ou quando se lembra de entregar o formulário, as vagas já não estão mais disponíveis...

Já *Gurgle* apontou o problema de muitos servidores não serem liberados pela chefia imediata para participar dos módulos quando eles são ofertados. Ele acredita que uma das causas pode ser o fato de terem poucas pessoas nos setores e as atividades serem fundamentais. *“Eu mesmo, se for período de lançamentos na folha de pagamento, não tenho como participar. Já deixei de participar de vários cursos por causa disso”*. Para solucionar essa questão e tornar a ambientação mais eficiente, ele sugere que o curso seja ofertado logo que as pessoas entrem em efetivo exercício, antes de assumir responsabilidades nos setores de lotação. Ele também apontou que os módulos deveriam ter uma agenda fixa e divulgada com bastante antecedência.

Nesse momento perguntei se ele já havia sugerido isso a *Nígel*. Ele disse que não, mas que iria fazê-lo naquele momento. Liguei para *Nígel* e ela respondeu que a CDP está se organizando nesse sentido e pretende divulgar uma agenda anual com alterações bimestrais, mas que, antes de fazer qualquer divulgação, queria o apoio dos dirigentes.

²³ Escolhi usar os nomes dos personagens do filme *Procurando Nemo* pois outro dia, assistindo com meu sobrinho pela milionésima vez (tem coisas que só as tias fazem...), a cena final da história me atravessou, e eu só conseguia pensar na questão dos peixinhos do aquário que traçaram um plano que deu certo, mas estavam “ensacolados” e boiando na imensidão do mar: “E agora?...” Fiquei refletindo por um tempo sobre os tantos “e agora” que perpassam os *espaçotempos* de busca pela afirmação de uma vida bonita, de uma escrita bonita, de uma dissertação bonita... No final das contas, o procurado Nemo não foi achado pelo aflito peixe-palhaço pai... É o próprio Nemo quem o encontra. Peguei-me pensando que meu objeto de pesquisa, tão procurado por uma pisciana ligeiramente palhaça, não foi encontrado por mim... Ele foi quem me encontrou, me encantou, me atravessou, e me gerou inúmeros “e agora”, compartilhados por/com aqueles que se permitiram enredar e tecer comigo a pesquisa.

Pearl, que concluiu o curso na primeira turma, afirmou que era muito ruim ter aulas aos sábados e ser obrigado a participar independente de já ter assumido outros compromissos, mas pelo menos: “*Já me livre disso de uma vez e usei a carga horária para minha primeira progressão. Vocês ficam enrolando aí para terminar o curso*”. Ele também ressaltou que antes as turmas eram divididas entre técnicos administrativos em educação (TAE) e suas respectivas classes e docentes. Hoje todos os servidores fazem os módulos juntos, independentemente do cargo que ocupam. Com certa indignação, *Dory* disse que não fica “enrolando.” É que nem sempre abrem as turmas e alguns módulos foram tão superficiais em relação ao conhecimento que ela já havia adquirido no local de trabalho, como os de Legislação, por exemplo, que acaba ficando desmotivada para participar de outros módulos.

Darla disse que acha legal a integração entre TAEs e docentes, e que as disciplinas do curso são boas. Nem sempre ela enxerga aplicabilidade prática, mas afirmou que era bom conhecer os assuntos e as pessoas de outros *campi* também. *Bruce* entrou na sala, disse que esse assunto estava entediante, que ele só tinha feito três módulos do curso e que não sabia se ia fazer os outros, porque nunca viu ninguém ser punido por não ter feito Ambientação Institucional. *Gurgle* contrapôs dizendo que a questão é muito maior que simplesmente não fazer o curso e ser punido ou não. Lembrou que o edital do concurso público é claro em relação à obrigação de participar da ambientação e independente de punição ou não, de os módulos serem bons ou ruins, professores terem didática ou não, é questão de ética e compromisso com o trabalho e com a instituição participar do curso.

A conversa tomou outros rumos, e eu os “deixei trabalhar em paz,” satisfeita com o clima da conversação, afinal “[...] deu-se um desses raros momentos de intimidade, nos quais se fala com outros e não aos outros e nos que o afeto coletivo da conversação leva a cada um dos interlocutores mais além de si mesmos, mais além do que já sabe, do que já pensa” (LARROSA, 2004 p. 267)

Carvalho e Ferraço (2012, p. 6) afirmam:

O valor das conversações e das narratividades está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as

vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo.

Eles continuam enfatizando que

Narrativas, como formas de dizer de nossas experiências, constituem-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização e, sendo assim, são modos de dizer que atravessam tanto a dimensão do virtual como do atual, tanto do indivíduo como dos modos coletivos de individuação e enunciação e, desse modo, potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 8).

As vozes valorizadas nesse texto são as vozes dos *sujeitos ordinários* que fazem diferentes *usos* desses currículos praticados no CAI. Manifestações diversas deixam clara a necessidade de (re)elaboração da proposta do CAI para que os servidores se sintam motivados e não obrigados a fazer o curso, bem como para que a aplicabilidade prática do curso possa ser percebida, modificando as ações diante da vida no trabalho.

Gomes (2011, p. 283) nos auxilia nessa discussão quando apresenta a possibilidade dos *currículosformação*.

Assim, para além da idéia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente, quando discutimos as políticas de currículo e de formação de educadores juntando as palavras - *os currículosformação* - passamos a compreendê-las em seus enredamentos da vida cotidiana, como fios das práticas-políticas desses educadores que só fazem sentido se pensados juntos.

Aposto na formação oferecida pelo CAI com o desejo da invenção de um currículo-transformação, que esteja disposto a trazer um novo ânimo, que motive o servidor a transformar suas ações cotidianas com vistas a exercer o *cuidado de si e do outro*, apostando na potência do coletivo. Entendo o currículo (trans)formação, como aquele que trans-FORMA-a-ação.

Abordo o cuidado de si como uma referência aos escritos de Foucault no terceiro volume da obra *A história da sexualidade: o cuidado de si*, em que o autor observa escritos da Grécia Antiga e ressalta

A insistência que convém ter para consigo mesmo; é a moralidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da violência que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero (1985, p. 46).

Nessa obra, Foucault aborda a ideia do cuidado ético, de uma estética da existência, das práticas da liberdade que tornam a vida-livre, bonita. O cuidado de si potencializa o cuidado do outro na relação que se estabelece entre os sujeitos. Maturana (2009, p. 22) diz que “[...] é o amor a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. O cuidado de si pode ser considerado também isso: cuidar do outro. Ouso dizer que não há cuidado de si se não se cuida do outro!

Como potencializar o CAI para que a formação consiga despertar nos servidores essa dinâmica que propõe não só formar e entregar um certificado, mas tem muito mais a ver com transformar as práticas e problematizá-las para transformar as pessoas e respectivamente suas ações?

Algumas possibilidades são:

- Tecer a cultura do compartilhar na qual são válidos todos os saberes e não se nega ou rechaça o conhecimento, as experiências e percepções trazidas, mas aproveita-se aquilo que os servidores têm a contribuir, mesmo que inicialmente sejam culturas diferentes que talvez não estejam em “[...] conformidade com a história, as tradições, os processos e as políticas públicas que identificam a oferta educacional profissional e tecnológica”, como propõe a Resolução nº 14/2008. O Ifes é tão jovem (apesar de já ser uma instituição centenária, como Ifes tem apenas cinco anos de existência) e precisa ainda se adaptar a tantas situações, se conhecer como instituição, promover a união *intercampi* sempre levando em consideração o enfoque sistêmico e estratégico. Muitos servidores têm a contribuir com ideias novas, com sugestões de melhorias. Eles precisam ser ouvidos e não conformados a

reproduzir o que se espera deles. As *burlas* acontecem o tempo todo e várias são as maneiras de subverter o que está estabelecido. Convidar os servidores a compartilhar seus conhecimentos pode potencializar a coletividade e proporcionar momentos relevantes de trocas de experiências.

- Pensar em mecanismos que possam promover o intercambiamento de informações e trocas de experiências, saberes e conhecimentos entre os diversos servidores de várias áreas, fazendo-os perceber que o trabalho de um depende do trabalho de outros servidores/setores que talvez eles nem conheçam. Perceber que o “meu” trabalho só faz sentido se relacionado com o trabalho do outro. Por isso, conhecer e respeitar as atividades desenvolvidas pelos demais servidores/setores é fundamental.
- Propor continuamente novas perguntas e novos desafios incentivando a reflexão coletiva com proposição de alteração de procedimentos que possam potencializar o que se aprende no curso e aquilo que já é trazido como saber advindo da prática dos servidores. O saber não é algo que se esgota quando compartilhado!
- Enxergar novas possibilidades, subverter o instituído, corroer por dentro, contribuir com sugestões que potencializem o curso e tragam a reflexão sobre a importância do tempo e dos recursos investidos nessa capacitação.
- Mudar o foco de observação e buscar enxergar potência de vida onde só se vislumbra rotina e repetição. Afinal, o imprevisível permeia essa enganosa previsibilidade atribuída ao cotidiano. Usar os instrumentos avaliativos, posicionando-se, fazendo proposições e buscando resultados sobre o que foi avaliado e sugerido é um excelente caminho para que mudanças de fato ocorram no CAI. Isso também é rede de colaboração!

Ressalto que essas são apenas algumas sugestões passíveis de discussão e disparadoras do início de uma mobilização que propõe melhorias e adequações ao curso.

Não sou adepta da possibilidade de acabar com o CAI, como alguns sugeriram, ou de tornar o curso completamente a distância. Foram tantas as trocas que aconteceram e vínculos criados na sala de aula presencial... Não que não possam acontecer no ambiente virtual, mas é que ainda sou muito adepta do olho no olho, às expressões de aprovação, de susto, de interesse, de sono... O clima de sala de aula presencial é diferente do clima do ambiente virtual, sem desmerecer qualquer das modalidades de ensino.

Com Certeau (1996), percebo que é no encontro com o outro, com a polissemia das vozes, nas *artes de dizer*, que vamos tecendo o cotidiano. Para ele, a oralidade ocupa um papel fundamental e fundador das relações.

Músicas de sons e de sentidos, polifonias de locutores que se buscam, se ouvem, se interrompem, se entrecruzam e se respondem. [...] o intercâmbio de ou comunicação oral social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do enunciado - rituais de mensagens e de saudação, registros de expressão escolhidos, nuances acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto (CERTEAU, 1996, p. 336).

Enfim! Proponho um CAI que seja formador e potencializador. Que traga reflexões sobre a prática e provocações que façam movimentar os nossos pensamentos e ações, motivando os servidores a trabalhar em uma rede de colaboração.

6.2 MÓDULOS DE UMA SEMPRE/NUNCA REPETIÇÃO

Caminhei para a sala onde estava acontecendo mais um módulo do CAI na Reitoria. Estava um pouco atrasada, a cabeça aérea, os pensamentos voavam, e eu pensava em silêncio: ainda bem que me sentei perto da porta, assim que possível dou uma “fujida”.

Já era a sexta vez que assistia ao mesmo módulo e me peguei num desses momentos em que bate uma cegueira epistemológica e a gente simplesmente não percebe que as coisas estão acontecendo... E elas não deixam de acontecer só porque paramos de prestar atenção! Nessa hora os pés dos servidores que estavam sentados do outro lado da sala fizeram o meu olhar aéreo, fixar. Talvez eu estivesse ignorante e impotente até aquele momento.

Foto 10_ Quando o corpo fala



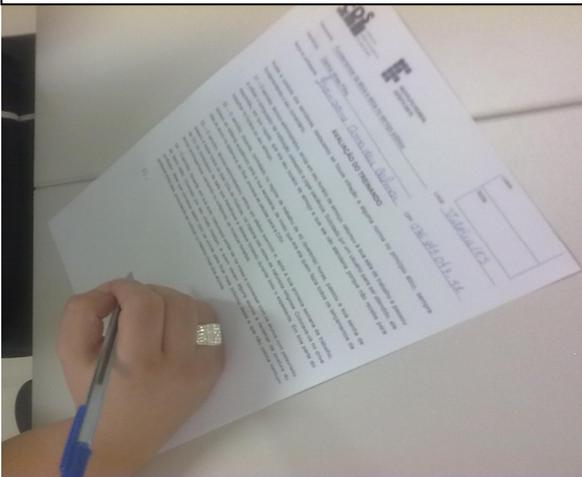
Tinha um tanto de gente que balançava o pé de um lado pro outro ininterruptamente, outros tiraram o sapato e alguns estavam calçados (foto 9). Saquei o celular e tirei algumas fotos, apesar de o professor ter solicitado a todos os alunos que não ficássemos usando o telefone.

A pessoa que estava ao meu lado cochichou: *“Você está tirando fotos assim, na cara dura? Não tem medo do professor te fazer passar vergonha?”* Pronto! Era o que eu precisava para me atentar mais ao módulo, à vida que se manifestava, apesar de eu não prestar a devida atenção...

