

Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes

Curriculum, Culture and School Quotidian: affirming the complexity
and difference in the practicing subjects' knowledge networks

CARLOS EDUARDO FERRAÇO¹

RESUMO: Este texto tem como interesse problematizar os *currículos realizados* nos cotidianos de escolas públicas municipais de Vitória/ES, envolvendo as *teoriaspráticas* de educadores e estudantes *inventadas* a partir das relações que estabelecem entre *currículo* e *cultura*, objetivando, *com esses sujeitos praticantes*, afirmar a *complexidade* e a *diferença* como potências para a ampliação de seus conhecimentos. O destaque dado às relações entre *currículo* e *cultura* resulta da nossa condição de *pesquisadores com os cotidianos*: fomos possível perceber que, mesmo quando engajados em projetos que visam a combater a discriminação, educadores e estudantes continuam produzindo outras tantas formas de exclusão, ao mesmo tempo em que, no anonimato do cotidiano, inventam *táticas de sobrevivência* inspiradas em *micro resistências* que fundam *micro liberdades*. Assim, compreender as redes tecidas entre cultura e currículo requer problematizar as *teoriaspráticas* inventadas durante os próprios movimentos de tessitura das redes. Compreendendo que somente a partir da *problematização* dos diferentes contextos da educação municipal é possível entender a potência da dimensão de complexidade das escolas, elegemos como questões desafiadoras: a) a associação de currículo à *proposta curricular* e à *pedagogia de projetos culturais*; b) a ênfase nas ideias de *cultura local*, *identidade cultural*, *originalidade*, *tradição*

1. Formado em Física pela UFES, é Mestre (UFF) e Doutor (USP) em Educação, com Pós-Doutorado também em Educação pela UFRJ. É Professor Associado 1 na Universidade Federal do Espírito Santo; Vitória/ES. Desenvolve pesquisas na área de Currículo e Formação de Professores. E-mail: ferraco@uol.com.br.

e *diversidade cultural*; c) a associação linear de cultura a *folclore, hábitos...*; d) a ênfase no *currículo turístico*, pautado no calendário das *datas comemorativas*; e) a proposição de ações educativas envolvendo temas como *violência, religião, sexualidade, família...*, fortalecendo uma visão redentora de cultura; f) a invenção anônima de *táticasestratégias* que subvertem as tentativas de padronização das noções de currículo e cultura dos textos prescritivos, caracterizando as dimensões de *política, complexidade* e de *permanente indeterminação* dos cotidianos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; cultura; redes; cotidiano; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper problematizes the everyday curriculum of public schools in Vitória/ES, involving the *theories-practices* that educators and students have created from the connections they have established between *curriculum* and *culture*, aiming, with these *practitioners*, to reaffirm *complexity* and *difference* as potencies that help enhancing knowledge. Highlighting the relationship between *curriculum* and *culture* is a result of our research on *quotidian*: when we realized that, even when engaged in projects aimed at combating discrimination, educators and students continue to produce many other forms of exclusion, while, at the same time, in the anonymity of everyday life, they invent *survival tactics* inspired in *micro resistances* which, in turn, function as the foundation for *micro freedoms*. Thus, understanding the networks created between *culture* and *curriculum* requires problematizing *theories-practices* invented within the movements of network creation. Realizing that only after the inquiry on the different contexts of the city public education we may be able to understand the powerful dimension of the complexity of schools, we have elected the following challenging issues to study: a) the association of the curriculum with the *proposed curriculum* and the *pedagogy of cultural projects*; b) the emphasis on ideas as *local culture, cultural identity, originality, tradition* and *cultural diversity*; c) the linear association of culture to *folklore, customs...*; d) the emphasis on *touristic curriculum*, based on a calendar of *important dates*; e) the proposition of educational activities involving themes such as *violence, religion, sexuality, family...*, strengthening a redemptive vision of culture; f) the invention of anonymous *tactics-strategies* that attempt to subvert the standardized notions of *curriculum* and *culture* of prescriptive texts, featuring the dimensions of *politics, complexity* and *on-going indetermination* of school quotidian.

KEYWORDS: Curriculum; culture; networks; quotidian; Elementary School.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem como principal interesse *problematizar* (REVEL, 2004) os *currículos realizados* (FERRAÇO, 2008a, 2011; FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008) nos cotidianos de seis instituições da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, tecidos em redes com as *teoriaspráticas* (ALVES, 2001)² inventadas pelos seus *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994), com destaque para as relações estabelecidas por eles entre *currículo e cultura*.

Trata-se de um desdobramento da pesquisa “Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental”, que teve como intenção principal entender os diferentes *sentidos negociados* (BHABHA, 1999) pelos educadores e pelos alunos em relação aos processos curriculares que acontecem nessas escolas, ao mesmo tempo em que aposta em uma perspectiva teórico-metodológico-epistemológica que possa questionar e compreender as múltiplas determinações *espaçotemporais* do currículo e, com isso, contribuir para a ampliação das possibilidades dos *saberesfazeres* desses praticantes.

