



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

FÁBIO LUIZ ALVES DE AMORIM

**OS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS
ESCOLARES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS COM
A DIFERENÇA**

VITÓRIA
2017

FÁBIO LUIZ ALVES DE AMORIM

**OS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS
ESCOLARES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS COM
A DIFERENÇA**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Culturas, Currículos e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

A524e Amorim, Fábio Luiz Alves de, 1971-
Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos
escolares : a forma continuada de professores/as com a diferença
/ Fábio Luiz Alves de Amorim. – 2017.
185 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Conversação – Educação. 2. Currículos. 3. Diferença
(Filosofia). 4. Professores – Formação. I. Carvalho, Janete
Magalhães, 1945-. 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


FÁBIO LUIZ ALVES DE AMORIM


OS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS COM A DIFERENÇA


Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

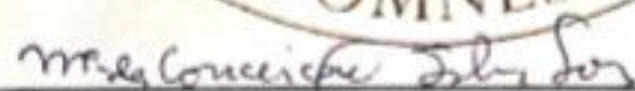
Aprovado em 14 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA


Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Maria da Conceição Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A minha mãe Maristela (in memoriam) que sempre me fez acreditar que seria possível.

Ao meu avô Pedro (in memoriam), a minha avó Ema (in memoriam) e minha tia Nelcy (in memoriam) por demonstrarem orgulho a cada passo alcançado.

Ao meu pai Carlinhos; às minhas irmãs Carla, Fernanda e Meire Elen e aos meus sobrinhos/as Lara, Maria Fernanda, Vitor e Vinícius.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas possibilidades de encontros e interações que emergiram a cada passo na concretização desta tese.

À minha orientadora, professora Janete Magalhães Carvalho, por sua dedicação, generosidade e compreensão a cada dificuldade encontrada no percurso desta pesquisa.

À professora Regina Helena Silva Simões, por estar sempre presente no meu percurso formativo.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, à professora Maria da Conceição Silva Soares, à professora Sandra Kretli da Silva pela disposição e contribuição neste trabalho.

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço pela contribuição nas primeiras etapas desta pesquisa.

À minha família pela força em cada momento de dificuldade.

À Fabiana e Arlene pelo apoio e compreensão nessa caminhada.

À Fabiola, Selma e os/as professores da EEEFM “Antônio Engrácio da Silva” pela compreensão, apoio e companheirismo.

À Astrid, Silvana, Suzany, Alex e Rômulo pela amizade, convívio e colaboração.

Aos/Às amigos/as do grupo de pesquisa da professora Janete M. Carvalho pelos momentos de debate e discussões.

Aos/Às professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela dedicação.

Carne e Osso
(Moska e Zélia Duncan)

A alegria do pecado
Às vezes toma conta de mim
E é tão bom não ser divina
Me cobrir de humanidade me fascina
E me aproxima do céu

E eu gosto
De estar na terra
Cada vez mais
Minha boca se abre e espera
O direito ainda que profano
Do mundo ser sempre mais humano

Perfeição demais
Me agita os instintos
Quem se diz muito perfeito
Na certa encontrou um jeito insosso
Pra não ser de carne e osso
Pra não ser carne e osso

RESUMO

Problematiza os processos de formação continuada de professores/as com a diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos cotidianos escolares. Recorre à perspectiva de problematização foucaultiana que ajuda a pensar a vida como obra de arte, provocando movimentos e deslocamentos possíveis, desenhando caminhos para re-criar novas/outras formas de vida. Propõe pensar, refletir e “futucar” o discurso hegemônico e dominante para romper com a ideia de currículo único e de formação única. Tem como pressupostos metodológicos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, movimentada a partir das redes de conversações assumidas como potência da ação coletiva na escola e como possibilidade de pensar junto aos *sujeitospraticantes* os movimentos de formação continuada e, nesse direcionamento, as pulsações curriculares com as quais professores/as e estudantes tecem os saberes e fazeres. As redes de conversações se deram nos cotidianos de uma escola pública estadual da periferia de Serra/ES, em momentos de planejamento, execução de projetos e de formações previstas em calendário escolar, envolvendo 24 professores, 02 pedagogos e 46 estudantes, sendo os dados produzidos nos anos de 2016 e 2017. O estudo ajuda a entender: as experiências de vida de professores/as e estudantes nos cotidianos escolares; a diferença como negociação complexa e em transição, processualmente manifesta nos fluxos das representações e significações nos espaços de enunciação, nos “entre-lugares” e nas fronteiras sempre contingentes, abertas e indefinidas; e, as tramas vividas pelos sujeitos imersos nos acontecimentos, na produção discursiva do outro e de si mesmo, fazendo emergir fios potentes para a produção de novas/outras problematizações em busca do direito de ser e estar no mundo. A aposta da tese na dimensão conversacional como indissociável dos processos de produção de conhecimentos, indicou que os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares potencializam a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença.

Palavras-chave: Formação continuada. Currículo. Diferença. Redes de conversações.

ABSTRACT

To problematize the processes of continuous formation of teachers with the difference, from the curricula woven with the lives / bodies that inhabit and pulsate, in their multiplicity, in the everyday school. It resorts to the perspective of Foucauldian problematization that helps to think life as a work of art, provoking possible movements and displacements, designing ways to re-create new / other forms of life. It proposes to think, reflect and "future" the dominant hegemonic discourse to break with the idea of a unique curriculum and unique formation. It has as methodological presuppositions the research in the / of / with the daily ones, moved from the networks of conversations assumed like power of the collective action in the school and like possibility of thinking next to the practitioners the movements of continuous formation and, in this direction, the pulsations curricular with which teachers and students weave the knowledge and do. The networks of conversations took place in the daily life of a state public school in the outskirts of Serra / ES, at times of planning, execution of projects and formations planned in the school calendar, involving 24 teachers, 02 pedagogues and 46 students, and the data produced in the years 2016 and 2017. The study helps to understand: the life experiences of teachers and students in everyday school; the difference as complex and transitional negotiation, procedurally manifest in the flows of representations and significations in the spaces of enunciation, in the "inter-places" and in the always contingent, open and indefinite frontiers; and the plots lived by the subjects immersed in events, in the discursive production of the other and of himself, leading to the emergence of powerful threads for the production of new / other problematization in search of the right to be and to be in the world. The bet of the thesis in the conversational dimension as inseparable from the processes of knowledge production, indicated that the interweaving of the lives / bodies in the daily ones of school they potentiate the continuous formation of teachers / perspective of the difference.

Keywords: Continuing education. Curriculum. Difference. Conversation networks.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Mural central do Pátio da Escola	111
Fotografia 2 – Mural central do Pátio da Escola.....	115
Fotografia 3 – Mural central do Pátio da Escola.....	117
Fotografia 4 – Atividade exposta no Pátio da Escola.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Cursos de Formação – RENAFORM - FEPAD e PACTOS (2013-2015).....	34
Quadro 2 — Formações realizadas pela SEDU em 2016.....	36
Quadro 3 — Formações realizadas pela SEDU 2017.....	38
Quadro 4 — Levantamento das produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa.....	58
Quadro 5 — Produções na BDTD, apresentado por aproximações com os descritores da pesquisa ordenado por reunião, tipo de produção, título/autor e Instituição.....	64
Quadro 6 — Produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	20
2.1 Contextos políticos nacionais e lógicas de formação continuadaque atravessam os movimentos da pesquisa.....	22
2.2 A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e os dispositivos temáticos das formações continuadas.....	33
2.3 A aposta na formação continuada com a diferença nas redes cotidianas da escola.....	39
3 ENTRE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS PERSPECTIVAS DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA	45
4 DITOS E ESCRITOS: A BUSCA POR NOVOS/OUTROS DIZERES.....	55
4.1 Das ausências aos dizeres dos/nos “campos identitários”	63
5 TEXTOS E CONTEXTOS: COMPOSIÇÕES TEÓRICAS.....	74
5.1 Pensando a escola das vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos escolares.....	74
5.2 O <i>currículopulsante</i> pensado como redes de conversações... ..	83
5.3 A formação continuada de professores/as com a diferença a partir da noção de acontecimento.....	86
6 PERCURSO METODOLÓGICO: BONS (DES)ENCONTROS.....	90
6.1 Territórios em movimento: vidas/corpos pulsando nos cotidianos escolares.....	91
6.1.1 A escola e as etapas de ensino.....	91
6.1.2 Sujeitos: a constituição das vidas/corpos nos cotidianos escolares.....	93
6.2 Contextualizando e possibilitando percursos metodológicos....	94
6.3 Da formatação dos momentos de planejamento e de formação às novas/outras possibilidades	96
7 CONSTITUINDO PROCESSOS FORMATIVOS NOS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES.....	102
7.1 A diferença como epicentro do debate da formação continuada de professores/as	102
7.2 Problematizando a padronização e tentativa de normalização dos <i>planejamentosformações</i> nos (des)encontros das vidas/corpos nos cotidianos escolares.....	108
7.3 O <i>currículopulsante</i> como potência para a formação continuada de professores/as com a diferença como acontecimento.....	117
8 CONCLUINDO PARA CONTINUAR PROBLEMATIZANDO.....	131
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação continuada de professores/as, nas últimas décadas, veio se consolidando por meio do discurso de que a formação inicial não dá conta de suprir as necessidades dos rápidos processos de mudanças da/na sociedade. Essa retórica junto aos interesses da classe política e econômica do país produziu um sentimento de desejo acerca da chamada “sociedade da informação”, termo que se tornou parte integrante de nosso tecido social, de nossas redes culturais e, de forma mais contundente, das secretarias estaduais e municipais de educação.

Junto a isso, os movimentos encenados no panorama da educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000, em torno dos processos de avaliação em larga escala, trouxeram para as políticas de formação continuada de professores/as um caráter pragmático e operacional e que, de certa forma, as ações políticas nesse campo foram pautadas como eventos desconectados das redes de conhecimentos, saberes e fazeres de professores/as e estudantes em seu acontecer cotidiano.

As políticas educacionais no campo da formação continuada de professores/as, tanto na sua formulação quanto na sua implementação e execução, foram conduzidas por modelos homogeneizantes e, performaticamente, produzindo uma falsa democratização do conhecimento tanto na formação de professores/as como na dos/as estudantes. Essa perspectiva distanciou da formação os conhecimentos produzidos nas/das práticas cotidianas, dificultando a produção de redes de saberes e fazeres e reduzindo, assim, o direito à diferença. Isso porque

[...] as múltiplas redes possíveis de serem tecidas por meio das também múltiplas, diversas e complexas combinações de experiências de inserção, associadas à imprevisibilidade dos resultados de diferentes experiências sobre diferentes sujeitos e redes, criam um vasto espaço de desentendimento possível (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Nesse direcionamento, entendemos que as múltiplas redes, mesmo diante de suas aparentes incomunicabilidades entre suas especificidades, precisam ser consideradas no processo de formulação, implementação e execução dos

processos de formação continuada de professores/as, uma vez que nessas tessituras outros movimentos vão sendo potencializados, ampliando também a produção curricular nos diversos e diferentes cotidianos escolares.

No decorrer do governo Lula, ensaiou-se movimentos de democratização das políticas de formação de professores/as, por meio da criação, no Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em articulação com os sistemas de ensino, implementaria políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a SECADI promoveu diversos cursos de formação continuada de professores/as, por meio de pactos federativos junto aos estados em parceria com as universidades públicas. Esse processo viabilizou o financiamento de formações continuadas com a gestão centrada nas universidades públicas dos entes federados. Promoveu-se, com isso, uma grande movimentação de formações diretamente com os/as professores/as das escolas públicas estaduais e municipais.

Esse movimento durou os dois mandatos do governo Lula até o primeiro mandato de sua sucessora, a presidenta Dilma Rousseff. Nesse período, com a ascensão e valorização dos que até então estavam à margem do processo educativo, por terem seus direitos à educação negligenciados e/ou invisibilizados pela homogeneização dos processos formativos, emergem das práticas e das produções de conhecimentos a partir de possibilidades menos padronizadas e mais plurais das/nas redes de saberes, fazeres e poderes dos/nos cotidianos escolares.

Quando a então presidenta teve seus direitos eleitorais cassados por um golpe parlamentar, iniciou-se um processo de desmonte do Estado e de todas as políticas sociais e, conseqüentemente, dos programas de formação continuada

nas escolas, principalmente os que tinham como premissa a inclusão social e o atendimento às políticas de ações afirmativas.

Diante do exposto, considerando o retorno veemente dos processos de padronização e normalização das políticas educacionais, de cunho mercadológico e meritocrático, propomos uma problematização¹, no sentido foucaultiano, acerca da produção de conhecimentos diante da indissociabilidade política e prática dos processos formativos nos/dos/com os cotidianos escolares.

Assim, esta pesquisa desenvolve argumentações produzidas com/nas práticas cotidianas de professores/as e estudantes como sujeitos de conhecimentos, desejos, emoções, histórias de vida e escolhas políticas, problematizando os processos de subjetivação presentes na complexidade entre currículo e formação continuada de professores/as com a diferença nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, contextualizamos os processos de formação continuada de professores/as, problematizando e analisando os percursos dos movimentos balizadores das políticas de ações afirmativas e seus desdobramentos inscritos a partir das movimentações políticas do campo educacional. Com efeito, destacamos a defesa da igualdade de direitos que, segundo Oliveira (2013),

[...] pressupõe, portanto, a aceitação e o reconhecimento das diferenças individuais e culturais que nos levam a buscar, e nos permitam escolher, umas e não outras formas de estar no mundo. A igualdade precisa incluir o direito à diferença. Não creio ser necessário defender a ideia de que as pessoas são diferentes umas das outras, bem como os grupos sociais. Assim, podemos considerar que a atribuição de privilégios àqueles que realizam esta ou aquela escolha em suas vidas ou professam determinados valores, associada ao tratamento desigual dispensado às pessoas, em função de suas escolhas e de suas histórias, reduz e prejudica o exercício do direito à diferença. O preço da opção por ser diferente é, às vezes, excessivamente alto. O efeito de “forma” característico dos processos de padronização de comportamentos e conhecimentos propostos na e pela escola tradicional pode ser considerado como um dos mecanismos de padronização presentes na sociedade, que nega o direito efetivo à diferença (OLIVEIRA, 2013, p. 389).

¹Nossa proposta de *problematização* rompe com a ideia de explicar, de descrever fatos e situações, busca na perspectiva foucaultiana, compreendê-la como uma atitude reflexiva e analítica necessária para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções, dos discursos e das práticas tidas como “verdades absolutas”.

Partindo dessa premissa, analisamos as formações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), problematizando o processo de decisão para o planejamento, implementação e execução da formação continuada de professores/as. Com isso, entendemos ser necessário interrogar o modelo formativo e os processos por meio dos quais os/as professores/as, compulsoriamente, são inscritos.

Assim, esta tese busca problematizar os processos de formação continuada de professores/as com a diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos/dos/com os cotidianos escolares.

Para compor nossas análises, movimentamos essa tessitura em torno da constituição da vida por meio dos currículos praticados nos cotidianos escolares entendendo-os como territórios de multiplicidades, de desejos, de desterritorializações, de alegrias e de afectos. Essa tentativa de transformação, de ruptura em processos curriculares existentes, seus ordenamentos, enquadramentos e estruturações, fez emergir estranhamentos potentes para a formação continuada de professores/as, a partir dos fluxos e compartilhamentos nas possibilidades de bons encontros, de disseminação de saberes e práticas, de novas/outras composições, proliferando sentidos e multiplicando significados e significações.

A vida em sua multiplicidade, apesar dos poderes que tentam controlá-la, ela subverte o ordenamento, a fragmentação, buscando caminhos de criar novas/outras formas de vida, sem a normalização de um único modo de existência. A partir disso, buscamos o que “vaza e escapa” da formatação burocrática dos interesses mercadológicos e do investimento em controlar a diferença nos processos curriculares que potencializam os fluxos vividos na perspectiva do acontecimento das vidas/corpos nos cotidianos escolares, suas composições, enfrentamentos e resistências, dada a indissociabilidade dos campos do currículo e da formação de professores/as.

Para tanto, buscamos pensar a vida como obra de arte, provocando movimentos e deslocamentos possíveis, desenhando caminhos para re-criar novas/outras

formas de vida. Propomos pensar, refletir e “futucar” o discurso hegemônico e dominante que está aí, na maioria das vezes invisível, para pensarmos de outra forma, rompendo com a ideia de currículo único, de formação única. Pensar que precisamos re-inventar a nós mesmos por uma formação continuada de professores/as para além dos mecanismos de poder que, não são propriamente ideológicos e, sim, das novas formas de ações políticas por meio de técnicas e táticas na tentativa de controle das vidas/corpos nos cotidianos escolares.

Para entendermos essa tentativa de captura das vidas/corpos pelos mecanismos e tecnologias do poder, trouxemos para essa conversa a concepção ontológica e coletiva de Félix Guattari (1977), no que diz respeito aos processos de subjetivação na relação entre as ações políticas e os modos de ação do regime capitalista. Com isso, pensamos os processos curriculares e de formação continuada como resposta também ao imperativo capitalista global que opera, por meio de dispositivos de poder, nos comportamentos, sentimentos, afetos, desejos e existências das vidas/corpos na escola.

Nesse intento conversacional, buscamos em Homi Bhabha (2011,2013), possibilidades de deslocamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares, a partir das movimentações de professores/as e estudantes nos contextos de produção de conhecimentos. Então, na tentativa de romper com a lógica de controle e disciplinamento dos diferentes modos de existência no processo intenso de produção de subjetividades, nos agenciamentos individuais e coletivos dos dispositivos de controle é que problematizamos a diversidade, a diferença e a igualdade.

Assim, a escrita deste texto-tese apresenta sete capítulos, nos quais buscamos movimentar problematizações, estranhamentos e entendimentos nos entrelaçamentos dos modos existências das vidas/corpos nos cotidianos escolares. Esse processo de busca, interrogações e angústias foi composto no tensionamento das complexas redes que se conectam nos movimentos de vida, escapando às tentativas de captura pela lógica do poder e do instituído. Desse esforço, constituímos nossas conversações discutindo as problematizações que sustentam esta tese.

Nesta introdução, contextualizamos os atravessamentos em torno dos processos de formação continuada de professores/as, delineando os movimentos políticos, históricos, econômicos e sociais que, por efeito da produção discursiva nesse/desse debate constituíram linhas de força para esta problematização. Nesse desdobramento, apresentamos a tese a ser defendida, as problematizações da pesquisa, o processo de produção de dados, bem como sua sistematização e contornos da escrita do texto.

O capítulo seguinte traz a articulação teórico-metodológica, composta no enredamento dos movimentos que deram abertura para a constituição do tema. Apresentamos nossa aposta metodológica com as redes de conversações (CARVALHO, 2009, 2011, 2017) como potência da ação coletiva na escola e os movimentos de formação continuada nos cotidianos escolares. Articula ainda, os contextos políticos nacionais e as lógicas de formação continuada que desembocam nos movimentos da pesquisa, abordando e problematizando as demandas desafiadoras à educação, aos sujeitos praticantes da escola e à sociedade em um momento atual e delicado da política brasileira. Problematiza o debate a respeito da diferença na tentativa de superar visões tradicionais de descaracterização, reconhecendo que as desigualdades são produções históricas, sociais e culturais, atravessadas por questões políticas e econômicas.

Ainda no capítulo dois, apresentamos uma análise das formações continuadas, no Espírito Santo (ES), problematizando as mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais nacionais articulando-as ao contexto local no período de 2013 a 2017. Trouxemos também, nossa aposta na formação continuada com a diferença nas redes cotidianas da escola, a partir das vidas/corpos que, habitam e pulsam, em seus modos de existência, de ser e estar no mundo em suas redes de *saberesfazeres*² tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares.

O capítulo três, intitulado “Entre lutas, conquistas e desafios educacionais: políticas de inclusão e as perspectivas da diversidade e da diferença”, trabalhamos os movimentos políticos internacionais que influenciaram não só a

² Optamos por unir palavras, pensando junto com Nilda Alves, na tentativa de superar o discurso dicotômico e hegemônico da Ciência Moderna. Acreditamos que, dessa forma, o entendimento do termo não se separa na complexidade da vida.

produção acadêmica, mas também documentos oficiais em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo. Problematisa a proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), articulando-a às questões da formação continuada de professores/as, das avaliações em larga escala e dos processos de produção de conhecimento nos/dos diferentes *espaçostempos* de potência da/na escola.

No enredamento de nossa investigação, no capítulo quatro, buscamos novos/outros dizeres por meio de levantamento de teses, dissertações e artigos, tendo como recorte temporal o período de 2009 a 2014. Nessa revisão de literatura, analisamos produções do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como as publicações das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Revista Brasileira de Educação (RBE).

Primeiro, analisamos o contexto mais amplo das políticas educacionais de formação e currículo, porém não encontramos pistas suficientes a respeito da articulação entre formação continuada, currículo e diferença. Diante disso, no segundo momento, ampliamos nossa busca para os “campos identitários”³. A partir das análises, foi possível perceber a fragmentação dos estudos nos processos de formação e nas políticas curriculares o que possibilitou problematizar a ausência da articulação dos temas propostos para nossa conversa.

No capítulo cinco apresentamos, junto aos intercessores teóricos, os conceitos que nos ajudaram na argumentação sobre as vidas/corpos nos cotidianos escolares na produção do *currículopulsante* como potência para a formação continuada de professores, pensada em seus movimentos com a diferença. Problematisamos a ideia de uma escola “para todos” em suas relações com os processos biopolíticos que se constituem nos encontros e estranhamentos nas vivências/experiências dos/nos cotidianos escolares. Pensamos o *currículopulsante* como redes de conversações, a partir das redes de

³ Utilizamos o termo “campos identitários” para nos referir às produções específicas das temáticas que envolvem as lutas políticas e sociais de cunho afirmativo.

conhecimentos, linguagens e afecções que se enredam na escola. Por fim, evidenciamos as implicações desses enredamentos para a formação continuada de professores/as com a diferença como acontecimento, considerando a potência dos deslocamentos para novas/outras ações formativas.

No capítulo seis apresentamos nosso percurso metodológico, problematizando a produção do currículo escolar a partir das possibilidades de conhecimento, ampliando as redes de conversações com o intuito de entender as *prácticasteóricas* curriculares cotidianas como políticas de currículo, na tentativa de compor tecidos potentes vivenciados em processos de formação continuada dos/as professores/as nos cotidianos escolares.

No capítulo sete, apresentamos as análises dos dados produzidos na potência das redes de conversações e ações dos/nos encontros na escola. Problematicamos o conceito de diferença a partir de Bhabha (2013) e a forma como é concebido na produção do currículo e nos processos de formação continuada, considerando as falas/narrativas nas redes de subjetividades compartilhadas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares. Em seguida, tensionamos a realidade da produção de conhecimentos na escola e os documentos orientadores das formações oriundas da SEDU, problematizando a padronização e disciplinamento do tempo como forma de regulação e controle da formação de professores/as. Na seção seguinte, argumentamos, pensando a ação educativa curricular a partir do *currículopulsante* como redes de conversações e ações no emaranhado das vidas/corpos na escola, considerando os atravessamentos interpenetrados por diversas esferas de força em relação. Por fim, apresentamos os argumentos fundantes para a produção de conhecimento no *currículopulsante* a partir da potência das redes de conversações e ações constituídas nos cotidianos escolares para pensarmos a formação continuada de professores/as com a diferença a partir da noção de acontecimento em Michel Foucault (2015).

2 COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pensar os processos de formação continuada é compreendê-los também com suas limitações vinculadas às descontinuidades das políticas públicas e aos modelos de formação adotados. É considerar que tais processos se constituem no “[...] emaranhado de relações que se tecem ora por compartilhamentos e interações, ora por fronteiras e resistências” (AMORIM, 2010, p.15). Esses apontamentos, produzidos em pesquisa anterior, no curso de Mestrado em Educação, nos ajudam ainda a pensar sobre como os processos de formação continuada, desencadeados no contexto das reformas educacionais a partir da década de 1990, no Brasil, eram negociados nos *espaçostempos* escolares.

Esse exercício possibilitou entender que essa movimentação era necessária para que fossem estabelecidas as negociações essenciais ao processo político e democrático da ação pedagógica no/com o coletivo escolar. Nesse contexto, nossa aposta foi encontrar nos planejamentos, nos corredores, nos recreios, nas conversas, nas negociações, momentos fecundos de formação continuada de professores/as que extrapolassem a prescrição dos pacotes fechados oriundos dos órgãos gestores da educação estadual.

Nessas plurais possibilidades de se pensar a formação continuada, fazendo-a transitar entre as prescrições advindas dos órgãos centrais e as vividas/praticadas pelos sujeitos nas/das escolas, a “[...] inteligibilidade entre os diferentes saberes e práticas, os diferentes significados e culturas presentes nos processos de formação continuada” (AMORIM, 2010. p.121) e nos cotidianos escolares apontou que:

[...] as dificuldades de compreensão das dimensões políticas/pedagógicas da formação de professores/as pelos sujeitos da escola, o que nos faz refletir sobre os formatos, a abrangência, a burocracia e o atendimento às políticas ditadas pela lógica neoliberal, perceptíveis nos programas e projetos de formação continuada (AMORIM, 2010, p. 121).

Essas análises somadas ao percurso profissional na Assessoria de Currículo e na Gerência de Ensino Médio (GEM) da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e ao desafio de garantir o debate curricular e sua articulação às pautas de luta dos movimentos sociais e de respeito às diferenças

– Educação Ambiental, Direitos Humanos (Diversidade Religiosa, Diversidade Sexual, entre outros) e Educação para as Relações Étnico-raciais – forneceram pistas para vislumbrarmos novos/outros possíveis processos de formação continuada.

Esse percurso de problematização, análise e experimentação, como pesquisador, professor e gestor na/da educação foi se constituindo em fluxos de pensamentos para buscar possibilidades nos processos de criação de currículos pelos *praticantespensantes* na/da vida cotidiana. Ademais, potencializar a

[...] criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico, esses currículos *pensadospraticados*, criados nos cotidianos das escolas, podem e merecem ser estudados, de modo que compreendamos para além daquilo que neles obedece ao *status quo* e que impõe como norma. O objetivo é a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias – promotoras das ecologias de saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção – desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

É a existência dos modos, das formas e da potência da/na vida, na criação de currículos a partir dela em novas/outras possibilidades de encontros e experiências que estimula problematizar, investigar e lançar novos/outros olhares sobre os diferentes corpos que habitam os cotidianos escolares. É a vida em sua multiplicidade, produzindo movimentos e deslocamentos; revelando sua potência e capacidade de resistência e de luta para fazer desviar os sentidos e estratégias do poder que desenha nossa investigação a respeito da formação continuada dos/as professores/as com a diferença.

Iniciamos, assim, nossas conversas com os/as professores/as em torno do que nos movimenta, nos inquieta e nos impulsiona: o perigo da história única. Apropriando-nos do título do discurso⁴ da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, nossa tentativa é problematizar a diferença, desmitificando as fontes únicas de influência, a unilateralidade histórica e a consideração da veracidade a primeira e única informação a respeito da diferença. É preciso romper com o pensamento único e discutir a percepção do caráter de um rosto/corpo não

⁴Em ocasião do evento *Technology, Entertainment and Design* (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>).

individualizado, mas nas composições dos/com os sujeitos que se entrecruzam na/a vida desse/nesse movimento de experiências e encontros, possibilitando outras construções que não as “[...] do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades” (ALVES; ALVES, 2011, p 1).

Para isso, apostamos nas redes de conversações (CARVALHO, 2009, 2011, 2017) como potência da ação coletiva na escola e como possibilidade de pensar junto aos *sujeitospraticantes* os movimentos de formação continuada na escola e, nesse direcionamento, as pulsações curriculares com as quais professores/as e estudantes tecem os saberes e fazeres. Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva das pesquisas com os cotidianos (OLIVEIRA, 2003; FERRAÇO, 2003, 2005, 2007; CARVALHO, 2009, 2011; SOARES 2010) expande o percurso dessa pesquisa, uma vez que compreende uma aposta política nas experiências de vida de professores/as e estudantes.

Nessa perspectiva, problematizamos a vida como obra de arte na tentativa de subverter os limites e domínios do saber constituído pelos jogos de verdade e dispositivos de poder existentes nos movimentos de vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos escolares. Assim, é perceptível que a escola nos ofereça diversos e diferentes repertórios em frações de *espaçotempos*, manifestos em linguagens, símbolos, sentidos e sensações estéticas (pessoais e coletivas) imersas nas expressividades dos corpos que ali coexistem. Essas experiências de vida nos dão aparatos necessários para analisarmos como esses diferentes “estilos de existência” (FOUCAULT, 2000) compõem fluxos formativos para os sujeitos/autores da/na escola com a diferença.

2.1 Contextos políticos nacionais e lógicas de formação continuada que atravessam os movimentos da pesquisa

A multiplicidade corpórea convivente nos/dos/com os cotidianos escolares não foi sempre levada em consideração para a formulação das políticas educacionais, mesmo tendo sido ampliado o campo de discussão das ações

afirmativas⁵ na esteira das políticas públicas durante os governos Lula e Dilma. Atualmente, pós-golpe parlamentar, faz-se necessário não perder de vista a lógica capitalista dos projetos educativos em curso, pois nesse cenário, “[...] a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e reprodução, naturalizada, da mercadoria” (KUENZER, 2013, p. 82).

Em relação à perspectiva da lógica capitalista, é importante refletir sobre o paradoxal movimento contínuo de apropriação e regulação dos fluxos inerentes à vida, no qual se inscreve também o processo educativo a ocupar as prateleiras do mercado. Constitui-se então, a educação como moeda de troca, como bem de consumo, tendendo à modulação e ao regime do processo de expansão do capitalismo global. Na apropriação da vida em sua totalidade, o capitalismo negligencia as existências, impondo uma forma de controle sobre os processos de subjetivação se apropriando da potência da vida.

Com isso, o capitalismo em sua tentativa de controle, segundo Lazzarato (2006, p. 148), cristaliza os acontecimentos, as invenções, os conhecimentos, cristalizando por outro lado, a “[...] atividade repetitiva de uma multiplicidade de subjetividades (as quais, nos mais variados graus, podem ser consideradas uma série de invenções)”. O autor afirma ainda que nessa sociedade de controle, diferente da disciplinar, as alternativas que se abrem são mais radicais e dramáticas, pois no mundo capitalista

Os diferentes estilos de vida, a proliferação de mundos possíveis são, na realidade, uma variação do mesmo; os modos de vida capitalistas produzem uma homogeneização e não a singularização das individualidades. A criação de possíveis não é aberta à imprevisibilidade do acontecimento, mas é codificada segundo as leis da valorização dos capitais; os modos de subjetivação não levam ao infinito de monstruosidades ocultas

⁵ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação dos grupos discriminados no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (<http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>).

na alma humana. Mas conduzem à subjetivação do homem branco, classe média, que se manifesta de modo caricatural e criminoso [...]. O enredo das modulações e das variações da sociedade de controle constitui o homem médio, a média dos desejos e crenças da multiplicidade, ou seja, um conceito “majoritário” de subjetividade (LAZZARATO, 2006, p. 149).

A respeito dessa apropriação da vida e dos processos de subjetivação, Guattari (1977), já nos chamava atenção em relação à indissociabilidade entre política e subjetividade diante do modo de funcionamento do capitalismo. Guattari (1977) lança possibilidades de ação diante dessa tentativa de captura dos processos de subjetivação, estrategicamente encenados pela expansão do capitalismo, quando propõe o investimento na própria subjetividade como estratégia de resistência. Trata-se, então, de investir na potência dos devires nos micromovimentos das existências nos cotidianos, na tentativa de subverter o regime já instituído do capitalismo contemporâneo.

Essas problematizações e reflexões abordam demandas desafiadoras à educação e, logo, aos sujeitos praticantes da escola, bem como à sociedade, em um momento delicado da política brasileira. Atualmente, o debate acerca das políticas educacionais em curso está marcado por disputas emblemáticas no campo das ações afirmativas, especificamente no que diz respeito às questões étnicas, religiosas, de gênero e de sexualidade. De um lado, o conservadorismo de grupos que influenciam e formam parte dos legisladores e, de outro, as lutas em prol de políticas específicas para as ações afirmativas versus as lutas por espaços e tempos democráticos e plurais.

Nesse cenário, um dos mais importantes desafios a ser enfrentado é a superação da visão de neutralidade supostamente engendrada nas políticas educacionais. É preciso entender que o espaço de formulação e implementação de políticas é um campo de disputas e que a formação de professores/as tem sido pautada por finalidades e interesses conservadores, liberais que, em sua maioria, “[...] tendem a fixar a diferença transformando-a em diversidade”⁶ (MACEDO, 2006, p. 333).

⁶ Utilizamos os termos diversidade e diferença devido à forma indistinta com a qual são empregados nos documentos. Compreendemos que, por se tratar de uma questão conceitual, os termos não podem ser utilizados dessa forma.

Nesse contexto, um aspecto a ser problematizado é o debate a respeito da diferença, pois aparece de forma superficial na medida em que é abordada como diversidade, o que acreditamos não conseguir abarcar as exigências da sociedade intercultural, fortalecendo a perspectiva de existência de uma identidade coletiva única. Essa fragilidade do uso do conceito de diversidade é traduzida na fronteira das “[...] disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades” (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

Para esse entendimento, procuramos “[...] destotalizar a realidade social mostrando as micrologias do poder, os diversos lugares enunciativos do discurso, os deslocamentos ou os deslizamentos dos significados” (BHABHA, 2011, p. 80). Assim, a partir das redes de conversações produzidas com os cotidianos da escola pesquisada, buscamos pensar a diferença fugindo de construções identitárias homogeneizadoras, antes a sua articulação, contextualização e brechas fronteiriças.

O discurso das minorias, pronunciado a favor ou contra nas guerras multiculturais, propõe um sujeito social constituído através da hibridização cultural, da sobredeterminação de diferenças entre comunidades ou grupos, da articulação da semelhança desconcertante e da divergência banal.