Perguntei a ela o que achava das fotos e ela respondeu que não estava entendendo a minha implicância com os pés das pessoas. Retruquei que não estava implicando, e questionei-a sobre a implicação disso na aula. Ela me olhou expressando não entender o rumo daquela conversa e acrescentei: “Talvez esteja todo mundo cansado... Por que será que tiraram os sapatos? Será que estão completamente à vontade?”

Ela mais que depressa veio cheia de ideias: “*Acho que eles estão é de ‘saco cheio’ dessa aula... Ou então deve ser aquela coisa de linguagem corporal... [risos]. Vou tirar meu sapato também! Por que você não tira o seu?*”. *Seu sapato está te apertando?* perguntei. “*Não, mas vou protestar também! Vai que o professor cai na real que essa aulinha dele já deu? Eu mesma, menina, estou aqui cheia de vontade de ir embora... Estou com medo de perder o último ônibus e ainda tem esse negócio de prova! E o professor disse que a prova é grande! Você fez prova dele já?*”.

Foto 11-- Momento de prova.



Respondi que não e tentei acalmá-la. Ela continuou falando mais algumas coisas e me contou sobre rotinas do seu trabalho, sobre o quanto seria mais interessante que esse curso fosse dado logo quando ela iniciou no Ifes – a servidora está na instituição há dois anos – e me fez prometer que eu não revelaria o nome dela na pesquisa. “*Eu te respondo as*

coisas, tô sendo sincera contigo, mas olha lá, heim, Danusa, vê bem o que você vai escrever aí pra não me prejudicar. Não é que eu não goste do curso, eu acho legal, é só que eu acho que já passou a época de fazer esse negócio”. *Mas você não conseguiu aprender nada de novo?*, perguntei. “*Ah, alguma coisa a gente sempre aprende, mas não é assim novidade pra mim. Olha lá, aquela menina também tirou o sapato! Deve estar o maior chulé daquele lado da sala*”. Sorri para ela, concordando, anotei algumas coisas e ela encerrou a conversa: “*Deixa eu prestar atenção, daqui a pouco o professor vem aqui tirar satisfação, ele já deu umas rabadas de olho pra gente!*”.

No intervalo para o café, ela me procurou, conversamos sobre outros assuntos e percebi, então, que a conversa é muito mais potencializadora das ideias. Não estava assistindo pela sexta vez a mesma coisa... Estava tendo o privilégio de vivenciar o cotidiano que se renova e que acontece!

Conversei com o professor em um outro momento. Dessas conversas de corredor que acontecem de vez em quando, enquanto você nem está pesquisando, mas a pesquisa já faz parte de você! Disse para ele o que tinha acontecido na sala, sobre a minha conversa com aquela aluna. *“Poxa, Danusa, que legal! Esse feedback a gente nunca tem e às vezes nem percebe que isso está acontecendo na sala de aula. Os relatórios não abordam essa temática e também às vezes os alunos se limitam a responder e a quantificar o que está posto ali e não em avançar e dar opinião, sugerir...”*.

É tempo de problematizar no CAI essas questões que acabam passando despercebidas, mas que fazem toda a diferença quando estamos sensíveis às formas sutis de expressão. São situações do dia a dia que têm muito a nos dizer, mas requerem sensibilidade para percebê-las. Talvez fosse o momento adequado para problematizar com a turma o que significava aquela postura, quais alterações eles sugeririam para tornar mais agradável aquele momento de formação.

6.3 AMPLIANDO AS VOZES E DANIFICANDO AS CERTEZAS

‘Aplicar analgésico em puérpera’

Alguém sabe o que é?

Depois de uns 15 segundos de silêncio absoluto, ergue-se a mão de alguém no fundo da sala...

Surpreso o professor interroga: *Você sabe o que é, Bubbles?*

Não, eu não sei e isso também nem importa...

Esse episódio aconteceu num dia em que as pessoas pareciam estar bem agitadas. Era o segundo dia de um dos módulos com 16 horas de carga horária e as pessoas já haviam passado o dia anterior juntas. O professor já tinha “forçado” algumas participações e mostrava-se inquieto em alguns momentos: tossia, esfregava as mãos, balançava a cabeça e falava: “Me ajuda, gente! Vamos lá?!”.

Depois de apresentar algumas situações, para exemplificar os procedimentos a serem executados na modelagem de processos, com palavras pouco usadas no dia a dia, *Bubbles* protagonizou a cena descrita acima. Após a fala dele começou um burburinho, mas o professor que, por alguns segundos, parecia não estar acreditando no que acabara de ouvir, conseguiu contornar a situação e retornar aos exemplos, solicitando aos alunos que mantivessem o foco na aula e evitassem os comentários paralelos.

Nessa hora, lembrei-me de Larrosa e da minha leitura apaixonada e tocante de seus escritos. Deixei marcado no meu caderninho colorido, para procurar com cuidado este fragmento: “Talvez foi alguma pergunta impertinente, dessas que fazem cambaleiar a posição de saber e de poder daquele que fala, ou um gesto carregado de ironia” (2004, p. 271).

Só sei que essa fala de *Bubbles* desestabilizou a aula e gerou alguns comentários feitos à boca miúda. Consegui captar estes: “*Nada a ver esse cara falar isso*”; “*Nossa, ‘grande’ contribuição, alterou todo o fluxo do processo essa fala dele*”; “*Interessante, esse menino vai além do que está escrito. Realmente isso não importa, tem tanta coisa aqui no lês que também nem importa e o povo fica se amarrando em detalhes*”; “*Nossa, Peach, você está tão filosófico hoje*”; “*Só umas coisas dessas mesmo para fazer a gente rir*”; “*“Dãmmm”, ganhou o troféu joinha!*”. Outros comentários foram feitos, mas só percebi o cochicho e não ouvi o que se havia falado lá do outro lado da sala...

Atentei-me ao comentário de *Peach* e essa frase solta, de alguém que refletiu e pensou alto (dessas frases que saem sem querer, mas alguém ouve e comenta) e, por mais que ela não tivesse provocado uma discussão durante o módulo, ficou martelando em minha cabeça e me fez rever a minha prática como servidora. Detalhes bobos aos quais a gente se apega às vezes... São esses momentos que nos interrogam intimamente que carregam a potência do cotidiano, mobilizam pensamentos, discussões e até ações.

Peach _ *Interessante, esse menino vai além do que está escrito. Realmente isso não importa, tem tanta coisa aqui no lês que também nem importa e o povo fica se amarrando em detalhes;*

Coral _ Nossa Peach, você está tão filosófico hoje.

Senti o tom pejorativo na fala de *Coral* e tentei retomar a discussão com eles:

Danusa _ Peach, eu concordo com você! Tem muita coisa que não importa, que a gente se apega a detalhes. Eu mesma... Poderia ser menos rigorosa em algumas situações, mas às vezes a gente quer se precaver. É um excesso de zelo que em alguns momentos é desnecessário.

Peach _ Pois é... Eu estava aqui pensando: todo mundo achando o *Bubbles* um idiota porque ele falou isso, mas idiota é quem fica segurando processo, ou então fica de 'picuinha', lerdando para atender só porque já teve algum atrito com o servidor.

Coral _ Gente, na boa, vocês estão viajando! O cara falou isso só para chamar atenção. Nada a ver o comentário dele. Eu respeito que ele tem o direito de falar, mas, sinceramente... 'pera aí', né?! Nem importa... Nem importa é ele ficar falando besteira para atrapalhar a aula. E vocês ainda filosofando "nas ideia" do cara! Fala sério...

Nessa hora, o professor havia continuado com os exemplos e perguntou para uma das alunas:

Professor _ Transportar passageiro do Rio de Janeiro para São Paulo. Debby, qual é o produto?

Debby _ Passageiro transportado.

Professor _ Muito bem, Debby!

Bubbles ergueu o braço novamente.

Coral _ Pronto, lá vem o engraçadinho de novo!

Bubbles _ Professor, interessante que, se a pessoa chegar viva ou morta, ela foi transportada.

Professor _ Risos... Realmente... Vou colocar no próximo exemplo para a próxima turma o transporte de passageiros vivos, que aí não restará dúvida.

Coral _ Não falei? Ele não contribui, só fica de blábláblá.

Peach _ Você está muito azeda hoje heim, garotinha?!

Coral _ Azeda não... Eu estou é viajando nesses trocinhos.

Coral _ Professor, não estou vendo esse trocinho!

Professor _ Não é trocinho, o nome é atividade. Vocês precisam se acostumar com a nomenclatura. Por favor, heim, não vão sair daqui falando que é trocinho!

Coral _ [quase sussurrando para Peach] Depois eu é que estou azeda! O cara lá faz as piadinhas sem graça e o professor fica sem paciência é comigo.

Peach _ Vou nem te responder. Vamos prestar atenção porque depois a gente tem que fazer os desenhos no grupo. Você ainda tem *post it*?

Coral _ O *post it* está acabando, mas vou cortá-lo para a gente ter material com folga.

Quando terminou a aula, fui conversar com *Coral*. Ela me disse que concordava com *Peach* e comigo que alguns procedimentos precisavam melhorar no Ifes, mas que dificilmente haveria a aplicação do que ela havia aprendido no módulo, pois “*Só ficar refletindo não muda as coisas! Eu gosto de ver aplicabilidade e, sinceramente, posso até estar sendo grossa, mas, quando você acha que vamos usar a modelagem de processos? Nunca! Nem temos acesso ao programa e não é um cursinho de dois dias que vai fazer a gente conseguir implantar no dia a dia. Vamos ficar colando post it nas paredes? Desenhando fluxos, setinhas, triangulinhos, trocinhos – trocinhos, não, a-ti-vi-da-des, que a gente nem sabe se serão respeitados pelas Pró-Reitorias? O reitor não gosta tanto de comissões? Monta então uma comissão para modelar e implantar isso no Ifes todo. Quer padronizar as ações? Não vai ser no Curso de Ambientação que isso vai acontecer! Desculpa, Danusa, eu sei que é a sua pesquisa, mas me cansa ter que participar de uma coisa e saber que na hora H a gente nem vai usar nada daquilo. Para mim é um tempo improdutivo. Se me perguntarem sobre o curso, o que tenho a responder é que é legal, é bacana, mas não funciona. Já fiz esse de Modelagem, o de Racionalização, o de História e um de Legislação. Todos me trouxeram alguma informação nova, mas tem muita coisa que está longe da minha realidade, coisas que a gente nem faz no meu setor e nem tem perspectiva de fazer!”*

Interrompi-a e questioneei: Mas, *Coral*, você pode transformar a sua prática, tentar fazer diferente. Melhorar o que já tem e ir propondo mudanças. Se você simplesmente se fechar achando que nada vai acontecer, aí nada acontece mesmo! Mas você pode iniciar, lá no seu setor, um trabalho de formiguinha. “Na boa, Danusa, não quero te cortar, mas preciso ir embora. Essa formiguinha aqui já está cansada! Chega uma hora que a gente já foi tão massacrada que dá desânimo em propor algumas coisas. Desde que cheguei aqui, o pessoal do meu setor, sempre que eu propunha alguma coisa, falava que era empolgação de quem tinha acabado de chegar, que aqui as coisas eram assim mesmo... Estou tão desanimada ultimamente, com outros problemas pessoais, que estou quase achando que é isso mesmo... Serviço público é assim!”

Despedimo-nos e eu tive um misto de revolta, indignação e cumplicidade com a fala dela. Afinal, não acredito que, por ser serviço público, tenha que ser assim! Mas, infelizmente, muitos são os que só vislumbram as dificuldades e acabam despotencializando quem está à sua volta... Estão acomodados e justificam para si próprios que não fazem nada porque não adianta fazer! Adianta, sim! Isso precisa ser potencializado nesses servidores que estão chegando e não o contrário. É

tempo de mudanças e não de conformação. No CAI o importante é formar com e não conformar!

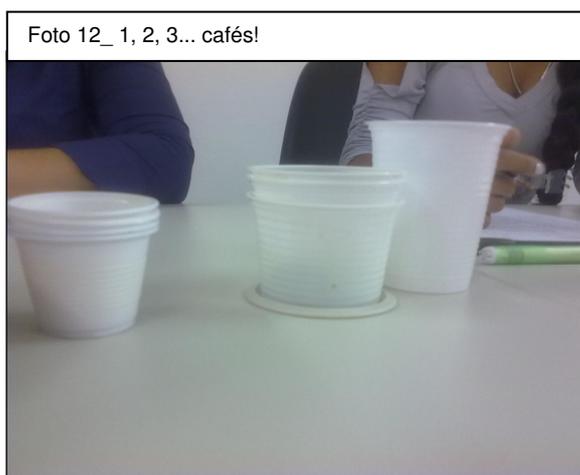
Numa entrevista de Larrosa que compõe o livro *Caminhos investigativos*, ele afirma:

Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis [...]. Sabemos muitas coisas mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na trans-formação daquilo que somos [...]. Estamos informados, mas nada nos co-move no íntimo (LARROSA, 2007, p. 136).