Santos (2008) traz, a partir de Pascal, a noção de aposta³ para fazer dialogar diferentes *saberespráticas*, pensados aqui e agora, que sejam alternativos e contribuam para a criação de um mundo mais justo, destituindo o peso do saber acadêmico como único válido, para reuni-lo a outros modos de conhecer. Desse modo então, pensando com Santos (2008), apostamos na força estético-política dos *saberesfazeres* cotidianos, assumidos como permanente invenção dos sentidos de currículo

2. Escrita unindo palavras inspirada em Nilda Alves, como tentativa de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outros sentidos a partir dessa união.
3. Para Boaventura de Sousa Santos (2008, p.34-35): “A aposta é a metáfora da transformação social num mundo em que as razões e visões negativas (o que se rejeita) são muito mais convincentes do que as razões positivas (a identificação do que se quer e como lá chegar). Acontece que a aposta do nosso tempo sobre a possibilidade de um mundo melhor é muito diferente da aposta de Pascal e bem mais complexa. São diferentes as condições da aposta e a proporção entre os riscos de ganhar e os riscos de perder. O que há de comum entre Pascal e nós são os limites da racionalidade, a precariedade dos cálculos e a consciência dos riscos. Quem é o apostador no nosso tempo? Enquanto para Pascal o apostador é o indivíduo racional, no nosso tempo o apostador é a classe ou o grupo social excluído, discriminado, em suma, oprimido e os seus aliados. Porque a possibilidade de um mundo melhor ocorre neste mundo, só aposta nessa possibilidade quem tem razões para rejeitar o status quo do mundo actual. Os opressores tendem a experimentar o mundo em que vivem como o melhor possível e o mesmo acontece com aqueles que, não sendo directamente opressores, beneficiam das práticas opressivas destes. Para eles não faz sentido apostar no que já existe.” Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/10813>>.

e, por efeito, potentes para nos ajudar a pensar/propor alternativas para uma escola pública comprometida com a ampliação das possibilidades de vida e de conhecimento dos seus praticantes.

O destaque dado, nesse momento, à discussão das relações entre *currículo e cultura* resulta da nossa própria condição de *pesquisadores com os cotidianos escolares* (FERRAÇO, 2003, 2008b), quando nos foi possível perceber que, mesmo quando engajados em projetos que visam a combater os inúmeros processos de discriminação cultural presentes nas instituições, educadores e alunos continuam produzindo outras tantas formas de exclusão, ao mesmo tempo em que, no anonimato do cotidiano escolar, inventam *táticas e estratégias* (CERTEAU, 1994) de sobrevivência, inspiradas em micro resistências que fundam micro liberdades e, com isso, potencializam a vida.

Assim, em nossa pesquisa, compreender as redes tecidas entre cultura e currículo não implica avaliar se os educadores seguem corretamente ou não os documentos prescritivos curriculares da Secretaria de Educação em vigor e os projetos de ensino com base em aspectos da cultura que delas decorrem, muito menos levar propostas de ações e/ou atividades para que sejam executadas nas salas de aula, mas implica problematizar as *teoriaspráticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes. Trata-se, de fato, de pesquisar *com* os sujeitos das escolas as artes cotidianas de *fazer* com que os currículos aconteçam, de compreender seus estilos de *açãopensar*, enfim, de tentar fazer uma teoria das práticas, assumindo a *força política dessas ações cotidianas*, uma vez que toda análise da vida cotidiana é sempre uma análise da política da vida cotidiana.

Outra razão que nos levou, nessa etapa de nossa investigação, a focar as relações entre currículo e cultura tem a ver com o fato de as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES sugerirem as perspectivas dos *Estudos Culturais* e da *Pedagogia Histórico-Cultural* como referências para as ações das/nas escolas, o que, certo modo, tem contribuído para o fortalecimento de projetos educacionais com ênfase na cultura e, em especial, na *educação inclusiva*. Ou seja, trata-se de uma rede de sentidos tecida pelos praticantes dos diferentes *espaçostempos* de realização da educação municipal em favor do trabalho articulando cultura a currículo, e isso nos tem mostrado os limites das análises que se pautam por dicotomias como escola/sistema, prática/política, micro/macro, dentro/fora, entre outras.

Como já observado, a discussão envolvendo as redes processuais entre cultura e currículo decorreu a partir de pesquisas anteriores. Ao questionarmos essas redes no texto “Ampliando nossa visão de currículo a partir de outros marcos teóricos” (FERRAÇO, 2009), foi possível defender que:

[...] as pesquisas por nós desenvolvidas têm evidenciado que os sujeitos praticantes das escolas produzem diferentes maneiras de experimentar-problematizar os currículos oficiais em meio aos múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicas, o que nos tem levado a aprofundar nossas leituras dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. (FERRAÇO, 2009, p.07).

Entretanto, na ocasião, não tínhamos ideia da forte vinculação estabelecida por educadores e alunos, em suas *redes de saberesfazeres* (ALVES, 2001), entre currículo e cultura, na medida em que evidenciavam permanentemente, nos cotidianos das escolas, tensões e conflitos aparentemente insolúveis, decorrentes de situações relacionadas com suas etnias, opções religiosas, orientações sexuais, condições econômicas, intelectuais, físicas ou socioafetivas, relações de gênero ou geracionais, linguagens, preferências estéticas, entre outras. Concordando com Candau,

Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade. O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural nem considerá-la de modo isolado e autocentrado. (CANDAU, 2005, p.13).

