

MOVIMENTOS CURRICULARES E ENCONTROSFORMAÇÃO COM PROFESSORES DO PROEJA NO COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Priscila dos Santos **Moreira** – IFES/UFES

Resumo

Este estudo foi produzido no campo híbrido do currículo e da formação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa foi acompanhar a constituição dos currículos, em redes de conversações, nos *encontrosformações*: “Rodas de conversas com professores do Proeja no cotidiano do IFES” entre *movimentos* (DELEUZE, 2002) e *afetos* (SPINOZA, 2013). A cartografia foi adotada como (i)metodologia delineada por meio de pistas em um plano de diferenças em composições (des)(re)territorializantes. Percebe-se no texto: as relações complexas entre temáticas (não) planejadas; as ligações e rupturas nas redes de *aprendizagemensino*; uma tríade-refrão e as dissonâncias que perpassam as conversas; as (des)organizações curriculares; a propagação das ressonâncias de *currículomultidão* não apenas no Proeja, mas, nos diversos cursos e modalidades ofertados pelo campus. Conclui-se que há possibilidades exponenciais em uma racionalidade de formação baseada em heterologidades e experimentações coletivas, singulares e transversais nas *prácticasteorias* curriculares.

Palavras-chave: currículo; formação docente; IFES.

MOVIMENTOS CURRICULARES E ENCONTROSFORMAÇÃO COM PROFESSORES DO PROEJA NO COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

UM CENÁRIO EM MOVIMENTO:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) é uma instituição centenária de educação profissional com diferentes nomes nos diversos contextos econômicos e macropolíticos do cenário brasileiro. Em 2008, a Lei Federal nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir do agrupamento dos Institutos

Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, da Universidade Federal do Paraná, e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais sendo essas *instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino*. (BRASIL, 2008).

O estado do Espírito Santo, é dividido em 12 microrregiões, entre as quais a “Sudoeste Serrana” onde está localizado o campus “Venda Nova do Imigrante” que integra o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Esse campus iniciou as suas atividades letivas em 08 de março de 2010 com a oferta de: cursos técnicos em Agroindústria (integrados ao ensino médio e concomitantes ao ensino médio) e Administração (concomitantes ao ensino médio e integrados ao ensino médio – regular e PROEJA)¹.

O primeiro cargo de pedagoga criado para esse campus foi ocupado pela autora deste estudo no ano 2013. Um aspecto que chamou à atenção logo no início do exercício das atividades inerentes à função relacionava-se: à falta de tempo estabelecido para encontros regulares entre membros da Gestão Pedagógica e professores, pois esses ocorriam apenas em uma reunião no início de cada ano, e em “reuniões pedagógicas” (“conselho de classe”) ao final de cada bimestre; e à falta de espaço de formação para troca de experiências e criação coletiva dos docentes entre si. Esses momentos ocorriam, formalmente, quando eventualmente surgia alguma questão que demandava uma agenda pontual e/ou emergente, ou entre comissões instituídas para fins específicos e/ou projetos (com duração estipulada *a priori*), ou entre as conversas dos docentes na sala de professores, ou nos corredores, ou em outros espaços, contudo, por vezes, de maneira fugaz entre os intervalos do “tic-tac” do *tempo cotidiano*).

Essa falta de encontro frequente, ou de tempos coletivos, causou estranheza nesta pesquisadora-autora-pedagoga e ao mesmo tempo movimentação de pensamento no sentido de indagar “como seria possível cooperar para a criação desse espaço de uma maneira que não fosse algo: institucionalizado, verticalizado, lugar obrigatório; mas local de potencialização entre o *afetar dos corpos* com possibilidades de *bons encontros* (SPINOZA, 2013)?!”