Essas negociações fronteiriças da diferença cultural com frequência violam o compromisso mais profundo do liberalismo de representar a diversidade cultural como escolha plural. Os discursos liberais sobre multiculturalismo experimentam a fragilidade de seus princípios de “tolerância”, quando tentam resistir à pressão da revisão. Ao levantar a bandeira multicultural, eles encontram o limite da noção sagrada de “respeito mútuo” e confessam, com ansiedade, a atenuação na autoridade de Observador Ideal, uma autoridade que vigia os direitos (e *insights*) éticos da perspectiva liberal do alto do pedestal. (BHABHA, 2011, p. 83)

Desse modo, a ideia de diferença coloca-se nos embates das fronteiras, fora da representação de “[...] traços culturais ou étnicos preestabelecidos” (BHABHA, 2013, p. 21). É na negociação complexa, em transição, fora da narrativa teórica, sem possibilidade de decifrar a dicotomia ação e estrutura que a diferença é construída, processualmente manifesta nos fluxos das representações e entendida na contextualidade discursiva na qual está inserida.

Deve-se levar em consideração nessa reflexão, que o sujeito é sempre um sujeito provisório, circunstancial e limitado entre o sujeito que fala e o que é falado a seu respeito e que, ao mesmo tempo, reflete e elabora suas experiências. A diferença, então, inscreve-se nos espaços de enunciação, nos “entre-lugares” das fronteiras que “[...] fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]” (BHABHA, 2013, p. 20).

Dessa forma, trata-se de um espaço de fronteira sempre contingente, aberto e indefinido que sofre influência do sujeito, no entanto, fora de seu controle. Com isso, nos documentos orientadores, o papel de coadjuvante da diferença, ou até de figurante, parece ter uma conotação de que “as questões estão ditas e está contemplando o que prescreve a legislação”. Na realidade, considerando o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação, não segue nem o “receituário” legislativo, nem tampouco “[...] a necessidade urgente de contestar singularidades de diferença e de articular ‘sujeitos’ diversos de diferenciação” (BHABHA, 2013, p.128).

A inclusão dos temas, por exemplo, das sexualidades e de gênero como um direito sempre foi e ainda é marcada por disputas e resistências não só na produção das políticas públicas, mas também nos cotidianos escolares. É recorrente o discurso proposto de uma identidade rotulada nesses processos. Os homossexuais, por exemplo, são tratados como se fossem todos iguais e vivessem suas sexualidades da mesma forma. Esses processos de identificação, na escola, não garantem o direito à diferença, nem o reconhecimento nas políticas educacionais devido à construção heteronormativa da sociedade, atravessada por fatores religiosos e conservadores.

Assim também ocorre nos discursos que envolvem questões de gênero. Há sempre o que é “coisa de menino e coisa de menina”. O discurso vai sendo construído de acordo com essa lógica, estabelecendo e denominando, em sua maioria, o que pode ou não ser feito por meninos e por meninas. Dessa maneira, pressupõe-se que, nos cotidianos escolares, não só são reproduzidos preconceitos, posições hierárquicas dos sujeitos e características normativas de

gênero, mas também produzidos em múltiplos processos, para além da questão da sexualidade e de gênero (LOURO, 1997).

Nessa perspectiva, o conceito de diversidade em seus usos, tanto nos discursos como na legislação, e o costumeiro uso do termo como sinônimo de diferença, se materializa nos cotidianos escolares. Assim, proposições, projetos e manifestações de diversas ordens, foram se materializando em proposições e políticas de redução das desigualdades e de busca ao direito à educação dos excluídos. Nesse sentido, as políticas educacionais no Brasil têm se manifestado por meio de medidas compensatórias e de atendimento ao imperativo dos movimentos sociais em relação a questões étnicas, religiosas, de gênero e de diversidade sexual.

Dessa forma, esse processo e seus desdobramentos, com políticas focais como ações afirmativas, ampliaram os direitos sociais e humanos demandados pela sociedade civil. Nessa nova composição, esses sujeitos, que até então ficavam à margem das políticas educacionais, começaram a entrar em cena não só como sujeitos de direito, mas também como partícipes dos/nos espaços de disputas de projetos educacionais.

Com essa nova configuração iniciada por processos de luta e de resistência, consolidados nos movimentos de redemocratização do país e que, da mesma forma, se fizeram presentes no cenário reformista da década de 1990, emergem, nessa conjuntura, espaços de participação social ocupados por sujeitos e instituições situadas entre o mercado e o Estado. Na primeira década de 2000 vimos que, com a posse de um governo popular, ampliou-se a participação dos movimentos sociais organizados para além da sociedade civil, adentrando novas esferas públicas, modificando as relações do Estado com os movimentos sociais.

A exemplo disso houve conferências nacionais, estaduais, distritais e municipais que, com a participação dos movimentos sociais, trouxeram importantes avanços para o debate, como a participação dos coletivos religiosos, indígenas, afrodescendentes, mulheres e LGBT. O destaque desse movimento se

consolidou pela atuação dos coletivos, balizando as concepções, princípios e lutas em busca da garantia de espaços cada vez mais inclusivos e democráticos.

A importância desse processo se deu também pela abordagem da relação educação e diferença, da educação como direito social e prática inerente às relações sociais, integrando a diferença aos processos pedagógicos.

No exercício do papel mediador e articulador dos coletivos de indivíduos organizados, foram instituídos os fóruns de debate que se constituíram em espaços de interlocução entre sociedade civil e Estado brasileiro, com a proposta de discutir e deliberar ações para garantir e assegurar o direito à educação pública a todos os brasileiros.

A participação da sociedade nos fóruns se intensificou a partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília no ano de 2010,⁷ que impulsionou a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) por meio da Portaria nº. 1407, de 14 de dezembro 2010, do MEC, que considerou a necessidade de traduzir, no conjunto de suas ações, políticas educacionais que garantissem a democratização da gestão e da qualidade social da educação.

A CONAE/2010 foi marcada pelo debate entre/com as mais diferentes esferas sociais, contando com a participação dos diversos segmentos da sociedade, na tentativa não só de contemplar e integrar propostas vinculadas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, mas pela necessidade de garantir nesse processo uma educação de qualidade para todos. A dinâmica foi constituída por conferências municipais, regionais e estaduais, com a participação de professores/as, de profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores e os diversos sujeitos e segmentos organizados em torno da educação.

Apesar do esforço, o Projeto de Lei (PL nº 8.035) que previa a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 esteve em tramitação por 2 (dois) anos e 6 (seis) meses, sendo aprovado pela Lei nº 13.005 em 24 de

⁷Cujo tema para reflexões, debates e proposições para o Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020) foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias”.

junho de 2014, ficando o PNE para o decênio 2014-2024. Com isso, ficou comprometida a elaboração e adequação dos planos de educação em âmbito estadual, distrital e municipal.

Nesse processo as entidades que integram a Comissão de Monitoramento e Sistematização do Fórum Nacional de Educação (FNE) tiveram papel relevante por entender que a edificação do PNE como política de Estado, pautado pela articulação entre associações e sociedade científica, entidades e movimentos sociais, garantiria uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social, conforme documento “Por um Plano Nacional de Educação como Política de Estado” (ANPED) e 6ª Nota Pública do FNE.⁸

A importância do PNE, sua abrangência e complexidade, abarcaram estudos e um indispensável aprofundamento temático devido à trajetória socioeconômica do país, marcada por fortes desigualdades sociais e regionais. Nesse sentido, nos debates fomentados na CONAE/2010 e na CONAE/2014,⁹ ficou evidente a necessidade do papel da educação como uma política de Estado e não de governo. A educação, neste debate, está vinculada à busca por justiça social por meio de políticas públicas mais democráticas para a diminuição das desigualdades acumuladas ao longo da história e pela garantia de igualdade de oportunidades, na tentativa de contrapesar perdas derivadas da marginalização e marcadas por motivos étnicos, religiosos, de gênero e de diversidade sexual.

É importante ressaltar o papel dos movimentos sociais nesse processo, principalmente por pressionar o Estado e suas instituições, o que ativou o debate em torno da diferença e o direito à educação. Com isso, a pressão por políticas públicas colocou em xeque a forma como os governos pensam e tratam as políticas de formação continuada destinadas aos coletivos escolares.

No bojo desses debates, diversas iniciativas foram se efetivando no cenário educacional no que diz respeito às políticas públicas de redução das desigualdades articuladas à formação continuada de professores/as, bem como

⁸6ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação sobre a tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010 que estabelece o Plano Nacional de Educação.

⁹Esta última teve como eixo central de discussão “O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

as determinações do Decreto nº 6.755 de 29/01/2009,¹⁰ com a criação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FPAFD). Fortalecendo, assim, o regime de colaboração e, por meio deles, a formulação de planos estratégicos a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal.

Porém, esse processo foi se esvaziando e, devido ao cenário político, o MEC iniciou a reforma curricular dos cursos de formação de professores/as, buscando adequá-la à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que ainda estava em processo de consulta pública da primeira versão. Logo após a aprovação da Resolução CNE nº 2 de 1º de julho de 2015¹¹ e, na contramão do que fora estabelecido nas CONAE 2010 e 2014, o MEC, seguindo a mesma lógica instituída para a elaboração da BNCC, compõe de forma fechada, uma comissão nacional para elaboração de uma base nacional curricular também para as licenciaturas, com o objetivo de padronizar e reduzir a formação inicial e continuada de professores/as.

Esse processo contraria o que preconiza a Resolução CNE nº 2 de 1º de julho de 2015, pois, de acordo com a análise de Dourado (2016, p. 35), as diretrizes definem que a formação continuada

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Diante disso, Dourado (2016), afirma que o grande desafio para efetivar esse processo seria a materialização das diretrizes, o que requer políticas nacionais

¹⁰ Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

¹¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

que priorizem a formação e as condições de profissionalização dos professores/as.

Nesse cenário de proposições políticas, em substituição ao Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016,¹² que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a partir de seus dispositivos legais, enfatiza a necessidade de maior organicidade às políticas de formação de professores/as da educação básica. Com isso, a preocupação então, passa para o perigo de propostas reducionistas e currículos mínimos, tanto para a formação inicial como para formação continuada, devido às políticas de ajustes estruturais que afetaram os diferentes setores, especialmente as políticas sociais, com a instauração de um governo ilegítimo.

Contudo, a prescrição legislativa e conceitual de planos e estratégias não corresponde à complexidade dos cotidianos escolares, dada a impossibilidade de seu enquadramento a uma micropolítica, pois como aponta Carvalho (2009, p. 18),

[...] deve-se entender o cotidiano não como uma dimensão isolável e/ou instância específica do real, mas como um caminho por meio do qual buscamos novas possibilidades de compreensão da realidade social, criadas e tornadas possíveis formas diferentes de interpelação dos indícios (GINZBURG, 1989) que esta nos fornece, sem jamais se mostrar por inteiro.

É nessa perspectiva que deve ser problematizada a formação continuada de professores/as, no limiar dos repertórios e contornos intrincados da/na relação entre educação, diferença e direitos humanos e sociais. Como também, no que diz respeito aos processos de organização e gestão da educação nacional em seus diferentes níveis, etapas e modalidades.

É preciso desconstruir o apelo humanista da forma com a qual tem sido concebida as políticas educativas e também as de formação de professores/as. Nesse viés, devemos questionar a ideia de humanidade única, da concepção universalizante de homem como ser humano, que quase ou sempre é discursivamente produzido como um corpo branco e heterossexual.

¹² Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Pautar as políticas educacionais, atravessadas pelos/nos diferentes cotidianos escolares e, especificamente na formação continuada de professores/as, parte da noção de que a unidade escolar além de espaço de ensino é antes de tudo de promoção de justiça social. Noção essa que “[...] se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola funções sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 17), e/ou compensatórias. É preciso superar visões tradicionais de descaracterização da diferença e reconhecer que as desigualdades são produções históricas, sociais e culturais, atravessadas por questões políticas e econômicas.

No decorrer da década de 1990, no Brasil, mesmo estando sob a égide do pensamento neoliberal, a formação continuada constituía-se como processos negociados em *espaçostempos* escolares, que se configuravam em meio ao descrédito nas bases das políticas públicas, gerados por fatores associados aos aspectos econômicos, culturais e trabalhistas (AMORIM, 2010). Atualmente, vivemos novamente um contexto reformista, um retorno ao fantasma da educação cunhada no pensamento meritocrático, estandarizado e padronizado aos moldes das avaliações em larga escala. Nesse panorama de reforma do Estado e com o desmonte que vem sofrendo os direitos sociais, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular traz um projeto de reforma da educação brasileira, o qual tem uma concepção reducionista que descaracteriza todas as conquistas dos últimos anos no que diz respeito ao direito à educação e, principalmente, à diferença.

Assim, diante da onda conservadora orquestrada pela movimentação empresarial e religiosa na educação pública, foram retirados os conceitos de orientação sexual e de identidade de gênero da BNCC. Para além dos documentos orientadores e legislativos, essa movimentação conservadora, de visão preconceituosa e sexista traz um contorno denunciativo e de vigilância aos processos que se efetivam nos cotidianos escolares.

Na tentativa de captura do processo vivo que se constitui nos cotidianos escolares, nas assembleias legislativas e câmaras municipais os legisladores, por meio das comissões de educação, deram início à “caça às bruxas”, interferindo de forma incisiva no que a escola tem ou não direito de produzir como conhecimento. A respeito dessa realidade podemos citar os debates em

torno da chamada Ideologia de gênero e do projeto “Escola sem partido”. Com isso, fica evidente a intencionalidade de padronização dos currículos escolares em nome da “moral, da família e dos bons costumes”, seus desdobramentos incidirão sobre a formação de professores/as, tanto na inicial quanto na continuada, bem como um cerceamento da vida cotidiana nas escolas.

Contrariamente a essas perspectivas que reduzem a potência das escolas no cenário das políticas nacionais de educação, destacamos a escola como lugar de produção de conhecimentos possíveis e disponíveis, de questionamentos e problematização para pensarmos em processos de formação continuada mais democráticos e condizentes às realidades e necessidades do coletivo escolar. Compreendemos os processos de formação continuada como comunidades heterológicas¹³/interpretativas (CARVALHO, 2005, 2009), situando os sujeitos desses processos balizados na mediação, no diálogo, na leitura e na tradução como prática de mediação para a construção de singularidades nesses *espaçostempos* de formação, por meio das redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas pelas vidas/corpos nos cotidianos escolares.

2.2 A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e os dispositivos temáticos das formações continuadas

Avançando no processo de pesquisa, interrogamos e problematizamos a formação continuada em resposta às políticas educacionais para ações afirmativas e o desafio do diálogo com os múltiplos sujeitos que constituem os *espaçostempos* escolares, suas práticas curriculares e suas ressignificações. No contexto do estado do Espírito Santo, é possível observar, como apresentaremos no Quadro 1, os cursos que nos anos de 2013, 2014 e 2015 contemplam pontualmente ações afirmativas, dispondo a formação continuada em guetos, em espaço circulares de discussão, pois a adesão para as unidades escolares fica a critério dos/as professores/as que se interessam e/ou são

¹³Termo utilizado por Carvalho (2009) por considerá-lo mais consistente que as noções de comunidade dialogada ou comunidade interpretativa, diante da perspectiva apresentada por Boaventura de Souza Santos de pluralidade de “vozes” pretensamente e/ou potencialmente presentes nos processos de tradução, buscando um consenso parcial, nunca total.

legitimados por características condicionantes à participação de determinados grupos.

Outro fator a ser observado, ainda a partir do que evidenciamos no Quadro 1, é a ênfase dada a alguns temas como: Gênero e Diversidade, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Com essa reincidência e especificidade dos cursos, é preciso questionar o processo de discussão e planejamento das formações propostas, o grau de prioridade no qual é decidida a oferta e em que medida eles atendem às necessidades dos sujeitos nos/dos/com os cotidianos escolares. Para além disso, cabe ainda questionar: como atender os diferentes cotidianos sem participação dos coletivos escolares? Sem essa participação, a decisão por esses temas fica a cargo apenas da SEDU? Como se constituem os processos de escolha e de organização desses temas?

Quadro 1— Cursos de formação ofertados pela RENAFORM¹⁴, FEPAD¹⁵ e Pactos (2013-2015)

Nº	Curso	Instituição
01	Gênero e Diversidade na Escola	IFES
02	Educação Ambiental	IFES
03	Educação em Ciências e Matemática na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES
04	Educação Ambiental	IFES
05	Educação em Direitos Humanos	IFES
06	Gênero e Diversidade na Escola	IFES
07	UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola	IFES
08	Educação Ambiental com Ênfase em Aspectos Ambientais Sustentáveis	UFES
09	Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e na Inclusão	UFES
10	Educação do Campo	UFES
11	Política de Promoção da Igualdade Racial- Uniafro	UFES
12	Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva	UFES
13	PRADIME (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação)	UFES

Fonte: Coordenação do Fórum Permanente em Apoio a Formação Docente (ES).

¹⁴ Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

¹⁵ Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente.

Quadro 1— Cursos de formação ofertados pela RENAFORM, FEPAD e Pactos (2013-2015) - Conclusão

14	PREV Escola (Educação para prevenção do uso de drogas no ambiente escolar)	UFES
15	Conselho Escolar	UFES
16	Educação Pobreza e Desigualdade Social	UFES
17	Ação Saberes Indígenas	UFES
18	Coordenação Pedagógica/Escola de Gestores	UFES
19	PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio)	UFES
20	PNAIC - 2ª Fase (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)	UFES

Fonte: Coordenação do Fórum Permanente em Apoio a Formação Docente (ES).

No decorrer de 2015, o cenário político e social torna-se desfavorável às proposições que versavam sobre as diferenças. O país estava e ainda está sofrendo com o fortalecimento de posições conservadoras, preconceituosas e fundamentalistas religiosas, as quais se colocavam sempre contrárias às conquistas dos movimentos sociais. Os pactos federativos e os incentivos à pesquisa e à formação, que incluíam as instituições de ensino superior públicas, tornam-se uma incógnita para os anos seguintes, reforçando a disputa de poder e da vida cotidiana nas/das escolas. Isso porque, os processos de formação continuada na perspectiva dos pactos e das formações em parceria com a SECADI, consideravam a escola, seus tempos e seus sujeitos na dinâmica formativa.

Conforme mencionado anteriormente, é importante destacar que, a partir de 2016, com o processo de afastamento da presidenta e da retirada de um governo popular, com o golpe parlamentar e com as mudanças na política educacional em nível nacional, modificou-se todo o cenário das políticas curriculares e das políticas de formação continuada de professores/as. O debate sobre a BNCC e sobre a reforma do ensino médio se tornou prioritário para o governo ilegítimo que assumiu o país.

Como vimos, a partir desse contexto, o MEC deu início ao desmonte de todas as iniciativas apresentadas no governo Lula e das continuidades no governo Dilma. Mesmo com as críticas aos modelos e ações adotadas por esses governos, é importante ressaltar seu papel nos processos de democratização da

educação e de valorização das diferenças. Assim, desconsiderando todo o histórico das lutas democráticas em defesa dos direitos sociais, em consonância com as mudanças no MEC, a SEDU modificou também a oferta das formações, retirando gradativamente nos anos de 2016 e 2017 os temas concernentes à diferença, conforme os Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Formações realizadas pela SEDU em 2016

Nº	Curso	Instituição
01	Cartela de cursos da ESESP ¹⁶	Equipe da ESESP Apoio: CEFOPE ¹⁷
02	4ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério	CEFOPE/GEPED ¹⁸
03	PROGRAMA ESCOLA VIVA - 2ª Formação Inicial das Equipes Escolares e Gestoras do Programa Escola Viva	Assessoria Especial Escola Viva
04	FORMAE - As Dimensões da Avaliação Escolar: o Ensino e a Aprendizagem	SRE Nova Venécia e CEFOPE/GEPED
05	Programa Jovem de Futuro: Oficina de Protocolos do Circuito de Gestão	Parceria Instituto UNIBANCO e SEDU Apoio: CEFOPE
06	Programa MindEduca “Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz”- Turma 1	Parceria: Ministério Público, SEDU, Arcelor Mittal e Migliori Consultoria
07	Programa MindEduca “Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz”- Turma 2	Parceria: Ministério Público, SEDU, Arcelor Mittal e Migliori Consultoria
08	5ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério com o tema: Bullying na Escola, Assegurando Medidas de Prevenção e Combate	O Gestor da Escola participante e CEFOPE/GEPED
09	Programa "Amigos do Zippy"	Equipe da ASEC ¹⁹
10	PEDSERRA – Curso: “O Pedagogo como agente articulador do processo pedagógico na escola”	Parceria: Suncoke, Arcelor Mittal e Labor Educativo Apoio: CEFOPE
11	FOCAL: Formação da Consolidação da Alfabetização – Ensino Fundamental 4º e 5º anos	CEFOPE e GEIEF
12	FORMAR: Curso Técnicas Didáticas Metodológicas e Ambientes em Rede	SRE São Mateus Apoio: CEFOPE
13	TRIO: Curso: Trio Gestor em Conexão para a Aprendizagem	SRE Guaçuí Apoio: CEFOPE

Fonte: <http://sedu.es.gov.br/>

¹⁶ Escola de Serviço Público do Espírito Santo.

¹⁷ Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo.

¹⁸ Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério.

¹⁹ Associação pela Saúde Emocional de Crianças.

Quadro 2— Formações realizadas pela SEDU em 2016 (Conclusão)

14	Curso Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva (CAEEDA)	CEFOPE e GEJUD/SUEE.
15	Formação Caminhos da Alfabetização (FOCCA)	SRE Nova Venécia/NFR e CEFOPE/GEPEP
16	Formação Continuada para Pedagogos (FORCOPE)	SRE Barra de São Francisco Apoio: CEFOPE
17	Formação de Professores de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais	SRE envolvidas Apoio: CEFOPE

Fonte: <http://sedu.es.gov.br/>

Como podemos observar, os cursos apresentados no Quadro 2, retomam o formato de treinamento das formações oferecidas pelas secretarias na década de 1990. Todos os programas e cursos debatidos junto aos FEPADs e com a parceria das universidades e institutos federais foram extintos, dando lugar aos institutos e fundações das grandes empresas. A relação que antes era de parceria entre público e privado, agora dá lugar ao direcionamento apenas do privado para as formações continuadas de professores/as.

Analisando os Quadros 2 e 3, cabe destacar também a ausência de temas que envolvam a agenda dos movimentos sociais. Parece que nesse momento o que versasse a favor dessa agenda, estaria, segundo o discurso da mídia e das alas conservadoras e religiosas da política nacional, corroborando com “privilégios criados” pelos governos Lula e Dilma. Nesse processo se intensifica o discurso de que todo o debate das políticas inclusivas seria criação de privilégios e não de direitos dos excluídos.

No Quadro 2, pode-se notar também que o foco das ações formativas é a padronização dos cursos, o atendimento a uma agenda política e a continuidade do que tinha sido adormecido nos idos da década de 1990 e todo o contexto das reformas educacionais ditadas pelo Banco Mundial (BM).

Quadro 3 — Formações realizadas pela SEDU (2017)

Nº	Curso	Instituição
Formações Concluídas		
01	PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação Inicial da Equipe Escolar Escola Viva	Assessoria Especial Escola Viva e CEFOPE
02	6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério	CEFOPE
03	PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação Inicial da Equipe Escolar Escola Viva (2ª onda)	Assessoria Especial Escola Viva e CEFOPE
04	PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação de Aprofundamento dos Temas e das metodologias dos profissionais da Escola Viva	Assessoria Especial Escola Viva e CEFOPE
Formações Em Andamento		
05	Cartela de cursos da ESESP	Equipe da ESESP e CEFOPE
06	Oficinas Metodológicas de Desenvolvimento Curricular - Programa <i>English Language Fellow</i>	GEM e CEFOPE
07	PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem	Instituto Unibanco e CEFOPE
Formações Previstas		
08	AçãoAlfa	CEFOPE
09	Fortalecimento da Gestão Educacional (FOGED)	SRE CJM – Guaçuí
10	Curso de Formação Continuada para Profissionais Efetivos da Secretaria de Estado da Educação que Atuam na Função de Supervisor Escolar	ESESP e CEFOPE

Fonte: <http://sedu.es.gov.br/>

No Quadro 3, das formações concluídas, em andamento e previstas, nada temos de diferente do panorama apresentado no Quadro 2. As ações se restringem ao programa de governo do ES, Escola Viva,²⁰ que desde 2015 vem como a prioridade não só das ações formativas, mas também como a grande aposta que dará a marca da 3ª gestão do governo Paulo Hartung no estado e de Haroldo Rocha na SEDU.

As informações evidenciadas nos Quadros 2 e 3 foram retiradas do site da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), na parte que aborda a formação continuada. O que nos chama atenção também é a

²⁰Programa do Governo Estadual do Espírito Santo para a implantação da escola em tempo integral, inicialmente para o Ensino Médio, mas com a falta de matrículas em algumas unidades, também atende aos anos finais do Ensino Fundamental.

diminuição do quantitativo e o que, na maioria das formações, tem como observação de que quando não é oferecida pelo CEFOPE, destaca-se que a ação será sem ônus para SEDU, unindo-se ao discurso de crise, utilizando-o como justificativa para a intervenção dos institutos e das fundações privadas na formação continuada de professores/as.

Por isso, afirmamos que os movimentos de formação continuada da SEDU operam a partir de dispositivos temáticos, uma vez que um dispositivo, conforme Foucault (1979), implica uma estratégia dominante, ao visibilizar elementos que convém ao biopoder. Nesse sentido, questionamos essas formações continuadas propostas pela SEDU e suas intenções de governamentalização das vidas/corpos das/nas escolas. Questionamento que abre brechas para pensarmos as problematizações tecidas nas redes de conversações produzidas por professores/as e estudantes nas pulsações curriculares do cotidiano escolar.

2.3 A aposta na formação continuada com a diferença nas redes cotidianas da escola

Diante do exposto, constituir processos de formação continuada que se estabeleçam “[...] em redes de fazeres, saberes e poderes e pelas, nas e com as relações, [que abram] [...] os possíveis, como potência de constituição de si mesmo e do comum” (CARVALHO, 2009, p. 215) exprime a necessidade de compreensão do comum como:

[...] proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções, busca-se, no currículo entendido como redes de conversações e ações complexas, capturar a lógica das operações multiformes e singulares pela problematização e proposição de novas experimentações que acenem para a heterologicidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados, tática e estrategicamente, nos espaços-tempos e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar.

As implicações políticas das/nas tensões que emergem dos/nos cotidianos escolares e os processos de formação continuada estão na esteira da contemporaneidade, que segundo Foucault (2002), caracteriza-se pela estrutura de poder que não se utiliza unicamente da disciplina sobre o corpo individual,

mas sobre “corpos em multidão”, a biopolítica, a tentativa de regulação da população. Para Pelbart (2006), é uma nova relação entre o poder e a vida. O autor infere que o poder adentrou todas as esferas da existência, mobilizando-as e movimentando-as em suas diversas formas e dimensões, ao mesmo tempo, tudo isso foi violado, invadido e expropriado.

Pelbart (2006, p. 1) exemplifica nesse contexto, que as ciências, o capital, o Estado e a mídia são o que representam esse poder, o qual “[...] incide diretamente sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar. [...] nossa vida subsumida a [...] mecanismos de modulação da existência”.

O cenário apresentado por Pelbart (2006) no qual o poder é imanente e produtivo, citando Michel Foucault, caracteriza-o como um biopoder que não intenta a anulação da vida, mas de incumbir-se dela. Essa nova configuração dificulta situar a resistência e identificar o poder em seus itinerários de forças que nos confundem em sua tentativa de captura da subjetividade e da própria vida.

Pelbart (2006) instiga a pensar a vida em sua dimensão corporal e, que no contexto da biopolítica é a própria vida que está em jogo, sendo ela o seu próprio limiar. A vida nua em seus extremos de manipulação e decomposição do corpo, descobrindo diante desse “[...] processo de expropriação, a sua potência indomável” (PELBART, 2006, p. 2). Em um dos fragmentos das redes de conversações, um/a dos/as professores/as nos evidencia que

- Ensinar e aprender deveria ser na vivência, teriam que ser coisas feitas do que já foi vivenciado, do que está acontecendo, e o currículo, você pega ele no início do ano e antes mesmo de conhecer a turma. Esse currículo é aquele que você pega aquela lista de conteúdo que você, obrigatoriamente, tem que passar (PROFESSOR/A 2).

Essa abordagem nos possibilitou problematizar os processos de formação continuada de professores/as, considerando os corpos viventes que afetam e são afetados nos *espaçostempos* formativos e de vida em sua heterologicidade, singularidade e hibridismos. Em outros fragmentos das redes de conversações professores/as e estudantes afirmam que

- Na escola tudo é construído a partir das ações, porque aí você constrói e reconstrói o currículo a partir das ações que são

desenvolvidas na escola, existe essa necessidade de modificação do currículo a partir da necessidade daquela escola, daquela comunidade, daquela idade daqueles alunos e a partir daquilo ali que você vai reconstruir, construir ou reconstruir os currículos (PROFESSOR/A 15).

- Eu enxergo a diferença na escola, em todo mundo porque o padrão que a sociedade quer impor é todo mundo igual e na escola é todo mundo diferente, cada um escuta um estilo de música diferente, cada um tem um pensamento diferente, cada um se veste diferente, cada um tem uma opção (*sic*) sexual diferente e a gente deveria respeitar (ESTUDANTE 2).

Portanto, este trabalho investiga os movimentos das vidas/corpos viventes em suas *práticaspensantes* e possibilidades de produção de conhecimentos, estranhamentos e questionamentos do/no *currículopulsante*²¹ dos/nos cotidianos escolares, como potência para a formação continuada de professores/as com a diferença, como nos afirmou um/ dos/as pedagogos/as:

- Essas formações que vêm da SEDU chegam por e-mail de um dia para o outro, nós até fazemos no tempo exigido, mas nunca é do jeito que está mandando né?!... Então, vamos colocando aqui o que a gente precisa discutir! (PEDAGOGO/A).

Assim, em nossas análises, buscamos a vida, os corpos nas redes de conhecimentos dos sujeitos *praticantespensantes*, os/as professores/as e/com estudantes, os contornos, os efeitos e desdobramentos nos seus modos de existências nas diferentes composições curriculares como redes de conversações e ações complexas, atravessadas no viés da diferença.

Buscamos escutar e interrogar os sujeitos *praticantespensantes da/na* escola nas redes de conversações, em momentos específicos de Jornada Pedagógica e de formação coletiva de professores/as. Fizemos o mesmo processo nas atividades coletivas, entre professores/as, estudantes e equipe pedagógica, como na formação e planejamento nas Jornadas Pedagógicas para a Mostra Cultural e Dia da Família na Escola, eventos obrigatórios no calendário escolar da SEDU.

A escolha por esses momentos se deu ante a impossibilidade de encontros específicos para nossa pesquisa. Os/As professores/as estão imersos em

²¹ A utilização do termo *Curriculopulsante* pressupõe sua potência vital na constituição nas/das redes de conversações e ações para a formação continuada de professores.

atividades controladas e monitoradas pela Secretaria de Estado da Educação que, por meio de relatórios, fotos e formulários, obrigatoriamente, são preenchidos e enviados às Superintendências Regionais de Educação (SER), na tentativa de capturar a produção de conhecimentos do coletivo escolar.

Procuramos então, as brechas, o que escapa ao controle dos dispositivos de poder usados como técnicas de subjetivação dos devires nos processos de produção de conhecimentos *individuaiscoletivos*, tolhidos pelos ordenamentos constantes dos materiais pensados na secretaria para serem executados nos cotidianos escolares.

Organizamo-nos para participarmos dos momentos planejados pela SRE, com o material específico para a Jornada Pedagógica e para os planejamentos da Mostra Cultural e Dia da Família na Escola, depois, nos outros, utilizamos vídeos escolhidos pelos/as professores/as e estudantes, como disparadores para o debate. Aproveitamos as atividades sistemáticas sob o controle da SRE por contar com a presença de todos/as professores/as da escola e assim, poderíamos problematizar essas ações preestabelecidas e os materiais ordenados, prescritivos e sequenciais das Jornadas Pedagógicas.

Produzimos educação em meio a agenciamentos coletivos de enunciação, logo, os documentos legais e propostas escolares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas. A supervalorização dos resultados mensuráveis e das “reformas educativas” ignora o coletivo e/ou os movimentos sociais que estão na base da produção das mudanças educativas curriculares. Sugerimos, então, que tais textos sejam lidos como possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem aos processos de alteridade, singularidade, problematização e experimentação dos educadores e alunos no cotidiano escolar (CARVALHO, 2017, p. 66).

Nessa perspectiva, Carvalho (2017), aponta que a conversação é o mecanismo de constituição do sujeito por meio das regras do discurso imposto, entretanto, da mesma forma que “[...] o submete a um princípio de totalização e unificação, de modo que a subjetividade dos professores se constrói pela imposição de certos padrões, assim como pela resistência a eles” (CARVALHO, 2017, 66).

Dessa forma, a partir das falas/narrativas, das redes de conversações entre/com as vidas/corpos, percebemos tensões e estranhamentos na produção de conhecimentos no campo da diferença, que não se trata apenas de vigilância dos corpos, mas da modulação das diferenças, do controle da vida e da mente, constituindo-se em novos/outros *desenhosforças* para efetivar a governamentalidade.

Esses *desenhosforças* são dispositivos biopolíticos, na tentativa não só de disciplinar, mas também de controlar e normalizar as populações, as diferentes existências nos/dos/com os cotidianos escolares. Um processo que visa padronizar as condutas humanas, por meio de um currículo nacionalizado e, junto a isso, processos de formação continuada de professores/as nos moldes do capitalismo contemporâneo, no qual segundo Lazzarato (2014, p. 195), “[...] a governança das desigualdades está estritamente acoplada à produção e governança dos modos de subjetivação, das formas de vida”.

Em nossas análises, buscamos apoio em Foucault (1979, 1984, 1987, 1988, 1994, 2000, 2002, 2005, 2010, 2015) para pensarmos na capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer discipliná-la e controlá-la, inseparável da possibilidade de novas/outras composições e mudanças por ela alcançadas. Resistir não como reação ao poder, mas como novas/outras possibilidades de existências, de re-criação de vidas, subtraindo as estratégias efetuadas pelas relações de forças do poder. Esse processo permite a força entrar em relação com outras forças como a do devir, da mudança, apontando para novas/outras possibilidades de vida.

Nesse sentido, entendendo que o poder é produtivo, buscamos focar olhares e problematizações acerca das potências dos/nos currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* da escola, que “[...] por meio dos usos (CERTEAU, 1994) singulares que estes fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo [...]” (OLIVEIRA, 2012) se constituem em redes de conhecimentos que além de dar origem a *teoriaspráticas* emancipatórias, potencializam a formação continuada de professores/as com a diferença.