Nossa opção teórico-metodológico-epistemológica para a abordagem da problemática em questão não desconsidera a importância dos estudos afirmativos que, por razões evidentes em nossa sociedade, buscam fortalecer projetos e/ou ações que possam combater os violentos e permanentes mecanismos de exclusão, decorrentes das situações, condições, orientações e preferências aqui indicadas. No entanto, pensamos que nessa discussão, não se trata apenas de desenvolver projetos curriculares nas escolas com base em aspectos da cultura, mas, também, de colocar em análise esses mesmos projetos nas condições concretas de sua realização. Trata-

-se de problematizar as próprias noções de *igualdade* e de *diferença* presentes nesses projetos curriculares.

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. Santos sintetiza de maneira especialmente oportuna essa tensão: ‘As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. E acrescenta: ‘Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter’. Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice. (CANDAUI, 2005, p.17-18).

Por último, destacamos que na elaboração deste texto ensaiamos uma escrita aos fragmentos, buscando superar uma linearidade causal de início-meio-fim, tentando nos aproximar da ideia de platôs de conceitos/noções que, em tese, estão enredados. Sendo assim, neste texto-escrita-ensaio, ousamos fazer com que, em diferentes momentos, os fragmentos das *imagensnarrativas*⁴ produzidas por alunos e educadores atravessassem, interrompessem a própria sequência do texto, incluindo as citações.

A intenção é fazer com que as *narrativasimagens* possam provocar pequenas interrupções na linearidade da escrita, de modo a possibilitar pausas, respirações no pensamento e, ao mesmo tempo, favorecer certa aproximação em relação à complexidade dos sentidos atribuídos aos temas em questão por esses sujeitos em suas *redes de subjetividades*, favorecendo o entendimento dos diferentes sentidos produzidos pelos sujeitos das escolas para os processos entre cultura e currículo,

4. A partir da leitura de Guimarães (1997), consideramos como *imagensnarrativas* ou *narrativasimagens* as conversas, depoimentos, silêncios, gestos, objetos, atividades escritas, cartazes, fotografias, imagens, grafites, murais, enfim, múltiplas *práticasdiscursos* experimentadas, cotidianamente, pelos praticantes das escolas e que inventam diferentes sentidos de currículo e de cultura. Com base em Deleuze, Guimarães (1997) observa que o conjunto de enunciados que formam uma imagem (no nosso caso uma *imagemnarrativa* ou uma *narrativaimagem*) é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens, rostos, visões e devires.

ajudando-nos a justificar de onde partimos e o que levamos em consideração para chegar às principais questões que têm movido nossos estudos. Em outras palavras, as *imagensnarrativas* trazidas em vários momentos deste texto nos levaram a perceber a existência de possibilidades de complexificação e de ampliação das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes, de modo a potencializar, nos cotidianos das escolas, invenções anônimas e sorrateiras de táticas e/ou de estratégias que subvertem as tentativas de padronização das noções de currículo e cultura presentes nos documentos das propostas curriculares prescritivas, ao mesmo tempo em que reforçam alguns princípios e/ou sentidos dessas propostas.

Com isso, não buscamos, com os fragmentos das *imagensnarrativas* que foram trazidos, representar os pensamentos dos alunos e professores das turmas de 9º ano em relação aos temas *currículo* e *cultura*, mas tentamos provocar no leitor a ideia de diferença e deslizamentos de sentidos, de pensamentos em movimento para esses temas, a partir das conversas e das perguntas que foram feitas a eles, favorecendo, ainda, a compreensão de que não conseguimos capturar, em sua complexidade, esses movimentos de pensamentos, por mais que desejemos. Sendo assim, ao contrário de tentar quantificar, classificar ou analisar essas *imagensnarrativas*, optamos por assumi-las como expressões da diversidade de sentidos negociados para as relações processuais entre cultura e currículo vividas nos cotidianos das escolas.

ALGUMAS QUESTÕES QUE TÊM MOVIDO NOSSOS ESTUDOS

FRAGMENTO DE UMA CONVERSA COM A PEDAGOGA MARTHA

Para mim, trabalhar com projetos é importante para ter uma maneira mais totalizante de articular os conteúdos. No projeto você tem mais chance de integrar diferentes assuntos.

Mas são projetos por disciplina ou projetos mais gerais, isto é envolvendo todas as disciplinas?

Na maioria das vezes são projetos por disciplina. Um ou outro é que envolve todo mundo.

E quantos projetos são desenvolvidos, atualmente, aqui na escola, por disciplina e no geral?

Olha, para cada disciplina, durante todo o ano, tem em torno de uns dez projetos, mas depende muito do professor. Tem professor que continua no tradicional. Agora somando os que são para todos chegamos a, mais ou menos, uns dezoito projetos.

E dá tempo para isso tudo?