¹Conforme o que estabelece o Decreto nº 5.840/2006, a sigla PROEJA significa: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Encarnada na pele de pedagoga do campus e de pesquisadora inserida na temática híbrida entre “currículo e formação de professores”, esta autora foi envolvida com as questões complexas das ações cotidianas da escola e em poucas semanas de trabalho, estando à espreita, alguns discursos, de certa maneira, conduziram a uma primeira aproximação com o foco do estudo:

Os alunos do PROEJA não conseguem aprender”; “Eu joga o currículo lá embaixo, mas o aluno do PROEJA não aprende”; “Não se preocupe. Se alguém disser para você desistir, não desista, porque você é o perfil do PROEJA. O aluno do PROEJA é assim com um pouco menos de capacidade mesmo”; “Não sei o que fazer com esses alunos do PROEJA, mesmo simplificando, eles não conseguem. Como é que fica o currículo se eles não conseguem atingir o conhecimento daquele ano?”; “Acho muito difícil esses alunos do PROEJA, mas teve um dia que a minha melhor aula foi a que eu dei no PROEJA, porque eu resolvi fazer as contas com os alunos a partir do trabalho de uma aluna na sala que vende doces. Fiz as contas utilizando exemplos do trabalho dela: compra do açúcar, o preço... Todos os alunos prestaram atenção e, naquele dia a minha aula com o PROEJA foi melhor do que com as turmas do dia [cursos técnicos que não são da modalidade de jovens e adultos]”; “Que eles são um público diferente nós já sabemos. Nós queremos é saber como fazer eles aprenderem. Tem quase quatro anos que eu estou “só” experimentando. Só fico tentando.” (falas de professores)

“Não digo que temos o PROEJA aqui, porque nunca fizemos PROEJA. Nosso currículo não é de PROEJA. É o currículo do integrado “regular” com o nome do PROEJA no lugar” (membro do setor de gestão pedagógica); “Esse PROEJA ai é muito difícil viu. Muitos professores não querem trabalhar com isso.” (coordenador do curso técnico de Administração);

Assim, acompanhamos os movimentos curriculares, entre formas e forças complexas no cotidiano do campus com os professores (buscando as inventividades curriculares, a criação coletiva de *currículotexto*, e do(s) currículo(s) em suas múltiplas e complexas dimensões e manifestações, a potencialização dos *bons encontros*, as problematizações em torno da temática EJA/PROEJA e a propagação de outras noções sobre *o que é currículo?*) com a criação das “rodas de conversas” como possibilidade de *encontrosformação* no campo curricular.

FORMAÇÃO COM PROFESSORES E CURRÍCULOSE REDES: MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS

Para pensarmos² os movimentos curriculares e os processos de *encontrosformação* com os docentes conversamos, especialmente, com Deleuze (e Guattari) e Spinoza. Apostamos no encontro desses filósofos no intuito de perceber como esses saberes se compõem no *plano de imanência* (plano da vida) sendo esse traçado por linhas dos

²Optei (*Optamos*) por uma escrita na primeira pessoa do plural neste artigo, dentro de uma perspectiva de produção de conhecimentos produzidos em redes complexas, interconectadas, múltiplas, indissociáveis em consonância com Alves (2008).

movimentos (DELEUZE, 2002) e dos *afetos* (SPINOZA, 2013). Dessa maneira, com Carvalho (2012), aproximamos o estudo *no/do/com* o cotidiano escolar com as perspectivas: *micropolítica* de Deleuze e Guattari, e a *político-ético-afetiva* de Spinoza no campo curricular tecido em redes de conversações, em interconexão com a formação docente.

Com Deleuze (2002, p.128) consideramos *as relações de movimento e de repouso, de lentidão e de velocidade* em diálogo com Spinoza (2013) quando esse declara que: “*Os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância*”, e também com Deleuze, no entendimento de que três tipos de imagens compõem a *imagem-movimento* (imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção). Priorizando a especificidade da imagem-afecção utilizamos Bergson (2010) quando afirma que as afecções se intercalam entre os estímulos que são recebidos (imagem-percepção) e os movimentos executados (imagem-ação) ocupando assim um intervalo, um entre.

Referente à linha dos afetos estabelecemos conexões com uma grande questão para Spinoza que se tornou uma grande questão para Deleuze: “*o que pode um corpo?*” De quais maneiras um corpo afeta outro quando se encontram? Assim, enfatizamos: as linhas dos movimentos, e os efeitos de um corpo sobre o outro, compondo com esses movimentos e com esses efeitos na ação coletiva dentro da noção de *comunalidade expansiva* (CARVALHO 2009); visando as relações desses conceitos no campo do currículo em relação com a dimensão da “*formação*” docente.