Com isso, nosso intuito é pôr em xeque as certezas, abrindo caminhos/espacos para a criação de possibilidades do novo. Assim, questionamos quais as

possibilidades de conhecimento na perspectiva da diferença presentes nos/dos/com os cotidianos escolares, constitutivas nos/dos currículos e as implicações desta rede de conhecimentos e significados para/na formação continuada de professores/as com a diferença. E, nesse contexto, quais as possibilidades para outras/novas significações com a desnaturalização dos gestos, discursos e práticas produtoras de verdades e subjetividades?

3 ENTRE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS PERSPECTIVAS DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA

Nascer, vir a ser a este mundo, é ser convidado para uma guerra perene. E o termo dessa guerra é sempre a morte, não importa qual seja a duração (há guerras tão curtas quanto à gestação de um bebê prematuro). Mas, até que se conclua, a guerra se desdobra com conflitos, lutas ou batalhas.

(WYLLYS, 2014, p. 13)

A educação inclusiva e as relações entre educação e diversidade cultural tem sido pautada desde a década de 1990. Nesse período, ocorreu uma movimentação considerável por conta das conferências mundiais, das quais resultaram documentos em defesa da educação para todos, dentre os quais destacamos a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Declaração de Salamanca (1994) e o Marco de Ação de Dakar (2000).

A partir dessa movimentação, emergiu uma grande produção acadêmica e de documentos oficiais do Governo Federal que tangenciam a defesa da educação inclusiva. Muitos desses documentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo.

Schuchter e Carvalho (2017, p. 145), ao problematizarem as políticas de inclusão como avanços ou armadilhas do discurso neoliberal, apontam para a importância da pauta dos/com temas até então “[...] negligenciados pela sociedade e pelas escolas [...]” como as questões étnico-raciais, sexualidade, gênero direitos de grupos excluídos social, cultural e economicamente. Afirmam que essas formas de existências aparecem

[...] quando dignas de registro, foram no sentido de ordenação da diferença, da fixação da norma ou da produção de conhecimento no intuito de controlá-las, pois nada mais foram ou são desviantes, problemáticos, deficitários. Classificação, hierarquização, enquadramento, eis o que predominou (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.145).

Assim, segundo as autoras, as políticas atuais continuam produzindo formas de segregação. Nesse cenário é preciso desinvisibilizar conhecimentos, culturas,

experiências e histórias, até então não contemplados nos currículos escolares. Pois, esse processo foi de “[...] uma igualdade formal, ancorada nos princípios liberais, que contrariam os movimentos de defesa e reconhecimento da diferença” (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p.146).

Schuchter e Carvalho (2017) destacam que as diferenças sempre foram vistas como “desvios”, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora dela, concluindo que

[...] a perspectiva dominante no discurso governamental sobre inclusão aproxima-se da retórica discursiva (sem correspondência concreta com o diferente), despotencializadora de uma mudança efetiva na forma de conceber a diferença e a inclusão no currículo prescrito e vivido na escola. Trata-se de tratar a diferença a partir da ideia da tolerância, por meio da ilusão do tratamento igualitário, como se todos “fossem iguais”, ou a diferença é considerada a partir de aspectos deficitários e problemáticos. Isso é o que sedimenta as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação, de tolerância e os processos de aculturação (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p. 147).

Com isso, Schuchter e Carvalho (2017) sinalizam, a partir de suas análises, para a emergência de a escola trabalhar a diferença na perspectiva de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Ressaltam a importância e reconhecimento das lutas sociais mais amplas, na visibilidade das questões étnicas, de gênero, de sexualidades, por entenderem que as diferenças são produções da história.

Isso nos ajuda a pensar a necessidade de conceber a diferença a partir da coexistência e não da tolerância, da comunhão das diferentes culturas e também reconhecendo o valor intrínseco de cada cultura. É preciso afetar as significações, romper com a manutenção de normas, avançando em uma perspectiva mais democrática inscrita e reconfigurada nos contextos políticos, sociais, culturais e de vida.

Nessa perspectiva, o tema referente às políticas de ações afirmativas e políticas de inclusão, de defesa de grupos marginalizados, mesmo que de modo a reforçar processos identitários, tem sido foco de muitos debates nas redes e sistemas de

ensino, seja pela formalidade da legislação ou pela via da atuação dos fóruns em busca da garantia e do direito à educação.

Até 2015, a Secretaria de Estado da Educação com assento em todos os fóruns ligados às questões educacionais, por meio de seus representantes, tem o papel de articular as políticas educacionais em atendimento às demandas relativas a cada especificidade. Com a crise política e institucional, os fóruns foram esvaziados por atuação da própria secretaria que assumiu a gestão/organização de muitos deles e sem convidar os vários segmentos para discutir, planejar e organizar a agenda de formação continuada.

Tomando como base a formação continuada de professores/as, como uma das possibilidades de garantir o respeito, a convivência, a inclusão, torna-se imprescindível a participação desses sujeitos no debate, considerando a formação sociopolítica e econômico-cultural, bem como as características atuais da educação no Brasil.

A escola pública brasileira é uma das instituições que urge por ser ressignificada, para que as configurações sociais, que irão definir o próprio lugar do Brasil, num mundo cada vez mais, contraditoriamente, estreitado e globalizado, possam ser redesenhadas com mais afeto e atendimento das complexidades que nos constituem, não dispensando, portanto, a valorização dos conhecimentos, das artes, das tecnologias e das políticas, como entrelaces de nossas autonomias (LINHARES, 2009, p. 23).

Segundo Linhares (2009), desde o Governo Lula, tem-se atentado para essas questões e as políticas sociais e educacionais têm dado sinais de que antigos problemas da educação e da escola sempre estiveram em foco. Porém, ressalta a autora, não podemos fingir desconhecer que a potência das estruturas seculares de opressão ainda esteja presente e não é passível de resoluções por meio de medidas pontuais e lineares.

As reflexões aqui apresentadas abordam demandas desafiadoras à educação, logo, aos sujeitos praticantes da escola, em um momento delicado da política brasileira. O debate acerca das políticas educacionais em curso está marcado por disputas emblemáticas no campo das ações afirmativas. De um lado o conservadorismo de parte dos legisladores e, de outro, as lutas em prol de

políticas específicas para as ações afirmativas *versus* as lutas por *espaçostempos* democráticos e plurais.

Em decorrência do debate sobre a BNCC, Cóssio (2014, p. 1578), levanta questões em torno do proposto pelo Ministério da Educação de uma Base Nacional Comum para o currículo da educação básica, articulando um projeto de educação nacional a um projeto de sociedade. Nesse exercício, a autora chama a atenção para a necessidade da luta em favor de um “[...] projeto educativo que auxilie a democratização da sociedade”.

Cóssio (2014) argumenta sobre a importância do currículo na definição do projeto de educação, pois a justificativa para um currículo nacional seria a redução das desigualdades regionais e o discurso da garantia de “direito à aprendizagem”. Amplia sua análise, referenciando a incidência desse processo na atuação docente por estabelecer conteúdos prioritários e que serão postos à prova nas avaliações em larga escala (nacionais e internacionais). Preconiza que a formação de professores/as teria em seus currículos, reformulações orientadas em decorrência das mudanças curriculares da educação básica.

A proposta de pretensa neutralidade da abordagem curricular centrada na aprendizagem, da formação e da atuação docente focada na prática, despolitiza a educação e retira dos formuladores da política e dos governantes a responsabilização sobre os resultados deste modelo educacional na vida das pessoas. Parece que o que importa são resultados nos *rankings* internacionais e nacionais. Assim, os fracassos na escola são responsáveis pelas suas próprias escolhas (CÓSSIO, 2014, p. 1586).

A articulação apresentada por Cóssio (2014) entre currículo nacional, avaliação em larga escala e a formação de professores/as, reverbera a retomada da lógica das reformas educacionais propostas por organismos internacionais na década de 1990. A lógica dessa agenda, principalmente por parte dos “países centrais no sistema capitalista neoliberal”, é voltada para o mérito e para o desempenho, com testes e currículos padronizados, além da formação e atuação docente sem reflexividade, assumindo assim, o caráter pragmático das “boas práticas”.

A contrapelo das lutas políticas travadas no seio dos movimentos sociais e coletivos, assim como do debate protagonizado pelas entidades acadêmico-científicas e ao acumulado nas discussões das conferências Nacional, Estaduais

e Municipais de Educação, foram aprovados os Planos Educacionais previstos na Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Esse processo foi marcado por confusões e, com o descrédito na política de esquerda, o discurso reacionário se fortaleceu de maneira veemente.

Surge, não de forma surpreendente, um documento balizador da educação nacional (intitulado como Pátria Educadora) e, à primeira vista, desconectado do MEC e que também desconsidera o acumulado da pesquisa educacional disponível. Podemos destacar a intencionalidade, padronização e atendimento às grandes avaliações e ranqueamento da educação brasileira, confirmando os perigos apresentados por Cóssio (2014).

Os processos anunciados por Cóssio (2014) se materializam em uma estratégia de legitimação, por intermédio de uma consulta pública da BNCC por meio de portal virtual. O MEC, mediante um documento organizado por objetivos de aprendizagem, por componentes curriculares, área de conhecimento, distribuídos nas etapas de ensino e série/ano, assim, coloca a apreciação popular uma proposta que logo em sua apresentação, nas palavras do então ministro Renato Janine Ribeiro, na apresentação do documento, observa-se o tom e os objetivos da consulta, pois o mesmo reforça o sentido estratégico do documento e pontua:

Dois rumos serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença de conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, p. 2).

Outro aspecto a ser considerado no documento da BNCC é o fato de fazer menção somente à Educação Especial como perspectiva da inclusão e valorização da diferença. Ressalta o direito à educação das pessoas com deficiência, resumindo à acessibilidade e ao atendimento especializado como formas de efetivação desse direito sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

Uma terceira versão da BNCC foi disponibilizada ao público em 2017. Nessa fica mais clara a visão padronizada para a educação brasileira. Um currículo prescrito

nacionalmente que negligencia direitos dos diferentes segmentos da população, desconsiderando as especificidades regionais e locais, a diversidade étnica, social nos diferentes níveis e modalidades educacionais “[...] em nome de uma suposta política de equalização de oportunidades pela homogeneização do tratamento dos diferentes, o que concretamente, promove a unificação excludente [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 281). Um documento com tendência à uniformização, à estandardização e ao ranqueamento da educação aos moldes das avaliações em larga escala, as quais não abarcam as diferenças existentes nos cotidianos escolares.

Com algumas mudanças e suprimindo do texto as questões relativas à diferença, como orientação sexual e identidade de gênero, a BNCC em sua terceira versão só confirma a intencionalidade de um projeto neoliberal de enfraquecimento das instituições públicas. A homogeneização curricular traduzida na BNCC e, conseqüentemente da formação de professores/as, nos remete ao Estado reformista da década de 1990 que está sendo reestruturado em face da hegemonia do “discurso único”, pois dessa forma não corre os riscos da revolta e da politização (LAZZARATO, 2011).

Nessa conjuntura, o direito à educação fica no limiar das políticas públicas, na lógica de resultados e bem ao gosto das reformas neoliberais. Com isso, retorna à cena o direito e a obrigação de aprender, considerando que os que não corresponderem aos conhecimentos determinados confirmarão seu fracasso e a sua condição de excluídos.

A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades pela simples razão que ela atua em cima dessas diferenças e governa a partir delas. Ela procura somente estabelecer um equilíbrio tolerável, um equilíbrio suportável para a sociedade entre normalidades diferentes: entre a normalidade da pobreza, da precariedade, e a normalidade da riqueza. Ela não se ocupa mais da ‘pobreza relativa’, das distâncias entre os diferentes rendimentos, e ela também não se ocupa mais de suas causas. Ela se interessa somente pela ‘pobreza absoluta’ que impede o indivíduo de disputar o jogo da concorrência. Ela deve apenas definir um limiar, um mínimo vital acima do qual o indivíduo pode se tornar uma ‘empresa’, acima do qual as distâncias de rendimentos podem e devem ser importantes, e abaixo do qual ele cai fora do jogo social, do jogo da concorrência e no qual ele pode ser ajudado, mas de maneira pontual e não sistemática (LAZZARATO, 2011, p. 50-51).

Com isso, Lazzarato (2011) mostra que inclusão e exclusão são 'variáveis' da ação governamental, a qual multiplica os casos, as situações, os status entre esses dois limites, ou seja, o governo age menos por divisão do que por modulação das divisões, das diferenças.

No Espírito Santo, a SEDU tem como diretrizes os princípios norteadores do Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE), instituído em 2009, tomadas como base da política educacional de escolarização de crianças, jovens e adultos. Segundo o documento, esses princípios buscam tornar o/a estudante foco de todo o processo educativo. Na tentativa de dar sentido a isso, o documento da rede estadual pressupõe a ação educativa norteada pelos seguintes princípios:

Valorização e afirmação da vida – [...] A vida é a dimensão integradora das relações na escola e, em sua fragilidade, exige auto-cuidado e o respeito ao outro [...].

O reconhecimento da diversidade na formação humana - É por meio da valorização da vida que podemos garantir o respeito à dignidade humana, pelo reconhecimento da diversidade como traço da realidade social, apresentando a diversidade como princípio norteador de uma proposta curricular que implica em compreender o processo de formação humana, que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político [...].

A educação como bem público – A escola pública com o compromisso social, espaço de visibilidade, onde liberdade com responsabilidade legitima a participação de todos e de cada um [...].

A aprendizagem como direito do educando – No direito de aprender se insere o direito a um ambiente e contextos de aprendizagens adequados às necessidades e expectativas dos/as estudantes, em que a prática educativa seja sustentada por um currículo aberto à vida e que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22-24).

Há nesse documento uma pretensa valorização da dimensão humana no processo de formação dos/das estudantes, pois essas prerrogativas só aparecem na parte comum de todas as etapas e modalidades de ensino. Outro aspecto a ser problematizado é o debate a respeito da diferença, pois aparece de forma superficial na medida em que é abordada como diversidade, o que acreditamos não conseguir abarcar as exigências da sociedade intercultural, fortalecendo a perspectiva de existência de uma identidade coletiva única.

Contrário a isso, Bhabha (2013) nos provoca a pensar a diferença como forma processual de enunciação da cultura, a qual se estabelece na tensão dos enunciados e os repertórios de enunciação, os quais se apresentam nos mais variados contextos escolares e educacionais.

Percebe-se que os documentos orientadores pressupõem ações que falam sobre o respeito à diferença e a busca por uma educação pautada na dignidade humana, objetivando o protagonismo dos/as professores/as e de seus/suas estudantes em seu processo formativo. Notadamente a superficialidade com que se colocam as questões da diferença, reflete o grau de importância e seu caráter de “corpo estranho” no elenco principal das áreas de conhecimento, disciplinas, etapas e modalidades de ensino.

Nesse cenário, a atuação principal, os holofotes são para os conhecimentos que serão cobrados nas avaliações, principalmente, os que estão de acordo com a “matriz de referência” do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)²² em suas diferentes edições.

Contrastando com o que orienta *en passant* o CBEE, percebe-se também que os processos de formação continuada de professores/as não atendem a essas demandas. Os princípios que são norteadores nas diretrizes do CBEE não conseguem atravessar a realidade no/do cotidiano nas/das escolas, como mostramos anteriormente (Quadro 1) e no mapeamento feito na pesquisa de mestrado (AMORIM, 2010).

Observamos que os processos de formação continuada são vistos, em boa parte, como possibilidades de ação na busca pela “[...] melhoria educacional em várias frentes, estabelecendo-se uma interdependência político-pedagógica não só na gestão da escola, mas também na gestão de políticas mais amplas de formação continuada” (AMORIM, 2010, p. 120). As possibilidades de formações em seminários, congressos e/ou em cursos de especialização organizados por

²² Desde 2009, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo realiza parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tendo como objeto a operacionalização o PAEBES. O programa avaliou na edição 2014, a partir de uma matriz de referência e por competência, alunos/as do 5º do ensino fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa (com recorte de produção de texto) e Matemática; do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História e Geografia). (<http://www.paebes.caedufjf.net/paebes/o-que-e-paebes/>)

instituições públicas ou privadas para a diferença (Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos), bem como nas modalidades educacionais são inúmeras, porém, nota-se que de certa forma os/as profissionais envolvidos têm perfil de militância nas questões que são, ou deveriam ser, atravessadas nas diversas áreas do conhecimento.

No transcorrer da pesquisa de mestrado, foram apontadas também as dificuldades de compreensão das dimensões políticas/pedagógicas da formação continuada pelos sujeitos da escola, “[...] o que nos faz refletir sobre os formatos, a abrangência, a burocracia e o atendimento às políticas ditadas pela lógica neoliberal, perceptíveis nos programas e projetos de formação continuada” (AMORIM, 2010, p.121). Contudo, em nossas análises, indagamos sobre a possibilidade de relações solidárias entre os sujeitos da escola, por meio das quais se formam comunidades tecidas em redes de subjetividades compartilhadas como comunidades heterológicas/interpretativas (CARVALHO, 2009) “[...] que tornam possíveis as negociações para concretização dos processos de formação continuada” (AMORIM, 2010, p. 119).

Nesse sentido, foram problematizadas as implicações e os desafios em torno da formação continuada, sem pretensão de esgotar as possibilidades de compreensão desses processos de formação, permitindo, entretanto, ampliar o diálogo com os múltiplos sujeitos da escola. Assim, diante dos questionamentos que emergiram a partir das pistas fornecidas na pesquisa de mestrado, a pretensão se constitui em buscar a “[...] potência das redes de conversações das relações *praticaspolíticas* que articulam a constituição dos currículos” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 3).

É na procura dos encontros e resistências, sob a ótica política, social, histórica, econômica dos direitos humanos, sociais e civis que buscamos a potência no/do/com o cotidiano. Para tanto, é preciso dar visibilidade aos processos de produção, problematização e desconstrução dos conhecimentos tecidos e praticados pelos diferentes grupos situados na condição de excluídos.

Nessa perspectiva, buscamos investigar a produção do currículo escolar a partir das possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as redes de conversações e ações formadas a partir da “[...] cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados, tática e estrategicamente, nos

espaços-tempos e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar” (CARVALHO, 2009, p. 215) que possivelmente podem se constituir em momentos potenciais de formação continuada para os/as professores/as.

- Com certeza, a gente aprende mais que os alunos, as vezes em certas situações... porque assim, a gente ouve muito que o professor é um mediador e tal... um dia, na concepção do projeto, levando o tema do hip hop para a sala de aula, foi muito fácil. Lógico que houve sugestões da minha parte, da parte da outra professora, para que fosse *bullying*, mas a sugestão do hip hop né?!... rs... Veio como um grito de oi?! Estou aqui! (PROFESSOR/A 3).

- Eu acho que o professor, por mais que ele seja professor, ele aprende muito mais com a gente aluno, que a gente com ele no aspecto da vida, lógico que de aula a gente aprende mais, mas em aspecto de vida... por quê? Porque a gente somos (sic) de eras diferentes, e a era dos professores já passou então não tem como a gente respeitar a era deles. Tipo assim, a gente tem que respeitar, mas a nossa era que é diferente (ESTUDANTE 3).

Para tanto, buscamos problematizar as relações conceituais que os/as professores/as e que os/as estudantes, produzem sobre/com a diferença. Verificamos e analisamos como as questões da diferença afetam os currículos escolares praticados na escola. A partir desses apontamentos, questionamos e problematizamos os diferentes *espaçostempos* de potência da/na escola acerca do trabalho e produções da/com a diferença, retomando a escola como um dos *espaçostempos* privilegiados para a formação continuada de professores/as a partir da produção de conhecimentos traduzidos nas vidas/corpos existentes nos cotidianos escolares.

4 DITOS E ESCRITOS: A BUSCA POR NOVOS/OUTROS DIZERES

"[...] as esperanças têm esse fado que cumprir, nascer umas nas outras, por isso é que, apesar de tantas decepções, ainda não se acabaram no mundo [...]".

(SARAMAGO, 2005, p. 200)

As palavras de Saramago (2005) alertam para a necessidade de renascer nas esperanças, por mais pesadas que sejam as decepções, mesmo que a vida seja uma sobrevida (PELBART, 2006), com seus percalços e adversidades. É preciso movimentar o pensamento em diversas frentes, “estranhar” a realidade para produzir novos/outros caminhos. Nesse sentido, buscamos as esperanças produzidas nos estranhamentos por meio dos quais diferentes inquietações engendraram o surgimento de ditos e de escritos, de processos e possibilidades.

Para auxiliar nosso percurso de pesquisa, buscamos produções que conversassem conosco sobre a problematização proposta. Nesse processo, realizamos um levantamento de teses, dissertações e artigos, tendo como recorte temporal o período de 2009 a 2014. Nesse contexto, estabelecemos como universo para nosso levantamento: produções do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³ e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como as publicações das reuniões anuais²⁴ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Revista Brasileira de Educação (RBE), com a pretensão de dialogar sobre os possíveis processos de formação continuada para a diferença com vistas às ações afirmativas, na potência das práticas curriculares.

Nossa busca por uma articulação dialogada entre os trabalhos disponíveis na RBE, nos Grupos de Trabalho (GT) da ANPED e nos portais da CAPES e da BDTD e a nossa pesquisa, teve como objetivo encontrar e tentar problematizar as abordagens de formação continuada no viés da diferença. Para tanto, fizemos

²³ No banco de Teses e Dissertações da CAPES, desde 2014, estão disponibilizados trabalhos defendidos no período de 2011 e 2012.

²⁴ O recorte temporal foi de 2009 a 2014, então referenciamos as reuniões da ANPED como anuais, mas a partir de 2013 as reuniões passaram a ser bianuais. Com isso, nosso recorte abarca da 32ª à 36ª reunião.

uma análise dos resumos e utilizamos cinco combinações de descritores na tentativa de capturar o que poderia dialogar com nossa pretensão de pesquisa. É importante ressaltar, que nesse primeiro momento, não foram considerados trabalhos que fossem direcionados a um determinado grupo identitário, não por desconsiderar sua importância, mas por não ser de nosso interesse fixar os processos de formação continuada.

As combinações de descritores foram organizadas levando em consideração a possibilidade de não encontrarmos, de forma direta, os termos por nós utilizados. O primeiro jogo entrecruzou como descritores: “Formação continuada”, “Diferença”, “Diversidade”, “Ações afirmativas” e “Currículo”. Nesse processo, no campo de possibilidades, consideramos o uso indistinto do termo diversidade como sinônimo de diferença. Dessa forma, entendemos como nos alerta Macedo (2006) a respeito dos projetos educacionais multiculturais, advogando por uma política da diferença,

Sustento que, embora eles surjam como resposta ao caráter multicultural da sociedade, tendem a fixar a diferença transformando-a em diversidade. Com isso, acabam por não dar conta de atender aos anseios que se propõem a responder. Não quero com isso desqualificar soluções multiculturais que vêm sendo criadas para lidar com propostas discriminatórias. Entendo, como Spivak (1994), que, embora algumas categorias que fixam a diferença não se sustentem do ponto de vista teórico, foram até agora as únicas possibilidades com as quais pudemos construir políticas antidiscriminação (MACEDO, 2006, p. 333).

No segundo jogo de descritores, usamos: “Formação continuada”, “Diferença” e “Ações afirmativas”. No terceiro: “Formação continuada”, “diferença” e “currículo”. Na quarta combinação de descritores, foram relacionados: “Formação continuada”, “Diversidade” e “Ações afirmativas”; e, no quinto jogo: “Formação continuada”, “Diversidade” e “Currículo”.

Diante do exposto, iniciamos a investigação na BDTD, buscando primeiro nas Dissertações que, embora não tivessem claramente os descritores apresentados, trouxessem aportes para nosso diálogo. Porém, nenhuma pesquisa foi encontrada dentro do recorte temporal concebido. Na busca pelas Teses, encontramos 1 (uma) pesquisa, na qual foi feita uma análise da formação

de professores/as e multiculturalismo no Brasil, cotejando as tendências e os desafios desse processo.

Nessa pesquisa, Mariano (2009) estruturou o texto/tese em torno de questionamentos relacionados à abordagem e inserção do multiculturalismo na formação docente; de que maneira se insere no currículo a formação docente; as concepções de multiculturalismo presentes nos trabalhos e de que maneira as categorias multiculturais foram compreendidas nos trabalhos selecionados.

Para fundamentar sua tese, Mariano (2009), elegeu como universo para a análise de dados, artigos publicados em periódicos com Qualis “Internacional A” e “Nacional A”, além dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), entre os anos de 2000 e 2006. Mariano (2009) destaca em sua pesquisa as concepções multiculturais conservadora e liberal de esquerda, na realidade da formação de professores/as, em que os desdobramentos assumem o tratamento da diferença como tendo cunho psicológico ou biológico, reforçando as hierarquias que inferiorizam àqueles que diferem do ideal. E que, em sua maioria, os trabalhos abordam as identidades e as diferenças de forma binária, pois poucos estudos assumem as identidades em seu caráter híbrido. Por fim, o autor pondera que a formação de professores/as ainda é pautada pela tradição de mero treinamento.

No banco de Teses e Dissertações da CAPES não foram encontrados trabalhos que se aproximassem dos descritores elencados e entrecruzados de nossa pesquisa. É relevante pautar a especificidade desse processo de busca, considerando que o banco está desatualizado desde fevereiro de 2014, constando apenas pesquisas referentes aos anos de 2011 e 2012.

No processo de investigação das produções nas reuniões da ANPED, consideramos as seguintes: 32^a, 33^a, 34^a, 35^a e 36^a. Elencamos os GT que se aproximam da nossa discussão, a saber: GT 05 (Estado e Política Educacional), GT 08 (Formação de Professores) e GT 12 (Currículo). Para a escolha do GT, utilizamos critérios de abrangência, sendo o GT 05 pelo campo de confluência dos estudos, basicamente relacionados às políticas educacionais e suas relações governamentais e de articulação de seus diversos atores, bem como a formulação e implementação dessas políticas e as relações de poder e governo no campo educacional. O GT 08, pelo fato de ser a formação continuada o ponto

central desta pesquisa, além do mesmo se constituir em torno do estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. Por fim, o GT 12, por acreditar que o campo do currículo se constitua pelo atravessamento dos múltiplos referenciais, não só teórico-epistemológicos, mas também metodológico, ampliando assim, as possibilidades de sentido do termo.

Dos trabalhos selecionados dos GT, nenhum articulava em suas análises os descritores dos jogos de palavras compostos para esta pesquisa. Buscamos, então, compor os ditos e escritos nos trabalhos das reuniões da ANPED conforme o Quadro 4.

Quadro 4 — Levantamento das produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa.

Reuniões	Grupo de trabalho	Título/Autor/Instituição	Descritor aproximado
32 ^a	12	Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogos com HomiBhabha (Rita de Cássia Prazeres Frangella– UERJ)	Currículo
33 ^a	12	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade (José Licínio Backes– UCDB)	Currículo Diferença
		Currículo movente constituindo forma na ação docente (Carla Gonçalves Rodrigues –UFPeI)	Currículo
		Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente (Alexandra Garcia – UERJ)	Currículo
34 ^a	12	As múltiplas práticas-políticas dos <i>currículosformação</i> como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos da escola (Maria Regina Lopes Gomes –UFES)	Currículo Formação continuada
35 ^a	---	-----	---
36 ^a	---	-----	---

Fonte: Sites das Reuniões Anuais da ANPED.

Ao verificar os trabalhos apresentados na ANPED (Quadro 4), podemos perceber que a inserção dos descritores nos GT é quase insuficiente para nos

ajudar no diálogo com o que já foi dito a respeito da temática problematizada e o nosso exercício para novos/outros dizeres. A organização dos trabalhos por GT nos mostra o esvaziamento dos debates que articulam formação continuada, diferença, ações afirmativas e currículo.

No GT 05 não encontramos nenhum trabalho, o que nos traz questionamentos, tais como: seria o GT 05 também responsável pela discussão das políticas não só de formulação, mas também de implementação de políticas educacionais para formação continuada para a diferença?

Notamos também a ausência do debate no GT 08, o qual é específico de formação de professores, colocando em xeque seu papel problematizador das políticas, práticas e processos de formação continuada. Assim, podemos questionar: não seria também no GT de Formação de professores o *locus* para o debate a respeito da formação continuada em seu sentido mais amplo? O das ações para atendimento às diferenças?

Por fim, diante da apresentação (Quadro 4), o GT 12 (Currículo) é o único, dentre os elencados, que amplia seu foco e traz em seus debates articulações que nos fornecem possibilidades para o diálogo com nossa problematização. Os trabalhos do GT 12 não traduzem, explicitamente, os descritores, porém nos oportuniza aproximá-los. É nessa aproximação que dialogaremos com os autores, buscando nesse exercício atravessamentos e encontros potencializadores para a formação continuada a partir do *currículopulsante* nas/das vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos escolares em suas relações com o atendimento às diferenças.

Nesse contexto, Frangella (2009) nos ajuda a pensar no currículo como local da cultura, enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. Permite-nos, a partir dos questionamentos levantados, movimentar o currículo como produção híbrida inacabada. Sugere no diálogo com Bhabha, colocando o currículo como circulação e atravessamento, um campo de negociação, portanto local de ação política. Provocando-nos a pensar que “[...] o currículo como enunciação é a zona fronteira de interrogação, negociação e contingência” (FRANGELLA, 2009, p. 13).

Costurando nossa articulação, na análise de Backes e Pavan (2010), a respeito dos trabalhos apresentados no GT 12, no período de 2005 a 2009, explorando as epistemologias do currículo com base nos conceitos de diferença e identidade, encontramos um campo teórico fundado nos estudos culturais, em que se articulam Hall, Bhabha, Skliare, Bauman. Pautando-se nesses autores Backes e Pavan (2010, p. 3), concluem que as identidades culturais são escorregadias e ambivalentes. Segundo os autores:

As identidades estão em permanente devir. As identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças. Porém, isto não significa dizer que nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma, significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, suas identidades são sempre re-significadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas pelas relações de poder.

Backes e Pavan (2010, p. 3) ressaltam que a “[...] relação produtiva entre poderes, identidades e diferenças não é uma relação mecânica e previsível”. Destacam sua articulação marcada pela multidimensionalidade e por sobre determinações, o que nos impulsiona o pensamento, aproximando-o ao que Carvalho (2012, p. 237) infere a respeito da docência aberta à diferença,

Perspectivar um devir-docência implica a instauração de uma docência que considere a alteridade. Docência como um propiciar de encontros nômades, e não como palavra de ordem. Um conversar com no lugar de falar sobre, nutrindo “bons encontros”, marcados pelo desejo ético e estético de criação.

Essa articulação de currículo e suas epistemologias, baseadas no conceito da diferença e da identidade, da docência aberta à diferença, ou seja, num devir-docência (CARVALHO, 2012), traduz o movimento apresentado por Rodrigues (2010, p. 3) de uma contaminação rizomática, em sua composição, o currículo movente, possibilitando “[...] ressoar com outros domínios, abrindo mundos através das forças de inovação que experimenta o arranjo realizado na intensidade dos encontros positivos, expandindo a potência do pensar e, com ela, a da vida”.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2010, p. 13) aponta a proposta de formação movente para problematizar o lugar do currículo nos processos de formação na atualidade e, assim, indagar os processos de subjetivação em relação com os

saberes, produzindo configurações da realidade “[...] em seu movimento contínuo de criação da docência”.

Sobre a relação das práticas educativas como práticas emancipatórias em contextos curriculares e de formação, Garcia e Sussekind (2010), valorizam os currículos em movimento às experiências de formação. As autoras partem das invisibilidades e dos silenciamentos produzidos pelas metodologias e epistemologias hegemônicas e ancoram suas problematizações nos estudos do cotidiano. O processo apresentado contribui para pensarmos em currículos-composição, a partir dos processos presentes nas políticas curriculares nacional e locais, “[...] implica pensar nas várias músicas que se tecem cotidianamente com as práticas, seus vários compositores, arranjos e sentidos que essas composições produzem” (GARCIA; SUSSEKIND, 2012, p.15).

Compondo a partir dos ditos e escritos, Gomes (2011, p.1) traz elementos importantes para nosso percurso de investigação, ampliando a discussão em torno do currículo e do processo de formação continuada, problematizando as políticas de educação com foco nas práticas cotidianas e na complexidade das “[...] redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos”. A ação do movimento cotidiano traçado e trançado na pesquisa de Gomes (2011, p.14) evidencia os processos de formação e de criação curricular, constituindo um campo de possibilidades plurais e complexas a partir dos conhecimentos e das práticas docentes, das artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professores/as, produzindo “[...] outros/novos desenhos curriculares e de formação continuada [...]”, compondo um *currículoformação*. Um currículo pensado com/nas artes das aulas, tecido entre professores/as e estudantes nos cotidianos escolares.

No íterim da leitura dos trabalhos dos GT da ANPED, julgamos pertinente analisar artigos da RBE, da edição 40 a 59, com o mesmo recorte temporal. Nesse percurso encontramos apenas 1 (um) artigo com possibilidade de diálogo com nossa pesquisa. Na edição 48, Canen e Xavier (2011) analisaram a produção do conhecimento em formação continuada de professores/as em seu potencial multicultural, no recorte temporal deste milênio, na primeira década, de dois periódicos classificados de nível internacional pelo sistema Qualis/CAPES e de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED.

Canen e Xavier (2011) percorreram os GT da ANPED e verificaram um número reduzido de trabalhos que articulavam formação continuada a perspectivas multiculturais. O estudo aproxima-se das nossas apreensões a respeito da produção da temática nos GT - ANPED. Como o universo de GT selecionado pelos autores, abarcou os GT, a saber: Didática (GT 04), Formação de Professores (GT 08), Educação e Relações Étnico-raciais (GT 21) e Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), foi possível encontrar trabalhos voltados numa perspectiva mais crítica do multiculturalismo, sendo esses analisados a partir de recortes unilaterais da diferença.

Nas duas revistas analisadas, Canen e Xavier (2011, p. 654) perceberam a predominância de estudos teóricos, em forma de ensaios e análises de políticas, em detrimento dos estudos de campo. Outro aspecto importante é o fato que, também nas revistas, em termo de identidades, o foco “[...] pareceu recair naquelas marginalizadas, tomada como forma coletiva, [...] em detrimento de pesquisas com identidades plurais, [...] bem como silenciando estudos sobre currículo em ação [...]” nos *espaçotempos* escolares.