Vou ser sincera, é muita correria. Tem que ficar em cima do professor senão ele não conclui e fica enrolando. Mas temos as mostras de trabalhos, então, de qualquer forma, ele tem que terminar no prazo.

E você não acha que essa lógica de trabalhar projetos, com tantos projetos assim, não continua compartimentalizando os conhecimentos? Você acha que muda alguma coisa em relação às disciplinas? Não seria também por isso que as professoras reclamam que não têm tempo para discutir as questões que são próprias dos cotidianos de suas salas de aula?

Isso acontece mesmo porque o corre-corre, o dinamismo da escola é muito grande e não sobra tempo pra ficar pensando no miudinho da sala de aula. Se você não for objetivo, não consegue chegar lá. Mas concordo com você que a coisa está ficando muito produtivista e corrida. Por conta disso, ano passado nós pensamos até em propor um projeto: “A afetividade na sala de aula”.

Mas você não acha que é exatamente esse o problema? Propor um projeto para tentar resolver o corre-corre dos projetos?

Eu entendo isso sim. Às vezes me pergunto: Onde é que estamos querendo chegar com tudo isso? Que diferença a escola está fazendo na vida de cada um de nós?... Às vezes fico com a sensação de que o que importa que é a vida, está sendo deixada de lado para podermos cumprir os prazos. A vida está escapando de nós... Mas, ao mesmo tempo, se você não trabalha com projetos você está fora da proposta atual. Consideram você tradicional. Projetos, hoje, é sinônimo de escola progressista e ninguém quer ser tradicional.

Na pesquisa em questão, como já dissemos antes, problematizamos as *imagens-narrativas* produzidas pelos alunos e educadores, tendo em vista os *usos* (CERTEAU, 1994) que são feitos por eles da proposta curricular oficial. Assim, considerando nossa intenção de *pesquisa com os cotidianos das escolas*, pudemos participar, no decorrer dos três anos, de inúmeras e diferentes atividades realizadas nas instituições pesquisadas⁵, quando fomos percebendo a importância atribuída pelos sujeitos das escolas aos processos que têm sua força maior nas relações entre *currículo* e *cultura*.

Essa centralidade dos diálogos entre *currículo* e *cultura* levou-nos a focar nosso estudo também em teorias/ autores que nos permitissem aprofundar essa discussão

5. Nossa participação nos cotidianos das seis escolas deu-se de forma sistemática em diferentes momentos tais como, grupos de estudos semanais, aulas, atividades de formação continuada etc. Cumpre observar que nossa entrada nas escolas aconteceu a partir do convite dos profissionais e sempre pedimos licença para entrar e agradecemos ao sair.

a partir de tentativas de estabelecer diálogos entre os Estudos Pós-Coloniais, os Estudos Cotidianos e os Estudos dos Currículos para a discussão das *teoriaspráticas* curriculares realizadas nas escolas.

Compreendendo, ainda, que somente a partir da *problematização* das múltiplas determinações *espaçotemporais* dos diferentes contextos da educação municipal é possível entender a potência da dimensão de complexidade das escolas e, ao mesmo tempo, assumindo os seus cotidianos como contextos de investigação, conseguimos, em linhas gerais, identificar as seguintes questões em nossos estudos:

a) a manutenção de uma concepção de currículo fundamentada nas ideias de proposta curricular escrita e pedagogia de projetos culturais, estes últimos associados a diferentes práticas e/ou atividades consideradas de inclusão;

b) a ênfase nas ideias de cultura local, identidade, propriedade, originalidade, essência, tradição e diversidade cultural, em diálogo com processos de diferenciação, negociação, tradução e hibridização cultural;

c) a associação e/ou identificação de cultura a personagens, costumes, folclore, acontecimentos, objetos, comportamentos, gostos, preferências estéticas etc., atribuindo um sentido de materialidade e/ou de personificação para a cultura;

d) a manutenção e, ao mesmo tempo, complexificação da prática do que temos chamado de currículo turístico, pautado em um calendário de datas comemorativas, com destaque para a realização de eventos como mostras/feiras culturais, concursos (beleza negra, rainha da primavera, garoto/garota da escola...);

e) o incentivo a ações que valorizem a criação/confecção de “produtos culturais” a serem expostos e/ou comercializados, de modo a minimizar os diferentes processos de negociação e de hibridização cultural que acontecem nos cotidianos, reforçando o que temos chamado de “pedagogia da vitrine”, na medida em que potencializa sentidos de consumo, competição, premiação e, sobretudo, individualização das práticas;

f) a proposição de ações/programas associando cultura a temas como violência, sexualidade, meio ambiente, religião, saúde, racismo, família, trabalho etc., fortalecendo, por vezes, uma imagem de cultura como redentora das mazelas sociais e, com isso, minimizando ou suprimindo a discussão da desigualdade social em função da ênfase dada à discussão da diversidade cultural;

g) e, ao mesmo tempo em que todas essas práticas ocorrem, também observamos a invenção anônima e sorrateira de táticas e/ou estratégias que subvertem as tentativas de padronização das noções de currículo e cultura presentes nos textos

prescritivos curriculares e, por consequência, a tessitura de diferentes sentidos para esses processos, caracterizando as dimensões de política, complexidade, diferença, resistência, abertura e permanente indeterminação/invenção dos cotidianos escolares.