Entendemos com Spinoza (2013, p.163), que *afeto são as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada [afeto alegre]ou diminuída[afeto triste], estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*, e com Guattari e Rolnik (2011, p. 149), que o diálogo sobre “*movimentos*” remete a um pensamento sobre o trançar das três linhas do desejo³ (‘molar’, ‘molecular’ e ‘de fuga’ em (in) constantes danças de (des) (re) territorialização⁴) em consonância com a temática da

³ Para Deleuze (1988) desejar não significa buscar um objeto, de maneira que quando alguém deseja algo não deseja isso isoladamente, mas na relação do objeto com *paisagens, pessoas, encontros*. Nessa perspectiva, desejo não significa falta.

⁴ O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

micropolítica em redes de conversações associada ao campo dos *possíveis* dentro do currículo escolar considerando o pressuposto de que os “currículos”:

envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as *praticasteorias* escolares, compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. (CARVALHO, 2012, p. 190 e 191).

Concernente a noção de “formação de professores”, questionamos a ideia de “formação” enquanto efeito de “amoldar-se”, “dar forma”, “constituir-se” (proveniente dos dicionários) e com Garcia e Sussekind (2011, p. 10 e 11) defendemos que termos como “formação inicial” e “formação continuada” são precários porque são derivados de uma perspectiva linear de formação com momentos estanques que determinam início e fim, por vezes restrito à certificação (e/ou entendido como uma espécie de treinamento).

Assim, não acreditamos na possibilidade de demarcar o início dos nossos processos de aprendizagem para/na docência, pois defendemos que a formação é um processo permanente de vida que se dá em meio aos encontros, entre ações complexas, entre vivências e narrativas de experiências que incitam um tempo não linear, mas um *tempoduração*, entre a criação *dos possíveis* e das ações coletivas que podem partir das situações-problemas vivenciadas, tensionadas e problematizadas no cotidiano escolar.

Discordamos da expressão: “*de* professores” porque entendemos que ninguém consegue simplesmente formar outro alguém, e nem formar-se a si mesmo em um processo dissociado de encontros *com*: pessoas, livros, lugares, memórias e tantas outras composições. Em suma, defendemos, com Carvalho (2009), que a formação é produzida e agenciada “*com* professores”.

No campo híbrido do currículo em redes e da formação *com* docentes relacionados à especificidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dialogamos com Oliveira (2009) que propõe a alteração dos modelos cientificistas de currículo em uma propagação de currículos múltiplos, enredados, evocando-se às práticas que relacionam

os conhecimentos cotidianos a partir da premissa de que as aprendizagens anteriores dos sujeitos da EJA não devem ser consideradas como limites ou entraves, mas como a riqueza das aulas. Dessa maneira, os *praticantes*-professores no contexto da formação e os *praticantes*-alunos da EJA na relação docente-estudante ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres.

Nesse viés, concordamos com Ferraço (2008) ao afirmar que “conhecimentos”, “currículos”, “formação” e outros conceitos educacionais são tecidos juntos e relacionam-se de maneira permanente corroborando com uma perspectiva curricular transversal de produções de conhecimentos que não se fecham em campos delimitados e formações docentes que não fixam lugares “transmissor/coordenador/instrutor/professor”, “professor aprendiz/professor ouvinte/professor receptor”, entre outros, no cotidiano da/no EJA/PROEJA/IFES.

Nesse direcionamento, escolhemos a prática (i) metodológica da cartografia – delineada por meio de pistas seguidas ao acompanhar os processos de pesquisa, entre os movimentos *no/do/com* o cotidiano escolar do IFES – entendendo esse modo de pesquisar e de produzir dados como uma aposta na busca da potencialização das ações coletivas e dos (*bons*) *encontros* nas redes de conversações. A partir do diálogo com Rolnik (1989, p. 15 e 16), defendemos que a cartografia, diferentemente da representação de um todo estático, é um movimento que se faz acompanhando o desmanchamento de certos mundos, e a formação de outros. Assim, *a tarefa do cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem, uma vez que dele se espera estar mergulhado nas intensidades de seu tempo.*

Com esse entendimento, Passos, Kastrup e Escóssia (2009) declaram que a decisão metodológica cartográfica é uma atitude praticada não por totalização ou unificação, mas por realidade apresentada com elementos heterogêneos em um plano de diferenças, coadunado com a intenção de acompanhar engendramentos, muito mais do que representar a realidade, acompanhando-se assim: os percursos; as produções; e as inúmeras conexões das redes.