Fica, então, um convite (que não deve ser confundido com prescrição, afinal estamos falando de redes, de rizoma) para nos movermos, para ficarmos inquietos com o discurso palatável de *Gabriela* (“*Eu nasci assim, eu cresci assim eu sou mesmo assim*”...) e buscar transformar os espaços pelos quais passamos ou habitamos. Isso também é o cuidado de si na relação com o outro, o que produz traços de uma vida bonita.

6.4 CAI: COM CAFÉS, COM AFETOS!

A aula estava cansativa. Falar de um programa que não é utilizado com frequência por grande parte dos servidores é um desafio! Desafio tanto para o professor quanto



para o aluno.

Nemo, minha amiga de longa data, reencontrada num dos módulos da CAI – Ahhh nostalgia: tempos de Cefetes, tempos de futsal... A vida dá voltas mesmo... Quem diria que *Nemo* se tornaria minha colega de Instituto e que eu a reencontraria ali, num momento de pesquisa! – conversávamos sobre os

rumos que nossas vidas tomaram, sobre as atividades profissionais que desempenhávamos no Ifes, sobre o mestrado, sobre a minha pesquisa...

Percebi *Nemo* inquieta e ficou ainda mais quando comecei a fotografar seus escritos, mesmo com sua autorização, não foram fotos clandestinas, não! Pedi a ela que me ajudasse a escrever a pesquisa, expliquei a metodologia da conversação que estava utilizando, a rede de colaboração, o escrever um texto coletivo, a pesquisa com os cotidianos e ela, bastante interessada no assunto, paradoxalmente, só se fechou – típico de sua timidez, talvez.

Quando pedi que participasse, que me relatasse como estava sendo participar dos módulos, o que ela estava achando, se estava aprendendo coisas novas, relevantes, se sentia obrigada a fazer o curso... Ela simplesmente me respondeu: “*Vou falar sobre o café, o café daqui é muito ruim!*”. Segundos de silêncio e ela

Foto 13_ Mais cafés!



continuou: “*Pronto, eu sei que isso você não vai colocar na dissertação*”. Ledo engano – respondi eu... Já registrei no meu caderninho colorido! Só preciso de sua autorização para narrar esse fato. Ela, desconfiada, autorizou.

As Fotos 12 e 13 foram dos cafés ruins, ralos e doces que *Nemo* tomou em uma única tarde!

Na verdade, penso que ela ainda estava encharcada com a rigidez da modernidade que acredita que a pesquisa só pode acontecer se houver um distanciamento, um *a priori*... Os estudos com os cotidianos fragilizaram essas certezas metodológicas. Na tentativa de não participar, ela contribuiu muito com sua espontaneidade.

As conversas/conversações vêm para propor outros sentidos para a pesquisa. Nas informalidades do cotidiano, as coisas aparecem mais intensamente e me pego pensando como os *servidoresalunos* e *servidoresprofessores* burlam, (re)inventam e criam formas de lidar com o cotidiano do CAI de acordo com o que Certeau (1994) chama de táticas e estratégias?

Nemo estava tentando “me escapar”, falar qualquer coisa para não se comprometer com aquilo que eu estava pesquisando, mas não queria ser desagradável comigo e

simplesmente dizer que não queria participar da pesquisa, entretanto foi capturada por mim em sua tentativa de *burla*. Ela acabou contribuindo muito para a pesquisa quando apontou seus desejos de concluir logo os módulos, sua felicidade em não estar mais em sala de aula como professora (ela era docente da Rede Estadual de Ensino e hoje ocupa um cargo técnico-administrativo no Ifes) e em seus escapes para buscar café, para andar um pouco, distrair-se, ver se o tempo passava mais rápido.

Nemo me disse que estava gostando de participar dos módulos, que estava aproveitando as ofertas dos cursos e se matriculava sempre que possível, para concluir o mais rápido a ambientação. Esse também era o desejo de sua chefia imediata, que ela concluísse logo o curso enquanto ainda estava sendo “treinada” para exercer as atividades do setor, pois depois acabaria sendo mais complicado liberá-la para tantos cursos.

Esse encontro, além de um bate-papo e reencontro com uma pessoa especial, potencializou a pesquisa em relação aos diferentes tempos que temos em sala de aula e que, às vezes, tão encharcados que estamos para cumprir o programa descrito, que nem nos damos conta dele. É importante parar um pouco para prestar atenção e potencializar a experiência, explorando ao máximo a intensidade do tempo vivido e a pluralidade de possibilidades que temos para, nesses espaços, produzirmos uma vida bonita.

Nunes (2012, p. 67, grifo nosso) fala sobre o *tempo aiônico* e afirma em sua tese:

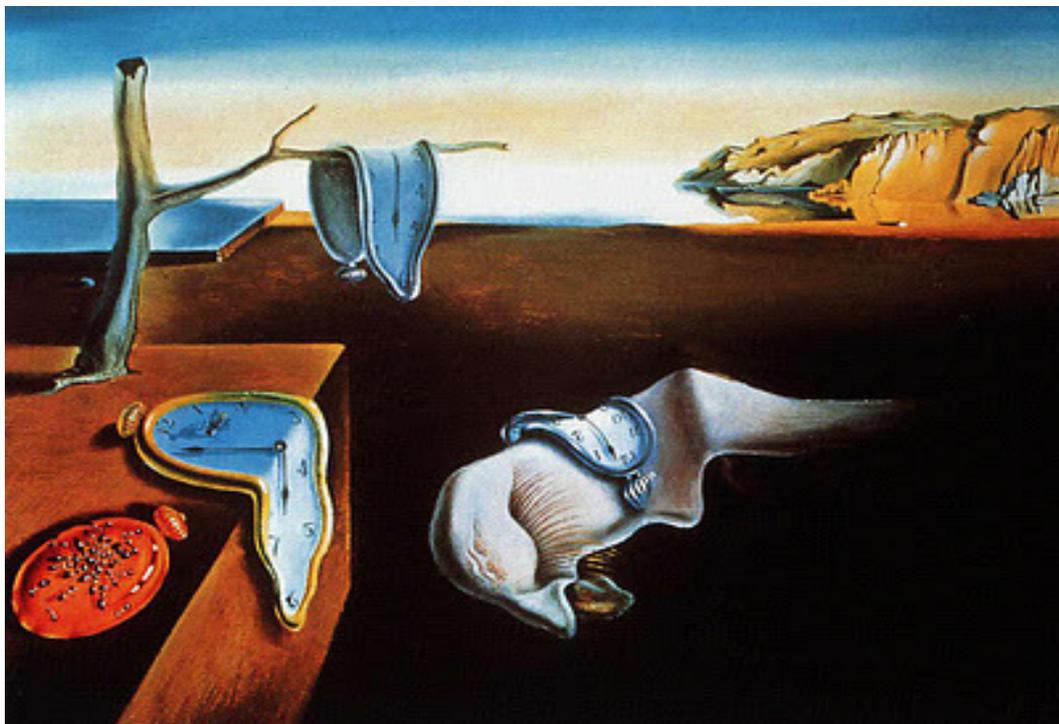
Descolamos a infância da criança para pensá-la como criação, afirmação de um pensamento, outra marca com o tempo. Assim como discute Kohan (2007, p. 86), a ‘[...] infância não é apenas uma questão cronológica: ela é condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade’. Para o autor, o tempo *chrónos* é o tempo sucessivo do relógio; a continuidade entre passado, presente e futuro. **Mas o tempo *aión* se refere a uma intensidade, a uma duração de tempo que se vive.** Um tempo que, para Heráclito, é o tempo da infância. Tempo que Deleuze compreende por devir, uma experiência ou acontecimento que irrompe a história e cria outras.

Na criança o tempo aiônico se torna mais nítido, mas nos adultos é importante estarmos mais sensíveis a perceber as sutilezas de seus diferentes tempos e

momentos durante o período de aula. Normalmente, eles tentam mascarar o cansaço, fingem prestar atenção, concordam com o balançar da cabeça, mas nem sempre estão verdadeiramente atentos e perdem-se em seus pensamentos sobre outros assuntos que não os discutidos em aula, mas que poderiam potencializar as discussões, se compartilhados.

Necessidade de pausa, de envolvimento, de espanto, de chamar a atenção.
Necessidade de tomar um café...

Talvez fosse o momento de ampliar a temporalidade cronológica, desse tempo sucessivo para uma temporalidade aiônica, dessa multiplicidade de tempo, da intensidade em que dura o momento considerando as singularidades presentes no cotidiano do CAI e de seus *espaçotempos*, desafiando a compor e compartilhar outras redes.



Salvador Dalí, *Persistência da Memória* (também conhecida por Relógios Moles). Encontra-se exposto no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

6.5 NÃO SE ESMAGA A POTÊNCIA DE VIDA: RELAÇÕES DE PODER NO CAI

Foto 1_O caso da barata.



Como pode uma barata – ok, também acho um bicho nojento, asqueroso – fazer tanto alvoroço e mudar completamente, pelo menos por alguns instantes, o rumo planejado de uma aula?

Estávamos todos concentrados, quando o bichinho apareceu. Discretamente, um servidor levantou-se para esmagá-la. Não teve jeito! Ao primeiro escape da barata e segunda tentativa de dar-lhe um pisão, ele chamou a atenção de uma moça que foi logo gritando aflita: *“Uma barata, uma barata!”*. Foi o pânico geral, principalmente entre as mulheres. Não houve sossego até vermos a bicha estatelada e com suas anteninhas imóveis. A aula foi paralisada durante o alvoroço e retomada depois de alguns instantes.

E o que essa barata morta, com todos os transtornos e gritos para esmagar o bicho, tem a ver com as relações de poder imbricadas no cotidiano? Ela me levou a refletir o quanto, em muitos momentos, nós, servidores, nos sentimos esmagados ao fazermos proposições e não sermos ouvidos, ao buscarmos outras práticas e sermos desmotivados. Ao vermos pessoas trabalhando com responsabilidade e competência sem serem percebidas e vermos outras fazendo o possível para dar visibilidade às suas pequenas ações.

Durante a aula fui absorvida em meus pensamentos que começaram a vagar em outras questões e não mais no módulo que seguia seu curso normalmente... Enquanto a bicha ainda mexia as perninhas, eu ficava pensando na conversa que

tive há algum tempo com as gestoras do CDS, na CDP: a CDP se sente esmagada em alguns momentos por não conseguir apoio suficiente para a realização do CAI e de outros treinamentos do CDS da forma como gostaria. Se, por um lado, há um incentivo da gestão do Ifes para que os servidores sejam capacitados, por outro, esbarra-se muitas vezes em questões de ordem política e orçamentária para a materialização desse apoio.

Enquanto conversávamos sobre o planejamento do CDS para o ano, cursos a serem ofertados, edital para seleção de tutores, composição de equipe de trabalho e outras demandas, sugeri que elas desacelerassem um pouco, que não se frustrassem caso não fosse possível realizar tudo o que havia sido planejado. Afinal, muita coisa já está sendo feita, outras precisam ser aprimoradas, mas, no geral, muito já foi realizado. Fui surpreendida com o seguinte fala: *“Desacelerar em quê, exatamente? Porque, quando é de interesse da gestão, a gente tem que se virar para atender, correr contra o tempo, evitar malote e buscar assinaturas de quem quer que seja para que os processos tramitem mais rápido... É fácil falar em desacelerar quando é interesse da gestão que algum curso não aconteça em determinado momento. Mas, quando querem que a gente acelere, ninguém pensa nos nossos limites, na falta de apoio, nas nossas necessidades, no tamanho da nossa equipe. A gente oferece capacitação para vários servidores, mas nem sempre nós saímos para sermos capacitados, para nos atualizarmos... Esse ano mesmo, quando foi que a gente se capacitou? Participamos de um curso só, que foi muito bacana, mas nem curso especificamente era, foi um encontro anual sobre a PNDP (Política Anual de Desenvolvimento de Pessoal) - alguns instantes, suspiros, voz trêmula e ela continuou – desacelerar quando? Quando convém?”*

Ao mesmo tempo em que essa situação é cansativa e desmotivadora, tem-se buscado alternativas, *burlas, movimentos de caça não autorizada* (CERTEAU, 1994). Encontra-se apoio quando o retorno dos cursos é positivo, quando os instrutores elogiam a logística ou sugerem outras ações para melhorar os procedimentos do CDS. Isso traz um novo fôlego, novas ideias e, fazendo uso do ditado popular: “Mingal quente se come pelas beiradas”, estamos trabalhando para a formação de um banco de talentos onde será oportunizada a participação de mais servidores como instrutores dos módulos, bem como estão sendo feitos ajustes no *link* do CDS que será disponibilizado no endereço eletrônico do Ifes com informações atualizadas e mais acessíveis.