FRAGMENTO DE UMA CONVERSA COM A PEDAGOGA MARTHA

Temos vários projetos abordando a questão da cultura dos alunos. Principalmente agora com a obrigatoriedade da inclusão da cultura negra no currículo temos feito muita coisa interessante... Por exemplo, o concurso da beleza negra tem despertado muito a nossa atenção no sentido de valorizar a beleza dos alunos que são da raça negra. Outra coisa legal é a feira da cultura onde cada sala fica responsável por apresentar coisas típicas de um município ou de um estado como artesanato, bebidas, comidas típicas, danças, trajes e hábitos do lugar, pontos turísticos, pessoas famosas que nasceram lá, curiosidades e coisas do folclore daquela região... De vez em quando surge alguma discussão entre eles quando aparece alguma coisa que é típica de dois lugares... Aí eu falo, então não é típico.

Com essa situação que você me contou, não fica difícil saber o que é ou não típico? Como saber se algo pertence a um só lugar?

Você tem razão. É sempre uma aproximação, uma coisa arbitrária quando trabalhamos com cultura, por isso a dificuldade. Mas sempre tem algo que é só de lá, do lugar.

Mesmo assim, me pergunto qual a importância dessa atividade de se tentar identificar o que é culturalmente típico de um lugar. Qual o objetivo?

Eu, às vezes, também tenho dúvidas, mas é uma prática que dá visibilidade à escola. A comunidade, os alunos, os professores, o sistema, todos gostam. Sem contar que é uma ocasião de alegria e de festa... Faz bem... Rs...

Entendemos que essas inferências iniciais, de modo geral, entre os praticantes da educação municipal que trabalham a relação entre cultura e currículo, não se manifestam do modo organizado como foram apresentadas aqui. De fato, trata-se, todo o tempo, de *prácticas teóricas* que se tecem em suas redes de conhecimentos. Com isso, interessa-nos analisar *com* esses praticantes suas *teoriaspráticas* curriculares, não para desqualificá-las/julgá-las, mas para provocar ações nos cotidianos das escolas que possam favorecer movimentos de ampliação de suas redes de conhecimentos, a partir do uso das noções de *complexidade* e de *diferença* como potencializadoras para discutir a relação entre currículo e cultura. Com Candau,

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são ‘os(as) mesmos(as)’; têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (CANDAUI, 2005, p.18).

Como observamos antes, nossos interesses de investigação também consideram as discussões feitas pelas “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental”, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, as quais, ao se pautarem por relações entre sociedade, cultura e currículo, defendem as perspectivas dos Estudos Culturais e da Pedagogia Histórico-Cultural:

A perspectiva dominante, em todos os referenciais teórico-metodológicos das propostas [...] assume [...] uma perspectiva baseada nos Estudos Culturais e numa Pedagogia Histórico-Cultural. Portanto, destacam-se nas propostas, quer tomadas individualmente ou em conjunto, concepções voltadas para a perspectiva aqui denominada de uma Pedagogia Histórico-Cultural, que apresenta como principais características: a concepção da cultura como forma social e histórica de existência, constituída por idéias, atitudes, sentimentos, linguagens, proposições morais, relações e desejos; a perspectiva que assume a pedagogia como uma importante ‘prática cultural’ que só pode ser exercida por meio de análises sobre o poder, linguagem, diferença, multiplicidade; a visão dos intelectuais da educação (técnicos, pedagogos e professores) como ‘pedagogos culturais’ comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências; a valorização de projetos de reconstrução da sociedade em tudo oposto aos atuais projetos do neoliberalismo e às práticas de globalização. (PMV, 2004, p.16).

Considerando as produções escritas e as discussões que temos acumulado no decorrer dos últimos anos, nosso interesse central tem sido, então, colocar em análise os currículos realizados nos cotidianos de seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, assumidos como expressões de situações e momentos vividos no passado e no presente, bem como de indicações de situações futuras

de produção de outros discursos para o campo do currículo e, ainda, como possibilidade de problematização e ampliação das políticas curriculares da Secretaria de Educação.

QUE PALAVRAS VOCÊ ASSOCIA A CULTURA?

África. Antigo. Artes. Artesanato. Baiano. Banda casaca. Brasileira. Capixaba. Canal 2. Carnaval. Chato. Coisa velha. Comida típica. Concurso de beleza negra. Conhecimento. Congo. Criatividade. Diferença. Diferente. Educação. Esporte. Estilo próprio. Excursão. Exposição. *Face book*. Feira cultural. Folclore. *Funk*. *Gay*. Hanna Montana. História. Identidade. Índio. Leitura. Lembrança. Meio ambiente. Mestiço. Mistura. Moqueca. Morro. Museu. Música. Negro. Nosso passado. *Orkut*. Panela de barro. País. Pânico. Política. Religião. Roubo. Televisão. Teatro. Tradição. *Trash*. Vitória. (Alunos das turmas de 9º ano).