A cartografia é muito mais do que um “método” de pesquisa, é uma atitude (o rigor não é abandonado, mas sofre uma alteração no significado; a precisão não é identificada como sinônimo de exatidão, mas como compromisso, interesse e diretamente relacionada aos movimentos da vida) e, de acordo com Lopes (2011) produz

visibilidade de universos no caos cotidiano sendo necessária a invenção das verdades invisíveis e não a descoberta dessas por um *olho melhor* (intrínsecas às lógicas dominantes de pesquisa).

A partir dessa premissa (não) metodológica adotamos diferentes “técnicas”, não - lineares, em nosso percurso com ênfase na criação dos dispositivos: *encontros-formação* docente (“rodas de conversas com professores do PROEJA” grupo 1 e grupo 2), com registro em diário de campo⁵ e uso de gravador de voz. Dessa maneira, essa pesquisa foi produzida nas redes de conversações no entendimento de que conversação *não é um bate-papo e nem uma simples troca de mensagens ou comunicação de informação*, mas combina duas dimensões: *a poética da participação e da sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada*. (CARVALHO, 2009, p. 187, 189).

Essa noção de redes de conversações interage com o entendimento de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa. As conversações são referenciadas entre ações complexas porque é tecida em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se assim redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionada ao *enredamento produzido* – envolvendo *formas e forças de agenciamento* – do que à vontade dos interlocutores. (CARVALHO, 2009, p. 198 e 209).

TEMÁTICAS (NÃO) PLANEJADAS E OS NOSSOS DESENHOS: LINHAS, FÔRMAS E TRIÂNGULOS.

No acompanhamento de processos (des)(re)territorializantes capturamos alguns movimentos e fomos afetados por esses. Primeiro, percebemos que, ao tentar planejar as temáticas dos *encontros-formações*, coletivamente, enredamos outros fios, trazendo para as conversas assuntos não planejados conectados às vivências no *campus*, demonstrando assim as questões que nos afetavam, ainda que não fossem citadas enquanto temáticas que gostaríamos de discutir nesses encontros.

Ou seja, no momento do planejamento, tanto o grupo 1 como o grupo 2, enfatizaram a necessidade de trazer para os encontros o histórico do/a Proeja/EJA e as pesquisas

⁵Conforme Barros e Passos (2009) a pesquisa-intervenção cartográfica, além das características peculiares, requer um modo textual de registrar a experiência: *diarista* enquanto política da narratividade.

realizadas nessa área e conversar sobre a relação do Proeja com os documentos produzidos, no entanto, durante esse ato de planejar, no grupo 1 o assunto do “Direito à educação e à aprendizagem, com lugares estabelecidos nos processos de ensino-aprendizagem e a produção da culpabilização” apareceu como algo que nos afeta (sem ser planejado, sem estar presente no cronograma) e “invadiu” o espaço do primeiro encontro.

Semelhantemente, no grupo 2, a temática do “Desafio/Dificuldade/Facilidade em ministrar aulas para o Proeja e a (não) necessidade de investir em formação específica para esta modalidade para servidores do Ifes” não foi citada por ninguém enquanto algo a ser discutido, mas apareceu na conversa de planejamento coletivo da formação, ocupando quase todo o primeiro encontro desse grupo. Assim, percebemos com o grupo 2 que a noção de desafio e de dificuldade em ministrar aulas para o Proeja não se estabeleceram como discurso unânime porque alguns docentes explicitaram que é mais fácil ensinar aulas para essa modalidade do que para o curso “regular” (ainda que o número de docentes que apregoavam essa facilidade fosse consideravelmente menor).

Dessa maneira, pudemos pensar nas mistificações em torno do processo de aprender-ensinar-aprender (enquanto falávamos sobre o tema que “oficialmente” queríamos estudar no próximo encontro: “histórico da EJA/Proeja”), fazendo-nos mover o pensamento ao considerar a sintonia mestre-aprendiz como campo de criação, espaço híbrido e as relações entre aprender e agenciar como ligações e rupturas entre afetos e afecções, sendo desse modo impossível estabelecer culpados, contudo, uma relação de atração e circulação de afetos.