Em muitos momentos, como servidores que sabem que a instituição pode fazer mais, sentimo-nos despotencializados diante de tantos desafios que nos surpreendem a cada momento. Entretanto, pude perceber que o que falta à CDP é ser enxergada como importante, como estratégica, ser mais ouvida pelos gestores e poder ter mais autonomia em suas ações. Por outro lado, entendo que essa situação também é potencializadora pois gera afectos e avidez por mudança, por conquistas, por lutas e, por que não, por burlas...

A criatividade ferve na cabana de suadouro, na exploração da incerteza, no sacrifício do familiar. Porém não precisa ser heróica nem dramática. Ela pode acontecer em uma conversa, quando a turbulência do questionamento e da troca traz à luz uma nova compreensão, sutil, ou um modo verdadeiro de expressar algo. (BRIGGS; PEAT, 2000, p. 33).

6.6 PARA ALÉM DOS MÓDULOS, *ESPAÇOSTEMPOS* DE VIVER

Era um dia como qualquer outro. Como qualquer outro, não... Era um dia de fechamento da folha de pagamento! Isso significa uma Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) apreensiva sobre os lançamentos que ainda estavam por fazer. De repente a gente começa a ouvir risadas altas e logo depois palmas, muitas palmas... Era o módulo de *Legislação educacional geral e específica em EPT e políticas públicas em EPT e proposta pedagógica institucional* que estava acontecendo no salão de reuniões da Reitoria do Ifes.

Naquele dia, apesar da impossibilidade de estar presente fisicamente no CAI, estava ouvindo um som que motivava toda a minha equipe da DGP. Não me contive. Fui até a sala onde o módulo estava ocorrendo (que fazia parede com parede à minha sala de trabalho). Interrompi a aula e a professora, já se explicando e desculpando-se pelo barulho, perguntou se estava atrapalhando...

Eu, tentando acalmá-la, desculpando-me pela minha intromissão, esclareci a minha entrada de súbito na sala: *“Professora, desculpe-me, é rapidinho, deixe-me dar um recado para essa turma linda: Eu só queria agradecer-lhes por tornar mais potente e alegre o nosso dia! Vocês estão de parabéns! Quanta vibração, quanta empolgação! Não estão atrapalhando, pelo contrário, podem/devem continuar”*.

Nosso local de trabalho, que estava tão tenso diante de inúmeras preocupações que cercavam a DGP, naquela tarde, tornou-se mais leve! Tínhamos sido invadidos por aquela alegria manifesta na sala ao lado.

Naquele dia eu não estava participando do módulo, mas o módulo estava em mim e a potência do que estava ocorrendo naquela sala transbordou, transpassou as paredes e nos tocou lá na DGP.

Aplausos para os *praticantes* do CAI como materialização do agradecimento. Compartilhamento de emoções! Aplaudimos de volta... As relações de afeto fortaleceram meus percursos no CAI e fizeram perceber como é importante e saudável termos momentos alegres no nosso dia a dia no trabalho. Tantos momentos só de preocupações, tensões, angústias, prazos, metas... De repente a gente se dá conta de que a vida precisa estar mais cheia... de vida!

A potência da alegria no currículo reinventa e institui a outras maneiras de ser e viver o cotidiano dos módulos. A alegria como aprendemos, como nos comunicamos, como nos relacionamos, como cuidamos do outro... Muitas vezes referimo-nos aos módulos como sem sentido e sem vida. É um lugar sério, onde estão servidores em formação, onde é proibido o barulho, o riso, a conversa, onde apenas se ouve o que o professor tem a dizer... Em muitos momentos esquecemos que há emoção no ambiente de aprendizagem e, nessa tarde, pudemos experimentar um transbordamento de alegria num módulo do CAI quando o que normalmente se espera é conteúdo, atenção e silêncio para conhecer as políticas da EPT.

Maturana (2009, p. 15) diz que “[...] ao desvalorizarmos as emoções não percebemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano”. Acostumamo-nos a uma racionalidade moderna que faz com que os sentimentos estejam sempre subjugados, inferiores em relação aos conhecimentos legitimados pela ciência com seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Ainda há um modelo específico e institucionalizado do que seja uma aula considerada “de verdade”, formal: estudantes atentos, sentados comportadamente e em silêncio. Somente o que é permitido é a voz do professor e uma projeção muito bem elaborada do conteúdo. Assim nos espantamos quando o

que é proposto não reflete esse padrão e, às vezes, nem consideramos essa “bagunça” como aula.

Virar de ponta cabeça... Reinventar suas práticas e, a cada módulo, ao invés de tornar o ensino rígido e desinteressante, buscar outras maneiras de envolver os alunos, de dar uma aula interessante e potente. Uma aula alegre. Esse é um desafio constante da professora que lecionou esse módulo. Sempre com um sorriso estampado no rosto e com dinâmicas criativas para envolver os alunos e potencializar o ensino e as trocas que se dão durante o módulo! Produção de uma aula bonita que transborda uma vida e inunda o ambiente de trabalho.

Foto 15_ Alegria! Alegria!



6.7 QUEM FALA O QUE QUER... CONTRIBUI PARA UM CAI TRANSFORMADO!

Aqui estão algumas falas registradas pelos servidores em suas avaliações dos módulos, com sugestões, elogios críticas... Escrita que se materializa na invenção de caminhos possíveis que buscam melhorar o CAI e torná-lo uma formação mais interessante e agradável.

Treínamento de excelente
qualidade!

A forma como foi conduzido fez
com que o tema fosse absorvido por
todos de maneira prática .

As dinâmicas realizadas
tornaram o tema mais prazeroso
de ser analisado e fizeram com
que ao fim do curso todos tivessem
um ótimo aproveitamento com
relação às questões abordadas.

Olá!!
Adorei o treinamento. A M [redacted] é
muito capacitada e possui muita
bagagem. Como servidora nova, foi
muito bem aproveitado o treinamento.
Gostaria muito que houvesse um lanchi-
nho na parte da manhã. Preferi chegar
no horário devido ao trânsito, acabei não
tomando café direito. Como na maioria
dos treinamentos e palestras o lanche é
costumeiro, fui com o imaginário que teria
também.

Apresentou algumas falas
preconceituosas, isso não cabe
em um curso de ética.
Veja a fala do professor durante o
curso:

"Eu moro em Guriri. No verão baixa
tudo que é capeta aqui, ouvindo lixo
na maior altura."

O curso é muito bom: o professor
domina plenamente o assunto, faz
pesquisa na área, incentiva também
outros a produzirem pesquisas na
área; o livro relatando a história dos
100 anos da Escola distribuído aos
participantes que ainda não tinham
é de uma riqueza inestimável. Enfim
o curso motiva os servidores a
valorizarem o seu local de trabalho.

Considero o tema do curso "Documentos institucionais" de extrema importância para todos os servidores do IFES, mesmo que não se trabalhe diretamente com determinados documentos, é necessário conhecimento e compreensão.

Percebi que alguns participantes do curso, que eram servidores mais antigos gostaram da forma como foi apresentado, de uma maneira mais leve e descontraída. Todavia, aqueles que entraram recentemente na instituição e ainda não tiveram acesso a todos os documentos, sentiram-se um "pouco perdidos" na hora da explicação.

Sugiro que as turmas sejam divididas por tempo de serviço, pois deve facilitar a compreensão dos treinandos e dinâmica utilizada pela instrutora.

Pelo volume de informações o tempo disponibilizado para esse treinamento prejudica aprendizagem. Se o curso for de 16h, a instrutora poderá dividir os temas a serem abordados e assim o curso renderá muito mais.

Devemos avaliar o instrutor em vários aspectos e por esse motivo quero deixar um elogio a Instrutora que utilizou dinâmicas para fazer entendermos o objetivo do treinamento.

Já participei de outros treinamentos, mas nenhum como este, onde instrutor usa de uma ferramenta para consolidar as informações passadas e não para o famoso "encher linguiça" por falta de domínio do conteúdo. Ela tem domínio da aula, não deixa os alunos se distraírem.

Amei participar desse treinamento.

O conteúdo ético realmente não é fácil de ministrar, pois é um despertar de consciência. Considero que o treinamento teve este objetivo cumprido.

Excelente treinamento. Já tenho feito uso de tudo o que foi trabalhado durante as discussões, que foram muito aplicáveis à realidade.

Percebe-se a necessidade de atualização de alguns dados expostos ao longo da exposição do conteúdo.

Outro ponto é a abordagem de questões conflituosas que sugerimos, seja feita em momentos reservados envolvendo as pessoas pertencentes a cada temática com o devido tempo necessário para discussão evitando exposição e depreciação do trabalho realizado por alguns servidores, como por exemplo os servidores da coordenadoria do NGP.

O curso deve ser obrigatório para todos os servidores, independente de progressão ou não.

Considero os cursos de Legislação de caráter fundamental. Todos os servidores deveriam fazer antes de completar 6 meses de atividade.
CURSO FUNDAMENTAL.

Os slides apresentados pelo professor tinham cores muito "berrantes" (amarelo fosforescente, cor de abóbora, etc) que não deveriam ser utilizadas por não serem cores próprias para isso e por dificultar a leitura dos mesmos.

Acho que o IFES deveria pensar numa forma de disponibilizar estes cursos, pelo menos os de ambientação, para todos os funcionários, talvez pela Internet ou Tele-conferencia e nada que é "obrigatório" é necessariamente algo convidativo, ao contrário. Ao ler a resolução que criou estes cursos, não é nada agradável saber que os novos funcionários vindos de outros ambientes podem ter hábitos e costumes exógenos, confesso que há funcionários antigos que também os tem e não tenho visto nada disso nos novos, isto parece soar como pré-julgamento. Espero que não tomem isso como uma crítica, apenas um ponto de vista.

O professor desenvolveu senso crítico e percepção histórica. Com bom humor, promoveu um relacionamento bom com a turma e na turma.

Todos esses cursos deveriam ser oferecidos antes dos servidores iniciarem o seu trabalho, não depois de 1, 2 ou até mesmo 3 anos após isso fica incoerente.

Parabéns Professor por apresentar a matéria com tanto amor e dedicação. Sua positividade é contagiante. Um forte abraço

Treinamento excelente, porém poderia ser abordado mais a história das Escolas Agrotécnicas e não somente do CEFETES.

Não disponibilizou o material para acompanhamento do treinando.

Professora muito simpática. No entanto, considere as dinâmicas desnecessárias e não de acordo com o intuito do curso.

Foi muito bom, dinâmica, descontraída e contemplando a finalidade desejada e envolvendo todos participantes de forma gostosa. Precisamos muito deste lado humanizado.

Aumentar a carga horária em função do volume de detalhes contidos nos documentos. As informações e conteúdos são imprescindíveis para o servidor visando um bom desempenho e o melhor desenvolvimento da instituição.

Considerando que o IFES foi formado pela união das 03 agrotécnicas e do CEFETES acredito que a história deveria contar sobre as 03 agrotécnicas também em paralelo com o CEFETES.

Da forma que o curso tem sido apresentado, infelizmente, a idéia que se tem é que o IFES é somente o CEFETES que foi transformado e que depois dessa transformação as agrotécnicas surgiram do nada e começaram a fazer parte do IFES.

Acredito que o curso ficaria mais completo se fossem contadas as histórias do CEFETES e das 03 agrotécnicas em paralelo até o momento em que se agruparam e passaram a ser o IFES que conhecemos hoje.

Não houve cumprimento do conteúdo a ser ministrado.

O tempo de 16 horas foi excessivo para a pouca apresentação dos conteúdos abordados.

Não houve aplicabilidade pois não houve conteúdo ministrado, apenas poucas discussões a respeito de poucos conteúdos.

Houve um grande desperdício de tempo com trabalhos e discussões sem objetivos.

As primeiras 8 horas foram apenas de história, o que não tem tanto apelo na (ou não faria falta) para ministrar Legislação educacional em EPT e políticas públicas.

Sugiro que para este curso seja atribuído maior carga horária, pois a legislação Educacional é composta por uma gama de leis que necessitam ser estudadas de modo mais aprofundado e debatido em sala de aula. Neste curso acredito que mais um dia seria suficiente para promover de modo mais amplo as reflexões e estudos da lei com a nossa prática na instituição.