Como defende Alves (2005), interessa-nos desenvolver discursos e pesquisas preocupados em compreender os cotidianos das escolas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos que aí são tecidas pelos sujeitos praticantes com outros tantos cotidianos em que vivem, ousando, como sugere Certeau (1994), fazer uma “teoria das práticas”.

Problematizar os currículos realizados por meio das *imagensnarrativas* tecidas em redes, tendo em vista a elaboração de outros discursos sobre currículo, implicou, como propõe Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitassem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, mas, ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, de uma narrativa à outra.

QUE PALAVRAS VOCÊ ASSOCIA A CULTURA?

Antepassados. Artesanato. Belas artes. Capixaba. Cinema. Civilização. Comemorações. Conflito religioso. Contexto. Convento da Penha. Costumes próprios. Crença. Culto. Cultivo. Currículo. Datas comemorativas. De berço. De raiz. Diversidade sexual. Educação. Família. Folclore. Galerias. Hábitos de alimentação e saúde. Identidade. Linguagem. Literatura. Manifestações locais. Mídia. Museus. Musica. Obras de arte.

Padrão. Panela de barro. Popular e clássica. Pontos turísticos. Preservação. Princípios morais. Projetos curriculares. Raças. Redes sociais. Religião. Teatro. Tradição. Valores. Viagens. (Professores das turmas de 9º ano)

Implicou, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas, as quais, em referência aos nossos marcos teóricos, incluem tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimentos. Como Alves, entendemos

[...] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso. (ALVES, 2005, p.03).

Contrariando o veto e a censura que a ciência dirige aos saberes narrativos, escolhemos escutar o comum, conceder atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando estar com eles em diferentes momentos. Para tanto, assumimos uma metodologia de pesquisa aberta e flexível para descrever como as interações cotidianas, as conversas, situam os sujeitos no mundo, oferecendo-lhes laços de pertencimento e domínios de sociabilidade. Para Guimarães,

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

QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR CURRÍCULO?⁶

Nós estamos passando por um momento de discussão do currículo no sistema. A proposta que existe não consegue corresponder às necessidades das escolas hoje. Por isso eu vejo que essa discussão é necessária para todos nós. Até para poder acompanhar o trabalho dos professores. (Alda, pedagoga).

Mas eu acho que acaba não mudando muita coisa, a não ser uma ou outra novidade. Entra governo e sai governo e cada equipe quer deixar seu trabalho, sua logomarca de currículo. Eu continuo ensinando as mesmas coisas, claro que sempre contextualizando. Não tem mudança substancial. Só fachada pra deixar a etiqueta do partido. (Rosemary, professora de Geografia).

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, Alves et al (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios oferecidos pelas redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. (ALVES et al, 2002, p. 34).

6. Não temos a pretensão de obter uma ideia fechada de currículo. Como observa Pacheco (2005, p. 34), “Se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as idéias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambigüidade. Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Oliveira (2003) também nos ajuda nessa argumentação, quando nos faz entender que o cotidiano escolar aparece como um *espaçotempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais. Para a autora, em termos dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, as maneiras criativas e particulares com as quais os educadores buscam o aprendizado de seus alunos avançam, isto é, ampliam consideravelmente aquilo que nos é possível compreender tendo como referência apenas os textos que definem e explicam as propostas em curso.

Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

As questões que moveram nossa pesquisa também nos levaram a superar a manutenção da dicotomia entre currículo prescrito e currículo vivido, tendo em vista o fato de que, para entender os processos culturais realizados nas tessituras das redes cotidianas, estamos nos valendo das ideias de *hibridismo* (BHABHA, 1998) e de *complexidade* (MORIN, 1996; 2002), as quais rompem, em definitivo, com qualquer possibilidade de análise pautada em polarizações dicotômicas e excludentes. Assim, considerar as dimensões de *hibridismo* das *teoriaspráticas* inventadas em meio às redes de *saberesfazeres* tecidas nas escolas é resultante da permanente condição de *complexidade* dos conhecimentos potencializados nesses cotidianos.

Quando analisa as questões postas por esse paradigma, Morin (2002) nos adverte sobre a necessidade de entendermos a complexidade como um problema, como um desafio e não como uma solução ou uma resposta definitiva para o enfrentamento dessas questões. Ao tentar caracterizar o que é a complexidade, o autor nos avisa que, à primeira vista, é o que não é simples.

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a

unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 1996, p.176).

Assim, por exemplo, se, do ponto de vista dos textos das propostas prescritivas governamentais, é possível observar a recorrência de um dado sentido de cultura associado a costumes, hábitos, datas, personagens, comportamentos, objetos e estéticas visuais, oportunizando a imagem e/ou a construção do que temos chamado de “currículo turístico”, do ponto das hibridizações e da complexidade das redes cotidianas esses sentidos são negociados, burlados, traduzidos, adiados, imprimindo em si mesmos a marca de híbrido, de complexo e, por efeito, vão se diferenciando das definições e dos modelos tidos como “politicamente corretos”, fato que, muitas vezes, implica a desqualificação desses sentidos cotidianos de cultura por parte dessas propostas.