Durante esse acompanhamento, percebemos com os integrantes dos dois grupos que concepções, práticas, representações, dificuldades, facilidades, culpabilizações e entendimentos sobre as relações de aprendizagem que envolvem professores e alunos não estão diretamente relacionados aos saberes específicos das disciplinas ministradas por cada um porque os docentes que lidam com disciplinas que são nomeadas da “mesma área de conhecimento” (códigos e linguagens, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e/ou exatas ou área técnica/profissionalizante), e inclusive a mesma disciplina, demonstravam concepções as mais variadas possíveis e dis/com/concordâncias quanto às experiências vividas no Proeja.

Assim, compreendemos que esses sentidos estão mais relacionadas às ligações e rupturas produzidas nas redes de saberes-fazer-poderes apreendidas entre professores-alunos, professores-família, professores-outras experiências, professores-outras servidores, professores-outras estudos, professores-lugares-espacos, professores-outras alunos, professores-outras espacos de formação, professores-professores do *campus*, professores-outras professores, professores-leituras, em complexos e fluidos agenciamentos, do que a área do saber como um *a priori* que delimita o que é mais fácil ou mais difícil de ministrar para o Proeja, e mais fácil ou mais difícil para os alunos do Proeja “compreenderem”.

O segundo aspecto que identificamos nos tracejados cartográficos refere-se a uma tríade-refrão. Ainda que nos grupos estivéssemos conversando sobre assuntos planejados e não planejados os mais diversos possíveis, um tripé recorrentemente surgia, demonstrando-se a composição de uma fôrma estabelecida triangularmente nesta *molaridade*: “perfil”, “seleção” e nivelamento”, fortalecendo o desenho do nosso currículo-régua.

Inicialmente, a palavra perfil apareceu de maneira sutil como algo que se referia “apenas” à necessidade de conhecer os nossos alunos – idade, condição socioeconômica, trajetória estudantil, profissões, tempo fora da escola, entre outros – e depois como necessidade de estudarmos nos documentos qual o perfil que “deveríamos atender” e a imprescindibilidade de esmiuçarmos no novo projeto de curso o perfil que “queríamos atender”.

Em seguida, variados sentidos para a palavra perfil surgiram entre as conversas: perfil no sentido de geração (crença de que jovens e adultos não deveriam estar em uma mesma turma; defesa de que jovens não deveriam ter o direito de compor a modalidade – especialmente se já tivessem iniciado o curso dentro do Instituto no diurno, porque, segundo alguns docentes, ainda que esses estudantes tivessem a necessidade de trabalhar, as mudanças para o noturno ocorriam “porque é mais fácil e o ritmo é mais lento”) e perfil entendido como nível de conhecimento.

Nesse contexto, a palavra perfil apareceu como diretamente relacionada à noção de seleção, em uma aposta de que selecionar é um verbo fundamental para a Instituição e nessa concepção seria necessário investir na seleção tanto na entrada dos alunos, visando um “perfil exato”, quanto em uma divisão interna entre jovens e adultos, além

de uma divisão a partir de “requisitos mínimos”, “níveis de conhecimento” em uma lógica linear de conhecimentos e da separação por “facilidades/dificuldades de aprendizagem”.

O sentido de perfil também foi demonstrado em alguns discursos como um *a priori* imutável, independentemente das vivências no *campus* e nas aprendizagens produzidas dentro e fora desse espaço após a entrada do estudante na instituição, como se esse perfil fosse inerente ao aluno, não ocorrendo mudanças entre a primeira prova que o estudante faz e a última (sendo assim, possível “prever os resultados, as notas, as a/re/provações”).

No entanto, esses discursos não foram homogêneos. A relação entre perfil e seleção chamou a atenção devido à rigidez e à predominância nas conversas, mas ainda assim cartografamos as dissonâncias, as discordâncias evidenciadas nas tensões vivenciadas nos encontros, pois a seleção, apesar de citada como imprescindível pela maioria dos docentes, era enfatizada enquanto repúdio por outros. Entre as tensões produzidas, não ocorreram consensos também quanto à percepção de que (não) há resistência de professores em relação ao Proeja no contexto específico do *campus* Venda Nova do Imigrante.