Sugiro a implementação da possibilidade de auto treinamento através da EAD (isso para todos os cursos)

Sugiro que ao ofertarem esse curso aceitem apenas inscrições de funcionários administrativos, mesmo os professores em funções administrativas, sem formação na área, (direção geral, direção de ensino, coordenações) não devem ser aceitos, pois o curso é muito específico para quem tenha cursado administração, engenharia de produção... Para os professores de maneira geral o curso não acrescenta em nada, a não ser que sejam diretores administrativos (ainda nesse caso não estou segura quanto à produtividade do treinamento). Penso, entretanto, que para os técnicos administrativos o treinamento é de extrema valia e que para os professores também o seria desde que o foco fosse diferente. Para os professores seria interessante pensar em racionalização do trabalho pessoal. Ao inscrever-me para o treinamento esperava algo como metodologia GTD na prática... E ainda estou esperando... Fica a sugestão.

Não vejo aplicabilidade do conteúdo do curso, principalmente nos exemplos apresentados, no trabalho docente.

Treinamento excelente, de grande aplicação no cotidiano do serviço público. O instrutor apresenta grande domínio do conteúdo, didática e cordialidade com os treinandos.

O professor é ótimo, domina o conteúdo, é colaborativo para com os treinandos, e rapidamente criou empatia com a turma. Gostei muito, aliás, acho os treinamentos e capacitações no IFES de extrema importância para nós, tenho gostado muito de fazer. A minha sugestão é que seja levado mais treinamento para os campi mais distantes e que ele seja previsto em carga horária do servidor, com pré-agendamento, inclusive. No mais, tenho ficado muito satisfeita.
Att..Karen

O professor foi claro, objetivo, respondeu todas as dúvidas...está de parabéns...

História da EPT... Servimo-nos de um fragmento poético para adjetivar tal experiência reflexiva:
"delicada como todas as flores,
voluptuosa como todas as pombas
luminosa como todas as estrelas"
(Eça de Queiroz, Prosas Bárbaras)

Como sou novo no serviço público, me senti um pouco perdido quanto a tantos termos técnicos e realidades novas, já que nunca tive nenhum contato com disciplinas e conhecimentos de legislação. Por isso, senti meio pesado todo o conteúdo e penso que eu aproveitaria melhor se o conteúdo fosse mais básico. Acredito que minha realidade não é a mesma dos colegas, mas penso que deve ser considerada.

Treinamentos a distancia ou intensivos no momento da posse do servidor.

Gostei muito do Treinamento, pois aprendi muito sobre a história dos primórdios da nossa Instituição, suas dificuldades e preconceitos sofridos, e hoje é uma Referência em Educação e orgulho para nós brasileiros. Foi uma verdadeira viagem na história da nossa Instituição. Parabéns ao professor [redacted] pela forma entusiasta e clara com que fez a explanação do assunto.

Como o instrutor é um perfeito professor, nem mesmo um estudo de leis (pensamento subjetivo, claro) poderia tornar o treinamento insatisfatório. Parabéns ao [redacted]!

Cada um dos registros apresentados pelos servidores é cuidadosamente analisado pela equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas e cada opinião é levada aos instrutores com o objetivo de que estes repensem sua prática ou mantenham a qualidade do que já está sendo realizado. Cada sugestão, elogio ou crítica são considerados de extrema importância pois contribuem para que o CAI seja cada vez mais aprimorado.

De acordo com *Nígel*, uma das coordenadoras do CDS (que inclusive apelidou o CDS de “meu filho”, tamanho o carinho, cuidado e importância que ela enxerga em proporcionar o desenvolvimento aos servidores), logo no início da pesquisa, me disse:

“O CAI precisa melhorar muita coisa, mas a gente depende das pessoas que fazem o treinamento fazerem avaliações justas. Como eu vou chegar para um instrutor e dizer que ele precisa melhorar em alguma coisa, se eu não tiver um instrumento que respalde a minha fala? Às vezes as pessoas nos procuram para reclamar de algumas coisas e a gente repassa para os instrutores, busca soluções, mas quando a gente vai olhar a avaliação, poucos são os treinamentos que são ‘mal’ avaliados. Aliás, até hoje, não tivemos nenhum treinamento avaliado como insatisfatório”.

O CDS conta hoje com 18 instrutores cadastrados para ministrar os Cursos de Ambientação Institucional. Eles foram selecionados por meio de edital interno. Já houve duas seleções de instrutores para o CAI, uma ocorreu em 2010 e a outra em 2011. Aconteceu também um encontro de instrutores no qual cerca de 70 pessoas se reuniram. Estavam presentes instrutores dos módulos do CAI, de outros cursos oferecidos pelo CDS e gestores. Foi avaliado pelos gestores do CDS como uma boa oportunidade para se conhecer e formar uma equipe e não contar simplesmente com prestadores de serviço, mesmo sendo servidores do Ifes. O ideal, segundo eles, é haver um compromisso coletivo, trocas de experiência e ajuda mútua.

De acordo com a publicação²⁴ feita pela equipe de Comunicação Social do Ifes, o reitor destacou em sua fala, durante o encontro de instrutores, a importância do CDS e afirmou: *“Com a capacitação, o instituto melhora. Nós sempre fazemos o possível para que os servidores sejam capacitados. Temos os maiores índices de capacitação, algo que é bom para o servidor e para a instituição”*.

²⁴ Foi publicada uma matéria no site do Ifes, no dia 29-7-2011, sobre o encontro de instrutores do CDS.

Foto 16_ Encontro de Instrutores



Para ele, *“Era necessário trabalhar para que a Ambientação Institucional fosse estendida a todos, no sentido de transmitir os valores da instituição aos novos servidores”*.

Será que a ambientação realmente tem funcionado para transmitir valores aos novos servidores? Será que os servidores “antigos” todos já têm incorporado em suas práticas os valores do Ifes? Vou além... Será, talvez, que saibamos quais são os valores dessa instituição?

Levando em consideração que o Ifes nasceu da junção de quatro autarquias que tinham histórias próprias, autonomia, procedimentos e culturas específicas, devemos considerar essas especificidades e trabalhar no CAI principalmente a identidade do Ifes, que tem mais de cem anos de história, mas apenas cinco anos como instituto. Aí, sim, poderemos falar em valores. Valores pautados principalmente no respeito e naquilo que foi definido como objetivo geral da Resolução nº 14/2008: *“[...] em conformidade com a história, as tradições, os processos e as políticas públicas que identificam a oferta educacional profissional e tecnológica”*.

Muitas das falas dos servidores nas “sugestões e comentários” dos relatórios de avaliação dos módulos apontam para a necessidade de ser trabalhada também a história das ex-agrotécnicas e a importância de enxergá-las como uma instituição que já possuía uma história antes de se tornar Ifes.

Penso que seja prudente o estudo da história das quatro ex-autarquias que hoje formam o Ifes, afinal, compartilhando do pensamento de Assman e trazendo essa mesma lógica para o CAI: “Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos” (2000, p. 29).

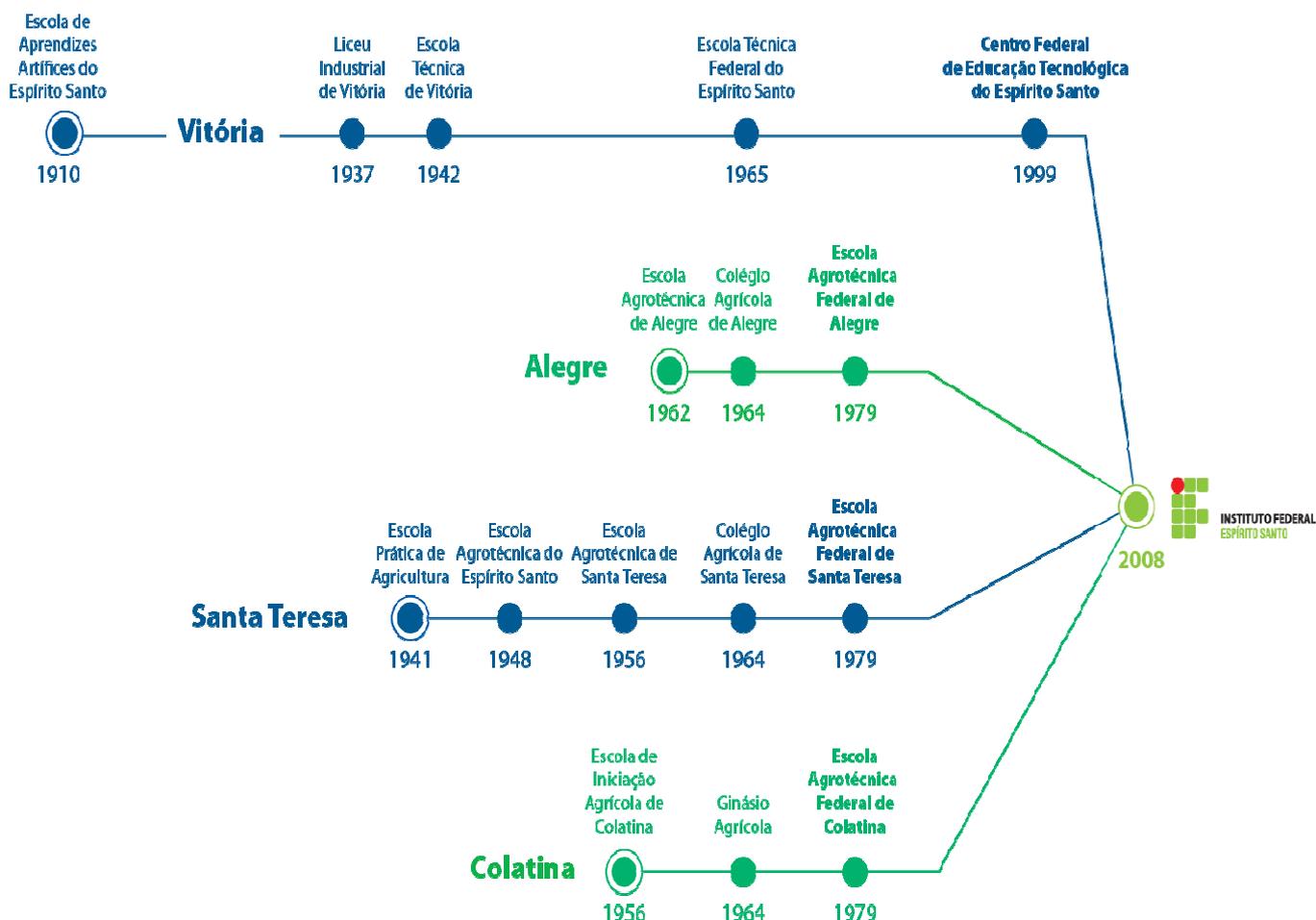


Imagem extraída de slide de apresentação do Ifes pelo reitor em cerimônias de posse dos novos diretores gerais eleitos (Julho - 2013)

Vários foram os apontamentos sobre a importância do CAI e muitos foram os pedidos de maior carga horária para os cursos, tendo em vista a importância dos assuntos abordados.

De modo geral, pode-se constatar pelos relatórios que a maioria dos servidores considera o CAI como uma capacitação importante, mas, ao mergulhar no cotidiano do curso, por meio de conversações diversas, pude perceber a insatisfação da

maioria com a obrigatoriedade do curso e, em alguns momentos, com a falta de percepção do uso do que foi abordado em alguns módulos nas práticas cotidianas.

No Apêndice A estão alguns dados das avaliações dos treinandos, nos quais os *servidoresalunos* expressam, em forma de nota de 1 a 5, suas percepções quanto a: Conteúdo, Instrutor, Aplicabilidade e Resultados e Apoio ao desenvolvimento.

As avaliações são enviadas ao *e-mail* de cada aluno após o término dos módulos e só recebe o certificado o aluno que preencher a avaliação. Até 2010, as avaliações eram opcionais e feitas em papel. Atualmente elas são eletrônicas. Os instrutores também fazem avaliações, mas sobre o suporte recebido para o treinamento.

Nas tabelas do Apêndice A, podemos perceber que a média das avaliações dos treinandos, em todos os quesitos, ficou em torno de 4, o que pode ser considerado como muito bom. Nem todos os treinandos fizeram as avaliações ainda, portanto, em alguns módulos, há uma discrepância entre o número de avaliações e o número de capacitações realizadas. A pior média percebida foi quanto à aplicabilidade do módulo Racionalização do Trabalho: 3,44. Isso corrobora as observações feitas pelos *servidoresalunos* bem como com as falas percebidas durante o módulo. A melhor média registrada foi quanto ao instrutor do módulo de História das Instituições Federais de EPT e História da EPT no Brasil. Nas observações e comentários, foram tecidos vários elogios aos instrutores.

Em relação às avaliações dos instrutores quanto ao suporte recebido durante os treinamentos, podemos perceber que é muito satisfatório o trabalho que vem sendo desenvolvido, pois temos como pior média 4,21 e melhor média 4,94, o que mostra que a comunicação, a logística e a infraestrutura, de acordo com os instrutores, têm sido bastante eficientes.