Eu tenho pra mim que os conteúdos continuam sendo importantes, senão você vai ensinar o quê? Você tem que ter objetivos pra poder dar aula. Tem que planejar o seu trabalho. Tem que adaptar o currículo ao que está acontecendo no mundo. Quem escreveu o currículo escreveu em outro contexto e se você não fizer a adaptação não tem como trabalhar. (Marcia, professora de Português).

Aqui na escola trabalhamos com aspectos da cultura no currículo sem se preocupar se se trata da cultura local ou da cultura geral. Até porque fico me perguntando o que estamos chamando de cultura local e cultura geral? A meu ver, essa separação não faz muito sentido, pelo menos nos dias de hoje. Os alunos estão conectados com o mundo o tempo todo e, com isso, a separação entre local e geral fica difícil de aceitar. (Rosa, professora de Ciências).

Nesse sentido, não é possível assumir uma contraposição entre “prescrições curriculares oficiais” e “currículos realizados”. De fato, entendemos que, nos cotidianos das escolas, os currículos em redes se expressam como possibilidades potentes para a ampliação e/ou problematização do campo discursivo do currículo, incluindo as propostas oficiais, entre tantos outros determinantes que se enredam nessas redes.

Outra ideia assumida por nós na pesquisa com os cotidianos e que decorre das anteriores, tem a ver com o fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas, negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes, são, também, *políticas de*

currículo. Essa atitude nos tem levado a buscar uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias e vice-versa (também por isso escrevemos *teoriaspráticas* ou *prácticasteóricas*), é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas.

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico [...] sem ser um sujeito político. (VEIGA-NETO, 1996, p.170).

Entender as *prácticasteóricas curriculares cotidianas como políticas de currículo* implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela Educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficarmos alerta para a ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais, são sempre sujeitos políticos.

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem “práticas e políticas” [...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explícita de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. (ALVES, 2010, p.49).

SOBRE POSSÍVEIS ENCONTROS ENTRE OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS
E OS ESTUDOS DO CURRÍCULO

Alves (2005), mais uma vez, ajuda-nos nessa argumentação, ao ponderar sobre a importância de se pensar na relação entre questões curriculares e questões da cultura. Para a autora, articular questões entre currículo e cultura indica a necessidade de se interrogar: há diferenças entre o que se produz nas escolas como conhecimento e o que é produzido fora dela como tal, em especial nas ciências? Que possibilidades de interinfluências se colocam entre o que é desenvolvido pelas escolas e o que é tecido nos *espaçostempos* fora dela? No sentido de buscar respostas para essas questões, Alves (2005) recorre a Lopes, que defende que:

É questionável estabelecer uma hierarquia de saberes e culturas, tanto quanto conceber uma unidade na pluralidade cultural. Admitir a pluralidade de culturas é admitir não só a pluralidade e a descontinuidade da razão, mas também admitir a divisão do trabalho na sociedade de classes. É conceber culturas dominante e dominada como mescla ambígua e contraditória de repressão e libertação, reprodução e resistência. (LOPES, 1999, p.222-223).

A meu ver, trabalhar com a cultura local é importante para que os alunos elevem sua autoestima, se sintam reconhecidos em suas manifestações culturais. Por exemplo, aqui nessa escola muitos alunos convivem com as manifestações do Congo e isso precisa ser assumido como tema, como conteúdo do currículo. (Ana, professora de Matemática).

Assim, a articulação entre os saberes curriculares cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos impulsiona-nos a pensar sobre currículo para além dos textos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de poderes, saberes e fazeres do cotidiano escolar, tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Por se constituir, então, em campos de significações em redes, o currículo tem uma dimensão de processo cultural que não pode ser desconsiderada, sendo realizado em determinados contextos sociais, históricos, culturais e econômicos que se interpenetram e se influenciam. Conforme defende Silva (1999, p.133-134), a cultura é “[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela

imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.”

Na articulação e confluência desses contextos, vamos situar os cotidianos escolares como *entrelugares da cultura* (BHABHA, 1998), buscando problematizar as possibilidades *teórico-epistemológico-metodológicas* que se criam nas redes cotidianas de usos, negociações, hibridizações e traduções entre culturas, expressando diferentes *embates culturais*. Para Bhabha (1998), os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela afiliação, são produzidos *performativamente*, e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma *negociação* complexa em andamento. Negociação, aqui, tem o sentido de *movimento*, de *processo permanente*, sem necessariamente ter que chegar a um consenso, a um acordo comum, a um ponto de conciliação.

Isso nos lança permanentemente, como *pesquisadores dos cotidianos*, em múltiplas redes de negociações efêmeras, permeadas por ambiguidades, ambivalências das possibilidades que se apresentam nos interstícios, mas que não são fixas nem imutáveis. Complementando essa ideia, temos em Bhabha a proposta de se pensar cultura como *lugar enunciativo*:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação [...]. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais — subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. (BHABHA, 1998, p.248).