Finalizando o tripé, a palavra nivelamento apresentava-se coadunando com o entendimento de que é necessário estabelecer níveis (início, fim, objetivo, meio e resultado nesses processos escolarizados do Ensino Médio). Esse ritornelo não era identificado apenas nas rodas de conversas, mas em vários outros *espaçostempos*, entre os fios das redes de conversações, em uma propagação de uma forma *exata* que deve selecionar a partir de um nível, de uma história de vida, de uma pretensa unidade, sendo o IF, nesse entendimento, um “nivelador” para que o estudante tenha acesso ao “mercado de trabalho” e/ou a continuação dos estudos em nível superior.

Nessa direcionamento, percebemos que a noção de diferença é vista como entrave, dificuldade, algo a ser combatido porque alguns alunos são “maiores” ou “menores” do que o comprimento exato de uma fôrma desenhada, moldada e engessada *a priori*. Assim, tentamos trazer para o campo de pesquisa outras possibilidades, compondo com outras linhas de pensamentos nesses encontros, fazendo coro a alguns discursos que não evidenciavam a diferença como algo a ser expurgado. Contudo, investimos em uma *teoriaprática* de diferença que não é falta a partir de um molde/de uma referência

padrão, ou do que está fora do estereótipo, da medida, da régua, que não pode ser representada, entretanto, algo que vem primeiro (o motor da criação, a multiplicidade, a proliferação) distante de uma noção de identidade que identifica grupos para depois agrupá-los enquanto diversos/“diferentes”.

(DES) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: NOSSOS MOVIMENTOS, NOSSOS AFETOS, NOSSAS EXPERIMENTAÇÕES!

Outras intensidades que capturamos referem-se aos movimentos de (des) organizações curriculares no Proeja nos encontros-formações. A questão da necessidade de discutir a organização da matriz curricular demonstrou-se predominante nas conversas e inferimosque isso ocorreu porque ainda é dominante a ideia de que a discussão curricular requer um entendimento sobre o currículo-documento como “ponto de partida” e “produto”, além de, especificamente no contexto de Venda Nova do Imigrante, não terem sido abertas novas vagas para a modalidade desde o início de 2013, argumentando-se que só seria aberta uma nova turma se fosse produzido um novo plano de curso com outra matriz curricular compondo com os aspectos específicos da educação de jovens e adultos.

Considerando-se essa premissa, conversamos sobre quais conhecimentos deveriam ser privilegiados em uma possível nova “matriz”, quais disciplinas deveriam ser inseridas ou alteradas a partir dos conteúdos e respectivas cargas horárias e a disposição da ordem de conteúdos em cada conhecimento disciplinar a partir de uma “linearidade apriorística”. A temática foi tensionada a partir de algumas falas sobre os documentos que norteiam as políticas curriculares para o Ensino Médio e a EJA, e a relação entre os saberes nomeados “científicos”.

Durante esses diálogos, identificamos uma ênfase na noção de “mercado de trabalho” como expressão que circula e retorna a si mesma em uma proposta de educação escolarizada cíclica que vê o mercado enquanto princípio, fim e termômetro de objetivos (não) alcançados (ainda que esse discurso também não tenha sido apresentado homogeneamente, sendo problematizado por alguns que advogam a necessidade de trocar a expressão “mercado de trabalho” por “mundo do trabalho” e/ou levar em consideração que as aprendizagens no IF devem considerar a vida e esta não se restringe à inserção dos estudantes nas atividades laborais).

Concernente à não abertura de novas turmas com a justificativa de que os professores do Ifes não tinham formação para ministrar aulas para o Proeja, percebemos nas rodas de conversas e em outras redes de conversações que no discurso de alguns isso não era, necessariamente, uma solicitação de uma formação, mas um argumento-escudo utilizado para defender a teoria de que o *campus* VNI não deveria abrir vagas para a modalidade EJA.