Alguns registros das avaliações dos instrutores:

Instrutor 1: Conforme avaliação registrada neste documento, pode-se ver que considero muito positivamente o apoio logístico dado à disciplina que ministro. Sei que não é fácil fazer o que a equipe tem feito e, por isso, quero escrever meus elogios e não só assinalar as notas. Continuem assim.

Instrutor 2: Muito boa a estrutura e o apoio que recebi em meu treinamento. Com o apoio e o compromisso que recebi, fica fácil trabalhar e produzir bons resultados.

Instrutor 3: Quanto à infraestrutura, o problema foi a troca de salas, o que acabou embarçando um pouco o início curso - mas é só para fins de registro. No final tudo correu muito bem. Sugiro a preparação de um lanche nos intervalos matutino e vespertino como forma de promover interação entre os participantes e em função de que muitos se deslocam de vários *campi* e seria um excelente espaço para troca de experiências.

Instrutor 4: Envidar esforços no sentido de liberar totalmente os servidores em treinamento, uma vez que, quando o treinamento se dá no mesmo *campus* do treinando, este é solicitado constantemente a sair do ambiente de treinamento para atender solicitações do *campus*

Instrutor 5: Tenho gostado muito do apoio logístico dado por vocês. Parabéns pela organização e pela dedicação.

Instrutor 6: Sugiro manter a qualidade que vem sendo aplicada. Parabéns!

Nem todos os instrutores concluíram as avaliações, portanto, em alguns casos, há discrepância entre o número de avaliações e o número de capacitações realizadas. Atualmente temos 18 instrutores cadastrados para ministrar os módulos do CAI. No Apêndice B, encontram-se as tabelas que mostram os dados aqui mencionados.

A partir das falas/escritas dos relatórios de avaliação e das conversas que tive como os *praticantes* do CAI, é interessante observar que nas conversas as críticas aparecem mais do que nos escritos. Por que será que, em muitos momentos, a escrita elogia e a fala critica? Pode até inicialmente parecer óbvio, mas isso pode sugerir, por exemplo, que a avaliação dos módulos possa ocorrer também por meio de conversas e não apenas de registros escritos.

Certeau (1994;1996) faz uma análise da escrita como o “lugar”do próprio, da estratégia e a fala como “lugar” da tática. A minha aposta está no escutar a simplicidade dessas vozes singulares, que ora sussurram, ora tagarelam, mas que precisam ser ouvidas e potencializadas. Práticas de palavras, artes de dizer.

A oralidade está em toda a parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e

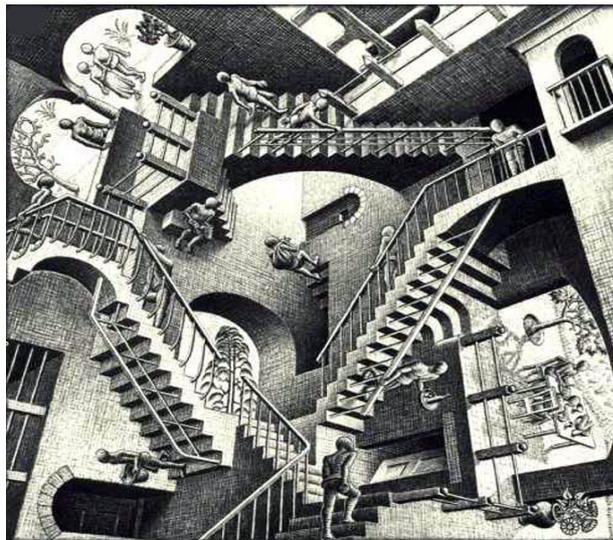
a pesquisa nos laboratórios. Oceanos de comunicação que se infiltram por toda a parte e sempre determinantes, mesmo onde o produto final da atividade apaga todo traço desta relação com a oralidade. É de ser natural e necessária em todo lugar que a conversação provavelmente tira seu estatuto teórico inferior. Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum? (CERTEAU, 1996, p. 337).

6.8 CONVERSAÇÕES (IM)PERTINENTES

Fazer a pesquisa numa perspectiva rizomática impôs-me o desafio de *mergulhar* no cotidiano, ora com boias para me apoiar, ora afundando sem saber o que me esperava. Ficar à deriva, não como sem destino, mas como possibilidade de ir para muitos lugares.

Estar no cotidiano do CAI gerou paralisias e também intensos deslocamentos que iam formando paisagens diversas, fazendo-me rever as minhas práticas como pesquisadora, como servidora do Ifes e como pessoa.

Nossa curiosidade e nossa insatisfação nos impulsionam até o limite das nossas certezas. Alguns, mais cautelosos, param por aí; outros mais atrevidos 'atravessam o Rubicão' de suas certezas e se deixam molhar pela dúvida, pela incerteza, pela ansiedade advinda. A esse movimento, a essa busca podemos chamar de pesquisa (AZEVEDO, 2008, p. 57).



Obra de Escher, 1953, em Litografia no Movimento: Op-Art

Tudo depende de como se olha, do que se está disposto a ver. Em meio a tanta multiplicidade de afetos e afecções nas relações que se dão no cotidiano, nos

encontros vários a que estamos expostos em todo momento, penso que seja a hora de torcer o pensamento e mergulhar com todos os sentidos e intensidades vislumbrando as possibilidades de invenção de processos que potencializem a vida não só no CAI, mas também no lfes.

Com tantas possibilidades de nos formarmos com, as redes nos constituíram e deixaram alguns nós. Nós que unem, que surpreendem, mas deixaram também fios soltos, que podem nos levar a outras redes, outras possibilidades.

O embate permanente de pensamentos e ações, muitas vezes divergentes, gera múltiplas e complexas tramas. Entrelaçar falas e fatos... Alguns fios se perdem, outros se retecem, alguns embolam, outros viram nós! Nós que unem, que fortalecem a rede, que formam redes de colaboração. Com tantos fios soltos, feixes, tramas, podemos nos conformar, ou podemos formar com, formar junto, participar de forma ativa numa rede, num rizoma, pois “[...] no caos, os indivíduos são parte indissociável do todo” (BRIGGS; PEAT, 2000, p. 61). No CAI, nós formamos esse todo... “O caos mostra que, quando diversos indivíduos se auto-organizam, eles conseguem criar formas altamente adaptáveis e resilientes” (BRIGGS; PEAT, 2000, p. 63).

Pesquisar com os cotidianos tem disso: a pesquisa acontece junto, sendo pensada, sentida, vivida e criada no coletivo. Nesse irregular contorno das coisas, é importante a composição de um currículo que permita compreender e problematizar o que se passa nos módulos do CAI. A angústia dos servidores, as tensões, as conversas, os silêncios, as aprendizagens, as trocas... É necessário compor um currículo que potencialize a vida, que convide cada servidor a fazer de sua vida uma *obra de arte* a partir do *cuidado de si e do outro* possibilitando, nessa interação, *a ética e a estética da existência* (FOUCAULT, 1984). Perceber o plural de cada um em contato consigo mesmo, pensando a formação a partir do par sentido-experiência.

Desafios e conflitos constantes permeiam as relações que se dão no cotidiano. Aproveitar os momentos de formação que ocorrem no CAI e fazer desse

espaçotempo um período de reflexão é um desafio que envolve parar para escutar, escutar mais um pouco, perceber um pouco mais...

Muitas são as falas expressas nos relatórios que precisam ser levadas em consideração, pois utilizar os instrumentos de avaliação pode ser uma forma de resistência, de embate. Não utilizá-los pode significar tanto resistência, quanto conformação. Emitir opinião, sugerir, criticar, elogiar, por que não? São formas de participar e de tecer o currículo.

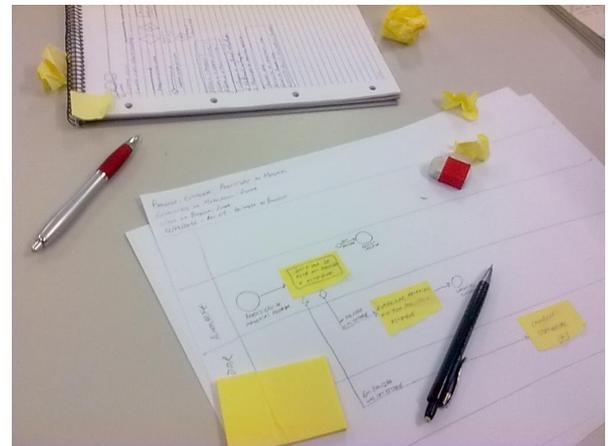
De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Que tenhamos um outro olhar do currículo do CAI. Que não seja visto apenas como uma capacitação obrigatória, mas como possibilidade de pensar o cotidiano do Ifes de forma colaborativa, quer seja no convívio, quer na aplicação de leis e práticas de trabalho. Conhecer a história da instituição, sentir-se parte integrante dela, conhecer e sugerir procedimentos outros, ser ouvido, questionar, (re)pensar, formar com e não conformar!

Em muitos momentos, percebo alguns servidores falando do CAI com um absoluto desconhecimento do que de fato acontece durante a realização dos módulos. É um falar de longe, distante do que acontece no cotidiano do curso e sem estar mergulhado nas relações que são tecidas nesse ambiente.

O convite que faço aqui é para pensarmos de maneira torcida, desnorteada. Inverter uma lógica que já está posta e mergulhar no cotidiano do CAI, entrelaçando o dito e o não dito e o que ele nos leva a pensar. O convite amplia-se para não limitarmos nossas possibilidades de viver uma vida bonita, de produzir uma vida bonita, com relações potentes e reflexões constantes em relação ao cuidado e respeito dos servidores consigo mesmos, com seus pares e com a instituição.

Foto 17_ Mergulho no cotidiano do CAI



7 IMPRESSÕES DE INCOMPLETUDE

*Que a arte nos aponte uma resposta
Mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer...*

E, assim, como um canto à *Metade*, sigo sentindo os versos de Ferreira Gullar, interpretados/musicados por Oswaldo Montenegro e (in)concluo esta pesquisa, esforçando-me ao máximo por traços duráveis, apesar das escritas efêmeras ou, como diria Certeau (2004), *a escrita oculta algumas coisas que vão acontecendo e nem sempre conseguimos teorizar a intensidade do vivido*.

Que a experiência de vivenciar o currículo com o Curso de Ambientação Institucional do Ifes não me permita trazer definições, apontamentos e certezas, antes, minhas impressões, implicações e problematizações. Que essa vida que acontece e escapa possa trazer outros traços potentes, como os de Kandinsky em *Composição*, com formas e deformidades, linhas diversas, riscos e rabiscos, fragmentos que (des)constroem e mostram tantos outros caminhos, ritmos, tons, sensibilidades e musicalidades.

Luce Giard define com maestria aquilo que levaria horas para tentar externar com palavras:

[...] uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. 'O dia a dia se acha semeado de maravilhas, escuma tão brilhante [...] como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir'. Se Michel de Certeau vê por toda parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las [...] (GIARD, 2004 p. 18).

Que a sensibilidade ao mergulhar no cotidiano do curso possa trazer à tona a possibilidade de se maravilhar diante do comum, diante da invisibilidade dos *heróis do cotidiano* (CERTEAU, 2004) com atravessamentos, encontros, desencontros,

conversas, silêncios... Enfim, como potência de vida no emaranhado de possibilidades, conexões e desdobramentos que nos oferece o dia a dia do curso.



Kandinsky, *Composição – Linha Transversal*, 1923

Enfim, a partir das inquietações, tensões e conflitos emergentes durante a escrita, assumo a incompletude do meu texto. Os registros como algo inacabado, passíveis de modificações futuras, possíveis de serem contados por outros de outras maneiras, (re)produzindo diferentes verdades, novos discursos, outras possibilidades. Afinal, o pensamento é aberto, lacunar e incompleto diante da dinâmica da vida.

Às vezes buscar respostas leva a mais perguntas! Por isso decidi que é hora de terminar por aqui. A pesquisa segue, mesmo sem registros formais ou acadêmicos... Ela continua porque transcende a nós... Passa pela vontade de conhecer, de farejar, pela curiosidade e inquietação que os porquês provocam! E o que a vida mais nos proporciona são por quês... E eles nos desafiam a continuar. Então, sigo meu caminho *dissertando!*

“Valeu a pena viver e contar essa história. Valeu o improviso diante do novo; valeu cantar embolado e, às vezes, até desafinado, para encontrar o tom e o ritmo apropriados, valeu misturar e aproximar propostas e ações, emaranhar desejos e sonhos” (MANTHÃES, 2008, p. 98.)