Para Bhabha (1998), a passagem do cultural como objeto epistemológico à ideia de cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros tempos de significado cultural, estabelecendo um processo pelo qual os sujeitos praticantes do cotidiano são assumidos como protagonistas de sua história e experiência. Assim, os diferentes tipos de enunciações culturais nos usos das prescrições curriculares oficiais, tecidas em redes, produzem potência de invenção nas escolas e, por efeito, outros usos e discursos do/sobre o currículo em meio aos múltiplos *espaçotempos* de traduções, mímicas e enunciações da cultura. De fato, nesses embates de fronteira acerca das diferenças culturais, são realizados diferentes movimentos de tradução.

Bhabha (1998) entende a tradução como um processo pelo qual é forçoso haver sempre uma ação de secundaridade e alienação em relação a si próprio, à medida que se tecem nas culturas formas intrínsecas de tradução entre elas, não havendo, nunca, um “em si mesmo” nem “por si mesmo” um único sentido no interior dos discursos culturais. Desenvolvendo essa noção, Bhabha (1998) diz que a tradução seria uma maneira de imitar, não como reprodução, mas num sentido traiçoeiro e deslocante: o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não seja reforçada pelo próprio fato de ele poder ser simulado, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante. Com isso, nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo.

O ‘originário’ está sempre aberto à tradução [...]. E o que isso de fato quer dizer é que as culturas só são constituídas em relação a essa alteridade interna à sua própria atividade formadora de símbolos que as faz estruturas descentradas — e que através desse deslocamento ou liminaridade abre-se a possibilidade de se articularem práticas e prioridades culturais diferentes e mesmo incomensuráveis. (BHABHA apud RUTHERFORD, 1996, p.36).

Reconhecemos que o híbrido para Bhabha (1998) não é uma síntese que soluciona um conflito entre opostos originais e essenciais, misturando-os. O híbrido cultural é superposição (e não simplesmente sincretismo), como uma cópia mal feita, uma dissimulação, uma semelhança (parcial) que não é similitude, uma dupla inscrição, menos que um e o dobro (uma metonímia e uma metáfora).

Macedo (2004) nos ajuda nessa discussão, ao falar sobre a necessidade de o currículo ser entendido, a partir da noção de hibridismo, como espaço-tempo de fronteira em que culturas híbridas são produzidas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem. Ao pensar a *diferença* no currículo, a autora pondera:

Recentemente, tem se destacado [...] na educação, a noção de hibridismo, que poderia ser definida, de forma bastante simples, como mescla [...] que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença — assim como com a aparente homogeneidade — e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro [...]. No campo do currículo, essa noção começou a subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam tanto nas reformas educativas e no

pensamento curricular quanto na escola [...]. Defendo que o currículo como híbrido precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais. (MACEDO, 2004, p.15-16).

Assim, a partir das considerações de Bhabha (1998) e Macedo (2004), buscamos negar uma visão de escola que a pensa como *museu imaginário de diversas culturas*, como se fosse possível colecionar essas culturas por meio de datas comemorativas, personagens, costumes próprios ou qualquer outra tentativa de prescrição curricular pautada em uma perspectiva multicultural clássica. Não se trata de um multiculturalismo superficial:

Nessas formas superficiais vistas como multiculturais, o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de ‘perspectiva do turista’, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’ [exigindo] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. (SILVA, 1999, p.130).

As formas superficiais de multiculturalismo criticadas por Silva (1999) também são pontuadas por Bhabha (RUTHERFORD, 1996), que conclui que o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e, ao mesmo tempo, *controlar* o processo dinâmico de articulação da *diferença cultural*, administrando um consenso baseado em uma norma que propaga a *diversidade cultural*. Nesse sentido, para Bhabha, embora haja sempre uma acolhida e estímulo à ideia de *diversidade cultural*, há também uma correspondente contenção dela. Nas palavras desse autor: “[...] uma norma transparente é constituída, uma norma dada pela sociedade hospedeira ou cultura dominante, a qual diz que essas outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de localizá-las dentro de nossos próprios circuitos.” (RUTHERFORD, 1996, p. 35). Nesse sentido, inferimos que todas essas discussões são de extrema relevância em nossa pesquisa, pois existe uma supremacia da noção de *diversidade* nas ações e projetos curriculares das escolas, que objetivam tratar das questões correlatas aos temas culturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.49-66.
- _____. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. *Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA*, agosto de 2005.
- _____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.
- ALVES et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANDAU, V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.15-37.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, C. E. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2008a.
- _____. (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- _____. *Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes*. Projeto incorporado ao CNPq, agosto de 2009.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.
- _____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p.101-117.
- FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.
- GUIMARÃES, C. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- _____. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (Org.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.08-17.
- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p.13-30, 2004.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

- _____. (Org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- REVEL, J. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F.(Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- RUTHERFORD, J. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Campinas, v.1, n. 24, p.35-41, 1996.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=diret_ensino_fundamental>. Acesso em 15 abr. 2010.
- SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p.11-43, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/10813>>.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v.21, n.2, p.161-175, jul/dez, 1996.

Recebido em 15 de outubro de 2012 e aceito em 28 de fevereiro de 2013.