Contudo, ainda que para alguns servidores o Proeja ainda seja visto como um “favor” prestado à sociedade ou uma “obra de caridade”, nessas tramas, vimos surgir por outras falas um entendimento de que essa modalidade não é uma esmola, evocando-se questionamentos nas rodas sobre quais são as funções do Instituto Federal na tentativa de romper com a noção de que a interação com estudantes jovens e adultos da Educação Básica só poderia ser pensada a partir de cursos rápidos profissionalizantes ou em atividades de extensão, como se eles estivesse sempre “de fora” do processo ou “de passagem”, como se esse lugar não lhes pertencesse. Entretanto, percebemos resistência de alguns docentes e outras criações dissonantes em relação às tentativas de tons harmônicos, fazendo fugir outra ação entre os engessamentos dos argumentos-escudos.

Considerando-se outro aspecto que chamou a nossa atenção, enfatizamos a recorrência dos *usos* da palavra/expressão “integração”/“integração curricular” no contexto do Ifes, nos documentos pedagógicos, em algumas pesquisas produzidas nesse cenário e principalmente nas conversas no cotidiano do *campus*. No entanto, *percebemos* que os sentidos produzidos para a expressão eram os mais variados possíveis, demonstrando-se as diversas concepções e diferentes vertentes teóricas a ancorar esses entendimentos (tradicionais, instrumentais e críticas).

Entre as diversas compreensões que conseguimos capturar em diferentes momentos: uma espécie de junção entre “núcleo comum” e “educação profissional”; justaposição entre as disciplinas (pluridisciplinaridade – ainda que essa nomenclatura não tenha sido utilizada nas conversas); a partir de temas geradores; tentativas de interdisciplinaridade (constantemente esse tipo de relação entre as disciplinas aparece nos discursos abarcando e substituindo todas as demais: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, e até no entendimento do que seria transdisciplinaridade); “interdisciplinaridade” apenas em atividades avaliativas (ainda que o planejamento e as aulas tenham ocorrido de maneiras bem dissociadas); ou para quaisquer tentativas de sair do ensino tradicional com planejamento individual da disciplina a ser ministrada.

Percebemos a noção de “integração curricular” sendo usada como ponto de chegada em alguns momentos, e em outros como meio para se chegar a determinado objetivo. Uma das noções apregoadas quanto à necessidade de “integração curricular” refere-se à dualidade entre acadêmico e vocacional como perspectivas de preparação dos alunos para universidade e para a educação profissional técnica.

Evidenciamos o conceito de interdisciplinaridade como palavra atribuída para quase todas as tentativas de sair do isolamento individual seja nas relações com outros professores, seja na relação entre um conhecimento disciplinar e outro de maneira semelhante à utilização da palavra “interdisciplinaridade”, que é usada para definir quaisquer tipos de conexões entre as disciplinas ou modos de organizar a produção de conhecimento escolarizada (justaposição, multi, pluri, inter, trans).

De qualquer maneira, tivemos experimentações e apostamos nessas tentativas, fomos afetados por leituras que evocavam outras possibilidades de relações entre os conhecimentos em perspectivas transdisciplinares, rizomáticas, em redes, que provocaram movimentações de pensamentos e tentativas de sair dos limites territoriais dos campos disciplinares e, então, investimos em produções mais escorregadias, questionando os limites de tempos e espaços para a educação de jovens e adultos e nossas relações com os nossos saberes, com os nossos pares, com os nossos alunos.

Em algumas dessas experimentações de outros possíveis na produção dos currículos, fomos afetados pelo medo – que é um afeto triste conforme Spinoza (2013) – da perda do território, da noção de poder, do lugar estabelecido e o receio de desbravar outras fronteiras e despir-nos do quadro do “já sei”. Tentamos inventar caminhos de produção de conhecimento nesses encontros e, considerando que o movimento do coletivo-*multidão* não é homogêneo, não é único e não é harmônico - porque é aberto ao múltiplo que cria descriando em movimentos (des)contínuos - as experiências e tentativas foram as mais diversas possíveis: alguns docentes compartilharam os avanços em planejar e montar aulas em parceria com outro colega - e nesse contexto já seria uma nova aposta, considerando o tempo de jornada de isolamento até então - outros investiram em apostas mais ousadas, outros preferiram ir conversando sobre o assunto e fazer tentativas quando se sentissem mais à vontade com os deslizes.

EM MOVIMENTOS SEM FIM...