Tocando em frente

(Renato Teixeira)

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe.
Eu só levo a certeza de que
muito pouco eu sei,
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs*

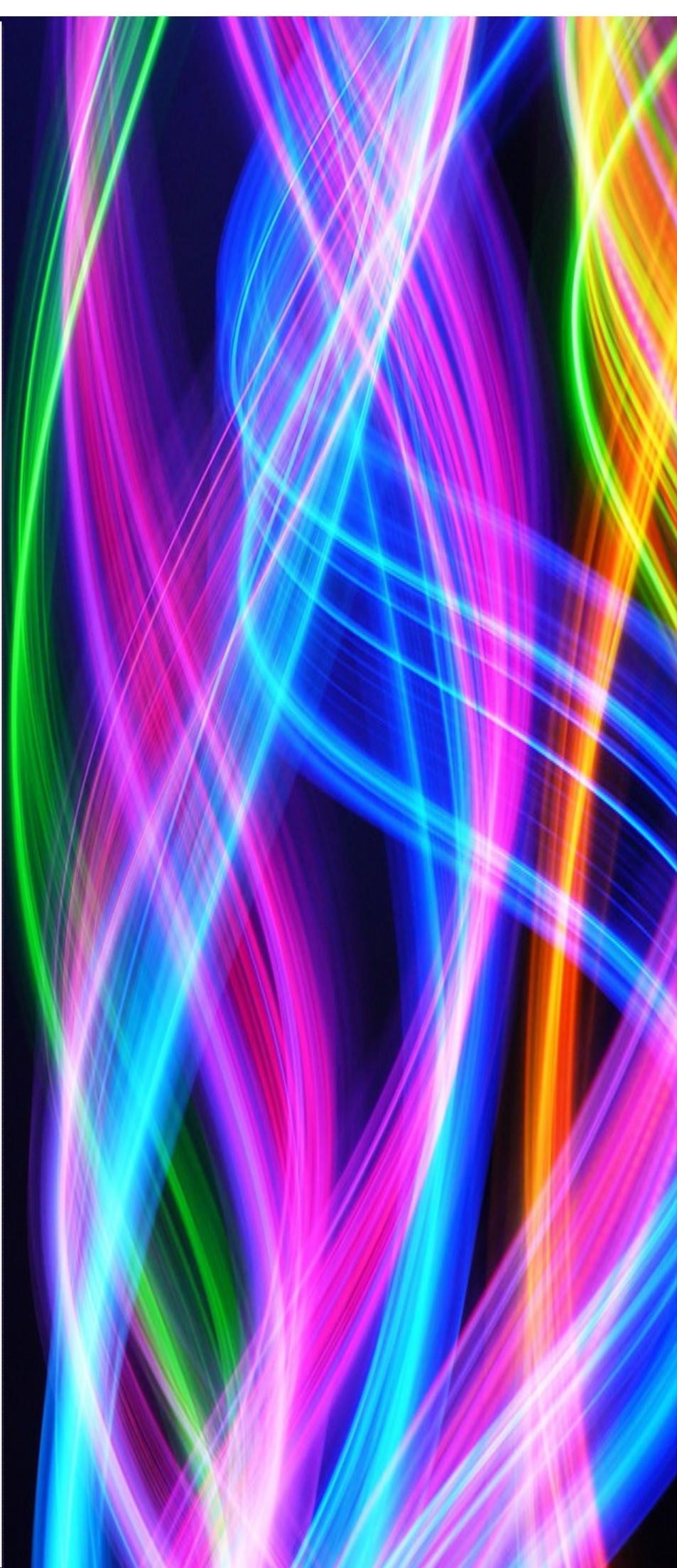
*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder seguir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja
simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando
em frente*

*Como um velho boiadeiro
levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela
velha estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora
Um dia a gente chega e no outro vai
embora*

*Cada um de nós compõe a sua
própria história
E cada ser em si carrega o
o dom de ser capaz
De ser feliz*



8 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. (Série cultura, memória e currículo).

ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa. (Org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa (Org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. Profissão docente: teoria e prática: os romances das aulas. **Revista Movimento – UFF**, Rio de Janeiro: DP&A editora, n. 2, set. 2000.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alij; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011: um sobrevoo sobre os “mapas conceituais” das políticas de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antonio Carlos. **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa AMORIM, Antonio Carlos. (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> ISSN: 1809-3876>. Acesso em: 7 dez. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.170-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: as artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

DELEUZE, Giles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2000. v. 1.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FERRAÇO, Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A: 2006.

FOFONKA, Luciana. Da construção do conhecimento para a construção da consciência ambiental no ensino formal. **Revista Educação Ambiental em Ação**. ISSN 1678-070,1 n. 33, set. 2010. Disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=888&class=02>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manuel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. v. VI.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, SP, v. 10, n. 21, 1997. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>> Acesso em: 14 abr. 2012.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In.: ALVES, Nilda (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG, Carlo. Carlo Ginzburg. In: BURKE, Maria Lúcia Pallares. **As muitas faces da história: nove entrevistas**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GIRELLI, Danielle Piontkovsky, 1979-G524d. “**O direito ao grito**” : os múltiplos espaçostempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2006.

GOMES, Maria Regina Lopes. As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória que se proliferam como multiplicidades de currículos formação. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.282-294, set. 2011 a mar. 2012. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 10 jun. 2012

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. **Docência como devir**: entre obstruções e invenções, uma cartografia das experimentações educativas engendradas pelas professoras de um centro de educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares da pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 21, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/.../RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LIRIO, Leessanny Carlesso dos Santos, 1977-L768c. **O currículo realizado no curso de segurança do trabalho do IFES - Vitória**: pistas para o fortalecimento das redes de relações solidárias. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009.

LOPES, Sammy William. **O sujeito do discurso menor da educação**: “os possíveis” nas experimentações curriculares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2006.

MANHÃES, Luis Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto. Entrevista com Humberto Maturana. **Revista Humanitates**, Brasília, v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

MORIN, Edgar. **O método II: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MONTENEGRO, Osvaldo. Álbum **Trilhas**. Faixa 10 – Metade, independente, LP, 1977.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NUNES, Kezia Rodrigues. 1979-N972i. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

PEREIRA, Dulcimar. **Os espaçotempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção**. 2006. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2006.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

RANGEL, Iguatemi Santos. **Contando histórias, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANT'ANA, Alex Sandro C. **O currículo agenciado com as tecnologias da informação e comunicação no cotidiano da educação escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUETH, José Cândido Rifan et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs:** da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007b Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DF&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Dados dos Treinandos

Documentos Institucionais – Construção e Propósitos							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	0,00%	2,85%	10,54%	31,91%	54,70%	4,43
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	1,42%	1,99%	8,26%	26,50%	61,82%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	0,57%	2,56%	6,55%	21,37%	68,95%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,85%	2,28%	7,98%	26,50%	62,39%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	1,99%	3,13%	12,82%	25,93%	56,13%	
Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,00%	0,85%	1,42%	11,97%	85,75%	4,71
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,00%	1,71%	5,70%	21,94%	70,66%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,28%	1,42%	3,13%	15,95%	79,20%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,00%	1,14%	4,27%	13,39%	81,20%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,28%	1,14%	3,70%	13,39%	81,48%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,57%	1,99%	4,27%	17,95%	75,21%	

Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	0,57%	1,42%	6,55%	17,66%	73,79%	4,53
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	0,57%	1,99%	11,97%	24,22%	61,25%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	1,14%	1,71%	8,55%	29,63%	58,97%	4,48
	Qualidade e organização do material didático	1,14%	2,28%	9,97%	32,48%	54,13%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,57%	1,42%	6,55%	23,65%	67,81%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,28%	0,85%	8,26%	22,79%	67,81%	
Números totais	Total	0,60%	1,81%	7,09%	22,19%	68,31%	4,54
	Nº DE AVALIAÇÕES	351					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	374					

Fundamentos da Ética e Ética no Serviço Público Federal							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes	1	2	3	4	5	Média	
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	0,49%	1,22%	7,79%	37,47%	53,04%	4,46
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,24%	1,46%	8,76%	29,93%	59,61%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	0,24%	1,70%	7,79%	26,76%	63,50%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,24%	2,19%	8,27%	32,85%	56,45%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	0,49%	1,46%	8,27%	28,71%	61,07%	

Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,24%	0,49%	2,92%	19,22%	77,13%	4,58
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,73%	0,24%	7,30%	22,14%	69,59%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,49%	2,19%	4,14%	24,09%	69,10%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,73%	2,19%	6,08%	26,76%	64,23%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,24%	0,97%	5,60%	24,33%	68,86%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,73%	1,46%	8,52%	29,20%	60,10%	
Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	0,24%	1,95%	6,81%	28,71%	62,29%	4,55
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	0,73%	0,73%	4,87%	26,76%	66,91%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	0,97%	0,49%	8,76%	29,20%	60,58%	4,50
	Qualidade e organização do material didático	0,49%	0,73%	9,25%	33,09%	56,45%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,73%	0,49%	8,27%	27,25%	63,26%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,24%	0,97%	6,08%	29,93%	62,77%	
Números totais	Total	0,49%	1,23%	7,03%	28,02%	63,23%	4,52
	Nº DE AVALIAÇÕES	411					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	557					

História das Instituições Federais de EPT e História da EPT no Brasil							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	0,00%	0,30%	5,07%	25,97%	68,66%	4,70
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,00%	0,60%	2,99%	17,91%	78,51%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	0,00%	0,30%	2,69%	15,82%	81,19%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,60%	1,49%	3,88%	17,61%	76,42%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	0,60%	0,60%	3,88%	20,90%	74,03%	
Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,00%	0,00%	1,19%	6,57%	92,24%	4,82
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,60%	0,30%	4,18%	15,52%	79,40%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,30%	0,00%	1,49%	8,96%	89,25%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,30%	0,00%	1,19%	12,84%	85,67%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,30%	0,00%	2,99%	14,03%	82,69%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,00%	0,30%	2,39%	13,13%	84,18%	

Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	0,30%	0,00%	6,27%	23,88%	69,55%	4,55
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	1,19%	1,19%	9,25%	26,27%	62,09%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	0,90%	2,09%	8,96%	23,88%	64,18%	4,57
	Qualidade e organização do material didático	0,60%	0,30%	4,78%	23,88%	70,45%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,90%	1,79%	5,67%	23,28%	68,36%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,60%	1,79%	4,18%	22,99%	70,45%	
Números totais	Total	0,42%	0,65%	4,18%	18,44%	76,31%	4,66
	Nº DE AVALIAÇÕES	335					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	570					

Legislação Educacional Geral e Específica em EPT e Políticas Públicas em EPT e Proposta Pedagógica Institucional							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes	1	2	3	4	5	Média	
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	1,74%	3,78%	13,66%	40,41%	40,41%	4,31
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,87%	3,20%	10,17%	33,43%	52,33%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	1,16%	3,20%	12,21%	26,45%	56,98%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	1,16%	3,49%	9,88%	29,94%	55,52%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	0,58%	2,33%	11,34%	29,94%	55,81%	

Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,58%	1,45%	4,94%	20,06%	72,97%	4, 53
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,87%	4,07%	8,43%	27,62%	59,01%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,58%	2,33%	6,40%	22,38%	68,31%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,58%	2,33%	5,23%	25,58%	66,28%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,87%	2,33%	3,78%	22,09%	70,93%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,58%	3,20%	7,27%	31,10%	57,85%	
Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	1,16%	2,33%	8,43%	27,03%	61,05%	4, 35
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	2,03%	5,52%	9,30%	31,10%	52,03%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	1,16%	2,03%	7,56%	32,85%	56,40%	4, 38
	Qualidade e organização do material didático	1,16%	3,20%	11,34%	37,79%	46,51%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,58%	2,91%	9,01%	30,81%	56,69%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,58%	2,33%	7,85%	30,23%	59,01%	
Números totais	Total	0,96%	2,94%	8,64%	29,34%	58,12%	4, 39
	Nº DE AVALIAÇÕES	344					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	360					

Legislação Específica (Lei nº 8.112/90 e suas alterações) - Módulo I							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	0,33%	2,33%	9,97%	36,21%	51,16%	4,55
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,66%	0,00%	3,99%	23,59%	71,76%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	0,66%	1,66%	4,32%	21,93%	71,43%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,33%	1,66%	6,31%	25,25%	66,45%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	0,66%	1,99%	5,98%	25,58%	65,78%	
Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,33%	0,66%	2,99%	12,62%	83,39%	4,75
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,66%	0,66%	2,66%	16,94%	79,07%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,66%	0,33%	1,99%	15,28%	81,73%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,66%	0,00%	2,33%	14,95%	82,06%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,66%	0,33%	1,99%	19,27%	77,74%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,33%	0,33%	2,66%	18,94%	77,74%	

Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	0,66%	0,00%	3,65%	19,93%	75,75%	4,69
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	0,66%	0,66%	4,65%	18,60%	75,42%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	1,00%	1,33%	8,64%	31,56%	57,48%	4,50
	Qualidade e organização do material didático	0,66%	1,66%	8,64%	27,57%	61,46%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,33%	1,33%	4,98%	29,24%	64,12%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,33%	1,33%	7,31%	24,58%	66,45%	
Números totais	Total	0,57%	0,96%	4,89%	22,47%	71,12%	4,62
	Nº DE AVALIAÇÕES	301					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	432					