De acordo com as problematizações das/nas produções analisadas e dialogadas, nesse esforço da pesquisa, percebemos a ausência da articulação entre formação continuada, diferença e currículo. Os estudos, em sua maioria, focam o campo das políticas identitárias. Como o nosso escopo pesquisado não compreendeu os GT em suas especificidades de luta e abrangência, notamos que a diferença ainda se constitui como um corpo estranho nos processos de formação continuada e nas questões curriculares.

A análise dos estudos nos mostra a potência do currículo, tanto na atuação do GT 12 da ANPED, quanto nos demais em suas diferentes leituras e composições, seja o entendimento como *currículo movente*, *currículo-composição* ou *currículoformação*, o campo de estudo se amplia à medida que vão se traçando novos/outros caminhos dos/nos diferentes cotidianos escolares. As pesquisas do GT 12, especificamente as dos estudos do cotidiano, mostram que as vidas cotidianas, as vidas/corpos dos/nos/com os cotidianos, transbordam às políticas de ações afirmativas e às políticas curriculares oficiais. Esse transbordamento dissidente, pensando na perspectiva do biopoder foucaultiano, é o que desloca as vidas/corpos nos cotidianos escolares das

regulações disciplinares dos currículos prescritos, produzindo novos/outros conhecimentos que escapam dos controles do poder e da normalização.

Desse modo, nota-se que o contexto das ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras, as produções nesse campo têm sido marcadas por processos fragmentados em suas ações. Nesse exercício de leitura para constituição do tema, encontramos periódicos, pesquisas e dossiês com trabalhos que atendem a temas específicos como étnico-raciais, que em sua maioria trata a questão afrodescendente, até mesmo pelo histórico de lutas dessa população brasileira por uma “[...] efetiva abolição, ainda inacabada que perdura há mais de cinco séculos” (SANTOS, 2010, p.147). Outro campo que tem conquistado visibilidade é o de gênero e de diversidade sexual, que, mesmo com uma resistência maior que os demais, tem garantido uma produção significativa.

As pistas encontradas nesse processo de revisão de literatura não nos fornecem argumentos suficientes a respeito da articulação entre formação continuada, currículo e diferença. Diante disso, ampliamos o escopo desse processo, buscando aproximações possíveis nas pesquisas e produções relacionadas aos “campos identitários”.

4.1 Das ausências aos dizeres dos/nos “campos identitários”

Buscamos e damos destaque neste estudo às questões que se constituem como desafios emergentes na/da/para a escola na atualidade. O debate sobre a diversidade tem se tornado campo fértil para pesquisas acadêmicas, mobilizado pelos fluxos e lutas por reconhecimento étnico e cultural, bem como por movimentos de contestação de lugares e de estilos de existências naturalizadas e de reivindicação de direitos específicos dos grupos minoritários.

Diante disso, esclarecemos que no primeiro momento buscamos produções que conversassem conosco sobre a problematização de nossa pesquisa, no entanto, os estudos encontrados e analisados, em sua maioria, estão no campo das políticas identitárias e não no campo complexo da diferença. Com isso, sentimos a necessidade, mesmo não sendo o nosso escopo pesquisado, de buscar

trabalhos que tivessem como foco os grupos identitários, suas especificidades, lutas e abrangência, porém que tivessem articulação com a formação continuada e o currículo.

Nesse mapeamento, investigamos com base no mesmo percurso utilizado anteriormente. O recorte temporal foi de 2009 a 2014 e as produções do banco de teses e dissertações da CAPES, da BDTD, nas publicações anuais da ANPED e da RBE. Os jogos de palavras foram compostos repetindo os descritores “Formação Continuada”, “Currículo”, entrecruzando aos termos “Relações étnico-raciais”, “Gênero”, “Diversidade Sexual” e “Diversidade Religiosa”.

Assim como na primeira busca, consideramos não encontrar especificamente os entrecruzamentos dos termos que elegemos para análise, mas aproximações que possibilitassem movimentação e deslocamento *teóricoprático* de/em nossa pesquisa. Nesse sentido, iniciamos pela BDTD, na qual encontramos poucas produções que dialogavam com nosso campo problemático. Dentro do recorte descritivo foram encontradas e analisadas um total de 7 (sete) Dissertações e de 1 (uma) Tese, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 — Produções na BDTD, apresentado por aproximações com os descritores da pesquisa ordenado por reunião, tipo de produção, título/autor e Instituição.

Descritor Aproximado	Tipo de Produção	Título/Autor/Instituição
Gênero Sexualidade	Tese	Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. (Valéria Pall Oriani – UNESP)
Formação Continuada Diversidade Religiosa	Dissertação	Formação Inicial e Continuada de Ensino Religioso: Reflexos nas Práticas Pedagógicas dos Professores que Lecionam no Ensino Fundamental (Sunamita Araújo Pereira Damasceno – UFPB)
Currículo Educação Étnico-Racial	Dissertação	Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: Reflexões Curriculares (Francisco Thiago Silva – UNB)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 5 — Produções na BDTD, apresentado por aproximações com os descritores da pesquisa ordenado por reunião, tipo de produção, título/autor e Instituição - Conclusão

Currículo Escolar Relações Étnico-Raciais	Dissertação	Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina (Paula de Abreu Pereira – UFSC)
Formação continuada Diversidade étnico-racial Educação para as relações étnico-raciais.	Dissertação	Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial – Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de ensino de Florianópolis (Karina de Araújo Dias – UFSC)
Formação continuada Educação para as relações étnico-raciais.	Dissertação	Educação das Relações Étnico-Raciais: Contribuições de Cursos de Formação Continuada para Professores (as) (Maria Fernanda Luiz –UFSc)
Formação Contínua Educação das Relações étnico-Raciais	Dissertação	Educando pela Diferença Pela Igualdade: Professores, Identidade Profissional e Formação Contínua (Rafael Ferreira Silva – USP)
Diversidade Sexual	Dissertação	As Rosas por trás dos Espinhos: Discursos e Sentidos na Formação de Professores em Face do Debate da Homofobia (Luciano Carlos Mendes Freitas Filho –UFPe)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No resultado da pesquisa na BDTD, novamente, não encontramos a articulação direta com os entrecruzamentos dos nossos descritores, no entanto percebemos tensionamentos e problematizações entre eles de forma separada, em sua maioria que articulam formação continuada ou currículo e um dos “campos identitários”.

A produção de Damasceno (2015) traz um estudo em torno da formação inicial e continuada com e sem formação específica em Ciências das Religiões e que ministram aulas de Ensino Religioso. A pesquisa não traz grandes problematizações no que tange a questões de respeito às diversas religiosidades, muitas vezes invisibilizadas pelo preconceito velado nos cotidianos escolares. Ao longo da história, o Ensino religioso sempre teve um caráter confessional-cristão, estando diretamente ligado a grupos religiosos hegemônicos. O tema sempre suscitou debates, pois um dos desafios é garantir

que todos os grupos religiosos sejam respeitados, dada a pluralidade existente em nosso país.

Considerando o momento em que o estudo de Damasceno (2015) é realizado, na época, havia a previsão da matrícula facultativa do/a estudante na disciplina, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) trazer como previsão a obrigatoriedade de oferta por parte das instituições. Dessa forma, segundo o estudo analisado, exigia-se a formação específica na área, porém com a alternativa de que professores/as formados em outras áreas de conhecimento poderiam atuar na disciplina desde que tivessem comprovação de cursos de Pós-Graduação em Ensino Religioso.

Damasceno (2015), conclui que profissionais com a formação em área específica de Ciências das Religiões e os que não possuem apresentaram inconsistências quanto ao que se é trabalhado, permitindo-nos problematizar a necessidade da disciplina e o convívio não só dos/as estudantes das diversas religiões, praticantes do Candomblé e de outras religiões de matrizes africanas, mas também dos que não professam nenhuma fé. Acreditamos no campo de possibilidades de existências nos/dos/com os cotidianos escolares e que, a escola não pode ser palco para manifestações de intolerâncias e preconceitos. Notamos que o fato de ter encontrado apenas um trabalho com o tema aproximado aos nossos descritores e que, apenas traz uma comparação da atuação entre os docentes que são formados na área específica das Ciências das Religiões e os que não são, revela a ausência do debate sobre o respeito à pluralidade religiosa na escola, bem como no meio acadêmico.

Diferente da temática da religiosidade, a educação das relações étnico-raciais foi encontrada em maior número, porém, não tão expressivo. Silva (2013) apresenta um estudo no qual identifica como a educação das relações étnico-raciais, especificamente centrado na questão negra, tem sido pensada e materializada nos currículos praticados pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal. O autor aponta para o caráter eventual com o qual o tema é trabalhado, considera a existência de duas concepções curriculares, o *currículo festivo* manifestado de forma esporádica ou mesma cotidiana, mas apolítica, descontextualizada das questões reais dos negros.

Outra concepção é a do *currículo antirracista*, que segundo o autor, é vivo, crítico e emancipatório, produzido na coletividade, traduzido pelo fazer pedagógico subvertendo as visões cristalizadas e/ou reduzidas da população afro-brasileira.

Pereira (2011) discute a democratização da educação e a promoção da igualdade racial na escola com a Lei nº 10.639/03; contextualiza o campo de pesquisa, posicionando a dinâmica da escola, os sujeitos, as estratégias de mobilização e as ações na implementação da Lei. Nesse estudo, a autora apresenta tensões, desafios e possibilidades e considera aspectos que dificultavam a implementação como: a falta de políticas públicas comprometidas com o tema, as condições de trabalho, a ausência de material apropriado e de formação continuada. O trabalho nos dá pistas referentes à mobilização de ações curriculares significativas e que, mesmo que o processo de implementação da Lei não esteja consolidado, a dinâmica curricular dos/nos cotidianos escolares vem se constituindo em possibilidades de avanços nas ações em torno do tema.

No terceiro trabalho analisado, Dias (2011) buscou compreender a formação continuada com inserção da temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa. Nesse processo, vários foram seus apontamentos no sentido de reafirmar a importância de formação continuada com esse viés. A pesquisa mostra um esvaziamento de profissionais nos cursos, às descontinuidades quanto à oferta de formação e fluxos formativos distribuídos de forma irregular, bem como a existência de um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial materializando a barreira para efetivação de políticas de formação nessa perspectiva.

O estudo de Luiz (2013) investigou as contribuições para as mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes à temática étnico-racial. A pesquisa faz uma reflexão em torno dos cursos de formação continuada, da mudança ou não das práticas das professoras, bem como das influências de questões subjetivas referentes às vivências delas na compreensão e adesão da temática.

Silva (2010) investigou especificamente as concepções de formação continuada presentes no *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Esse estudo problematizou as identidades profissionais docentes fabricadas e projetadas ao longo da realização do programa. Após análise do material pedagógico e dos documentos oficiais, Silva (2010), conclui que esses processos fazem um percurso de obrigatoriedade legislativa e não da necessidade de se constituir fluxos inclusivos na escola. Apesar disso, conclui ainda que o programa de formação promove uma articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade, por meio da fusão entre as modalidades de formação continuada.

De forma mais discreta, aparecem os temas Gênero e diversidade sexual, no trabalho de Freitas Filho (2009), que apresenta uma análise dos discursos homofóbicos e não homofóbicos produzidos nas práticas discursivas hegemônicas existentes na escola. Problematisa outros discursos concernentes à diferença, especificamente, à diversidade sexual, pois ainda não está instituído no ambiente escolar. O trabalho de Freitas Filho (2009) nos traz pistas que convergem com nosso objetivo de articulação entre formação continuada, currículo e diferença, pois o autor considera que a formação acerca da diversidade sexual e combate à homofobia se dá no processo pedagógico quando articulamos as práticas, os sujeitos, trabalhando continuamente a (des)construção discursiva dos preconceitos cristalizados.

Na única tese encontrada com base em nossos descritores, segundo Oriani (2015), a escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero. A autora defende a ideia de que é possível educar para a transformação, se houver uma mudança de mentalidade que está além da reformulação de currículos em cursos de formação de professores.

Oriani (2015) chega a essa conclusão a partir de análises das percepções de professores/as sobre as relações de Gênero e sexualidade nas práticas da educação infantil e as manifestações da sexualidade das crianças nessa etapa de ensino. Confirma-se então, que há uma produção de sentido dos/nos discursos e práticas das vidas/corpos na/da escola. Com isso, traz elementos

para reflexão a respeito da necessidade de se debater não só em cursos de formação continuada, fora do ambiente escolar, mas também junto aos *praticantes pensantes* dos/nos cotidianos escolares.

Na investigação e análises das produções nas reuniões da ANPED, consideramos as mesmas da primeira parte desta revisão. Mudamos os grupos de trabalho – GT, pelo fato de buscar nos “campos identitários” os descritores de nossa pesquisa. Elegemos o GT 3 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos), GT 21 (Educação e relações étnico-raciais) e o GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Encontramos apenas 11 (onze) trabalhos com os quais poderíamos compor na análise de nossa temática conforme o Quadro 6.

Quadro 6 — Produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa.

Reuniões	Grupo de trabalho	Título/Autor/Instituição	Descritor aproximado
32 ^a	21	Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03 - Maria Elena Viana Souza – UNIRIO	Currículo Educação das relações Étnico-raciais
33 ^a	23	Vidas na fronteira – Corpos, Gêneros e Sexualidades: estranhando a normalidade do sexo - Denise da Silva Braga – UERJ	Gênero Diversidade sexual
34 ^a	21	Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em (1987-2006): Possibilidades de repensar a escola - Kátia Evangelista Regis – UFMA	Relações étnico-raciais Currículo
		Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar - Claudilene Maria da Silva – UFPE	Relações Étnico-raciais Gênero
34 ^o	23	“Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso!” – Gênero, Sexualidades e Formação Docente - Roney Polato de Castro – UFJF - Anderson Ferrari – UFJF	Gênero Diversidade Sexual

Fonte: Sites das Reuniões Anuais da ANPED.

Quadro 6 — Produções da ANPED, ordenado por reunião, GT, título/autor e aproximações com os descritores da pesquisa. (Conclusão)

35 ^a	21	Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul - Eugenia Portela de Siqueira Marques – UFGD Hildete da Silva Pereira Bolson – SEMED Wanilda Coelho Soares de Moraes – UCDB	Relações étnico-raciais Formação continuada
	23	Sexualidade, Gênero e Diversidade: currículo e prática pedagógica - Alexandre Silva Bortolini de Castro – PUC-Rio e UFRJ	Diversidade sexual Gênero Currículo
36 ^a	---	-----	-----
37 ^a	21	A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação - Maria da Conceição dos Reis – UFPE Auxiliadora Maria Martins da Silva – UFPE	Relações étnico-raciais Currículo
		Cotidiano escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais - Sandra Maria Machado – UFES	Currículo Relações étnico-raciais
	23	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações - Roney Polato de Castro – UFJF	Diversidade religiosa Diversidade sexual

Fonte: Sites das Reuniões Anuais da ANPED.

Nesse exercício, encontramos trabalhos que problematizam pelo menos dois dos descritores utilizados nos jogos de palavras para nossa pesquisa. Elegemos os trabalhos que de alguma forma trazem os entrelaçamentos dos descritores para nos auxiliar a pensar nas relações na/da escola como espaço onde as diferenças sempre coexistiram.

No GT 3, não foram encontrados trabalhos que dialogassem com nossos descritores. No GT 21 foram encontrados 6 (seis) trabalhos: 3 (três) desses, os de Souza (2009), de Reis e Silva (2015) e de Regis (2011) trazem reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei 10.639/03, apontam que há possibilidades de se trabalhar com as diretrizes curriculares sugeridas pela Lei e afirmam que os princípios contidos nas diretrizes que não estão aparentemente ligados ao ensino da história da África devem orientar a forma como esses conteúdos serão trabalhados, porque não adianta um/uma

professor/a trabalhar a história de uma civilização africana sob um olhar eurocêntrico. Portanto, tendem a afirmar que quem faz o currículo são os/as professores/as junto aos/às estudantes e que, nesse sentido, por mais valiosos que sejam os procedimentos sugeridos na Lei 10.639/03, é nos cotidianos escolares que as ações antirracistas ganham força vital.

Dada a importância das vidas e seus entrelaçamentos nos/dos/com os cotidianos escolares, Silva (2011), Machado (2015), Marques, Bolson e Moraes (2012) trazem pesquisas diretamente ligadas às práticas cotidianas. O que converge com o objetivo de nossa pesquisa, pois os estudos apontam que as ações curriculares ressignificam as práticas pedagógicas cotidianas e que, por meio delas, a escola promove o respeito às diferenças.

No GT 23, encontramos pesquisas que tratam das relações conceituais e práticas de gênero e de diversidade sexual, contudo não as relacionam com formação continuada e currículo. Os estudos escolhidos para análise trazem pistas que nos ajudam a problematizar e compreender as especificidades dos temas nos cotidianos escolares.

As pesquisas de Braga (2010), Castro e Ferrari (2011) e Castro (2012) mostram a prevalência do status diferenciado na forma como as sexualidades são representadas nos currículos escolares, mantendo a questão homoafetiva como categorias marginais, reiterando as discriminações negativas e/ou obscurecendo-as como uma sexualidade legítima. É importante ressaltar que, nas pesquisas, mesmo tendo como tema/título os debates a respeito de gênero, ficaram mais tímidos, quando não se pulverizasse sendo utilizado de forma indistinta como diversidade sexual. Assim, evidencia-se a necessidade de repensar as práticas escolares, buscando “[...] desconstruir concepções naturalizadas; incorporar a diferença (como valor) em torno da vivência das sexualidades e avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto” (BRAGA, 2010, p. 12).

Ainda buscando o diálogo com as pesquisas do GT 23, encontramos no trabalho de Castro (2015) o tensionamento mais comum na atualidade: religiosidade X

sexualidade. O autor teve como objetivo problematizar as relações entre formação docente, experiência religiosa e sexualidades. Castro (2015) traz as discussões que partem dos discursos religiosos como elementos de subjetivação constitutivos do ser docente, com especial enfoque no trato das questões de homossexualidades. O estudo corrobora as demais pesquisas sobre os temas, mas traz um outro debate que é a produção de sentido a partir da religiosidade, o que na atualidade tornou-se um grande desafio em tempos de ataques ao debate nas escolas sobre gênero e sexualidade por parte da ala política conservadora e evangélica.

Continuamos as buscas nas edições da RBE, porém não encontramos artigos com os quais pudéssemos ampliar o debate para além do que as teses e dissertações da BDTD e dos trabalhos das reuniões da ANPED nos GT 3, 21 e 23. Encontramos “mais do mesmo”, artigos que muitas vezes são dos mesmos autores dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED e que são ampliações das teses e dissertações defendidas nos últimos anos.

Avançando no debate, a partir das produções analisadas, percebemos a fragmentação dos estudos nos “campos identitários”, nos processos de formação e nas políticas curriculares. As pesquisas que têm como tema a Educação das relações étnico-raciais mostram que os documentos e as normativas oficiais são dispositivos de obrigatoriedade para a inclusão do tema nos currículos escolares.

Nota-se que o tema diversidade religiosa também segue o caráter obrigatório, legitimado pela legislação e pelos interesses dos grupos religiosos hegemônicos. Esse processo se constitui entre aleluias e agonias, pois a inserção das diferenças étnico-raciais e de diversidade religiosa é pela via legislativa e pelos formatos fechados de formação que ocorrem com certo “estrangeirismo” à vida dos *praticantespensantes da/na escola*.

Os estudos sobre gênero e sexualidade trazem os debates mais próximos à interação de saberes a partir da vida, dos corpos, produzidos em práticas discursivas implicadas com relações de poder. Com isso, já não é possível

imaginar um esquema explicativo que abarque essa irrupção das diferenças e da necessidade do debate nos cotidianos escolares.

Diante dos ditos, escritos e dizeres, por meio de suas linhas, traçados e movimentos de pesquisa, encontramos esforços, lutas, resistências e proposições. Mas ainda temos muito a avançar, os estudos mostram a importância e os diferentes questionamentos no campo dos direitos humanos e sua articulação com a educação. As indagações trazidas nas pesquisas, desestabilizam posições homogeneizadoras e generalistas dos direitos humanos, da diversidade e da diferença.

Como mostram as produções tanto na primeira parte desta revisão de literatura, na qual buscamos um contexto mais amplo, como na segunda parte, que diz respeito aos “campos identitários”, observamos que é possível encontrar discursos, movimentos instituídos e instituintes, documentos de orientações curriculares, de formações, que, todavia ainda mostra as fragilidades. As pesquisas denotam que essa inserção ainda não tem garantido o aprofundamento do debate na perspectiva das várias teias que se entrelaçam nos cotidianos. Quando tentam a mutualidade nos discursos e nas proposições, pulverizam a diferença na perspectiva da diversidade e, quando não, distinguem-se em processos circulares de ações identitárias e pontuais.

Nesse sentido, precisamos problematizar a diversidade, a diferença e a igualdade. Precisamos interrogar os processos curriculares, as formações continuadas nos cotidianos escolares. Consideramos que as pesquisas têm dado passos importantes para realizações possíveis, ultrapassando o campo discursivo e retórico. Porém, é preciso ampliar esse esforço para superar o racismo, os preconceitos e as discriminações, a homofobia, a transfobia, o sexismo, a intolerância religiosa, entre outros.

5 TEXTOS E CONTEXTOS: COMPOSIÇÕES TEÓRICAS

Nesse capítulo ampliaremos a problematização, junto aos intercessores teóricos, dos conceitos que nos ajudaram na argumentação sobre as vidas/corpos nos cotidianos escolares na produção do *currículopulsante* como potência para a formação continuada de professores, pensada em seus movimentos com a diferença. Para tanto, iniciamos problematizando a ideia de uma escola “para todos” em suas relações com os processos biopolíticos que se constituem nos encontros e estranhamentos nas vivências/experiências dos cotidianos escolares. Em seguida, pensamos o *currículopulsante* como redes de conversações, a partir das redes de conhecimentos, linguagens e afecções que se enredam na escola. Por fim, evidenciamos as implicações desses enredamentos para a formação continuada de professores/as com a diferença como acontecimento, considerando a potência dos deslocamentos no presente que apontam para novas/outras ações formativas.

5.1 Pensando a escola das vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos escolares

“Cada um de meus livros pode ser lido como um fragmento de autobiografia”.

(Michel Foucault)²⁵

As reflexões propostas nesse estudo estão relacionadas ao que Linhares (2009) aponta a respeito do tempo que vivemos com suas inseguranças, dúvidas, polêmicas e ambivalências. Segundo a autora, esse processo vem crescendo freneticamente, embaralhando as fronteiras entre acertos e erros, entre relatividades crescentes e dogmatismos sem medida, o que faz com que conviver seja também confrontar medos e esperanças. Não podemos deixar de apontar uma quase unanimidade, quando se trata de afirmar a relevância escolar.

Assim, ricos e pobres, brancos, negros, indígenas, gays, lésbicas, homo e heterossexuais, judeus e palestinos, e, todos nós, mestiços, crianças, adultos e idosos, camponeses e

²⁵ Epígrafe (p.1) In: Díaz, Esther. A Filosofia de Michel Foucault. Editora Unesp, SP, 2012.

cidadinos demandados por escolas, nelas investindo, por considerá-las necessárias, indispensáveis mesmo, para alguma possibilidade de futuro planetário, vital e humano (LINHARES, 2009, p. 25).

De acordo com Linhares (2009), se essa unanimidade em torno da escola expressa um desejo, que vem se expandindo, arraigado no imaginário social e que vem, por isso mesmo, sendo aproveitada para produzir um discurso concordante, que opera na direção de acelerar as ações imediatistas da escola, atropelando as criações, um de seus grandes desafios é não aceitar reproduções de modelos e buscar os entendimentos de outro tipo.

Dessa forma, as trajetórias escolares, as práticas curriculares e a composição dos processos diferenciadores das/nas relações das vidas/corpos se constituem como o campo a ser pesquisado para além das normalizações e leis instituídas. Sendo assim, propomos a problematização da vida nos cotidianos escolares não a partir de uma concepção de corpo que decorre de um organismo, inscrito na captura da vida, mas problematizando-a junto com Foucault (2015), compreendendo o corpo como

[...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise de proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 2015, p. 65).

Dessa forma, pensar o corpo fora da definição do regime de poder, nas resistências das vidas/corpos ante a ameaça de ser governado, controlado e regulado. Pensar as vidas/corpos no campo da produção de subjetividades, sempre indissociável da multiplicidade dos/nos cotidianos escolares, no qual a diferença é pensada em sua processualidade e manifestada em suas intensidades.

Para este estudo, então, foi preciso considerar as possíveis convergências/divergências entre os participantes do processo educativo, no que se refere aos modos e formas como compreendem e praticam a educação e os processos de aquisição de conhecimentos, bem como as práticas cotidianas desenvolvidas por esses praticantes (CERTEAU, 1994). Em especial, as

questões ligadas às políticas de formação continuada. Por conseguinte, interrogar as vozes dos praticantes, potencializando os saberes e fazeres nas tantas e tão diferentes histórias vividas, das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) cotidianamente, nas escolas. Para tanto, é preciso identificar os/as professores/as os/as estudantes, na diversidade de suas vivências no cotidiano, como sujeito e praticante que cria com aquilo que recebe e não, exclusivamente, como um ser passivo. Isso exige estudar o contexto das diversas práticas culturais e sociais das quais faz parte, num atravessamento de múltiplas e complexas relações.

Nesse sentido, buscamos perceber a potência das práticas das vidas/corpos, estudá-las, analisá-las e problematizá-las a partir de suas manifestações cotidianas escolares, de suas experiências, lembradas e contadas, no local onde são re-produzidos, transmitidos e criados valores nas inúmeras relações que mantêm com a escola nas “[...] novas formas de comunidade e que, nesse sentido, podem potencializar o cotidiano escolar produzindo bons encontros” (CARVALHO, 2011, p. 104).

Nesse esforço reflexivo, Ferraço e Carvalho (2012, p. 14) auxiliam apontando a potência política das conversações e/ou narrativas, destacando a concepção de currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que pressupõe admitir a ideia de “potência de ação coletiva”.

[...] pensar o currículo como conversação complexa e como políticas da narratividade, em especial, considerando as redes de sociabilidade que atravessam a escola.

Desse modo, o currículo, como conversações em políticas da narratividade, envolve uma compreensão de currículo que potencializa o estabelecimento de “zonas de comunidade” de modo a permitir a construção do coletivo como comunalidade expansiva. Sendo assim, na prática, o que tende a ocorrer e o que necessitamos buscar? Ir além, não mais procurar o que o outro se assemelha a nós, mas o que no outro é irredutível, ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical.

Por fim, busca produzir deslizamento de saberes, fazeres, afetos e poderes para a formação de outro modo de produção de políticas de compartilhamento do espaço público: de modo público, valorizando as diferentes vozes que sinfônica e caoticamente compõem o mosaico de conhecimentos, linguagens, afetos e poderes que constituem os currículos escolares.

A força das ponderações de Ferrazo e Carvalho (2012, p. 14) movimentou o pensar com/na transformação da “[...] cultura escolar, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, questionar os ‘possíveis’ do coletivo inseridos no cotidiano escolar, para que se constituam nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional”.

Consideramos aqui a escola como espaço de produção de subjetividades e, como as demais instituições sociais, “um construto de cimento e sonhos” (ANDRADE, 2012, p. 11), uma estrutura de composições corroboradas não só pela hierarquização e disciplina, mas também pelos deslocamentos das prerrogativas dos sujeitos praticantes ante a ampliação de seus direitos sociais e humanos.

Assim, pensar a formação continuada implica não só a de professores/as, mas também a formação dos/as estudantes em seus mais variados e diferentes repertórios. Nesse contexto, foi preciso repensar também os roteiros da escola em suas normas e limites, no disciplinamento dos sujeitos, como os/as professores/as convivem e experimentam as expressividades exibidas, sentidas e que se atravessam no *currículopulsante* que irradia a força vital de conhecimentos produzidos nos/dos/com os cotidianos escolares.

É nesse contexto movediço, onde o currículo pulsa como um coração resistindo à vida nua, à vida besta, à vida, ou até mesmo à sobrevida, a qual Pelbart (2006, p. 13) nos instiga a pensar na

[...] Vida nua, ao contrário, tal como Agamben a teorizou, é a vida reduzida ao seu estado de mera atualidade, indiferença, disformidade, impotência, banalidade biológica. Para não falar na vida besta, exacerbação e disseminação entrópica da vida nua, no seu limite nihilista. Se, no entanto, vida nua e uma vida são tão contrapostas, mas ao mesmo tempo tão sobrepostas, é porque no contexto biopolítico é a própria vida que está em jogo, sendo ela o campo de batalha. Contudo, como dizia Foucault, é no ponto em que o poder incide com força maior, a vida, que doravante se ancora a resistência a ele, mas justamente, como que mudando o sinal. Em outras palavras, às vezes é no extremo da vida nua que se descobre uma vida, assim como é no extremo da manipulação e decomposição do corpo que ele pode descobrir-se como virtualidade, imanência, pura potência, beatitude.

Nessa perspectiva, consideramos a potência da vida, como atividade força do devir, da mudança, que aponta para o novo/outro e engendram possibilidades de vida nas relações formativas e curriculares dos/nos cotidianos escolares. É na busca pela constituição do sujeito para a além dos mecanismos disciplinares, que propomos pensar a formação continuada para a diferença.

No intuito de problematizar as produções de subjetividades a partir do *currículopulsante*, que se realiza nos contextos de vida e das formas de existir dos sujeitos, buscamos na obra de Foucault (1979, 1984, 1987, 1988, 1994, 2000, 2002, 2005, 2015), os fundamentos para analisarmos a constituição da vida como obra de arte na/da escola, deslocando os sujeitos à condição de autoria das inúmeras e efêmeras possibilidades de conhecimentos produzidos pelas/nas relações dos/as viventes na/da escola. Destarte, é nessa possibilidade de análise que constatamos que

[...] em nossa sociedade, [...] a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; [...] um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617).

Nesse deslocamento da arte como objeto, transpondo a vida entre a produção artística e a valorização da existência humana Foucault (1994) nos trouxe elementos problematizadores para analisarmos a escola como espaço organizado representado pelas regras instituídas, “[...] onde o poder é exercido pelo jogo da vigilância exata” (FOUCAULT, 1987, p. 153) e o controle mútuo é desenhado por uma rede de olhares vigilantes. É nesse cenário que as estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder, permitem entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder (FOUCAULT, 1988).

Elegemos, como eixos de análise também, o conceito de poder, de poder-corpo e pensar uma estética da existência. Nessa perspectiva, Foucault (1987), nos propõe a pensar no corpo como “objeto e alvo de poder”, o qual “se molda, se manipula, se treina [...] se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p.125). Não em sua forma indissociável, mas detalhadamente exercendo sobre ele uma “coerção sem folga [...] (controlando)

movimentos, gestos, atitudes [...] das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças” (FOUCAULT, 1987, p.126).

Nesse entendimento, para Foucault (2015, p. 39), o poder deve ser analisado como algo que está em constante movimento e que “[...] a questão é o que rege os enunciados e a forma com que eles regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente [...]”. Esse exercício nos ajudou na compreensão a respeito dos conhecimentos que podem ser ou não produzidos como verdades, modelos e padrões a serem seguidos, vividos e utilizados. Assim,

[...] não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder, como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global (FOUCAULT, 2015, p. 39).

Deste modo, é possível compreender que essa relação de poder engendrada nas decisões do que pode ou não estar nos currículos escolares e, conseqüentemente, na formação continuada dos professores/as está localizada no “[...] ‘regime discursivo’, dos efeitos de poder próprios do jogo enunciativo” (FOUCAULT, 2015, p.40). Com isso, o autor nos estimula considerar em nossa análise, o que Fischer (2013, p. 124) chama de quatro grandes forças:

[...] a inscrição radicalmente histórica das “coisas ditas”; a condição inapelável do discurso como prática; a materialidade dos enunciados; e, *lastbutnotleast*, a luta travada na e pela constituição de sujeitos – sujeitos de determinadas verdades ou discursos.

Assim, os discursos, os enunciados do poder atingem o corpo (FOUCAULT, 2015), no caso aqui analisado, a realidade das vidas/corpos dos sujeitos na/da escola em seus diferentes cotidianos. Os procedimentos e técnicas do poder sobre essas vidas/corpos tentam controlar de forma minuciosa os gestos, atitudes, hábitos, comportamentos e discursos.

Essa tentativa não se resume em aniquilação dessas vidas/corpos desviantes, mas de seu controle, de seu adestramento e de sua padronização. A administração e regulação dos desejos expostos nessas e por essas

vidas/corpos desviantes se traduz nos embates a respeito das discussões de gênero e diversidade sexual na BNCC, da qual esses temas foram retirados.

Podemos comparar tal fato a uma forma não de eliminação do desviante, mas substituí-la “[...] por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos ‘degenerados’” (FOUCAULT, 2015, p. 234). É o poder se materializando e se exercendo sobre as vidas/corpos dos sujeitos da/na escola.

Essa lógica foucaultiana, na qual os corpos fronteirísticos são localizados no limiar da “vida” e da “morte”, entre a “normalidade” e a “anormalidade” se constituiu em momentos potentes de reflexão a respeito da formação continuada de professores/as a partir da produção de conhecimento nas composições curriculares dos/nos/com os cotidianos.

Os currículos cristalizados e encenados no “panóptico/escola”,²⁶ com efeito, sempre vigilante, visível e automático do poder, funcionam como dispositivos disciplinares de “[...] vigilância sobre e contra a si mesmo” (FOUCAULT, 1979, p.218), ou seja, tornar “[...] penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 159). A escola configura-se como um observatório político, disciplinadora de corpos dóceis atravessados por estratégias punitivas e reguladoras, que permitem o conhecimento hierarquizado nas relações contrapostas de sentimentos e desejos de suas práticas sempre vigiadas e controladas.

Porém, nessa configuração, as vidas/corpos de desejo, desenvolvem a arte da existência, por meio do domínio de si e determinada pelo cuidado de si (FOUCAULT, 1994). Há, nesse sentido, uma nova estética da existência pela liberdade que se manifesta na própria vida como obra. Fator importante para que essas vidas/corpos se constituam em sua própria ética, na criação de novas/outras vidas que não as da normalização de um único modo de existência.

²⁶Analogia à perspectiva foucaultiana (1987), na qual se entende a escola como um aparelho de vigiar, que necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica.