Para finalizar, o que mais *nos* moveu e afetou durante o percurso da pesquisa de campo, foram as ressonâncias dos encontros-formações no campo curricular e da formação de professores dentro do *campus* que não se restringiram ao Proeja. Dessa maneira, além das experimentações com as turmas desse Programa, os encontros provocaram problematizações potentes que instigaram os integrantes das rodas a afirmarem que intensificariam o pedido de reuniões de coordenadorias dos cursos direcionadas para a discussão curricular e para a troca de experiências no cotidiano do *campus*.

Nesses encontros, alguns docentes começaram a se mobilizar e enfatizaram que não gostariam apenas de ter esse espaço aberto de discussão sobre o currículo-documento do Proeja, mas queriam se sentir parte de uma discussão que fosse aberta e coletiva para refazer os currículos-textos de todos os cursos e modalidades ofertadas pelo *campus* Venda Nova do Imigrante.

Considerando que as rodas de conversas não estavam dissociadas de outros movimentos e outros fios das redes de conversações em diversos espaçostempos do *campus*, alguns dos professores que fomentaram essas conversas de problematizações sobre os vários cursos e as respectivas grades também foram convidados a compor a comissão de “currículo e formação de professores” dentro do planejamento estratégico desse *campus* (revisto a cada quinquênio).

Além disso, alguns dos dados produzidos na pesquisa foram considerados para a escrita da ementa da disciplina “Currículo e Formação de Professores” do primeiro curso de pós-graduação em Educação que será ofertado pelo *campus* considerando-se conceitos curriculares como vivências entre encontros, *linhas de fuga* desterritorializantes e novas composições criadas nos territórios múltiplos das afecções na perspectiva da diferença de um coletivo nunca coeso, mas multidão em (in)constante (des)formação e (des)(re)territorialização.

Assim, vimos intensificar, cada vez mais, nos encontros, a percepção de que há *potência nas ações coletivas* (CARVALHO, 2009) a partir do investimento na transversalidade das redes de *poderes saberes fazeres* pulverizadas, capilarizadas em (des)composição dos enquadramentos dos lugares postos *a priori* que perpassam a ideia de centros de referências, criando-se assim desenhos fluidos, inventivos e ao mesmo tempo territorializantes em um complexo enredamento de partícipes dos movimentos micro-

macropolíticos (GUATTARI; ROLNIK, 2011) entre o que nos toca, nos afeta e nos faz agir, movimentar ou paralisar.

Com essa premissa, consideramos, com Carvalho (2009) que a formação *com* professores concernente ao campo curricular pode provocar uma nova racionalidade de formação baseada nas heterologidades com experimentações e tentativas de solidariedade entre criações nos/dos/com os cotidianos escolares em pura expressão de singularidades cooperantes, com um corpo político em constituição rizomática, não dogmáticas e com a propagação de práticas curriculares solidárias nas buscas de movimentos *possíveis* e cada vez *mais sensíveis*.

Evidenciamos com a pesquisa: não há totalidade nos discursos em relação a nenhum dos movimentos capturados; as tentativas no campo do currículo nunca estão prontas/finalizadas; as experimentações não foram decorrentes de um fio, de um pesquisador ou de um integrante dos grupos mas produção entre os enredamentos que inventamos e nos (bons/maus) encontros que compartilhamos, tanto nos territórios e lugares que criamos e defendemos quanto nas *linhas de fuga* que fizemos fugir, trazendo outros possíveis com os seus riscos imprevisíveis, afetando e nos permitindo ser afetados em nossas singularidades.

Assim, percebemos *o que pode* um corpo-multidãoem danças curriculares e de processos coletivos de formação com a existência de muitos enquanto muitos ao invés de massa passiva na busca de padrão/homogeneização com um único porta-voz, contudo, vibramos com a proliferação da potência da diferença (motor da criação) e da multiplicidade entre linhas molares-moleculares dos nossos desenhos coletivos enrijecidos-escorregadios no cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Espírito Santo.

REFERÊNCIAS:

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**:sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

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

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Espinosa**. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-Escola**: Diálogo e formação de Professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOPES, E. S. **Praticantes de mundos**: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3ª Ed. Edição bilíngüe: latim/português.