Legislação Específica (Lei nº 8.112/90 e suas alterações) - Módulo II							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	1,26%	1,57%	16,04%	39,31%	41,82%	4,43
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,31%	0,31%	5,97%	32,70%	60,69%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	0,63%	2,83%	10,69%	22,64%	63,21%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,00%	2,52%	5,97%	28,62%	62,89%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	0,31%	3,14%	8,81%	27,67%	60,06%	

Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,63%	1,57%	6,60%	17,92%	73,27%	4, 57
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	0,94%	1,89%	8,49%	17,30%	71,38%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	0,63%	1,26%	6,60%	16,98%	74,53%	
	Incentivo à participação dos treinandos	0,63%	3,14%	7,55%	19,18%	69,50%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	0,31%	1,57%	5,35%	22,64%	70,13%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	1,57%	2,83%	6,92%	25,79%	62,89%	
Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	0,31%	1,26%	5,97%	26,10%	66,35%	4, 56
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	0,31%	1,57%	5,66%	27,36%	65,09%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	0,63%	1,57%	5,66%	32,39%	59,75%	4, 48
	Qualidade e organização do material didático	0,31%	2,20%	8,49%	30,50%	58,49%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,31%	1,26%	8,18%	31,45%	58,81%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	1,89%	8,18%	26,42%	63,52%	
Números totais	Total	0,54%	1,91%	7,71%	26,17%	63,67%	4, 51
	N° DE AVALIAÇÕES	318					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	319					

Modelagem de Processos							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	2,13%	2,98%	22,98%	32,77%	39,15%	4,14
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	0,43%	6,81%	14,04%	35,74%	42,98%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	2,13%	4,68%	19,15%	34,89%	39,15%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	0,43%	4,68%	16,17%	33,62%	45,11%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	1,28%	1,70%	14,89%	29,36%	52,77%	
Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,43%	0,00%	7,23%	21,70%	70,64%	4,28
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	2,13%	5,11%	16,17%	34,89%	41,70%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	2,13%	5,96%	14,04%	31,91%	45,96%	
	Incentivo à participação dos treinandos	2,55%	5,96%	13,19%	26,38%	51,91%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	2,55%	5,11%	11,06%	28,09%	53,19%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	0,00%	2,98%	10,64%	30,64%	55,74%	

Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	1,28%	6,38%	10,64%	37,45%	44,26%	3,97
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	7,66%	9,36%	14,47%	35,74%	32,77%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	1,70%	3,40%	15,74%	32,77%	46,38%	4,22
	Qualidade e organização do material didático	0,43%	4,26%	13,62%	37,02%	44,68%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	1,28%	4,26%	12,34%	31,91%	50,21%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,85%	4,26%	13,62%	32,77%	48,51%	
Números totais	Total	1,73%	4,58%	14,12%	32,22%	47,36%	4,15
	Nº DE AVALIAÇÕES	235					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	370					

Racionalização do Trabalho							
Treinandos - Avaliação da qualidade do treinamento ofertado no Ifes		1	2	3	4	5	Média
Conteúdo	Distribuição da carga horária para o volume de conteúdos apresentados	4,14%	9,40%	27,07%	30,08%	29,32%	3,82
	Conteúdos apresentados em relação aos objetivos do treinamento	4,14%	9,02%	23,31%	30,83%	32,71%	
	Clareza da linguagem utilizada no material didático do treinamento (apostila e textos complementares)	2,63%	11,65%	18,80%	31,20%	35,71%	
	Atualização do material didático utilizado no treinamento (apostila e textos complementares)	2,63%	7,52%	19,17%	32,33%	38,35%	
	Disponibilização dos materiais utilizados pelo instrutor para os treinandos	1,13%	5,26%	12,41%	31,58%	49,62%	

Instrutor	Domínio dos conteúdos abordados	0,75%	8,27%	14,29%	27,07%	49,62%	4,00
	Clareza da apresentação dos conteúdos do treinamento	6,77%	9,40%	20,68%	27,07%	36,09%	
	Esclarecimento de dúvidas e questionamento dos treinandos	1,13%	12,03%	15,79%	30,08%	40,98%	
	Incentivo à participação dos treinandos	1,50%	9,77%	19,17%	28,20%	41,35%	
	Cumprimento do programa proposto para o treinamento	3,01%	7,89%	19,17%	27,44%	42,48%	
	Utilização de estratégias de ensino adequadas aos conteúdos abordados (ex.: exposições, trabalhos em grupo, simulações, vivências, debates, exercícios)	2,63%	6,77%	16,92%	29,70%	43,98%	
Aplicabilidade e resultados	Estabelecimento de relações entre teoria e aplicação	4,14%	14,66%	19,17%	29,70%	32,33%	3,44
	Aplicabilidade dos conteúdos do treinamento para o desempenho das atividades desenvolvidas na área de atuação	11,65%	15,04%	19,92%	25,19%	28,20%	
Apoio ao desenvolvimento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	3,76%	12,78%	31,95%	51,50%	4,22
	Qualidade e organização do material didático	1,50%	4,89%	15,04%	37,22%	41,35%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e os treinandos	0,00%	4,14%	14,66%	28,57%	52,63%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,75%	3,38%	15,79%	30,45%	49,62%	
Números totais	Total	2,85%	8,40%	17,89%	29,92%	40,93%	3,87
	Nº DE AVALIAÇÕES	266					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	409					

APÊNDICE B – Dados dos Instrutores

CDS		Documentos Institucionais – construção e propósitos					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	7,69%	30,77%	61,54%	4,85
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	0,00%	15,38%	84,62%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	1,92%	11,54%	86,54%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	13					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	13					

CDS		Fundamentos da ética e ética no serviço público federal					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	6,25%	18,75%	75,00%	4,84
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	87,50%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	87,50%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	93,75%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	1,56%	12,50%	85,94%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	16					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	22					

CDS		História das instituições federais de EPT e história da EPT no Brasil					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	0,00%	7,69%	92,31%	4,94
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	7,69%	0,00%	92,31%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	1,92%	1,92%	96,15%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	13					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	24					

CDS		Legislação educacional geral e específica em EPT, políticas públicas em EPT e proposta pedagógica institucional					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	16,67%	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%	4,21
	Qualidade e organização do material didático	16,67%	0,00%	0,00%	8,33%	75,00%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	16,67%	0,00%	0,00%	8,33%	75,00%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	83,33%	
Números totais	Total	16,67%	0,00%	0,00%	12,50%	70,83%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	12					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	13					

CDS		Legislação específica (Lei nº 8.112/90 e suas alterações) - Módulo I					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	77,78%	4,75
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	88,89%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	77,78%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	2,78%	19,44%	77,78%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	09					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	17					

CDS		Legislação específica (Lei nº 8.112/90 e suas alterações) - Módulo II					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	6,25%	18,75%	75,00%	4,84
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	87,50%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	87,50%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	93,75%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	1,56%	12,50%	85,94%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	14					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	14					

CDS		Modelagem de processos					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	8,33%	0,00%	25,00%	0,00%	66,67%	4,50
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	8,33%	25,00%	66,67%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	8,33%	25,00%	66,67%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	8,33%	16,67%	75,00%	
Números totais	Total	2,08%	0,00%	12,50%	16,67%	68,75%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	12					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	18					

CDS		Racionalização do trabalho					
Suporte recebido no treinamento		1	2	3	4	5	Média
Apoio ao desenvolvimento do treinamento	Infraestrutura disponibilizada	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	75,00%	4,50
	Qualidade e organização do material didático	0,00%	0,00%	12,50%	12,50%	75,00%	
	Comunicação mantida entre a equipe de apoio e o instrutor	0,00%	0,00%	25,00%	12,50%	62,50%	
	Informações prestadas sobre o treinamento	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	75,00%	
Números totais	Total	0,00%	0,00%	21,88%	6,25%	71,88%	
	Nº DE AVALIAÇÕES	08					
	CAPACITAÇÕES REALIZADAS	13					

ANEXO

ANEXO A – Resolução 14/2008



MEC/SETEC
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO

Conselho Diretor

RESOLUÇÃO CD Nº 14/2008, DE 9 DE MAIO DE 2008.

Estabelece capacitação obrigatória para novos servidores efetivos do Sistema Cefetes.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETOR DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO, no uso das atribuições regimentais e considerando:

- I. o crescente ingresso de profissionais no Sistema Cefetes, em decorrência de sua expansão física e da aposentadoria de um percentual significativo de servidores;
- II. que os novos servidores são oriundos de vivências acadêmicas diversas e, na maioria das vezes, exógenas às tradições construídas na história da Educação Profissional e Técnica – EPT, pela rede federal;
- III. a necessidade de preservar o sucesso e a qualidade da educação oferecida;
- IV. a necessidade de situar os novos servidores no contexto institucional do Cefetes;
- V. o novo contexto de trabalho dos servidores devido ao processo de transformação em Ifetes;
- VI. que o desenvolvimento e o aprimoramento dos servidores são essenciais para a qualidade no exercício das suas atividades;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer a capacitação obrigatória para todos os servidores que ingressarem no Sistema Cefetes, denominada **Ambientação Institucional**.

- I- A capacitação deve atender a três necessidades dos profissionais que atuam na EPT:
 - a) ambientação histórica e contextual nas instituições federais de EPT e nas especificidades do Cefetes;
 - b) desenvolvimento dos trabalhos docente e técnico em conformidade com as políticas públicas definidas pelo MEC para as instituições federais de EPT;
 - c) imersão no contexto do exercício profissional por meio de atividades orientadas.

§ 1º O Cefetes necessariamente oferecerá a capacitação citada no *caput* em prazo que permita ao servidor concluí-la durante seu estágio probatório.

§ 2º A aprovação do servidor na capacitação será considerada na avaliação do estágio probatório.

Art. 2º A **Ambientação Institucional** possui as seguintes características:

- I. objetivo geral: capacitar os novos servidores efetivos do Cefetes, professores e técnicos-administrativos em educação, para o exercício competente de suas funções técnicas e docentes em conformidade com a história, as tradições, os processos e as políticas públicas que identificam a oferta educacional profissional e tecnológica.
- II. Objetivos específicos:
 - a) promover a ambientação institucional dos novos servidores no contexto da arquitetura estratégica, da cultura administrativa, da proposta pedagógica, do plano de desenvolvimento institucional, e das regulamentações gerais do serviço público federal e das regulamentações específicas da instituição;
 - b) desenvolver as competências específicas do desempenho técnico e docente em alinhamento com os resultados esperados do processo de trabalho individual e das equipes da instituição;
 - c) facilitar a imersão dos novos servidores em contextos internos e externos à instituição, onde repercutam os resultados do seu trabalho;
 - d) incentivar o aproveitamento de créditos em cursos *lato sensu* da própria instituição ofertante da capacitação que permitam aprofundar suas competências em âmbitos técnicos, pedagógicos, gerenciais, científicos e tecnológicos.
- III. A organização programática da capacitação dos novos docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais consta de três módulos, a saber:
 - a) módulo I - 60 horas: Ambientação Institucional;

- b) módulo II - 30 horas: Trabalho Docente em EPT;
 - c) módulo III - 30 horas: Imersão no Ambiente da EPT;
 - d) orientação em trabalho – 6 meses: acompanhamento por tutor.
- IV. A organização programática da capacitação dos novos técnicos-administrativos em educação consta de três módulos, a saber:
- a) módulo I - 60 horas: Ambientação Institucional;
 - b) módulo II - 10 horas: trabalho do técnico-administrativo em educação na EPT;
 - c) módulo III - 10 horas: imersão no ambiente das atividades-meio em EPT;
 - d) orientação em trabalho - 6 meses: acompanhamento por tutor.
- V. O servidor que concluir o curso com sucesso fará jus a certificado de aperfeiçoamento em:
- a) Educação Profissional e Tecnológica: para docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais;
 - b) Administração em Educação Profissional e Tecnológica: para os técnicos-administrativos em educação.

Art. 3º Em todos os editais para contratação de servidores efetivos deverá constar o prazo no qual o servidor ingressante deverá cumprir com sucesso a exigência da capacitação **Ambientação Institucional**.

Art. 4º Será incentivada a participação voluntária na **Ambientação Institucional** dos servidores que ingressaram anteriormente na instituição.

Art. 5º A Diretoria de Ensino Técnico e de Graduação e a Diretoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação serão responsáveis pela estruturação da capacitação, cuja gestão será em conjunto com a Diretoria de Administração e Planejamento.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

JADIR JOSÉ PELA
Presidente do Conselho Diretor
Cefetes