Nesse movimento localizado de contradições, formas de ver e enxergar o outro e a si mesmo, das redes cotidianas e do cuidado de si, aprofundamos o diálogo com Foucault (2005) nos efeitos e desdobramentos, nos enfrentamentos audíveis ou silenciados dos dispositivos das biopolíticas. Práticas e discursos preconceituosos tentam conter a visibilidade da diferença, nesse espaço, numa rede de poder na qual aqueles que subvertem esta ordem tornam-se “[...] alvo de um desejo desenfreado de normalização” (RODRIGUES; DALLAPÍCULA; BARRETO, 2012, p. 157).

Nessa ótica disciplinar, com a qual fomos “formados para entrar na forma” (ANDRADE, 2012, p.61), reside e são modeladas as formações continuadas de professores/as no tocante à diferença. Há muito para avançarmos a contrapelo das convenções disciplinadoras corporificadas nos desejos e práticas, muitas vezes (ou quase sempre), criminalizadas da vida dos sujeitos praticantes nos/dos/com os cotidianos escolares, por meio de condutas propostas, axiologicamente, por aparelhos prescritivos (FOUCAULT, 1984), formas fragmentadas de ações formativas para “tratar” questões que precisam ser analisadas em sua complexidade.

Com o alargamento significativo dos direitos sociais e humanos e, com destaque à atuação e lutas dos movimentos sociais (feministas, negro e LGBT)²⁷, o tema educação e ações afirmativas na formação continuada de professores/as, torna-se um dos desafios na agenda educacional e política do país. Até então, antes do golpe parlamentar, os FPADs, a União, estados, distrito federal e municípios ensaiavam vários mecanismos formativos em atendimento à demanda da sociedade por processos educativos para/com a diferença, alicerçados no questionamento aos modelos de educação hegemônicos, produzidos e reproduzidos dos valores sociais e regras de conduta vigentes.

Porém, na atual conjuntura política, percebe-se que são ações legitimadas em um processo de exclusão inclusiva, que se justifica pela necessidade da demanda social e força da lei para compor meandros formativos. Assim, para analisarmos a formação continuada de professores/as para a diferença, buscamos na filosofia de Agamben (2004) a compreensão da relação entre a

²⁷Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, grupo que compõe o movimento civil por direitos sociais igualitários.

crise política governamental, os processos vivenciados e o poder soberano em “estado de exceção”. Contexto no qual a biopolítica mostra-se de forma emblemática: a eliminação e/ou exclusão das vidas/corpos desviantes da/na escola não garante a vida, porém problematiza a vida, como afirma Foucault (1999):

[...] pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, [...] individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. [...] o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no caso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1999, p.134).

Dessa forma, para além da necessidade de um regime de colaboração dos entes federados, tendo como referência a garantia dos direitos sociais e humanos, nos deslocamentos e confrontos conceituais e de vida na sociedade biopolítica de normalização, Agamben (2004, 2015¹, 2015²) e seus interlocutores nos convoca à reflexão. Buscamos, nesse exercício, compor momentos e comunidades de singularidades, na liberdade das diferentes identidades, na produção de conhecimentos nos/dos/com os cotidianos escolares, constitutivas de potência para avançarmos ainda mais nos processos de formação continuada de professores/as para/com a diferença.

Com essas intercessões teóricas, o processo de pesquisa permitiu a ampliação do diálogo com outros autores e atores que, de alguma forma, contribuíram com os processos de problematizações e reflexões em torno do potencial de produção dos/nos/com os cotidianos escolares para a formação continuada de professores/as como práticas de vida, pois, para Foucault, o poder que se exerce contra a vida pode ser também exercido a seu favor.

Diante do exposto, produzimos argumentos para a problematização das possibilidades de conhecimentos acerca da diferença presentes nos/dos/com os cotidianos escolares, constitutivas nos/dos currículos e as implicações desta rede de conhecimentos e significações para/na formação continuada de professores/as com a diferença.

Para tanto, foi preciso entender o *currículopulsante* como produção e potência das/nas redes de conversações e ações complexas, compreendendo que o currículo é desenvolvido nos cotidianos nas/das escolas, nas redes de conhecimentos e significados, composto por/com outros tantos cotidianos que os atravessam.

E para problematizar as implicações dessas redes de conhecimentos e significações, para/na formação continuada de professores/as com a diferença, analisamos o *currículopulsante* como redes de conversações e a formação continuada a partir da noção de acontecimento para [...] reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns aos outros (FOUCAULT, 2015, p. 41).

5.2 O *currículopulsante* pensado como redes de conversações

A produção do currículo a partir das redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam nos cotidianos escolares traz, para nossa pesquisa, a natureza distintamente micropolítica e conversacional dessa produção. Nessa perspectiva, Carvalho (2005, p. 97), aponta para a evidência de que “[...] o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno [...]” e, com isso, nos confirma a sua relação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural atual.

Assim, para analisar a produção do currículo como potência para a formação continuada de professores/as com a diferença, compreendemos os processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos escolares como

[...] *prácticapolítica* que, pelas conversações que emergem no cotidiano escolar, atualizam modos de (re) existência que conjugam o trabalho linguístico, informativo, afetivo e perceptivo (exigência de saberes conjugados ao rigor ético, estético, político) (CARVALHO, 2017, p. 63).

Desse modo, trabalhamos com as possibilidades de produção do currículo em redes de conversações e ações “[...] que criam novas formas de comunidade e que, nesse sentido, podem potencializar [...]” (CARVALHO, 2017, p. 63) os cotidianos escolares, seus atravessamentos e diferentes composições com outros tantos cotidianos. Carvalho (2017, p. 65) conceitua que

Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios, e silenciamentos, visto que, numa rede de conversações, inserem-se tanto na luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como passagem do diálogo para a multiplicidade e heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso, não necessariamente contra ou a favor.

Essa abordagem consiste na ideia de “potência de ação coletiva” (CARVALHO, 2017), buscando analisar o currículo, como *currículopulsante*, nas redes de conversações e ações complexas, pois, Carvalho (2017, p. 65), afirma que na conversação “[...] a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o EU ou o Outro será foco do encontro”.

Com isso, a participação dos sujeitos, professores/as e estudantes, é ação potente da/na conversação como criação e recriação de *saberesfazeres* que se estabelecem nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares. Esse processo “[...] potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem dos alunos e a formação continuada de professores [...] vivenciadas nas [...] práticas discursivas em sua tensão permanente em saberes, poderes e ética” (CARVALHO, 2017, p. 64).

Segundo Carvalho (2017, p. 65), a conversação acontece e é criada pela participação ativa dos sujeitos da/na escola, articulada pelas/nas “[...] vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada”. Assim, no currículo como redes de conversações e ações complexas

[...] ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., por forças em relação (CARVALHO, 2009, p. 187).

Em sua análise, a autora entende por forças em relação tanto às do âmbito do currículo no entorno da escola, como outras enredadas aos currículos escolares: diretrizes e programas do MEC, das secretarias de educação e de outras secretarias, livros didáticos, internet dentre outros. Esse emaranhado que atravessa os cotidianos escolares mantêm, de forma direta ou indiretamente,

conversações e ações complexas, “[...] tomadas como o que é tecido junto, como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos [...]” (CARVALHO, 2009, p. 188).

A partir disso, consideramos o currículo escolar como redes de conversações e ações complexas como possibilidade de análise dos possíveis na re-criação de saberes, fazeres e afetos da/na escola, nos cotidianos escolares, como potência para/na formação de professores/as com a diferença.

É nesse direcionamento que utilizamos como recurso metodológico as conversações e ações “[...] como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas” (CARVALHO, 2009, p. 189). Isso envolve, segundo Carvalho (2009, p. 202), pensar as “[...] formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações”.

Esse envolvimento reforça o entendimento dos cotidianos escolares, em sua complexidade e seus atravessamentos em torno da problematização da formação continuada de professores/as com a diferença e evidencia a perspectiva do *currículopulsante* como a

[...] compreensão de que conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas como os outros e dos outros entre eles, evitando desse modo, a burocratização e normalização de indivíduos ou grupo de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia (CARVALHO, 2009, p. 203).

Assim, considerando o *currículopulsante* como potência vital dos/nos cotidianos escolares, foi preciso repensar também os roteiros da escola, as vidas/corpos desviantes dos/nos/com os cotidianos escolares na constituição dos processos de formação continuada de professores/as com a diferença, pois, concordamos com Carvalho (2009, p. 203) que

No âmbito do currículo escolar, propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, escolas e outras instâncias possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que além de conhecer “textualmente” o

outro, independentemente do saber científico acerca do outro, é preciso poder vincular/compartilhar experiências de uns com as experiências dos outros, visando a superar o discurso somente racional para que sejam estabelecidos encontros que potencializem saberes, fazeres e afetos constituindo um movimento da comunidade educativa que outorgue alternativas possíveis e sensíveis.

Dessa maneira, pensamos o *currículo pulsante* como redes de conversações, como abertura, como encontros de afetos, de desejos, de ideias em movimento para problematizar a formação continuada de professores, como possibilidades de *espaçotempos* de estranhamentos e interrogações. Nessa linha reflexiva, entendemos essa problematização como acontecimento (FOUCAULT, 2015), na incursão nesses *espaçotempos* de multiplicidades de conhecimentos, nos movimentos de sua produção.

5.3 A formação continuada de professores/as com a diferença a partir da noção de acontecimento

As implicações das redes de conhecimentos e significações, para/na formação continuada de professores/as com a diferença, inscreve-se no pensamento de CARVALHO (2017, p. 82) que nos auxilia a analisar a formação continuada de professores/as como devir-docência nos cotidianos escolares, isso

[...] implica problematizar, experimentar, acompanhar os movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva, conduzindo para o questionamento [...] dos “possíveis” do movimento do pensamento para engendrar aprendizagens inventivas. Sendo assim, [...] indicando a necessidade de abertura para uma formação de professores na perspectiva do pensamento em movimento, considerando que, para que professores produzam as suas aprendizagens, eles necessitam que sejam oportunizados “encontros” de ideias, *espaçotempos* para capturá-las e AFETOS que potencializem modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

Desse modo, perspectivar a formação continuada de professores/as movimentando o pensamento, assumindo a ideia de *currículo pulsante* como redes de conversações e ações complexas, ampliou nossa análise da formação continuada a partir da noção de acontecimento (FOUCAULT, 2015).

Para tanto, consideramos que existem linhas móveis de tipos de acontecimentos diferentes que não têm a mesma abrangência, “[...] nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (FOUCAUT, 2015, p. 40). Com isso, Foucault (2015, p. 40), afirma que o problema é, [...] ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem.

Dessa forma, problematizamos a formação continuada de professores/as com a diferença, tendo como referência analítica as relações de poder engendradas nos processos formativos da/na escola e a produção de “[...] inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas” (FOUCAULT, 2015), a partir das vidas/corpos desviantes nos diferentes cotidianos escolares.

Dito isso, é preciso “definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é e o mundo no qual ele vive” – a sua atualidade (FOUCAULT, 1984, p. 14). Nesse sentido, seguimos entendendo a formação continuada de professores/as, como problematização da atualidade, como acontecimento, como potência para as questões da diferença. Essa definição faz do acontecimento a produção de questionamentos para avançarmos no campo dos possíveis para a constituição de nós mesmos, como sujeitos autônomos.

Os questionamentos sobre os currículos, os cotidianos escolares, os limites, as fronteiras, a produção de subjetividades e também as possibilidades de ação como transgressão sobre o poder hegemônico é uma tentativa de produção de um campo problemático do pensamento, é a produção de deslocamentos das questões da diferença, da autonomia e da liberdade das vidas/corpos da/na escola.

É preciso, então, pensar as noções de acontecimento, de problematização da atualidade,²⁸ presentes nas análises de Foucault, como incursão de uma singularidade, nos *espaçostempos* da sua produção. Assim, é a partir dessa produção que localizamos e, ao mesmo tempo, tentamos deslocar as relações de poder, as produções curriculares dos/nos/com os cotidianos escolares, como

²⁸ A problematização da atualidade como acontecimento constitui-se num certo movimento do pensamento, da crítica, que desatualiza o hoje, o presente, fazendo da atualidade uma “borda do tempo que envolve nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” (Foucault, 1972, p. 162-163). (<https://dokumen.tips/documents/cardoso-foucault-e-a-nocao-de-acontecimento.html>)

currículopulsante, como potência para a formação de professores/as com a diferença.

Apostamos nas possibilidades que se inserem a partir “[...] das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que [...] têm [...] que se debater nas malhas finas da rede do poder” (FOUCAULT, 2015, p. 42). Então é na materialidade do poder e ao mesmo tempo na fertilidade possível de se analisar o poder, que inscrevemos a formação continuada a partir das vidas/corpos desviantes, dos que ficavam à margem do campo da análise política (FOUCAULT, 2015).

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que a instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2015, p. 45)

Essa reflexão nos ajuda a analisar o processo formativo a partir da produção de verdades e subjetividades do poder. Nesse sentido, é preciso problematizar a formação continuada, os procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder, da forma ao mesmo tempo ininterrupta e adaptada e “individualizada” em todo corpo social. É criar possibilidades de retirá-la dos procedimentos e técnicas usadas para a tolerância da diferença e de seu reconhecimento como “criminalidade”, como “desvio”.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento da “verdade” a partir de um conjunto de procedimentos e técnicas para um conhecimento dogmático, regulado pela lei e pela circulação e funcionamento dos enunciados produzidos das/nas formações padronizadas, ligadas a sistemas de poder, “[...] que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2015, p. 54).

Com isso, cabe aos/às professores/as, aos/às estudantes, aos coletivos escolares, não só criticar os conteúdos ligados ao campo dogmático das formações como práticas de justiça social, mas também “[...] saber que é possível constituir uma nova política da verdade [...] é mudar [...] o regime

político, econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 2015, p. 54) nos processos de formação continuada de professores/as com a diferença.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores/as com a diferença, a partir da noção foucaultiana de acontecimento, pode ser concomitantemente definida como possibilidades do acontecer da liberdade, do deslocamento do presente, da busca por novas/outras ações formativas, é retroativar a crítica no sentido de “apropriação” das vidas/corpos desviantes como obra de arte pensada a partir de uma “Estética da Existência”.

A problematização da formação continuada de professores/as como acontecimento constitui-se num movimento do pensamento, da crítica, que desliza nos cotidianos escolares e na produção de conhecimentos, como abertura de um campo de possibilidades e de experiências possíveis da/para docência como devir. É o acontecimento que possibilita as interrogações, os estranhamentos nas fronteiras movediças das verdades discursivas e da produção de subjetividades na perspectiva da diferença, constituindo assim, momentos potentes nas redes de conhecimentos tecidas do/no *curriculopulsante* como redes de conversações nos cotidianos escolares para novas/outras possibilidades de formação continuada de professores/as.

6 PERCURSO METODOLÓGICO: BONS (DES)ENCONTROS

Para problematizar a produção do currículo escolar a partir das possibilidades de conhecimento, o que, segundo Ferraço e Carvalho (2012, p. 9) significa ampliar as redes de conversações e ações, é preciso entender as *prácticasteóricas* curriculares cotidianas como políticas de currículo o que “[...] implica não só questionar algumas dicotomias herdadas pela Educação no discurso hegemônico da ciência moderna, [...] mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política”, pois toda prática é política e toda política envolve práticas, por isso estamos falando de *práticaspolíticas*, o que pode compor tecidos potentes vivenciados em processos de formação continuada dos/as professores/as nos cotidianos escolares.

Pérez (2003) aponta que a complexidade das questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de tecer novas/outras configurações teórico-metodológicas tanto para pesquisa em educação, como para a formação inicial e continuada de professores/as. Nesse sentido, é preciso olhar os cotidianos como territórios complexos que nos desafiam a exercitar novas/outras formas de enxergar as diferentes realidades produzidas nos *espaçostempos* escolares.

Nessa perspectiva, o desenho teórico-metodológico desta pesquisa, trabalha o currículo escolar nos/dos/com os cotidianos em direção à constituição do comum,²⁹o que tange a inseparabilidade entre conversações e narrativas provenientes de diferentes contextos de produção das *prácticasteóricas* curriculares que “[...] envolvem os projetos e propostas curriculares ‘oficiais’ e as narrativas curriculares produzidas no cotidiano, nas condições concretas de sua realização” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10). O que implica assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que são tecidas e partilhadas,

²⁹O comum é “[...] compreendido como proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções, busca-se, no currículo entendido como redes de conversações e ações complexas, capturar a lógica das operações multiformes e singulares pela problematização e proposição de novas experiências que acenem para heterologidade, o hibridismo, a cooperação nas práticas discursivas e nos discursos práticos engendrados, tática e estrategicamente, nos espaços-tempos e lugares que habitam e atravessam o cotidiano escolar” (CARVALHO, 2009, p. 215).

incluindo tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimento.

Dessa maneira, a importância de considerar os documentos oficiais, ou seja, as prescrições, está na problematização dos mesmos, desconstruindo a ideia de currículo como documento oficial e ampliando-o com a noção de currículo em redes de saberes, fazeres e poderes, “[...] que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10). Assim, é importante ressaltar que nossa intenção não é fechar com uma proposta sistemática, mas abrir novas/outras linhas e fios para a reflexão e os debates sobre/com os cotidianos.

Diante do exposto, buscamos a potência das *praticasteóricas* dos sujeitos praticantes em seus mais variados cotidianos, por meio das conversações e ações complexas produzidas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos estabelecidas nos diálogos/encontros dos/com os múltiplos sujeitos na constituição dos possíveis em processos de formação continuada dialogada e vivida na ação pedagógica desenvolvida nas escolas. Para tanto, foi preciso participar dos movimentos de re-criação e re-invenção produzidos nos *espaçostempos* de produção do currículo e da formação, o que implica pensar a pesquisa nas/das multiplicidades existentes e produzidas pelas vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos. É nessa perspectiva que, neste capítulo, pretendemos descrever como foram produzidas as tramas para a realização deste trabalho.

6.1 Territórios em movimento: vidas/corpos pulsando nos cotidianos escolares

6.1.1 A escola e as etapas de ensino

Para esse movimento de vidas na/da escola, escolhemos como *lócus* uma escola de ensino fundamental – anos finais – e médio situada no município de Serra/ES. A escolha pelas etapas de ensino se mobiliza ante às questões

históricas de sua concepção e heterogeneidade de modelos de oferta. Podemos ainda, balizar pela produção discursiva em torno dos ensinos fundamental – anos finais - e médio, “[...] foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos currículos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 26).

Outro aspecto que pensamos potencializar nosso percurso metodológico consistiu na apropriação dos atores do ensino fundamental e do ensino médio como interlocutores das/nas práticas e políticas educacionais, deslocando o caráter cronológico dado à condição juvenil como etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, para “[...] sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, [...]” (SILVA, 2013, p.66) sexualidades e das diferentes condições em que os adolescentes e jovens produzem/vivem suas diferenças/singularidades.

Nesse entendimento em movimento, no emaranhado nos/dos/com os cotidianos escolares que se com-figuraram e se proliferaram ações e “[...] relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções [...]” (CARVALHO, 2009, p. 215), que constituíram redes de conversações e ações complexas, na tentativa de vivenciar/capturar o *currícolopulsante* nas “[...] práticas de conversações com professores/as e estudantes como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos na escola, isto é, como tentativa de pensar **com** eles e não **sobre** eles” (FERRAÇO, 2011, p.19, **grifo do autor**).

Como nosso objetivo foi problematizar as possibilidades de conhecimento na perspectiva da diferença presentes nos/dos/com os cotidianos escolares, constitutivas nos/dos currículos e as implicações desta rede de conhecimentos e significações para/na formação continuada de professores/as com a diferença, costuramos os fios do percurso metodológico voltado para os múltiplos contextos cotidianos, seus enredamentos, por meio de procedimentos dos estudos com o cotidiano.

6.1.2 Sujeitos: a constituição das vidas/corpos nos cotidianos escolares

O processo de escolha dos sujeitos se constituiu por meio das possibilidades de participação nos encontros de formação, planejamento e, também organizados por nós conforme as especificidades dos objetivos da pesquisa.

Buscamos nas possibilidades de encontro, “[...] a “materialidade” constitutiva [...]” das relações, vivências nas “[...] redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções [...]” (CARVALHO, 2009, p.36) que se entrelaçam nos cotidianos escolares, reconhecendo a natureza conversacional e eminente da micropolítica na produção de subjetividades, seus diferentes contextos e efeitos sobre a produção dos currículos e a potência desses para a formação continuada de professores/as com a diferença.

Nesse processo, apresentamos aos/às professores/as, estudantes e equipe pedagógica o projeto de pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecimento. Os momentos de conversa com os sujeitos se deram em diferentes ocasiões, pois optamos por deixar a participação de acordo com adesão desses sujeitos.

Os encontros aconteceram no horário matutino e contou com 24 professores/as, 2 pedagogos/as, e 46 estudantes de diversas séries/anos do ensino fundamental – anos finais e do ensino médio e em momentos diferentes devido ao estabelecimento de horários de planejamento e de formação na carga horária dos/as professores/as. É importante ressaltar, que a diretora e os coordenadores/as participaram dos encontros apenas no início, posteriormente dedicaram-se às questões técnicas e administrativas.

Esta pesquisa teve como foco a formação continuada de professores/as, porém destacamos também a participação dos/as estudantes nesse processo. Compreendemos que as experiências vivenciadas nos cotidianos, a convivência com o outro (OLIVEIRA, 2003) compõem processos de formação continuada e são, em potencial, momentos fecundos para constituirmos o *currículopulsante* como redes de conversações “[...] interrogando e articulando vozes, assuntos,

em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada” (CARVALHO, 2017, p. 65).

Diante da nossa aproximação no campo de pesquisa com as vidas/corpos da escola, buscamos interrogar e escutar os sujeitos e, com eles/as trabalhar de forma aberta e flexível, tendo como protagonistas os/as *praticantespensantes* dos/nos/com os cotidianos escolares.

6.2 Contextualizando e possibilitando percursos metodológicos

Para compor este percurso metodológico, buscamos nos aproximar dos trabalhos de pesquisa com o cotidiano escolar, entendendo-o em seus diferentes caminhos.

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. Entender/sentir /analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p.112-113).

Nesse sentido, reconhecendo os movimentos do caminho, dos cotidianos que, segundo Ferraço (2003), pulsam com força maior que qualquer análise que façamos com eles, nossa opção é de trabalhar com narrativas,³⁰ vislumbrando-as como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, coletividade, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos atores cotidianos. Nos matizes que foram se delineando no processo investigativo, se constituíram como possibilidades de “[...] dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos”

³⁰As narrativas serão apresentadas como pluralidade de pensamentos e vozes, que se configuram nos processos coletivos, pois “Quando falamos ou pensamos, nossas falas e pensamentos já não exprimem uma essência que neles se exterioriza: eles são como que colagens que apenas indicam os padrões das redes que nossas articulações tecem” (PARENTE, 2010, p. 95).

(FERRAÇO, 2003, p. 171). Dessa forma, pensamos junto com Soares (2010) que o cotidiano como *locus* de investigação

[...] pode ser pensado como lugar de vida comum, das rotinas, das banalidades, que para nós tem sentido de realidade. A vida cotidiana ordinária, a princípio, nos parece simples e trivial, mas em sua complexidade nos permite vivenciar, para além do reconhecimento do que imaginamos já estarmos acostumados, variadas e inusitadas experiências, encontros, combinações e invenções que nos constituem como sujeitos sociais, ao mesmo tempo nômades e localizados no *tempoespaço*. O que entendemos por cotidiano é o *espaçotempo* onde a vida se realiza, se cria e se inventa a cada dia (SOARES, 2010, p. 65).

Com essa perspectiva e pensando também, junto com Oliveira (2003), entendemos o cotidiano como espaço privilegiado de produção curricular que ultrapassa a prescrição das propostas oficiais. Ampliamos esse entendimento a partir da ideia inscrita por Ferraço (2007, p. 76) de que os currículos praticados e vividos e a formação continuada “[...] são processos cotidianos intrinsecamente enredados, [...], não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres*”.

De modo mais amplo, e aí se coloca uma outra questão de fundo para nós, cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes (tais como currículo, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem...) o que acontece nas escolas. Se nos cursos de formação estas palavras implicam teorias, em autores que escrevem e publicam livros sobre esses temas, nas redes cotidianas, tais palavras perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação. Ou seja, quando pensamos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Na lógica da reflexão de Ferraço (2007, p. 76) de que, nos cotidianos escolares, “[...] acontece tudo ao mesmo tempo e com todos [...]”, na complexidade das atividades categorizadas de fora deles, como hora de planejar, hora de avaliar, hora de formar, fizemos nossa incursão no campo de pesquisa. Assim, dentro das possibilidades de conversa com os/as professores/as e com os/as estudantes, entendendo que esses *espaçostempos* coletivos, abertos pelos/nos

cotidianos, são movimentos e ações complexas que se processam na vida, no encontro, na intelegibilidade, na potência conversacional das redes de trabalho e de afetos das/nas escolas.

Diante do exposto, foi com os atores viventes da/na escola/campo, nas redes cotidianas que estabelecemos e produzimos bons encontros em momentos de conversação realizados na escola. Para tanto, utilizamos textos e vídeos enviados pela SEDU, bem como filmes e vídeos (escolhidos pelos/as professores/as) disparadores para movimentar as problematizações e questionamentos no viés da diferença. Dessa forma, buscamos captar as pistas necessárias para compor os possíveis do/no *currículopulsante* dos/nos entrelaçamentos dos diferentes sujeitos nos/dos/com os cotidianos escolares para pensarmos a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença como prática de vida.

Portanto, é nesse ou nesses movimentos das corporeidades presentes na/da vida que embasamos nossa metodologia de pesquisa com os cotidianos escolares. Desse modo, essa intercessão nos auxiliou nos procedimentos e análises desta investigação no que tange às narrativas, à conversação e aos possíveis caminhos nas redes de afetos e de ações complexas das/nas diferentes vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos.

6.3 Da formatação dos momentos de planejamento e de formação às novas/outras possibilidades

Para produzirmos argumentos a partir das redes de conversações e ações junto com professores/as e com estudantes, trabalhamos com o campo de possibilidades dos momentos já previstos no calendário escolar da SEDU. Nesses encontros de planejamento e de formação, todo o material é organizado com um tema gerador e com tempo determinado para execução das atividades propostas. Optamos por esses momentos porque os professores/as, na rede estadual, não contam com muitos (ou quase nenhum) horários de encontros coletivos, quando muito têm momentos de planejamento e estudo por área de conhecimento.

A organização das escolas da rede estadual de ensino, no que se refere à carga horária de formação e planejamento, segue o que prevê a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 – 2/3 (dois terços) da carga horária destinada às atividades com estudantes (aulas), restando 1/3 para as demais atividades. Os/As professores/as, especificamente na rede estadual de ensino do Espírito Santo, tem as mais variadas organizações de carga horária devido ao formato pelo qual são contratados a maioria do magistério capixaba.

Na rede estadual de ensino do Espírito Santo, contamos com profissionais efetivos (selecionados por concurso de ingresso) que, obrigatoriamente, têm um mínimo de 25 horas semanais, podendo estender para até 44 horas semanais por solicitação de CHE (Carga Horária Especial) – “[...] exercício temporário de atividades de Magistério, de excepcional interesse do ensino, atribuído ao professor efetivo, que não acumule cargo” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 15). Uma outra forma de contratação para atuação dos/as professores/az nas escolas estaduais, é a de designação temporária. Esses/as profissionais são contratados de acordo com editais específicos a cada ano letivo e de acordo com a necessidade das escolas, podendo eles/as, ter uma carga horária mínima de 7 horas até 44 horas semanais, sem os mesmos direitos que os/as professores/as efetivos/as da rede estadual de ensino.

Essa realidade além da expropriação dos direitos e do trabalho dos/as professores/as, também tenta engessar o tempo dos mesmos nos cotidianos escolares. Diante disso, buscamos nas brechas, nos movimentos das atuações e fazeres das vidas/corpos, as possibilidades de acompanhar e captar as pistas para nossa pesquisa.

Em junho de 2016, participamos da 5ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério, parceria da SEDU com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na qual a proposta era de formação integrada entre as redes estadual e as municipais. Porém, percebe-se que a integração se dá pelo fato de toda a rede, tanto estadual como municipal, estar nos mesmos momentos e tempos discutindo o mesmo tema.

Na ocasião, os/as professores/as também planejavam o projeto para ser trabalhado no Dia da Família na Escola, evento obrigatório do calendário estadual. Assim como a formação, o calendário escolar tem datas pré-

determinadas para a ocorrência de eventos e é sancionado por decreto pelo secretário de educação, o que traz impossibilidades para modificações. Caso a escola necessite, deve fazer à SEDU uma solicitação de mudança e esperar a aprovação de seu representante oficial.

Por entender que, a conversação, é “[...] criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética e a sociabilidade [...]” (CARVALHO, 2017, p. 65), buscamos primeiro com o coletivo possível de professores/as participar conjuntamente dos processos de elaboração e organização do Dia da Família na escola.

Nossa proposta foi de constituir encontros para debates sobre temas os quais pudessem tanto ser utilizados para a execução do projeto na escola, como para produzir nossa argumentação no que tange ao *currículopulsante* como redes de conversações e ações, articulando-o às redes tecidas nesse processo como base de análise para problematizações da formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença como acontecimento.

Nos encontros foram utilizados recursos audiovisuais como disparadores para o debate em torno das questões previstas na CI/SEDU/CEFOPE/GEPED – Nº 14- expedida pela SEDU (ANEXO A) e, ao mesmo tempo, pistas para nossas análises sobre as possibilidades de conhecimento na perspectiva da diferença presente nos cotidianos escolares, constitutivas nos/dos currículos e as implicações desta rede de conhecimentos e significados na formação continuada de professores/as.

Dada a impossibilidade de mudança no calendário e os atropelos de uma agenda apertada pela burocratização instaurada na escola, os/as professores/as optaram por fazer um evento único – uma Mostra Cultural com trabalhos realizados no decorrer do trimestre e apresentá-los no Dia da Família na Escola.

A Mostra Cultural teve como tema *Cultura, Arte e Atitude: o movimento hip hop como forma de despertar para fazer a diferença*³¹ (ANEXO B). O intuito dos/as professores/as foi reafirmar o estilo de vida dos/as estudantes como sujeitos

³¹Os temas e títulos dos projetos foram escolhidos pelo coletivo escolar. Dessa forma, os significados e utilização dos termos podem não coincidir com os da nossa pesquisa.

sociais, articulando suas práticas cotidianas e a inserção da escola a elas como forma de despertar para a diferença nas diversas dimensões da vida.

Tendo em vista a decisão do coletivo escolar e, diante do tema sugerido pela SEDU para ser trabalhado com os/as estudantes, utilizamos o Documentário sobre Vida e Obra de Frida Kahlo³² como ativador e articulador da proposta dos/as professores/as para a Mostra. A escolha do documentário partiu dos/as professores/as de Arte, que argumentaram ser interessante pelo fato da artista plástica mostrar, em sua obra, seus desejos e seus atravessamentos, expondo sua vida privada tensionada sobre a sua condição ordinária e pública.

O projeto foi executado de julho até outubro de 2016, período no qual foram organizados encontros com professores/as e com estudantes para decisão coletiva e estudos dos temas propostos no projeto apresentado pelo coletivo escolar.

Dando continuidade a nossa pesquisa, voltamos, no início do ano letivo de 2017, nos encontros para debates sobre os temas tal como ocorreu no ano anterior para Mostra Cultural e Dia da Família na Escola e por sugestão do coletivo de professores/as. O diferencial desse momento foi a possibilidade de, por meio da potência das redes de conversações e ações, de elaboração, ´por parte da escola, de um projeto que atravessasse todas as áreas de conhecimento e que fosse trabalhado no decorrer de todo o ano letivo.

Dessa forma, foram aproveitados os momentos em que se reunia um grupo maior de professores/as, para a escolha de temas cuja abrangência fosse além de discussões prescritas nos conteúdos pré-estabelecidos nos modelos curriculares orientados pela SEDU, a fim de possibilitar ao/à estudante e aos/às professores/as a discussão de vivências e experiências desses sujeitos no ambiente social no qual estão inseridos, sempre atravessadas pela diferença.

No processo metodológico, em nossa incursão no coletivo escolar, na tentativa de disparar tensões, problematizações e interrogações, foi utilizado nesse processo o vídeo – O perigo da História Única – palestra da escritora nigeriana

³²Documentário produzido pela PBS, *The life and times of Frida Kahlo* é uma biografia íntima de uma mulher que graciosamente equilibra a vida privada de doença e dor contra uma pessoa pública que era extravagante, irreverente e de renome mundial. (<http://docsmvm.blogspot.com.br/2014/04/a-vida-e-obra-de-frida-kahlo.html>)

Chimamanda Ngozi Adichie – citado no início deste trabalho³³. Nosso intuito foi movimentar as vidas/corpos da/na escola campo e fazer emergir falas, narrativas para a compreensão do currículo nos cotidianos.

Com isso, continuamos a produção de argumentos no processo conversacional nos encontros com professores/as e com estudantes. A partir das conversações foi elaborado o projeto: *Sustentabilidade da vida: o ser humano no mundo, com o mundo e com os outros* (ANEXO C), com o objetivo de problematizar os desafios da relação do ser humano no mundo, com e entre seus pares e outros seres e, a partir de suas experiências, produzindo conhecimentos capazes de re-construir outra/nova humanidade.

Nos encontros foram se constituindo subtemas a serem problematizados, considerando as seguintes sugestões:

1º TRIMESTRE - Sustentabilidade da vida: abordagem voltada para as diferentes relações humanas e sociais – individuais, coletivas, afetivas, trabalhistas. Visa à valorização da vida humana e respeito às diferenças.

2º TRIMESTRE – Sustentabilidade Ambiental - visa à preservação do meio ambiente e garantia do desenvolvimento, objetivando a manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, buscando a aquisição de medidas que sejam realistas para os setores das atividades humanas.

3º TRIMESTRE – Sustentabilidade econômica – visa à apropriação por parte dos/as estudantes de práticas econômicas, financeiras e administrativas com o objetivo de conscientização da necessidade de gestão e autogestão da vida, considerando a preservação do meio ambiente e garantindo a manutenção dos recursos naturais e de relações sociais mais solidárias para as futuras gerações (ANEXO C).

Desse modo, a potência das redes de conversações e ações possibilitou o aporte necessário para a constituição de intenções de pesquisa dos professores/as junto com estudantes. O projeto foi para todo o ano letivo de 2017, contudo acompanhamos os encontros até junho, visto que o interesse da pesquisa era cutucar o silêncio nas diferentes formas de ser e estar no mundo, ação que encontrou terreno fértil na primeira etapa do projeto.

³³Sugestão nossa. Como já participávamos dos encontros, os pedagogos, pediram sugestões de vídeo que pudessem colocar em discussão temas como preconceito, racismo e diversidade.

Dessa forma, foi se contornando nosso percurso metodológico, entrelaçado por aproximações e distanciamentos das/nas vidas/corpos viventes nos cotidianos escolares. Essas interseções nos *espaçostempos* de produção de conhecimentos problematizados a partir dos agenciamentos coletivos e do cruzamento de *saberesfazerespoderes* produtores de formas de existência, possibilitou pensar na produção de subjetividades no/do *currículo* pulsante como redes de conversações e ações complexas.

A potência desse deslocamento das “coisas ditas” e da desestabilização das vidas/corpos, embora sejam engendradas por símbolos, signos, significados e significações produzidos a partir dos discursos hegemônicos, configurou-se em linhas-força para a formação continuada de professores/as para além dos formatos sugeridos pela secretaria de educação.

Toda a movimentação metodológica aqui explicitada possibilitou a composição de redes de conversações entre professores/as, pedagogos/as e estudantes para se colocar em análise propostas de formação continuada que, muitas vezes, chegam prontas às escolas e para fazer emergir novas-outras possibilidades de reinvenção dessas práticas formativas a partir dos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares visando pensar a diferença como um elemento que potencializa a vida.

7 CONSTITUINDO PROCESSOS FORMATIVOS NOS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados produzidos na potência das redes de conversações e ações dos/nos encontros na escola. Problematizaremos o conceito de diferença a partir de Bhabha (2013) e a forma como é concebido na produção do currículo e nos processos de formação continuada, considerando as falas/narrativas nas redes de subjetividades compartilhadas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares. Em seguida, tensionaremos a realidade da produção de conhecimentos na escola e os documentos orientadores das formações oriundas da SEDU, problematizando a padronização e disciplinamento do tempo como forma de regulação e controle da formação de professores/as. Na seção seguinte, argumentamos, pensando com Carvalho (2009), a ação educativa curricular a partir do *currícolopulsante* como redes de conversações e ações no emaranhado das vidas/corpos na escola, considerando os atravessamentos interpenetrados por diversas esferas de força em relação. Por fim, apresentaremos os argumentos fundantes para a produção de conhecimento no *currícolopulsante* a partir potência das redes de conversações e ações constituídas nos cotidianos escolares para pensarmos a formação continuada de professores/as com a diferença a partir da noção de Foucault (2015).

7.1 A diferença como epicentro do debate da formação continuada de professores/as

Como dito, buscamos problematizar os processos de formação continuada de professores/as com a diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos/com os cotidianos escolares. Para nossa análise, trabalhamos na perspectiva da diferença em Bhabha (2011, 2013), a qual não pode ser entendida como ação social baseado nas teorias sociológicas, pois não se inscreve na/pela teorização, no vínculo a uma territorialização, a uma estrutura social ou pela caracterização preestabelecida de um conjunto de ideias. Apostamos junto com o autor na

provisoriedade do sujeito, na sua produção entre um sujeito falante e um sujeito falado, um terceiro espaço, no deslocamento do momento de “hibridação”. Bhabha (2011) nos ajuda a pensar e problematizar os hibridismos como espaço de negociação

As estratégias de hibridização revelam um movimento de estranhamento na inscrição “autoritária” e até mesmo autoritarista do signo cultural. No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou uma prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os agenciamentos híbridos encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro, a parte no todo (BHABHA, 2011, p. 91).

No percurso problematizador, nas conversações nos/dos momentos de *planejamentos formações*³⁴, fizemos a escuta do entendimento dos sujeitos a respeito da diferença nos cotidianos escolares. Esse processo de discussão tem início na 5ª Formação Integrada cujo tema era: *Bullying* na escola: assegurando medidas de prevenção e combate.

No decorrer dos debates propostos pela SEDU, os/as professores/as começaram a levantar questões, produzindo estranhamentos e questionamentos em torno de como identificar e reconhecer como *bullying* as diversas formas que os/as estudantes se relacionavam.

Nessa discussão, movimentamos o debate trazendo a ideia de diferença para ser pensada na produção de conhecimento para as ações a serem planejadas para o segundo semestre do ano letivo de 2016. Nessa intervenção, questionamos o que produz nos/as estudantes atitudes preconceituosas e a

³⁴Unimos os termos *planejamentos formações*, reafirmando o que pensamos junto com Ferrazo (2007, p.76) a partir da ideia de que, nos cotidianos escolares [...] acontece tudo ao mesmo tempo e com todos.

prática do *bullying* com os/as colegas e como isso poderia ser problematizado com os/as estudantes. Surgiram diversas e diferentes opiniões, emerge nesse momento o debate não só a respeito da diferença, mas também da igualdade.

– O que não deve haver na escola são diferenças, pois todos têm o mesmo direito de aprender e ter igualdade (PROFESSOR/A 1).

– Para mim, a diferença é levar em consideração a diversidade dos sujeitos e a igualdade é o respeito ao direito de todos os sujeitos, apesar de diferentes e todos terem acesso à mesma educação (PROFESSOR/A 2).

– Dentro do ambiente escolar respeitar as diferenças é tornar a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual e social e, isso penso que seja a igualdade que deve existir na educação (PROFESSOR/A 3).

– A diferença na educação se dá no fato de que cada aluno deve ser respeitado nos seus limites de aprendizado, já a igualdade se dá no direito de todos os educandos em ter as mesmas oportunidades, para mim é isso (PROFESSOR 4).

– Entendo que igualdade é todos terem os mesmos direitos e diferença são as particularidades de cada um que devem ser respeitadas na escola e em qualquer lugar (PROFESSOR/A 5).

– Não devemos considerar igualdade na aprendizagem, pois cada um tem seu tempo e modo de aprender, nem tão pouco tratar com diferença aqueles que têm dificuldades de acesso a ela. Temos sim que falar e ensinar de maneiras diferenciadas e com igualdade de acesso e oportunidades (PROFESSOR/A 6).

Nesses fragmentos de falas das/nas redes de conversações, o que para alguns é diferença pode, para outros, ser manifestação de desigualdade. A exemplo disso, a fala do/a professor/a 1 - *O que não deve haver na escola são diferenças [...] modifica o entendimento da diferença para a dimensão do direito à aprendizagem, concluindo que [...] todos têm o mesmo direito de aprender e ter igualdade.* Os demais fragmentos de falas seguem o mesmo entendimento, como por exemplo, na do/a professor/a 2 - *[...] a igualdade é o respeito ao direito de todos os sujeitos, apesar de diferentes e todos terem acesso à mesma educação.*

Outros movimentos e falas se constituíram nas redes de conversações, deslocando do sentido de oposição entre diferença e igualdade, valorizando não só o campo do direito à igualdade, mas também, o do direito à diferença.

– Bom, eu acho, que diferença é aquilo que foge do padrão tido como normal, sendo que normalmente é sermos diferentes uns dos outros. Igualdade é prevalecer no tratamento da comunidade escolar a ética, o respeito e a diferença perante os indivíduos (PROFESSOR/A 7).

A fala do/a professor/a 7 nos faz refletir o quanto precisamos nos *espaçostempos* de formação continuada colocar em análise os modos como a diferença e a igualdade são significadas pelos professores. Percebe-se que o(a) professor(a) busca assumir a diferença como intrínseca à constituição do humano. No entanto, ficamos a nos perguntar se todos os professores têm esta compreensão, uma vez que ser diferente na escola/sociedade ainda é viver em contexto de desigualdade. Assim, nas redes de conversações há de se criar espaços para se problematizar a diferença como potência de vida, tendo em vista, as padronizações e normalizações impedirem que muitos grupos sociais tenham ampliados seus direitos de ser/estar na sociedade.

No que se refere à igualdade, acreditamos que a temática também é sumariamente importante para se compor as redes de conversações nos momentos de formação continuada, tendo em vista que, conforme Oliveira (2013, p. 388), “[...] a igualdade de direitos pressupõe, portanto, a aceitação e reconhecimento das diferenças individuais e culturais [...] e que, a [...] igualdade precisa incluir o direito à diferença”.

Nos fluxos das redes de conversações, outros deslizamentos, deslocamentos e conexões às questões da diferença, da igualdade e do processo formativo foram fazendo parte dessa teia de problematizações. Os/as professores/as trouxeram suas percepções e interrogações, debatendo nas manifestações dos/nos cotidianos escolares, a respeito das políticas de ações afirmativas:

- Quando a SRE, manda a escola estudar temas como *bullying*, é porque as políticas de ações afirmativas foram criadas com o objetivo de tentar corrigir as discrepâncias existentes em vários setores da sociedade. É comum existirem falhas na elaboração e aplicação das políticas, porém é nítido que essas diferenças precisam ser corrigidas, principalmente na educação. (PROFESSOR/A 2)

- Sei que elas são necessárias e urgentes no sentido de dar voz àqueles que jamais tiveram oportunidades. Observo que mesmo

com algumas ações pontuais isso está longe de acontecer, pois muitas coisas ainda interferem como a política partidária, o conservadorismo, a religião, etc. (PROFESSOR/A 19)

- Para mim são ações voltadas para a minoria, com objetivo de garantir direitos que foram negados por muitos anos. (PROFESSOR/A 14)

- As políticas de ações afirmativas, buscam, de certa forma, tentar o rompimento do ciclo de exclusão, permite a convivência entre diferentes pessoas na escola e na comunidade, promove as oportunidades a todos sem marcar as diferenças sociais, étnicas, religiosas e sexuais. (PROFESSOR/A 12)

- Entendo que as políticas sejam uma forma de inclusão social, isso na escola leva o aluno a aprender valores importantes para a vida. Isso se consegue trazendo esse papel de inclusão das políticas afirmativas para ser discutido no coletivo da escola, sendo ele de alunos ou de professores, não importa, mas tem que ser discutido. (PROFESSOR/A 8)

Como dito, ações afirmativas são políticas focais, tem caráter identitário, portanto, nos ajuda pouco a pensar as multiplicidades das vidas/corpos nos cotidianos escolares e suas relações. Todavia, como um fio puxa outro no processo conversacional, entendemos ser importante discutir a respeito. Nesse sentido, buscamos problematizar o que analisamos no processo de investigação das produções da BDTD, ANPED e RBE.

No esforço investigativo e analítico dessas produções, quando buscamos a articulação currículo, formação continuada e diferença, não encontramos trabalhos que dialogassem com nossa proposta de pesquisa. Talvez, dado ao fato das pesquisas mostrarem a mesma ideia apresentada nas marcas dos fragmentos das redes de conversações dos/as professores/as a respeito das ações afirmativas.

Com isso, reiteramos a percepção de fragmentação dos estudos nos “campos identitários”, nos processos de formação e nas políticas curriculares, bem como nos estudos no campo das políticas educacionais mais amplas. Nas pesquisas e nas falas dos/as professores/as, a ideia de que as prescrições e ordenamentos com força de lei, em sua maioria, se constituem em dispositivos de obrigatoriedade para a inclusão dos temas nos currículos e nas formações dos/as professores/as nos cotidianos escolares.

Comungando do mesmo entendimento de Ferraço (2005, p. 33), é imprescindível o debate sobre a articulação currículo e formação continuada em busca de processos formativos mais democráticos, pois ela não é potencializada a partir das prescrições, “[...] mas a partir do que é de fato realizado [...] conversado [...] nas redes de *fazeressaberespoderes* tecidas nos cotidianos das escolas”.

Ainda no empenho de problematizar as produções de conhecimentos e entendimentos na perspectiva da diferença, voltamos a Bhabha (2011, 2013), para entender os processos de hibridação, na multiplicidade também das diferenças, pois se articulam entre (na negociação) as fronteiras, possibilitando subverter ordens e discursos hegemônicos e contra hegemônicos. Retomando assim esse debate, voltamos aqui à ideia de sujeito provisório e os sem-número modos de existência, pois professores/as e/ou estudantes, podem ser ao mesmo tempo: negros/as - brancos/as - índios/as; héteros-homos-bi-trans-intersexuais; católicos-evangélicos-umbandistas-docandoblé-agnósticos-ateus.... Assim, torna-se necessário entender os cotidianos escolares como *espaçostempos* de possibilidades para a negociação de novas/outras diferenças.

A partir das análises e dos fragmentos das redes de conversações, a diferença é entendida, potencialmente, como possibilidade de novas/outras composições e experimentações das vidas/corpos nos cotidianos escolares.

Nosso desenho metodológico pautado na problematização, nos estranhamentos e interrogações dos processos viventes na escola, permite-nos interrogar para entender esse movimento na constituição, também, de momentos de produção de conhecimentos e significações, nos cotidianos escolares, pulsando nos/com os currículos tecidos, transbordando outras problematizações na perspectiva da diferença para a formação continuada de professores/as.

Na oportunidade de participar desses momentos de *planejamentosformações*, no desenvolvimento da pesquisa, observamos os deslizamentos proporcionados no que escapa da normalização, da ordem, do poder. O movimento conversacional deslocou, o que até então seria pensar ações que combatessem as práticas de *bullying* dos/das estudantes, do campo pragmático e vai em

direção de ações mais reflexivas, gerando novas/outras problematizações. Inclusive para nossa pesquisa, pois isso não é tão fácil assim.

Apontamos ainda, que a constituição de noções de reflexividade, por meio de problematizações, nas redes de conversações, possibilitou entender a diferença como processo de enunciação, de significações, de singularidades e, ao mesmo tempo, de multiplicidades, atravessamentos... Ultrapassando a ideia de afirmação da diferença ou sobre a diferença. Constituindo assim, a produção de linhas de força e fluxos potentes de vida nos cotidianos escolares.

7.2 Problematizando a padronização e tentativa de normalização dos *planejamentos*formações nos (des)encontros das vidas/corpos nos cotidianos escolares

Qual a intenção de produzir documentos para orientar a prática na escola em seus diversos e diferentes cotidianos? Será que os temas ou assuntos atendem aos desejos do coletivo escolar? Como prever o tempo para cada ação nos roteiros formativos? Será que a vida cabe nos roteiros?

Esses questionamentos emergem das/nas problematizações dos/nos *planejamentos*formações pensados por profissionais do CEFOPE para as escolas da rede estadual. Tomamos como referências de nossas discussões nas redes de conversações os roteiros formativos da 5ª e da 6ª Formação Integrada. Questionamos o caráter prescritivo e de controle assumidos nos documentos.

Qual a intenção de produzir documentos para orientar a prática na escola em seus diversos e diferentes cotidianos? Com esse questionamento problematizamos, em primeiro lugar, as escolhas dos temas e assuntos, em segundo, a recepção dos mesmos pelo coletivo escolar. Partilhamos com Ferraço (2005) que essas tentativas de “[...] buscar assegurar obediência a um sentido único, preestabelecido, em relação ao conhecimento ou a uma informação [...]” são em vão, pois

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

significados impossíveis de serem previstos ou controlados. (FERRAÇO, 2005, p. 17)

Diante dessa impossibilidade de controle, exposta por Ferraço (2005, p. 17), é preciso considerar “[...] a diversidade de possibilidades [...] e a potência da imprevisibilidade [...] que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo e a formação continuada”. Nessa abordagem, é preciso pensar as vidas/corpos as relações que são estabelecidas entre eles nos cotidianos escolares como debatem nas conversações a seguir:

– O currículo é tudo aquilo que envolve a proposta de ensino e tudo aquilo que é trazido como experiência por parte de quem aprende e de quem ensina. Assim, o currículo acontece nesse cruzamento de atividades no cotidiano escolar (PROFESSOR/A 5).

– O currículo é um processo de formação, onde servirá de norteador dos objetivos da escola, porém é no cotidiano da escola que se efetivam as questões que contribuem para a formação humana (PROFESSOR/A 8).

Nessas conversações, observamos que os/as professores/as percebem a importância da vida cotidiana, em seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais na produção de conhecimentos. Com isso, consideramos o currículo vivo, a potência da vida acontecendo na produção de conhecimentos. Os conhecimentos pulsando nas redes de conversações que constituem o *currículopulsante*, que se processa em tantos outros enredamentos possíveis nos cotidianos escolares.

- Mesmo que as formações da SRE, venham com temas definidos, como disse a pedagoga, nós podemos mudar, basta querer, nós decidimos aqui, nós que sabemos o que precisamos... (PROFESSOR/A 20)

Por isso, a recepção por eles/elas às orientações formativas da SEDU, são sempre no sentido como disse o/a professor/a 9: “*essas formações da SEDU, são assim, só para ‘cumprir tabela’ e para fazer a gente cumprir horário*”. Ou seja, não tem intenção de provocar mudanças na escola, acontecem como dispositivo de controle, aprisionamento do tempo dos/as professor/as.

Novamente, podemos relacionar esse processo às análises da revisão de literatura. Nos documentos orientadores (ANEXO A), a sinopse da 5ª Formação

Integrada, traz pontos que justificam a escolha do tema: *Bullying* na escola: assegurando medidas de prevenção e combate:

A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. A Lei conceitua, caracteriza e classifica o *bullying*.

De acordo com o art. 5º, da referida lei, é dever do estabelecimento de ensino, entre outros, assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e ao *bullying*.

A formação contempla, portanto, atividades com base na referida lei além do planejamento de uma proposta de intervenção contra o *bullying*. Também fará parte do dia de estudo um vídeo da Dr^aCleo Fantes que é educadora, pesquisadora e autora do livro “Fenômeno *Bullying*”: como prevenir a Violência nas Escolas e Educação para A Paz. Os estudos socioemocionais dos alunos, buscando nelas, uma maneira de prevenir o *bullying*.

Tais tópicos serão trabalhados por meio do uso de recursos e/ou instrumentos de sensibilização, atividades dinâmicas que levem ao acesso a informações e conhecimentos, estudos de caso e dos marcos legais e reguladores, que envolvam a temática. (ANEXO A)

Como indicamos, novamente ações pautadas por ordem legislativa. Nas conversações a respeito do documento e já pensando no que poderia ser feito, em meio a um intenso debate, os/as professores/as, imprimiram ao documento orientador a visão de texto entrelaçando a ele outros textos (CARVALHO, 2017):

- Acho que poderíamos trabalhar como coisas que eles gostam e não com o que eles têm de errado... aqui no bairro tem um movimento muito grande de grafiteiros, tem até um encontro nacional que acontece aqui. À noite, no (sic) EJA, temos um aluno que faz parte. (PROFESSOR/A 12)

- Podemos fazer um movimento de valorização então do que eles têm aqui no bairro... eles dançam, adoram vir para a escola com bonés, essas roupas de hip hop, de funk... (PROFESSOR/A 5)

- Não sei não, o regimento da escola, por exemplo, proíbe o uso de boné. Nesse dia eles vão poder usar? (PROFESSOR/A18)

- Eu acho bacana trabalhar com eles a autoestima, valorizar o que eles gostam, sei lá, só sei que podemos ver no que dá... (PROFESSOR/A 7)

Dessas conversações surgiu outra possibilidade de trabalho que não impositiva, a produção de conhecimento com a potência de vida da própria comunidade. No processo coletivo de discussão ficou decidido que o tema das ações seria o “hip hop”, pois congrega mais que um movimento musical. A partir disso, foram executadas atividades durante meses para a realização de uma Mostra Cultural cujo tema foi “Cultura, arte e atitude: o movimento hip hop como forma de despertar para fazer a diferença”, aqui o termo diferença ficou no sentido de mudança nas ações e atitudes dos/as estudantes.

Fotografia 1 — Mural central do Pátio da Escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

O currículo como redes de conversações, ultrapassa a agenda prescrita, desloca movimentos e subverte a ordem do discurso. As redes das relações que se estabelecem e são tecidas nos cotidianos escolares, são fortalecidas pelo entrelaçamento de outros textos que fazem parte, não do burocrático, da ordem, da normalização, mas do entendimento dos conhecimentos, significações, afetos e afecções na/da vida. Com isso, compartilhamos do pensamento de Carvalho (2017, p. 67) de que é “[...] no desejo social da coletividade, definida como corpo político, que se inscreve a perspectiva [...]’ no entrelaçamento do *currículopulsante* com a “[...] formação de professores como redes de conversações conectadas com uma produção de subjetividade inventiva/criativa”.

Assim, é o entrelaçamento do currículo e da formação continuada de professores, inseridas nos cotidianos escolares, por meio dos atravessamentos possibilitados nas redes de conversações que problematizamos o discurso, entre a articulação saber e poder que para Foucault (1988, p. 111)

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. [...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado, mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.

Acreditamos que por meio das redes de conversações, como ação problematizadora, como corpo político, é “[...] meio potencial agenciador de outras práticas” (CARVALHO, 2017, p. 66). Nesse sentido, o processo conversacional, abre possibilidades de novas problematizações, novas redes e novos/outros conhecimentos.

- Eu achei muito legal na Mostra Cultural a questão do que fazer em artes do hip-hop?! Eu achei muito interessante que misturou a arte, a cultura que apresentou a professora Daniele com as mulheres negras com os cabelos altos, com as flores e tudo e no hip-hop o estilo das mulheres é dessa forma também, então misturou aquilo tudo, a religião. Foi de certa forma não escrita, mas mostrada (ESTUDANTE 26).

- E foi um movimento tudo a ver, o hip-hop não chegou ali e colocou o som, não foi dessa forma, teve barreiras, teve dificuldades, barreiras porque a uma época atrás o funk e o hip-hop eram músicas de pobre, vagabundo e da favela e de pessoa da periferia. Os riquinhos que têm condições não pode usar, não pode escutar (ESTUDANTE 18).

Diante do exposto, percebemos que a escolha dos temas, por mais que tenham sua relevância social, não atendem aos desejos do coletivo nos cotidianos escolares. A vida pulsa, as vidas/corpos pulsam em suas singularidades no coletivo, o que não as elimina do processo, mas as faz dialogar, re-criar espaços de negociação (BHABHA, 2013), nos cotidianos escolares.

Continuamos nossa problematização com os seguintes questionamentos: Como prever o tempo para cada ação nos roteiros formativos? Será que a vida cabe nos roteiros?

Para essa análise, iniciamos com informações a respeito da CI/SEDU/CEFOPE/GEPED – nº 14 (ANEXO A), encaminhada às escolas. Nos chama atenção o formato estrutural da formação junto com um roteiro de ações a serem desempenhadas pelos profissionais da escola e como deve ser feito o

controle do tempo e, por meio de documentos comprobatórios, de frequência. Como nas escolas estaduais os vínculos e cargas horárias dos/as professores/as são diferenciados entre efetivos e DT, ainda tem um modelo de declaração a ser enviada para a escola de origem do/a professor/a que tem sua carga horária dividida em mais de uma unidade escolar.

Diante disso, problematizamos o controle da formação por meio do poder disciplinar e outros desdobramentos, nessa análise aproximamos esse processo a ideia de biopoder. Pensando junto a Foucault (2014, p. 139), o primeiro ponto a ser analisado é “*A arte da distribuição*”, na qual “[...] a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”, ao qual podemos relacionar a divisão de tarefas desde a SEDU, as SRE e, por fim, a escola. Como mostra o ANEXO A, o documento intitulado “*Competências e responsabilidades*” traz a divisão de tarefas em cada instância burocrática da rede estadual de ensino.

A segunda relação analítica é com “*O controle de atividade*” - o horário, em seus três grandes processos de “[...] estabelecer cesuras, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (idem, p.146). No documento que traz as competências e responsabilidades, as “orientações” trazem um passo a passo de toda a formação, os itinerários e o que não pode, de forma alguma deixar de fazer como, por exemplo, “*utilizar somente e integralmente o material encaminhado pela equipe organizadora da formação*” – GEPED (CEFOPE/SEDU).

- A SEDU, oferta né, mas essa oferta não contempla o nosso horário, não contempla o nosso tempo e a nossa disponibilidade para isso, você não está sempre disponível no dia que ela acontece. Por exemplo, os dias que aconteceram a formação aqui na escola eu não estava aqui, eu estava na outra escola e a minha outra escola (PROFESSOR/A 10).

O processo de disciplinamento dos corpos na escola é característico da organização social bem à lógica capitalista de produção. A ideia é a otimização do tempo que procura nessa estratégia “[...] garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais [...] (diretores, pedagogos, superintendentes), [...] anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil (FOUCAULT, 2014, p. 152).

- O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Mas não é isso o mais novo. Outros modos de proceder são mais característicos das disciplinas.

Com a elaboração temporal do ato, segundo Foucault (2014, p.153), é uma outra maneira, com alto grau de “[...] precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos, outra maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais”. É o tempo penetrando o corpo, como forma de controle minucioso do poder.

- Planejamento, formação, estudo, quando coloca dessa forma a gente realmente vê que a escola muitas vezes fica no processo burocrático e não amplia esse tempo, não ultrapassa. Mas o currículo então ele acontece no cotidiano da forma que a gente faz. (Pedagogo/a)

- É, mas agora nós temos além da pauta eletrônica, a recuperação paralela, a trimestral e os estudos especiais de recuperação. Sem contar com PAEBES, PROVA BRASIL E SAEB. Qual o tempo que a gente tem na escola? (PROFESSOR/A 12)

Todo esse processo se respalda nas microrrelações de dominação, estratégias elaboradas que encontram forças nos espaços institucionais, que contornam as configurações de controle dos indivíduos, tendo como lugar, os seus corpos. Essa tentativa de normalização e regularização do corpo e, também, das vidas/corpos nos cotidianos escolares tem avançado como estratégia de manipulação e de cumprimento dos objetivos políticos, conforme apresentamos em nossas análises a respeito da política de formação dos últimos 4 anos no ES.

Mas a vida não cabe nos roteiros, nos itinerários, nas normalizações e regularizações, ela escapa na dinamicidade das redes tecidas nos cotidianos escolares. Partindo do pressuposto de que as redes de conversações são uma esfera de ação, afirmamos junto com Carvalho (2017, p. 72) que

[...] falar sobre o cotidiano escolar [currículo] e formação de professores, como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções, implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva.

A partir das redes de conversações, das redes de relações produzidas nas próprias relações nos/dos/com os cotidianos, a 6ª Formação Integrada, tinha o mesmo formato que as anteriores. Porém, o coletivo da escola resolveu elaborar um projeto que fizesse parte da proposta pedagógica do ano letivo de 2017 cujo tema é “*Sustentabilidade da vida: o ser humano no mundo, com o mundo e com os outros*”.

Fotografia 2— Mural central do Pátio da Escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

O projeto ainda está em andamento, participamos das redes de conversões com professores/as e estudantes, utilizadas na dinâmica do trabalho. A escolha dos temas dos grupos de pesquisa, divididos nas turmas, ocorreram no coletivo de estudantes e de professores/as responsáveis pela articulação. A opção do coletivo foi de que não se trabalhasse por área de conhecimento, nem por disciplina. Seguem alguns fragmentos das conversações:

- A maioria das escolas segue o modelo, segue um padrão que as vezes ele é imposto de fora para dentro da escola, mas ele acaba sofrendo influência dentro da escola, dos colegas aí como vamos trabalhar é outra história... (PROFESSOR/A 9)

– Currículo deve contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensão que compõe sua realidade objetiva de vida, tanto dentro, quanto fora da escola. Destacam-se as questões ambientais, as relações étnico-raciais, a cultura de paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e a cidadania. Dessa forma, vejo que ele acontece nas oportunidades de abordar em sala de aula ou fora dela essas temáticas. (PROFESSOR/A 10)

- Temos que conversar sobre essas ações para que os professores direcionem esses conteúdos, que trabalhem essa questão de igualdade e diferença. Como que você vai trabalhar

essa questão de igualdade e diferença dentro de sala de aula? Como que você vai levar isso para esse ou aquele aluno? Acho que podemos fazer coisas diferentes, palestras, oficinas... (PROFESSOR/A 4)

- Muito melhor, esse jeito, não precisamos nem montar nada para esses eventos de Família na Escola, essas coisas, apresentamos o que já estamos trabalhando com os alunos no dia a dia, fica muito mais tranquilo, até para os alunos que reclamam quando escolhemos os temas. (PROFESSOR/A 6)

As redes tecidas e partilhadas nas conversações, demonstram que foram recriadas formas de participação ativa, de sociabilidade, articulando as vozes, assuntos, desejos e, mesmo com um tema central, a conversação abriu caminhos, possibilidades outras de ação coletiva nos cotidianos escolares. Desses agenciamentos coletivos, novas redes de afetos e de trabalho foram possibilitadas, como a participação dos/as estudantes nas escolhas dos temas e ações a serem realizadas.

- Na mostra cultural, a gente não discute só na aula, os projetos de pesquisa são em todas as matérias que os professores falam sobre temas. (ESTUDANTE 22)

- Com certeza, foi uma coisa que achei muito interessante, porque poder escolher o hip-hop em si ele é denominado como música jovem, que pessoa mais velha não pode ouvir hip-hop. E os professores se libertaram muito porque eles estiveram muito presentes na nossa mostra cultural porque eles ajudaram em tudo, então eles passaram a ficar mais com a gente. (ESTUDANTE 18)

Como vemos, as problematizações possibilitadas pelas/através/nas/com as redes de conversações possibilitaram também outros enredamentos na produção de conhecimentos sempre abertos e inacabados. Esse movimento conversacional possibilita processos contínuos de problematizações de vidas/corpos em seus modos de existências nos cotidianos escolares, como potência para questionar os currículos e os processos de formação continuada de professores/as.

Nos enredamentos dos *saberesfazeres*, nas redes que são produzidas nas próprias relações dos sujeitos nos cotidianos escolares, que inscrevemos a potência do currículo, conversado na vida, nas possibilidades de existências, na

relação com o outro e consigo mesmo para problematizar a formação continuada de professores na perspectiva da diferença.

Entendemos que essa potência pulsa das/nas vidas/corpos como corpo coletivo que, por meio do *currículopulsante*, transbordando a vida, os desejos, os bons encontros, os devires, possa “[...] agenciar a diferença [...]” (CARVALHO, 2017, 81) e pensar outras/novas possibilidades formativas. Um processo de criação coletiva e dar continuidade às aprendizagens inventivas...

Fotografia 3 — Mural central do Pátio da Escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

7.3 O *currículopulsante* como potência para a formação continuada de professores/as com a diferença como acontecimento

Pensar a vida constituída intensamente nos cotidianos escolares motivou a intenção de problematizar os processos de formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos/dos/com os cotidianos escolares.

Esse movimento parte da ideia foucaultiana de um sujeito constituído impositivamente por questões exteriores, produzido a partir das relações de saber e de poder; mas que também, constitui-se nas relações intersubjetivas com possibilidades de manifestar sua liberdade por meio da criação, da invenção de si de forma autônoma.

Nesse entendimento, problematizamos a relação entre o processo de subjetivação e a formação continuada de professores/as como parte de uma estética da existência. Com isso, nos ajuda a pensar a vida

[...] como construção perpétua de si em torno da ideia de [...] [formação de professores/as], é pensada como uma obra inacabada a ser escrita e inscrita continuamente no momento presente, no intervalo entre o que deixamos de ser e o que ainda não somos. Entendida como estilo, a vida [...] [cotidiana], muito menos do que algo imerso no passado ou objeto de uma teleologia do futuro, inscreve-se como um acontecimento que nos leva a constituirmo-nos na verticalidade de nós mesmos e na luta permanente por um mundo completamente outro. (CANDIOTTO, 2017, p. 235)

Nessa reflexão, apostamos na indissociabilidade entre a vida como obra de arte e a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença. Pensamos as vidas/corpos nos cotidianos escolares como sujeitos em processos de autoria de sua arte de viver, individual e coletivamente. Esse deslocamento permite-nos pensar em vidas/corpos como possibilidades de experimentação e crítica às imposições e tentativas de normalização e regulação das relações com o poder instituído.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2015, p. 45)

Nessa ação produtiva do poder, vários são os entendimentos de currículo por parte dos/das professores/as. A produção discursiva em torno do currículo e do debate da BNCC, ao considerar que os resultados nas avaliações em larga escala e os índices de produtividade das escolas representam uma pretensa diminuição das desigualdades, critica o modo linear e arbitrário do que e do como deve ser trabalhado o conhecimento nos cotidianos escolares. Esse discurso condena estratégias e técnicas engessadas de ensinar, de aprender e de formar, por meio de matrizes de referência, descritores de desempenho na abordagem de competências pedagógicas como itinerário formativo. Diante da

permeabilidade de tais discursos, observamos, nos debates algumas considerações sobre currículo que coadunam, em certa medida, com essa discursividade hegemônica:

- O currículo é um processo de formação, que norteará os objetivos da escola e o cotidiano da escola abrangerá questões que contribuem, também, para a formação humana. (PROFESSOR/A 1)
- Na sistematização dos conteúdos trabalhados com o objetivo de alcançar diferentes áreas do conhecimento, o currículo é usado como norteador para a elaboração do plano de ensino e base para pensar o plano de aula. (PROFESSOR/A 2)
- O currículo acontece de acordo com os conteúdos que devem ser ministrados durante o ano letivo de cada série/ano. Todo esse conteúdo, acredito que é de acordo com a realidade dos educandos. (PROFESSOR/A 9)
- O currículo acontece de acordo com o que prevê o documento norteador para a prática docente. O currículo então, acontece de acordo com o planejamento entre os professores e de acordo com a realidade na qual esses estão inseridos. (PROFESSOR/A 20)

Portanto, nota-se que prevalecem alguns entendimentos de currículo como norte, sistematização, documento para orientar planejamentos e que, por esse “único” caminho, por decisões do que deve ser ensinado e aprendido em detrimento de outros saberes que não constam nas listas de conteúdos e/ou na BNCC. Nessa problematização, buscamos dialogar com algumas definições de currículo propostas por estudiosos do campo na revisão de literatura para compor o nosso entendimento de currículo para este estudo:

O currículo é o movimento da linguagem, são palavras e suas réplicas, construindo sujeitos e práticas. É na relação intersubjetiva que se constitui a linguagem na qual também nos constituímos. O outro é fundamental para a construção do conhecimento, inclusive pelo conhecimento de si próprio. As relações de alteridade estabelecidas são fundamentais à medida que a palavra dita pode ter uma réplica produzindo tensões que exigem negociação, tradução, confronto, consenso (conflituoso), diálogo... (FRANGELLA, 2009, p. 10-11)

Um currículo movente pode vir a expressar-se na multiplicidade daquilo que reúne na sua exterioridade. Sem sujeito e objeto, contrário ao que pretendia a Modernidade, o movimento

curricular parece, inicialmente, conectar dois pontos quaisquer sem origem ou ponto de reunião indefinido previamente, com linhas de outra natureza, com signos diversos. (RODRIGUES, 2010, p. 2)

[...] currículos-composição implica em pensar nas várias músicas que se tecem cotidianamente com as práticas, seus vários compositores, arranjos e sentidos que essas composições produzem. É trabalhar com a experiência e a diferença, pensando nas aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas emancipatórias em seu próprio exercício, como uma luta cotidiana permanente e processual. (GARCIA, 2010, p. 15)

[...]a tentativa que fazemos de estabelecer redes entre políticas de currículo e formação continuada de professores – os *currículosformação*, nos possibilita pensar em outros enredamentos e contextos que vão se constituindo e sendo inventados nos encontros entre os praticantes da educação que, permanentemente, provocam a ampliação dessas redes. (GOMES, 2011, p. 2)

Nesse diálogo com as produções de Frangella (2009), que nos ajuda a pensar o currículo como movimento da linguagem, de Rodrigues (2010, p. 2), no que se expressa “[...] na multiplicidade daquilo que reúne na sua exterioridade [...]”, de Garcia (2010, p. 15), que nos faz “[...] pensar [o currículo] nas várias músicas que se tecem cotidianamente com as práticas, seus vários compositores, arranjos e sentidos que essas composições produzem [...]” e de Gomes (2011 p. 2), que nos auxilia pensar os *currículosformação* a partir das redes que se estabelecem entre políticas de currículo e formação continuada, “[...] inventados nos encontros entre os praticantes da educação que, permanentemente, provocam a ampliação [...] das redes de conhecimentos, compomos o nosso entendimento de currículo como *currículopulsante*.

O *currículopulsante*, para além de entendermos como “órgão vital”, que pulsa e irradia a potência na/para a produção de conhecimentos, entendemos também, como o movimento da linguagem, seus atravessamentos, suas composições nas redes que se estabelecem entre políticas de currículo e de formação. Nesse enredamento que inscrevemos a vida como obra de arte, as vidas/corpos nos cotidianos escolares por uma estética da existência (FOUCAULT, 2000) no coletivo e em sua singularidade.

Diante disso, propomos pensar o *currículopulsante* como redes de conversações (CARVALHO, 2017) para a produção de conhecimentos, estranhamentos, experiências e críticas, que potencializam e problematizam a formação continuada de professores/as nos cotidianos escolares na perspectiva da diferença. Nesse sentido, entendemos que as conversações “[...] remetem a novos questionamentos das situações vividas e, dentro dessas situações, problematizam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular” (CARVALHO, 2017, p. 66).

Abordamos assim, a problemática vivida na contemporaneidade dos cotidianos escolares, na complexidade da vida nos atravessamentos e desdobramentos da política educacional brasileira. Trazemos o contexto histórico, social, econômico e político dos processos de formação continuada de professores/as que estão imersos em políticas educacionais que suprimem e/ou diminuem, consideravelmente a produção de conhecimentos constituídos a partir das experiências, saberes e práticas escolares.

Destacamos nesse contexto, a onda conservadora e fundamentalista religiosa que tomou conta do país pós-golpe parlamentar, trazendo à tona uma agenda política contrária às bandeiras de lutas sociais, conquistas políticas que, a muito custo, foram se materializando ao largo das décadas de 1990 e de 2000. Não queremos aqui, dizer que antes não tínhamos problemas, pois mesmo com um governo popular os embates em torno da agenda neoliberal para a educação pública minavam as políticas educacionais.

A exemplo disso, os embates em torno da BNCC que já faziam parte dos discursos de alguns setores da sociedade se intensificaram de forma articulada à formação de professores/as. Como demonstram os quadros 1, 2 e 3, na análise das políticas de formação continuada, neste estudo, a incursão do capital privado na educação pública vem aumentando substancialmente e, com isso, parcerias público-privadas tomam conta da formação continuada de professores/as no Espírito Santo.

De 2013 a 2015, essa parceria era com as instituições públicas de ensino superior e, a partir de 2016, esse cenário se modifica trazendo para conduzir a

formação continuada de professores/as os institutos das grandes empresas e bancos internacionais. Outro fator considerável é o fato do governo estadual investir, prioritariamente, em uma política de governo voltada a um projeto propagandeado como a Escola Viva em detrimento das demais unidades escolares.

Toda essa movimentação traz para a formação continuada de professores/as a tentativa de controle do tempo, da prática pedagógica, da produção de conhecimentos e, principalmente, controle da vida cotidiana. Consideramos os cotidianos escolares como espaços de multiplicidades que não se inscrevem na norma, na forma e na prescrição. A partir desse entendimento, consideramos a diferença como acontecimento para problematizar a formação continuada de professores/as nas produções curriculares nos cotidianos escolares. Isso fica evidente nas conversações dos professores/as quando fizeram uma avaliação do que foi a mostra cultural:

- Com a diversidade de coisas que acontecem na escola, o que está sendo posto na formação não dá conta de prever e de pensar antes o que fazer. Muitas vezes é fazendo junto que pensamos, que decidimos e que realmente efetivamos um currículo. Na escola, há todo tipo de diferença, e que na maioria das vezes nos tira do lugar, fazendo a gente buscar outras maneiras de trabalhar um determinado conteúdo, ainda mais na área de humanas (PROFESSOR/A 13).

- Eu também penso assim! Para você ver, na mostra cultural pretendíamos trabalhar com o hip hop como uma forma de valorizar a cultura local, as maneiras como os alunos se vestem, falam e trazer para a escola um pouco da realidade deles. Só que isso estava na nossa cabeça, porque na escola não tem só alunos que gostam desse estilo, isso era a nossa visão sobre eles, então tivemos que nos virar nos trinta para dar conta do que não esperávamos. Alunos que não gostavam, alunos que são religiosos, ou seja, alunos que não se identificavam com o movimento hip hop. (PROFESSOR/A 10)

- Ser aqui do bairro e viver da mesma forma é uma coisa bem diferente da outra. Aqui tem muitos alunos de congregações religiosas bem fechadas, aí tivemos que ouvir e, depois de muita conversa, decidimos fazer outros tipos de trabalho. Alguns alunos são cantores nessas igrejas, nós aproveitamos isso, ensaiamos músicas que eles mesmos escolheram, com letras que falavam de preconceito e de aceitar as pessoas como elas são. (PROFESSOR/A 8)

Nesses fragmentos de falas, percebemos que a diferença emerge, acontece na vida, nas relações, nas redes tecidas nos cotidianos escolares, imersos nos diferentes modos de existência. Percebemos que o que escapa não é uma subversão pelo simples fato de não fazer, de não participar, mas de resistir, de se mostrar, de se fazer notar. As manifestações de vida que se entrelaçam nesse processo relacional, de convivência com o outro, é o que move e o que abre novas/possibilidades de produção de conhecimentos, não só para os/as estudantes, mas também para os/as professores/as, como mostra a fala do Professor/a 12, em relação ao que disse o/a Professor/a 8: “[...] *tentar fazer o aluno que faz parte de uma religião mais fechada participar de alguma coisa que ele não gosta, não é também ter preconceito?*”.

Com isso, entendemos que a diferença se manifesta na vida, acontece no encontro das vidas/corpos na complexidade das relações dos/nos/com os cotidianos escolares e, que precisam ser problematizadas, interrogadas, não no sentido de fechá-las e de capturá-las, mas de negociá-las nos *espaçostempos* dos acontecimentos.

Desses fluxos conversacionais emergiram outros movimentos reflexivos, outras problematizações, confirmando o que acreditamos: a escola não fragmenta o ensinar do aprender, nem de estudantes e nem de professores/as, visto que esse processo se constitui nas redes de *fazeressaberespoderes* tecidas pelas vidas/corpos nos cotidianos escolares. Desses fios outras tramas foram se constituindo e, nesse sentido, os/as professores/as, na tessitura de suas experiências, problematizaram a formação e o planejamento que definiu o tema e as atividades da mostra cultural:

- Para mim, essa formação não acontece. E outra, mesmo aquilo dali que é passado na formação, mesmo aquele conhecimento que foi trazido nela, não me preparou para a minha realidade dentro da escola, não me preparou para o que acontece dentro da escola, e nem entre os muros e nem do lado de fora da escola. Porque o meu aluno não está em uma redoma dentro da escola, ele sai e, quando ele sai, do lado de fora nem sempre ele enxerga aquilo que foi falado dentro da escola, mesmo que eu tivesse essa possibilidade de discutir isso em uma aula com o meu aluno, não damos conta, pois eles têm outra vida fora da

escola que, com certeza, ela interfere aqui dentro.
(PROFESSOR/A 14)

- Então... essa formação para a gente planejar o que fazer no ano letivo, não contempla o que acontece, realmente, na escola. Não tem jeito de eu entender o meu aluno se eu não conviver com ele. Só a minha formação que é quase utópica, que ela é livresca e os livros trazem a ciência e falam que é isso e pronto e está acabado. E não, não é... porque o aluno com a sua diferença, com a sua religiosidade, com a sua identidade sexual, com a formação que ele tem em casa, que ele tem na sua comunidade religiosa... ele deixa de ser negro ou só homossexual, ele tem mais coisas, ele tem mais valores que a escola e nenhum curso, talvez ninguém consiga ser formado pleno e completo para essa pluralidade, por isso que a gente tem que viver junto com ele, até para a gente aprender mesmo.... Não tem jeito, pelo menos esse é o meu jeito de ver as coisas.
(PROFESSOR/A 17)

Nessas problematizações, observamos que os/as professores/as comungam da ideia de formação continuada nos *espaçostempos* escolares a partir da convivência com os/as estudantes e que, esse processo, se constitui nas teias da vida, com seus enredamentos e nós necessários para novas/outras possibilidades de conhecimentos. Com isso, ampliamos o entendimento de que a potência da ação coletiva “[...] depende fundamentalmente da capacidade dos indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, agenciando, então, formas-forças comunitárias [...]” (CARVALHO, 2011, p. 105) nos processos de formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença, por meio da re-criação coletiva nos cotidianos escolares.

Nessa complexidade viva, entrelaçada e conflituosa, outros atravessamentos e estranhamentos apareceram na fala da professora 15. Ela problematiza a produção de conhecimentos a partir de alguns materiais elaborados para apresentação dos trabalhos.

Fotografia 4 – Trabalho interativo exposto no pátio da escola



Fonte: Acervo da pesquisa

- Fiquei pensando cá com meus botões... lá no começo do ano, não fizemos o que estava na formação da SEDU, o estudo da avaliação, aí assistimos o vídeo daquela escritora nigeriana, eu acho, para debater questões que atrapalham a gente aqui na escola. Se não me engano, ela falava mais ou menos do perigo da gente achar que todo negro é igual, por exemplo, que ele vive do mesmo jeito. Aí chego aqui na escola e vejo uma caixa com retalhos de jornal, alvoroçados, pintados de preto. Perguntei ao pedagogo: - o que é isso? É um suporte para tirar foto? Como se fosse um cabelo *blackpower*? Mas eu que sou negra, não tenho o cabelo assim... eu aliso bem! O que não quer dizer que eu renegue a minha origem! (PROFESSORA 15)

O estranhamento apresentado pela Professora 15, problematiza a forma “alegórica” e equivocada com a qual se tentou valorizar a cultura afrodescendente. Ela ainda tensiona mais o debate: *“para mim, isso é acentuar questões de preconceito, pois com esse cabelo, que nem cabelo parece, acho que é ridicularizar e não valorizar!”*.

Com isso, entendemos a necessidade de problematização dos “nós”, dos clichês produzidos pelo discurso homogeneizante a respeito da diferença. Esse movimento é importante para desconstruir os discursos contemplativos que tornam a diferença como algo “estranho”, como algo que serve de “fantasia”. Nesse processo, por meio das conversações, na produção de conhecimentos, de currículos, no acontecimento, que emergem potências problematizadoras para a formação continuada de professores/as no convívio, nas experimentações cotidianas, se constituindo em redes de trabalho, de afetos e de afecções.

Dessas experimentações outras leituras foram feitas e outros textos produzidos, não só a respeito das questões étnicas, mas também sobre outras questões levantadas pelos/as estudantes nas redes de conversações na produção das pesquisas e dos trabalhos no decorrer do trimestre. Os/As estudantes que participaram com a professora de Arte, das oficinas de teatro e de pintura, questionando e se posicionando diante da apresentação das atividades:

- Nosso trabalho fala sobre diferenças, que devemos respeitar as diferenças de cada um. Nós não podemos ter vergonha do que somos, brancos, negros, católicos, protestantes, do candomblé ou de qualquer outra religião. Por exemplo, vamos trabalhar com a cultura do hip hop, que envolve arte, grafite, dança, atitude... e o que é ter atitude? (PROFESSORA DE ARTE)

- É bom respeitar as pessoas, mas de que forma você vai começar respeitando? A partir do momento que você convive com a diferença, não é isso? Eu sempre ouvi que quem é do candomblé faz macumba e, para mim, isso é coisa ruim, então eu sempre achei que ser do candomblé é ser do mal. Quando a gente começou a estudar as religiões africanas com a professora, que nós fomos entendendo que não é assim, mas é difícil, porque não é isso que a gente ouve na igreja. (ESTUDANTE 18)

- Professora, quando você fala que é para a gente não ter vergonha do que somos, você diz que é para a gente ser diferente? Mas nós já somos diferentes... o que a gente tem que fazer é respeitar e tratar todo mundo igual. (ESTUDANTE 10)

- Mas a gente não é só diferente na cor e na religião, a gente tem um monte de diferenças, uns gostam de uma coisa e uns gostam de outras coisas. Tudo na gente é diferente, um é magro, outro é gordo...rsrs... (ESTUDANTE 19)

Desses deslocamentos produzidos nas conversações, entre professor/as e estudantes, surgiram outros questionamentos, outras diferenças que não foram discutidas nos *espaçostempos* de formação e planejamento. Isso mostra como os cotidianos escolares acontecem de diversas e diferentes formas, como o movimento conversacional, amplia e produz novos/outros olhares, leituras e textos.

Assim, tensionamos os entendimentos a respeito da diferença e apostamos na multiplicidade, nos processos de hibridação em BHABHA (2011, 2013) que se

articulam entre as fronteiras culturais, possibilitando a subversão dos discursos totalizantes, colocando as vidas/corpos em um campo reflexivo para confrontar, desconstruir a ideia de conhecimento único, de currículo único e de formação única.

Por efeito, acreditamos que esse processo transformador abre um leque de possibilidades outras de encontros, problematizações e experiências. Um deslocamento necessário e potencial para os contextos de significações, adentrando junto às incertezas e ambivalências dos discursos, coerentemente, operados nas escolas.

Dessa forma, entendemos que as vidas/corpos escapam ao controle das/nas manifestações múltiplas, imprevisíveis dos/nos cotidianos escolares, entendemos, também, que são nas “migrações”, nas redes de significações híbridas, como possibilidades, de resistências à domesticação, homogeneização e aprisionamentos discursivos da diferença, que as mesmas, emergem como acontecimentos, que atualizam o plano de imanência no qual se processa a formação continuada de professores/as.

Diante da vida, acontecendo em suas multiplicidades nos cotidianos escolares, as conversações mostraram aproximações e distanciamentos por meio dos fragmentos e marcas nas falas dos/as professores/as e dos/as estudantes da diferença e, portanto, nos processos de formação continuada de professores/as e estudantes

- Vejo que se a diferença não for debatida na escola, no seu dia a dia, digo o respeito às diferenças, há um distanciamento e muitos conflitos diários entre os alunos. Vejo que se for feito esse trabalho no dia a dia dos alunos, fazendo isso no convívio teremos uma aproximação de todos, independente da diferença que eles tenham. (PROFESSOR/A 8)

– Depende, cada situação é única. Em algumas ocasiões aproximam, em outras distanciam. Seja por carinho, fraternidade, desconhecimento ou por puro preconceito. (PROFESSOR/A 10)

– Na maioria das vezes distanciam, porque as ações na escola não são voltadas para as minorias, são sempre direcionadas ao padrão. É sempre ensinar para ser igual. Só que nunca dá certo, porque os alunos nem sempre aceitam. (PROFESSOR/A 16)

- Depende da situação, alguns casos aproximam e outros distanciam. Por exemplo, a questão sexual aproxima, principalmente se isso for ventilado pelo professor, a forma como ele fala no assunto e se o professor deixa o aluno dizer o que ele pensa. Isso esquenta na sala de aula. Acho que na questão de raça também aproxima, mas isso depende de outros fatores também de diferença como a da religião. Ou a própria religião que as vezes, por ser de matriz africanas não se pode contar com toda a turma para fazer determinadas atividades, a capoeira por exemplo, alguns alunos se recusam a participar. (PROFESSOR/A 12)

- Nos trabalhos da mostra cultural, nós tivemos alguns momentos de aproximações e distanciamentos, mas acho que isso faz parte! Nós também estamos sempre nos mostrando, nos apresentando com o que acreditamos e com o que a gente tem da nossa família, da nossa criação. Então isso, dependendo do que trabalhamos, nos tira do lugar. Faz pensar, mesmo que de um jeito difícil. Aí tem professor que não trabalha alguns assuntos, o que distancia do aluno. Quando o professor quer mais, quer ir além ele aproxima o aluno do assunto, mesmo que o aluno no primeiro momento não queira. Vai depender da abertura que ele dá para o aluno também se pronunciar. (PROFESSOR/A 17)

Entre fios e nós, professores/as vão tecendo redes de *saberesfazeres* no emaranhado de lógicas e discursos, atravessado por valores, arbitrariedades e preconceitos. O que chama atenção é o reconhecimento da importância de ações que fazem parte da vida, que a produção de conhecimentos está no ato conversacional que não se manifesta só no discurso como no fragmento da fala do/a Professor/a 8: *“Vejo que se for feito esse trabalho no dia a dia dos alunos, fazendo isso no convívio teremos uma aproximação de todos, independente da diferença que eles tenham”*.

Outros movimentos que percebemos nas conversações quando os/as professores/as problematizam a sua própria prática, o seu fazer diário, valorizando e percebendo a necessidade, nesse processo, dos valores, crenças e significações também dos/as estudantes. A valorização das práticas discursivas dos/as professores/as com os/as estudantes, a nosso ver torna-se importante na ação conversacional para ampliação das redes cotidianas, pois proporciona o entrelaçamento das vidas/corpos com seus diferentes contextos de vida, valores e desejos. Esses entrelaçamentos independem da vontade dos

envolvidos, pois todos/as estão na rede, estão nos *espaçostempos* vividos, partilhados e produtores de conhecimentos e significações.

Os/As estudantes, por meio das conversações, mostram a produção de conhecimentos, do currículo vivido, nos encontros proporcionados pelas redes que vão se estabelecendo nos cotidianos escolares.

- Hoje é diferente, não é mais igual antigamente, que muitas pessoas se prendiam por causa do preconceito, opção sexual vai ter em todos os gêneros e uma coisa que eu aprendi aqui na escola especificamente que eu nunca tinha visto em outra escola é que todo mundo respeita muito o aluno. Tanto professor respeita aluno, tanto aluno respeita professor, tanto equipe pedagógica e coordenador e todo mundo se respeita muito, lógico que todo mundo tem a sua diferença, mas isso não atrapalha, as vezes a gente tem umas engalfinhadas, mas todo mundo sabe respeitar até onde vai o limite de um e acaba o do outro, entendeu? É tudo com conversa, assim todo mundo aprende a respeitar cada pessoa do jeito dela, sendo feminina, mas sendo masculina também, pegando mulher, pegando homem, se vestindo como mulher e se vestindo como homem. E aqui nessa escola a gente tem de tudo um pouco e tudo que tem na vida. Aqui na escola tem de tudo um pouco e todo mundo se respeita, eu acho bonito isso. (ESTUDANTE 23)

- Tem muitas pessoas que querem enfrentar o preconceito e querem se libertar, querem demonstrar o que sentem para fora, mas tem vergonha e tem medo de como as pessoas vão reagir, mas a gente não pode pensar nas pessoas, tem que pensar em nós mesmos, de que eu gosto disso eu penso nisso, porque através de se libertar daquelas outras pessoas verão o nosso exemplo e vão seguir, entendeu?! Não vão se afligir com as pessoas e nem nada disso. Quando eu cheguei aqui o ano passado no colégio e eu cheguei aqui e as pessoas notaram que o meu cabelo é armado, e muitas pessoas falavam: nossa, seu cabelo é lindo! Mas eu não tenho coragem de usar, com o turbante também, foi dessa forma. Mas eu usando e as pessoas vendo e gostando e cada um foi querendo fazer o que eu fazia no cabelo e foram usando. E hoje a grande maioria das meninas gosta do turbante e usa o turbante na escola, elas achavam isso muito feio e escandaloso. Nada disso, se a gente gosta daquilo a gente tem que usar e abusar. Isso foi bem legal depois que fizemos os trabalhos na mostra cultural, falamos de coisas que queremos e com os professores ensinando a gente, todo mundo junto. (ESTUDANTE 20)

Com os processos conversacionais apresentados, entendemos que o *currículopulsante*, está na rede de relações estabelecidas, nas redes de conversações e ações nos cotidianos escolares, fazendo encontrar diferentes

formas de ser, estar e comunicar das vidas/corpos nas produções curriculares nos cotidianos escolares o que potencializa a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença.

8 CONCLUINDO PARA CONTINUAR PROBLEMATIZANDO

Concluindo, sem a intenção de terminar, valho-me do que diz a canção do Rappa “Felizes / De uma maneira geral, geral / Estamos vivos / Aqui agora brilhando como um cristal / Somos luzes / Que faíscam no caos/ E vozes / Abrindo um grande canal”. Foi isso que encontramos na pesquisa: vidas/corpos abrindo um grande canal por meio de suas vozes, de suas experiências e de seus desejos.

No limiar da vida e da morte, como condição de sobrevivência diante do caos instaurado a partir de discursos fascistas, fundamentalistas e conservadores, a vida é tolhida por interesses mercadológicos e de expropriação da liberdade de ser e estar no mundo. Mas como diz a música, “Felizes / De uma maneira geral, geral”, o poeta lembra, “Estamos vivos”, ou seja, temos de continuar... continuar brilhando como faíscas, ecoando vozes de resistência para abertura de outras possibilidades de vida...

É nesse campo de possibilidades outras que este trabalho buscou problematizar os processos de formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos/dos/com os cotidianos escolares.

Nosso percurso investigativo foi atravessado pelas mudanças ocorridas no cenário sombrio e escandaloso da política brasileira. Com o contexto turbulento da eleição presidencial de 2014, dá-se início a uma guerra sem artefatos bélicos, a uma guerra de produção discursiva e midiática contra as possibilidades de ascensão de direitos promovida pelos governos do PT – Partido dos Trabalhadores - em 12 anos de mandato.

Em 2015, já nos primeiros movimentos contrários ao então governo eleito, podíamos visualizar placas e cartazes com conteúdos preconceituosos, manifestações de fúria e desequilíbrio, mostradas em vídeos por meio das redes sociais, “[...] tomadas como espaços de enunciação, porquanto fazem aparecer posições de sujeitos” (FERNANDES, 2017, p. 240) e abrindo precedente para uma polarização política.

Toda essa movimentação de produção e propagação de discursos que se sustentava na luta contra a “corrupção” ultrapassou os limites dos direitos humanos e os princípios de alteridade. A pretensa busca em nome da “moralidade”, dos “bons costumes”, da “família” e das “pessoas de bem”, produziu outros discursos que vêm atacando, principalmente, as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidades e a diversidade religiosa.

As práticas discursivas produzidas no campo político partidário, por efeito da “[...] circulação de enunciados nos espaços virtuais [...]” produziram também, manifestações de diversas ordens que ganharam “[...] forma de microfísica do poder, ou micro lutas que exibem posicionamentos de sujeitos [...]” (FERNANDES, 2017, p. 241) frente às pautas apresentadas no cenário político atual.

As práticas discursivas socialmente dispersas mostram que, se por um lado, há luta pela igualdade de direitos; por outro, há o ataque a essa reivindicação e existe a defesa da manutenção de privilégios para poucos. Nessa luta de/pelo poder, os privilegiados, para sustentarem seus apanágios como válidos apenas para um pequeno grupo em detrimento da maioria, valem-se da exploração da força de trabalho, da força produtiva [...] (FERNANDES, 2017, p. 243).

Essas práticas discursivas constituem-se como instrumento de poder nas relações entre os sujeitos, “[...] posto que o poder é considerado como um exercício por meio das relações discursivas (FERNANDES, 2017, p. 246). Os enunciados produzidos fortaleceram o discurso contra as conquistas dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e a todo um projeto político de inclusão social.

Em nossas análises, consideramos os fios dessa trama encenada pelo discurso conservador e fundamentalista religioso, que encontrou eco no Senado e na Câmara Federal, por meio da atuação da bancada da “bala, boi e bíblia” que, posteriormente ao golpe parlamentar, ganhou força e tentou introduzir diversos projetos de destituição e cerceamento de direitos. Esses projetos, em sua maioria, têm como foco a escola e a produção de conhecimentos nos cotidianos escolares. Além dos projetos de cunho mercadológico e privatistas, como Reforma do Ensino Médio e o debate da BNCC, outros, como Ideologia de

Gênero e Escola sem Partido, também foram moeda de troca nos processos de negociações entre parlamentares para garantir a pauta neoliberal do governo ilegítimo.

Nesse exercício, destacamos nesta tese, a indissociabilidade política e prática dos processos formativos nos/dos/com os cotidianos escolares, dialogando com a produção anterior no curso de Mestrado, com o contexto das políticas educacionais dos últimos anos, focalizando as de formação continuada de professores/as e a movimentação em torno das políticas afirmativas como ponto de partida. Consideramos, nesse processo, o esforço dos movimentos sociais, das associações de pesquisa e das instituições públicas de ensino superior.

Avançando em nossa problematização, analisamos a oferta dos cursos de formação continuada por parte da SEDU, no período de 2013 a 2017, apontando para as modificações sofridas durante o decurso do golpe parlamentar sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff. Nossas análises apontam para um movimento considerável em torno das diversidades durante os anos de 2013 e 2015, mesmo com a prevalência de alguns temas em detrimento de outros. Mostra que no período de mudanças governamentais, essa movimentação foi esvaziada, transferindo as ações formativas de parceria com as instituições públicas para os institutos e fundações das grandes empresas.

Dessa forma, seguindo o mesmo itinerário, a SEDU retira de suas agendas formativas o modelo de trabalho em parceria com as instituições públicas de ensino superior e dá lugar, prioritariamente, a formações voltadas ao projeto de governo propagandeado como Escola Viva e, unindo-se ao discurso de crise, justifica a intervenção dos institutos e fundações privadas na formação continuada de professores/as.

Dialogando com as políticas de formação, recorreremos aos contextos de discussão das políticas curriculares atravessadas pelo debate em torno da BNCC, criticado pelas associações de pesquisa em educação e sustentada por dispositivos legais em atendimento à “[...] formação técnica, à hierarquização de alunos, professores e estabelecimentos de ensino por suposto mérito [...]”

(OLIVEIRA, 2016, p. 280) em detrimento das especificidades e possibilidades de produção de conhecimentos dos/nos cotidianos escolares.

Esse esforço mostrou a inviabilidade das políticas de formação e de currículo para as vidas/corpos dos/nos cotidianos escolares, pois não abarcam a multiplicidade de existências, experiências e desejos dos mais variados contextos de vida que constituem as escolas.

Assim, na busca pelo que escapa à normalização e regulação dos processos de formação continuada, principalmente ao que diz respeito à diferença, movimentamos o pensamento junto a Foucault (1979, 1984, 1987, 1988, 1994, 2000, 2002, 2005, 2006, 2011, 2015) para problematizar no sentido de interrogar o pensamento em sua manifestação de acontecimento, deslocar do caráter descritivo do que se passa, trazendo para nossa análise a capacidade da vida de resistir frente às relações de poder. Trabalhamos na perspectiva foucaultina da vida como obra de arte, na constituição do sujeito em sua capacidade intersubjetiva de criação e invenção.

Por meio do percurso teórico-metodológico, apostamos que são nos entrelaçamentos das vidas/corpos em conversações a inscrição da formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença como acontecimento, nas práticas discursivas “[...] inseridas em todo um esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos agentes sociais que, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria das condições de vida de indivíduos e populações” (CARVALHO, 2011, p. 105).

Para Carvalho (2011), a dimensão conversacional dos currículos vividos nos cotidianos escolares, contribui para a potência da vida política dos coletivos de que fazem parte. Nessa perspectiva, o *currículopulsante*, como redes de conversações e ações complexas, de forma indissociável, potencializa a formação continuada de professores/as nos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares.

Reafirmando o *currículopulsante* como redes de conversações e ações complexas nos cotidianos escolares, buscamos entender o espaço enunciativo (BHABHA, 2011,2013) da diferença que não é o de sua pertença simbólica como

sua origem, localidade e cultura, mas entendê-la na contextualidade discursiva na qual ela está inserida, ou seja, no processo de sua manifestação.

Nessa reflexão, consideramos a diferença na negociação complexa, em transição, processualmente manifesta nos fluxos das representações e significações, nos espaços de enunciação, nos “entre-lugares” das fronteiras, sempre contingentes, abertas e indefinidas. É nessa trama complexa e viva que o sujeito – imerso nos acontecimentos, nas situações vividas, na produção discursiva do outro e de si mesmo – faz emergir fios potentes para a produção de novas/outras problematizações em busca do direito de ser e estar no mundo.

Com esse debate, tensionamos os usos dos termos diferença e igualdade, no intuito de interrogar os processos curriculares e de formação continuada de professores/as na perspectiva da ação coletiva. A partir disso, entendemos que “[...] o exercício do direito à diferença sem que esta seja transformada em desigualdade e a pensar a igualdade não como ‘mesmidade’, mas como base para a superação dos processos discriminatórios [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 387).

Assim, acreditamos que seja na fertilidade cotidiana de possibilidades, nas redes de *saberesfazerespoderes* partilhadas pelos/com os sujeitos na escola e na coletividade como corpo político que “[...] se manifestaria em uma ação problematizada pela conversação, meio potencial agenciador de outras práticas” (CARVALHO, 2011, p. 116).

Dessa forma, entendemos que pensar a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença envolve o entendimento da noção de acontecimento em Foucault (2015), como produção discursiva e não discursiva, como o entrecruzamento dessas dimensões.

Assim, entendemos que a perspectiva de formação que está imposta pela Rede Estadual de Educação, inscreve-se na tentativa de controlar o acontecimento, no sentido de ordenar uma certa continuidade, excluindo as possibilidades de estranhamentos, singularidades no processo formativo. O discurso proferido por meio dos documentos orientadores, a nosso ver, tem a intenção de controlar, selecionar, organizar e redistribuir “[...] por certo número de procedimentos que

tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Problematizamos então, o que está no interior dessa produção discursiva: os procedimentos de exclusão. Nesse sentido, o que deve ser produzido nos currículos e nas formações, excluindo sua relação com o acontecimento e o acaso (FOUCAULT, 2006) a qual acreditamos esteja inscrita no processo discursivo.

Portanto, entendemos junto com Foucault (2006, 2015), acontecimento por conjunto de condições pelo qual torna o discurso possível, na incursão de outras composições discursivas, colocando esse debate no processo de formação continuada entre o que é dito e o que é praticado. Nesse sentido, o *currícolopulsante* como redes de conversações nos possibilita problematizar o discurso instituído pela Rede Estadual de Educação ao que se produz enquanto conhecimento nos atravessamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares.

Junto a isso, problematizamos a produção de subjetividades (GUATTARI, 1997) que se constitui nos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares. Acreditamos, assim, que sejam nesses entrecruzamentos das relações de poder existentes, nas estratégias e técnicas, nas tentativas de captura da vida cotidiana, que atuam as práticas de subjetivação por meio de formações prescritas, ordenadas, sistematizadas e de controle do poder. Porém, entendemos que nesse processo também se constituem relações intersubjetivas, movimentos de resistências por meio das ações individuais e coletivas de re-invenção e re-criação das vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos escolares.

Nas conversações, com professores/as e estudantes, analisamos os movimentos de resistência à prescrição e às propostas de formação continuada da SEDU. Desse processo emergiram deslocamentos e estranhamentos na produção de conhecimentos e outras/novas formulações problematizadoras que re-direcionaram o processo de *ensinaraprender* de professores/as e estudantes na escola.

Carvalho (2011, p.116) afirma que é no “[...] desejo social da coletividade definida como um corpo político que se inscreve a perspectiva do currículo como conversação e ação complexa [...]” que aqui definimos como *currículopulsante* “[...] [conectado] a uma produção de subjetividade inventiva/criativa”.

Para continuar problematizando, apostamos na dimensão conversacional e indissociável dos processos de produção de conhecimentos e nos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares, constituindo-se como potência para a formação continuada de professores/as na perspectiva da diferença.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução: Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015¹.

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre política. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015².

ALVES, Iulo A. ALVES, Tainá A. **O perigo da história única**: diálogos com Chimamanda Ngozi Adichie. Trabalho apresentado no I Ciclo de Eventos Linguísticos, Literários e Culturais, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié, Seção F: A abordagem social das identidades culturais. <http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf> Acesso em: 09/08/2014.

AMORIM, Fábio L. A. **Dimensões políticas/pedagógicas em percursos negociados da formação continuada de professores e professoras nas escolas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010.

ANDRADE, Luma N. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: BARRETO, Maria A. S. C. RODRIGUES, Alexsandro, **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas (Org.). Vitória-ES, EDUFES, 2012.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Documento – por um Plano Nacional de Educação (2011-2020)**, 2011.

AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular RS. In: AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. **Reestruturação do ensino Médio**. Pressupostos teóricos e desafiadores da prática. São Paulo, Fundação Santillana, 2013.

BACKES, J. L. PAVAN, Ruth. **As epistemologias do estudos curriculares**: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6007--Int.pdf>. Acesso em: 10/02/2015.

BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Organização: Eduardo F. Coutinho; Introdução: Rita T. Schimit; Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRAGA, Denise da Silva. **Vidas na fronteira** – Corpos, Gêneros e Sexualidades: estranhando a normalidade do sexo – UERJ. Disponível em:

<file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2033/gt23/GT23-6128--Int.pdf>. Acesso em: 20/08/2016.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras(es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 07/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf> 15/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 02/07/2017.

CANDIOTTO, César. **Revolução, política e a subjetivação em Michel Foucault**. In.: RAGO, Margareth. GALLO, Silvio. (Org.) **Michel Foucault e as insurreições**. São Paulo: CNPq. Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

CANEN, A. XAVIER, G. P. M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural**: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação – RBE, v. 16, n. 48, set-dez 2011.

CARVALHO, Janete M. **A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas**. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.) **Currículo e educação básica – por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro, 2011.

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

CARVALHO, Janete M. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Junqueira & Marin Editores - UNICAMP - Campinas – 2012.

CARVALHO, Janete M. A formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. REIS, Graça (Org.). **Pesquisas com formação de professores**: rodas de conversa e narrativas de experiências. 1ª ed. Petrópolis, RJ:DP et Alii, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO, Roney Polato de. FERRARI, Anderson. **“Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso!”** – Gênero, Sexualidades e Formação Docente - UFJF. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2034/gt%2023/GT23-218%20int.pdf> Acesso em: 10/03/2016.

CASTRO, Roney Polato de. **Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações** – UFJF. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2037/gt%2023/Trabalho-GT23-3515.pdf> Acesso em: 10/03/2016.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. **Sexualidade, Gênero e Diversidade: currículo e prática pedagógica** – PUC-Rio e UFRJ. Disponível em: file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2035/gt%2023/GT23-1931_int.pdf Acesso em: 10/03/2016.

CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTAU, Michel. GIARD, Luce. MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CONAE/2010 – **Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Coletânea de textos. 2010.

CONAE/2014 – **Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Coletânea de textos. 2014.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: Uma Discussão para além do Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out/dez, 2014 – Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

DAMASCENO, Sunamita Araújo Pereira. **Formação Inicial e Continuada de Ensino Religioso: Reflexos nas Práticas Pedagógicas dos Professores que Lecionam no Ensino Fundamental** - UFPB, 2015. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/diversidade%20religiosa/arquivototal.pdf> Acesso em: 20/07/2015.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial – Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de ensino de Florianópolis** – UFSC, 2011. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Étnico-raciais/294929.pdf> Acesso em:20/07/2015.

DOURADO, Luiz F. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas**. COMUNICAÇÃO EDUCAÇÃO, v. I, p. 27-39, 2016.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO), Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO), Secretaria de Estado da Educação. **Manual do Professor**. Vitória: SEDU, 2014. (http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/Manual_Professor20142-1.pdf) Acesso em: 15/07/2017.

FERNANDES, Cleudemar A. **Insurreições como práticas discursivas na política do presente**. In: In.: RAGO, Margareth. GALLO, Silvio. (Org.) **Michel Foucault e as insurreições**. São Paulo: CNPq. Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-75.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo, formação continuada e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-124.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2 agosto 2012 – <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 13/06/2015

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativasimagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 17-50.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: Oliveira, Luciano Amaral. **Estudos do discurso: Perspectivas teóricas**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ª Edição – Edições Loyola, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Ed. 26. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I, A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **El Pensamiento Del Afuera**. Valencia: Pré-textos, 1988.

FOUCAULT, Michel. "À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours" (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão). In: **Dits et écrits** (1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de técnica de Roberto Machado -2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANGELA, Rita de C. P. **Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha**.- Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf>
Acesso em: 15/02/2016.

FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes. **As Rosas por trás dos Espinhos: Discursos e Sentidos na Formação de Professores em Face do Debate da Homofobia** – UFPE, 2009. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Gênero/dissertações/homofobia.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

GARCIA, A. SUSSEKIND, M. L. **Práticas de currículos-composição: desvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6595--Int.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

GOMES, M. R. **As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT121251%20int.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

GOHN, M^a da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

KUENZER, Acácia Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio**. Pressupostos teóricos e desafiadores da prática. São Paulo, Fundação Santillana, 2013.

LAZARO, A. L. de F. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. In: **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (Esforce)**. V. 7 – nº 13 jul/dez 2013 – Brasília: CNTE.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (A Política do Império)

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Traduzido por Renato Abramowicz Santos – São Carlos: EduFScar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. Tradução: Paulo Domenech Oneto com colaboração de Hotência Lencastre – 1^a ed. - São Paulo: n-1 edições, 2014.

LINHARES, Célia F. **Portinari na escola. Outras pontes e fronteiras para aprendizagem**. In: **O Escritor - Revista da UBE – União Brasileira de Escritores** – nº. 121 – Julho de 2009.

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

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Contribuições de Cursos de Formação Continuada para Professores (as) – UFSC, 2013. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Étnicoraciais/educação%20das%20relações%20étnico-raciais.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MACHADO, Sandra Maria. **Cotidiano escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais** – UFES. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2037/gt%2021/Trabalho-GT21-4291.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

MARIANO, André Luiz S. **A pesquisa sobre a formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. São Carlos – SP, UFSCar, 2009. Tese (Doutorado)

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. BOLSON, Hildete da Silva Pereira. MORAES, Wanilda Coelho Soares de. **Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul – UFGD– SEMED – UCDB**. Disponível em: file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2035/gt%2021/GT21-2224_int.pdf Acesso em: 15/03/2015.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza B., OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica editora, 2009.

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

OLIVEIRA, Inês B. de. A formação de subjetividades democráticas no cotidiano. In: OLIVEIRA, Inês B. de. (Org.) **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009, 128p. (Pedagogias em ação)

OLIVEIRA, Inês B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos da escola. In: Ferrazo, Carlos E. CARVALHO, Janete M. (Org.) **Currículos, pesquisas conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: Dp et Alii; Vitória, ES: NUPEC/UFES, p.47-70, 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. Currículo e processos de *aprendizagemensino: Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 375-391, set. / dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês B. de. **A Base Nacional Curricular Comum (BNCC): questões políticas curriculares**. In: CRUZ, Rosana Evangelista da. SILVA, Samara de Oliveira. Teresina: EDUFPI, 2016.

ORIANI, Valéria Pall. **Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Interfaces que envolvem as Práticas Pedagógicas** – UNESP, 2015. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Gênero/teses/Relacoes%20de%20Gênero%20na%20Ed%20infantil.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina** – UFSC, 2011. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Étnico-raciais/294211.pdf> Acesso em: 15/02/2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história (s), memória e narrativa – Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano.

PELBART, P.P. **Vida nua, vida besta, uma vida**.2006. Disponível em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>. Acesso em:11 nov 2015. Acesso em: 22/04/2015.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em (1987-2006): Possibilidades de repensar a escola** – UFMA. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2034/gt%2021/GT21-430%20int.pdf>Acesso em: 15/02/2016.

REIS, Maria da Conceição dos. SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação** – UFPE. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2037/gt%2021/Trabalho-GT21-3994.pdf>Acesso em: 15/02/2016.

RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; BARRETO, M. P. S. C. Expressão de sujeitos de poder nas marcas culturais e nas políticas da vida. In: BARRETO, Maria A. S. C. RODRIGUES, Alexsandro (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas (Org.). Vitória-ES, EDUFES, 2012.

RODRIGUES, Carla G. **Currículo movente constituindo forma na ação docente**.<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6023--Int.pdf>Acesso em:14/03/2015

SANTOS. Celso J. dos. O Estatuto da Igualdade Racial: Avanços, limites e potencialidades. **Cadernos da Educação** - Ano XV, nº 23, jul/dez 2010. 2 ed. Brasília: CNTE.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. Ed. Schwarcz, BA, 2005.

SCHUCHTER, Terezinha M^a. CARVALHO, Janete M. Políticas de Inclusão: Avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal? **Revista Teias**, v. 18 • n. 48 (Jan.-Mar., 2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

SILVA, M. R. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das DCN. In: AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. **Reestruturação do ensino Médio**. Pressupostos teóricos e desafiadores da prática. São Paulo, Fundação Santillana, 2013.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: Reflexões Curriculares** – UNB, 2013. Disponível em: file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Étnico-raciais/2013_FranciscoThiagoSilva.pdfAcesso em: 15/02/2016.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar** – UFPE. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2034/gt%2021/GT21-1000%20int.pdf>Acesso em: 15/02/2016.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela Diferença Pela Igualdade: Professores, Identidade Profissional e Formação Contínua** — USP, 2010. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/dissertações%202009%202014/Étnico-raciais/RAFAEL FERREIRA DA SILVA.pdf>Acesso em: 15/02/2016.

SOARES, M^a da Conceição Silva. **Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: 15/02/2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03** – UNIRIO. Disponível em: <file:///G:/Doutorado/gt%20da%20anped/reunião%2032/gt21/GT21-5547--Int.pdf>

WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim: identidades, políticas e afetos**. 1^a ed. São Paulo: Paralela.

ANEXOS



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

CARTA AOS GESTORES

Prezado(a) Gestor(a),

O retorno às atividades escolares é um momento muito especial para toda a comunidade escolar. Neste momento, renovamos nossas esperanças e temos a oportunidade de entusiasmar os profissionais que chegam ao espaço escolar pela primeira vez.

O processo de acolhimento aos profissionais da educação é de extrema importância para criar laços de afetividade, estimular sentimento de valorização, boa vontade, proatividade, profissionalismo e dedicação, devendo ser dinâmico e incentivador.

Considerando esta oportunidade ímpar, o CEFOPE/SEDU, deseja contribuir com algumas sugestões:

- ✓ Antes da chegada dos professores, combine com a equipe a maneira como a sala de aula deve estar organizada;
- ✓ O ambiente deve comportar confortavelmente todos os participantes;
- ✓ As formações circulares facilitam a integração;
- ✓ O cuidado com a decoração do ambiente estimula o sentimento de valorização e pertencimento;
- ✓ A iluminação adequada propicia sensação de conforto;
- ✓ Mensagens de boas vindas, estrategicamente localizadas nos locais de acesso, são extremamente gratificantes, principalmente se associadas a imagens agradáveis;
- ✓ As demais dependências também necessitam de atenção;
- ✓ Oferecer um lanche no intervalo é uma grande demonstração de carinho.



- ✓ Após a acolhida, orientar a todos os professores que estão participando da formação, que devem assinar a lista de frequência (ANEXO I).
- ✓ Informar aos participantes da formação lotados em duas escolas (rede estadual e municipal), e participar do evento formativo em apenas uma delas, que devem solicitar a Declaração de Participação na Unidade Escolar em que fez a formação e apresentá-la na outra Unidade Escolar, para regularização da frequência.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM PARTE II

Data: 01/02/2017

Carga horária: 5 horas

Locais: Unidades Escolares das Redes Estadual e Municipais (que aderiram à formação).

Relações entre a Escola e a Família

Recentes estudos tem consolidado a concepção de família como uma das instituições sociais responsáveis pela socialização primária dos cidadãos (qualidade do relacionamento com os pais, o clima familiar, as características próprias dos indivíduos, o ambiente físico onde reside a família, contexto socioeconômico, desemprego, ausência de saneamento básico, desestruturação familiar, entre outros), podendo estimular ou prejudicar o desenvolvimento infantil. Neste contexto, a escola possui papel de destaque como uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do atendimento não apenas às suas demandas escolares, mas também socioemocionais. O clima escolar, a proximidade com a família, a qualidade do relacionamento professor-aluno, o relacionamento entre pares, a localização da escola e a disponibilidade de recursos materiais para as atividades escolares, são alguns fatores importantes para o desenvolvimento pleno do educando.

ATENÇÃO

Os responsáveis pela formação, em cada Unidade Escolar, devem providenciar antecipadamente:

- ✓ Leitura prévia do “Roteiro da Formação”.
- ✓ Impressão dos materiais que serão usados durante o evento formativo, em quantidade suficiente para o grupo.
- ✓ Espaço adequado para a formação (com amplo espaço, equipado com cadeiras, computador, projetor e sistema adequado de sonorização).
- ✓ Anexos impressos, canetas, lápis, 03 caixas (pode ser de sapato), fita adesiva, papel cenário, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tintas, pincéis, entre outros.



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

PAUTA:

7h-8h – Recepção e acolhimento: 1h

- Recepção dos servidores e assinatura da lista de presença: 20min
- Acolhimento (podendo utilizar sugestões do CEFOPE ou não): 40min

8h-10h – Sensibilização temática: 2h

- Criação de cartão: 28min
- Apreciação de vídeo: 2min
- Teatro-Fórum: 1h 30min

10h-10h30min – Intervalo: 30min

10h30min-11h50min: Aprofundamento teórico: 1h20min

- Apreciação de vídeo: 12min
- Debate: 40min
- Produção coletiva: 28min

11h50min-12h – Encerramento: 10min

- Mensagem final: 10min



RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO

Duração: 1h

O acolhimento é de livre organização pela equipe gestora da unidade escolar.

Neste momento disponibilizar a lista de frequência (ANEXO I).

Sugerimos apresentação da escola aos novos servidores e utilização de dinâmicas e/ou mensagens alegres e motivadoras.

Sugerimos organizar as cadeiras em círculo, pois esta organização favorece a interação entre os profissionais.

Abaixo algumas propostas de dinâmicas de interação e criatividade, selecionadas pelo CEFOPÉ, que poderão, ou não, ser utilizadas.



1. QUEM SOU EU? (40min)



Desenvolvimento:

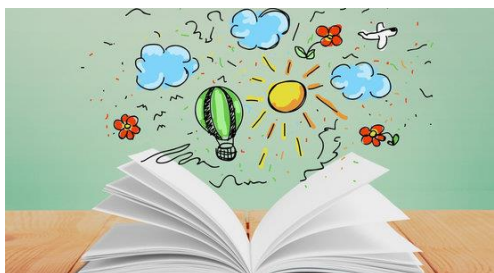
- ✓ Cada participante deverá falar seu nome, função (diretor, pedagogo, professor/disciplina, coordenador, entre outros), falar uma qualidade pessoal que tenha como letra inicial a mesma inicial de seu nome (Exemplo: Maria/misteriosa) e fazer um gesto que o represente (podendo utilizar mão, braço, rosto, entre outros);
- ✓ Dar prosseguimento até que todos se apresentem.



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

Observação: em caso de profissionais que tenham nomes iniciados com as letras K, Y e W, solicitar que utilizem as letras correspondentes na língua portuguesa. Exemplo: Wesley/universal.

2. MEMÓRIAS INVENTADAS! (40min)



Material necessário:

- ✓ Anexo II impresso e recortado;
- ✓ Canetas;
- ✓ Papel cenário;
- ✓ Fita adesiva;
- ✓ 03 Caixas (pode ser de sapatos, por exemplo) identificadas, cada uma com uma das perguntas: QUEM? ONDE? FAZENDO O QUE?

Desenvolvimento:

- ✓ Cada participante receberá 03 pedaços de papel, cada um com uma pergunta (ANEXO II):
 - QUEM?
 - ONDE?
 - FAZENDO O QUE?
- ✓ No papel com a pergunta “QUEM?” o participante deve escrever seu próprio nome;
- ✓ No papel com a pergunta “ONDE?” deverá indicar um lugar de sua preferência;
- ✓ No papel com a pergunta “FAZENDO O QUE?” preencher com uma ação;



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

- ✓ Todos deverão depositar as respostas nas caixas/urnas correspondentes (identificadas previamente);
- ✓ O coordenador da atividade deverá sortear os papéis das urnas na sequência (QUEM? ONDE? FAZENDO O QUE?), ler para a equipe e colar com fita adesiva em papel cenário, repetir até esgotarem os papéis.

3. MEU DESEJO É... (Duração: 40min)



Material necessário:

- ✓ Anexo III impresso;
- ✓ Canetas;
- ✓ 01 caixa (podendo reutilizar uma das caixas da sugestão II)

Desenvolvimento:

- ✓ Cada participante receberá uma folha com a frase: MEU DESEJO É...
- ✓ Os participantes deverão completar a frase com o nome de outro membro do grupo e uma tarefa para que ele cumpra na hora. *Ex.: MEU DESEJO É... que a (nome da pessoa escolhida) cante uma música;*
- ✓ Ao término do desejo, o participante deverá assinar o desejo.
- ✓ O coordenador da dinâmica deverá recolher os desejos, conferindo se os mesmo foram assinados;
- ✓ Após o recolhimento, iniciar a leitura e realizar os desejos.

Observação: o coordenador da dinâmica explicará, após o recolhimento dos desejos, que o próprio proponente é quem executará o desejo.



SENSIBILIZAÇÃO TEMÁTICA

Duração: 2h

1. CRIAÇÃO DE CARTÃO: (28min)



Material necessário:

- ✓ Anexo IV impresso;
- ✓ Canetas; lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tintas, pincéis, entre outros;
- ✓ Papel cenário;
- ✓ Fita adesiva.

Desenvolvimento:

- ✓ Cada participante receberá material disponibilizado no ANEXO IV para elaboração de um desenho que expresse sua vontade e a importância de trabalhar a temática **FAMÍLIA X ESCOLA** e **ESCOLA X FAMÍLIA**;
- ✓ Preparar um mural para exposição dos cartões.

2. APRECIÇÃO DE VÍDEO: (2min)

“Família, escola e educação (Escolarização) – Mario Sergio Cortella e Breno Cortella”



Família, Escola e Educação (Escolarização) - Mario Sergio Cortella e Breno Cortella

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuB8DDSGMNs>

Acesso em: 20/01/2017



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

3. TEATRO FÓRUM: (1h30min)

O “Teatro-Fórum” foi desenvolvido por Augusto Boal (teatrólogo brasileiro). No ambiente escolar pode ser utilizado como forma de reflexão e questionamento aos problemas do cotidiano.

Desenvolvimento:

- ✓ Organizar de grupos com aproximadamente 05 pessoas.
- ✓ Cada grupo deverá preparar uma cena representando algum problema do cotidiano escolar, podendo envolver: pais, alunos, professores, merendeiras, gestores, vigilantes, entre outros. As cenas não devem ter uma resolução para a situação de conflito.
- ✓ Os grupos devem apresentar as cenas para toda a equipe em formação.
- ✓ Após as apresentações das “cenas-problema”, iniciar debate com propostas de soluções para o problema apresentado.

Observação: No “Teatro-Fórum”, de Boal, as propostas se fazem por meio de ação cênica.

INTERVALO

Duração: 30min



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Duração: 1h 20min

1. APRESENTAÇÃO DE VÍDEO: (12min)

“Unesp em pauta | Relação família e escola”, com a professora Maria da Graça Mizukami.



Unesp em Pauta | Relação família e escola

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJ8PIT8fLCw>

Acesso em: 20/01/2017

*Durante a exibição do vídeo os participantes da formação deverão realizar **anotações** dos principais pontos abordados para subsidiar o debate.

2. DEBATE: (40min)

Material necessário:

- ✓ Anexo V impresso;
- ✓ Canetas.

Questão norteadora: Considerando o ambiente escolar e a relação Escola-Família, elencar quais as contribuições e o papel dos atores (professores, gestores, familiares, alunos) no ambiente escolar:



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

Desenvolvimento:

- ✓ Dividir os participantes em grupo;
- ✓ Solicitar que cada grupo preencha a tabela abaixo (ANEXO V):

Atores da Unidade Escolar	Processo ensino-aprendizagem	Relações interpessoais	Cotidiano escolar	Valorização da educação	Situações de violência	Abandono intelectual	Evasão escolar	Resultados de aprendizagem
Gestores								
Professores								
Familiares Responsáveis								
Alunos								

- ✓ Após preenchimento da tabela, cada grupo deverá escolher um relator para apresentar os resultados para discussão na entre os participantes.

3. PRODUÇÃO COLETIVA: (28min)

Material necessário:

- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Caneta.

Desenvolvimento:

- ✓ Organizar grupos para produção de um texto coletivo (curto) com o tema: “A família e a escola no desenvolvimento sociemocional”. Abaixo alguns trechos sobre a temática¹:

TEXTO I:

“A família é o principal contexto de desenvolvimento humano, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança. Nela se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos (Bronfenbrenner, 2005/2011). Para diversos modelos teóricos, as principais responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional na infância são as interações com os primeiros cuidadores familiares.

¹ Todos os trechos citados fazem parte do artigo “A família e a escola no desenvolvimento sociemocional na infância”, de Giovanna Wanderley Petrucci, Juliane Callegaro Borsa e Sílvia Helena Koller. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001. Acesso em: 20/01/2016. (Material complementar).



6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

TEXTO II:

“A escola é o segundo contexto que a maioria das crianças frequenta regularmente, representando um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com os pares e com os professores (Pianta, Nimetz, & Bennet, 1997). Após a entrada da criança na escola, os professores podem se tornar uma fonte de segurança e apoio emocional, contribuindo para a adaptação dos estudantes ao novo ambiente (O'Connor & McCartney, 2006).”

TEXTO III:

“Embora não haja consenso acerca das dimensões que caracterizam o clima escolar, sabe-se que ele é resultado de múltiplos fatores presentes na escola, desde os individuais até os sociais. Analisando esses fatores de acordo com o modelo bioecológico, alguns deles podem ser considerados processos proximais, como a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos alunos com os pares ou com os professores; outros podem ser considerados como fatores do microsistema escolar como as normas e metas da escola ou o modelo de ensino adotado pelos professores; outros, ainda, podem ser denominados como fatores do mesossistema escolar como o envolvimento dos pais dos estudantes com os professores. O clima escolar, portanto, refere-se a múltiplos aspectos da escola, podendo influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos.”

- ✓ Após conclusão do texto, escolher um relator para apresentá-lo aos outros participantes.

Observação: para complementar a apresentação os grupos podem utilizar música, vídeos, fotos, entre outros.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério – SEDU/UNDIME

ENCERRAMENTO

Duração: 10min

MENSAGEM DE RUBEM ALVES:



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CARAPINA**

**SUSTENTABILIDADE DA VIDA: O SER HUMANO NO MUNDO, COM O
MUNDO E COM OS OUTROS.**

**SERRA
2017**

I – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

EEEFM “ANTÔNIO ENGRÁCIO DA SILVA”

Diretora: Fabiola Barcelos Rizzo

Pedagogos: Selma Maria Estevam - Matutino

Flávia Maximina Correia – Vespertino

II – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DE PESQUISA

Título: SUSTENTABILIDADE DA VIDA: O SER HUMANO NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS.

Área de conhecimento: O projeto será trabalhado de forma interdisciplinar, abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Período: Data de início: fevereiro de 2017

Data de término: dezembro de 2017

Turmas: de Ensino Fundamental - Anos finais – de 6º ao 9º ano.

Turnos de atendimento: Matutino e Vespertino

Nº de alunos/as: 800

Nº de turmas: 24

III – INTRODUÇÃO

Este projeto surge da necessidade de produção de conhecimentos articulados à vida cotidiana de nossos/as estudantes, que venham contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, social, econômico, cultural e político. Nessa perspectiva, elaboramos este documento como diretriz para a ação pedagógica no decorrer do ano letivo de 2017.

Nesse processo, aliamos a necessidade de contemplar a legislação, que prevê a oferta de Atividade de Pesquisa para os Anos Finais do Ensino Fundamental aos/às estudantes não optantes por Ensino Religioso, (por meio da Portaria 153-R, 19/12/16, que estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo de 2017) à busca por uma formação científica, articulada aos aspectos humanos, sociais, econômicos, culturais e políticos.

Partimos da concepção de currículo presente no CBEE (2009) – Currículo Básico Escola Estadual, no qual pressupõe que:

[...] quando a escola se reúne e discute objetivos, ações, metas, estratégias e procedimentos cotidianos, está definindo seu currículo e sua posição diante do mundo. Fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes e etc. Deve ser assegurada que toda e qualquer discussão, seja no campo de metodologia, avaliação, políticas e alternativas educacionais, seja no de questões que envolvam as relações humanas no processo escolar, esteja assistida como questões que realmente importam e têm espaço concreto no trabalho cotidiano da escola.(CBEE, p.27,2009)

Dessa forma, elaboramos este projeto buscando nos pressupostos teóricos do CBEE (2009), atravessados pelos princípios norteadores (Valorização da vida, O reconhecimento da diversidade na formação humana, A educação como bem público) e eixos estruturantes (A ciência, a cultura e o trabalho) a articulação necessária para um movimento de produção do conhecimento para mudanças no mundo material e social que estamos inseridos.

Diante do exposto, nosso interesse com o tema “Sustentabilidade da vida: o ser humano no mundo, com o mundo e com os outros”, é problematizar os desafios da relação do ser humano no mundo, com e entre seus pares e outros seres e, a partir de suas experiências, produzindo conhecimentos capazes de (re) construir uma nova humanidade.

IV – JUSTIFICATIVA

Diante das mudanças e transformações na/da contemporaneidade, urge a necessidade de uma educação que tenha como viés a produção de conhecimentos cada vez mais complexos. Essa necessidade não se basta unicamente pela rapidez dos meios de comunicação e/ou pelas avançadas tecnologias como as redes sociais. É preciso possibilitar aos/às estudantes um processo de iniciação científica que alie a efervescência dessa explosão de informações à pesquisa como prática fundamental nas atividades que se desenvolvem em torno das ciências.

Nesse sentido, compreendemos que esse processo inicia-se pela atividade filosófica do questionamento, passando pela reflexão filosófica com o intuito de elaborarmos outras/novas perspectivas de vida social. Essa possibilidade se efetiva por meio da busca por respostas e/ou compreensões para os questionamentos produzidos e os métodos de pesquisa científica.

Para tanto, os/as estudantes precisam ser compreendidos como corresponsáveis pela vida, como sujeitos de sua própria história. E que, por meio de uma “postura teórico-metodológica que valorize os saberes e as práticas cotidianas” (CBEE, p.27, 2009) e da condição de protagonismo dos/as estudantes é possível atender aos anseios deles, oportunizando uma escolarização emancipadora.

Com isso, reiteramos a pesquisa como um campo de possibilidades relacionado não só à ciência, mas também, aos campos artísticos, filosóficos e estéticos. Assim, elegemos a sustentabilidade como tema articulador entre as diversas áreas de conhecimento, considerando os aspectos éticos, estéticos, biológicos, políticos, sociocultural, dentre outros.

Portanto, justifica-se assim que, a Atividade de Pesquisa na EEEFM “Antônio Engrácio da Silva”, situada no bairro Feu Rosa, Serra - ES, um bairro formado por pessoas não só da cidade de Serra, como também de outros municípios do

interior do estado. Além disso, provindos da Bahia e de Minas Gerais, em sua maioria a procura de novas oportunidades de vida. É importante ressaltar ainda, o baixo nível econômico, o alto índice de violência do bairro, o número elevado de gravidez na adolescência e a ausência do envolvimento da família na formação dos/as estudantes como características da comunidade escolar.

V – ABORDAGEM TEÓRICA

O fenômeno da globalização tem produzido diferentes efeitos na vida do ser humano e de sua relação com o mundo e com os outros. Segundo Santos (2002), a globalização é “[...] um processo complexo que atravessa as diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e [...] das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado” (p.11). A multiplicidade desse processo consiste pelo atravessamento de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que são interligados de modo complexo, nas esferas micro e macrossociais.

Percebe-se que nesse contexto, com o crescimento do consumo e a fluidez das relações sociais, tem se tornado um grande desafio para as escolas a formação de novos hábitos e estilo de vida diferente. É preciso constituir espaços de ação pedagógica voltados à valorização da vida, por meio de atividades de pesquisa que versem os princípios de solidariedade, justiça social e ambiental na promoção e emancipação dos/as estudantes com respeito à alteridade e à diversidade social, étnica e cultural.

O termo sustentabilidade, atualmente, é bastante utilizado para não só designar e dar o bom uso dos recursos naturais da Terra, como a água, as florestas, mas também no campo econômico, social e cultural.

Sustentabilidade - s.f. Conceito que, relacionando aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais, busca suprir as necessidades do presente sem afetar as gerações futuras. Qualidade ou propriedade do que é sustentável, do que é necessário à conservação da vida. (Etm. sustentável - vel + bil(i) + dade). (<https://www.dicio.com.br/sustentabilidade/>)

A sustentabilidade atualmente se tornou um tema essencial, utilizado para conceituar produtos e serviços como sustentáveis, ou seja, que de alguma forma não prejudicam o meio ambiente e as vidas futuras. Dessa forma, a condição *si ne qua non* do uso termo sustentabilidade e do imperativo por

atitudes sustentáveis foi ampliado nos mais diversos campos da vida humana que não só a sustentabilidade ambiental e ecológica.

Existem também conceitos ligados à sustentabilidade como: gestão sustentável – gestão de organizações valorizando fatores essenciais ligados ao meio ambiente; sustentabilidade empresarial – ligado à responsabilidade social e sustentabilidade social – diz respeito à promoção do equilíbrio e o bem-estar da sociedade.

Nessa perspectiva, percebe-se que o desenvolvimento da sustentabilidade visa dar equilíbrio nas interações econômicas, sociais, políticas e culturais, por meio de outras/novas estratégias de vida em escala local e global. É preciso buscar atitudes solidárias, inclusivas, democráticas e cooperativas, objetivando uma sociedade mais justa.

Isso posto, a problematização da sustentabilidade nos diversos campos da vida humana, nos possibilitará um trabalho interdisciplinar que ampliará o tema para as diversas áreas do conhecimento. Dessa maneira, este projeto oportunizará, por meio da pesquisa, a mudança de posturas e regras até então estruturadas pela sociedade capitalista.

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de 'grupos de referência' predeterminados a uma outra de 'comparação universal', em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual (...) não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosa e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2001)

Bauman (2001) movimenta nosso pensamento no sentido de que precisamos confrontar esse ideário capitalista com outra humanidade sem o excessivo consumo, sem o desperdício dos recursos naturais e de relações humanas mais solidárias.

O mundo de incertezas, competitividade e conservadorismo que vivemos almeja por uma educação que dialogue com todos os campos da vida e que fomente a formação cidadã ao longo de toda a vida (BAUMAN, 2007). É nesse sentido que planejaremos, junto ao corpo docente e discente, a cada trimestre o Projeto “Sustentabilidade da vida: o ser humano no mundo, com o mundo e com os outros”.

VI – OBJETIVOS

- Construir junto com os/as estudantes a prática de pesquisa como fundamental para o desenvolvimento intelectual.
- Analisar o crescimento sustentável nos diversos campos da vida humana.
- Pesquisar as consequências do consumismo exagerado, do desperdício dos recursos naturais e da flexibilidade das relações humanas.
- Reconhecer que a valorização da vida se dá por meio da mudança de hábitos e atitudes de forma individual e coletiva.

VII – DESENVOLVIMENTO

Elegemos três subtemas para que sejam trabalhados coletivamente nos trimestres com a seguinte organização:

1º TRIMESTRE - Sustentabilidade da vida: abordagem voltada para as diferentes relações humanas e sociais – individuais, coletivas, afetivas, trabalhistas. Visa à valorização da vida humana e respeito às diferenças.

2º TRIMESTRE – Sustentabilidade Ambiental - visa à preservação do meio ambiente e garantia do desenvolvimento, objetivando a manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, buscando a aquisição de medidas que sejam realistas para os setores das atividades humanas.

3º TRIMESTRE – Sustentabilidade econômica – visa à apropriação por parte dos/as estudantes de práticas econômicas, financeiras e administrativas com o objetivo de conscientização da necessidade de gestão e autogestão da vida, considerando a preservação do meio ambiente e garantindo a manutenção dos recursos naturais e de relações sociais mais solidárias para as futuras gerações.

VIII - CRONOGRAMA

MESES	ATIVIDADES
FEVEREIRO	Início das atividades com planejamento e apresentação do tema central e do subtema: Sustentabilidade da Vida.
MARÇO	Atividades de pesquisa junto com as áreas de conhecimento, envolvendo estudo de metodologias e estudo de campo.
ABRIL	Culminância e avaliação da primeira etapa do projeto. Apresentação dos trabalhos na escola no Dia 11/04/2017.
MAIO	Início das atividades com planejamento e apresentação do tema central e do subtema: Sustentabilidade Ambiental.
JUNHO	Atividades de pesquisa junto com as áreas de conhecimento, envolvendo estudo de metodologias e estudo de campo.
JULHO	Atividades de pesquisa junto com as áreas de conhecimento, envolvendo estudo de metodologias e estudo de campo.
AGOSTO	Culminância e avaliação da primeira etapa do projeto. Apresentação no Dia 11/08/2017. Encontro dos/as estudantes no Parque Municipal.
SETEMBRO	Início das atividades com planejamento e apresentação do tema central e do subtema: Sustentabilidade Econômica.
OUTUBRO	Atividades de pesquisa junto com as áreas de conhecimento, envolvendo estudo de metodologias, estudo de campo. Culminância no dia 04/10/2017, com apresentação de trabalhos e palestras.
NOVEMBRO	Atividades de pesquisa junto com as áreas de conhecimento, envolvendo estudo de metodologias e estudo de campo. Visita ao comércio local.
DEZEMBRO	Encerramento da Atividade de pesquisa com avaliação individual e coletiva.

IX - RECURSOS

A pesquisa na escola terá como:

- Recurso materiais:

- material didático das diferentes áreas de conhecimento;
- data show;
- quadro branco;
- aparelho de som;
- caixa amplificadora;
- materiais para consumo como cartolinas, pinceis, fitas adesivas, papéis cenário, etc.

- Recursos físicos:

- Sala de aula;
- Biblioteca;
- Laboratório de informática;
- Laboratório de ciências;
- Sala de vídeo.

A pesquisa terá como recurso externo:

- ônibus;
- espaços coletivos da comunidade.

X – AVALIAÇÃO

A avaliação da atividade de pesquisa será de forma processual em momentos individuais e coletivos:

TRIMESTRE	AVALIAÇÃO
1º	Culminância e avaliação da primeira etapa do projeto. Apresentação dos trabalhos na escola no Dia 11/04/2017.
2º	Culminância e avaliação da primeira etapa do projeto. Apresentação no Dia 11/08/2017. Encontro dos/as estudantes no Parque Municipal.
3º	Culminância no dia 04/10/2017, com apresentação de trabalhos e palestras.
FINAL	Avaliação individual e coletiva com a participação dos/as professores/as das diferentes áreas de conhecimento.

XI – REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt – *Modernidade Líquida* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico Escola Estadual – CBEE. Vitória-ES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.