

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SAMUEL PINHEIRO DA SILVA SANTOS

**ARQUITETURA E COTIDIANO ESCOLAR: A PRODUÇÃO CURRICULAR NAS
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÓRREGO DO
MILANEZ / SÃO MATEUS-ES**

SÃO MATEUS/ES

2020

SAMUEL PINHEIRO DA SILVA SANTOS

**ARQUITETURA E COTIDIANO ESCOLAR: A PRODUÇÃO CURRICULAR NAS
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÓRREGO DO
MILANEZ / SÃO MATEUS-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS/ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237a Santos, Samuel Pinheiro da Silva, 1984-
ARQUITETURA E COTIDIANO ESCOLAR: A
PRODUÇÃO CURRICULAR NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÔRREGO DO MILANEZ /
SÃO MATEUS-ES / Samuel Pinheiro da Silva Santos. - 2020.
161 f. : il.

Orientador: Andrea Brandão Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Arquitetura Escolar. 2. Cotidiano. 3. Currículo. 4. Ensino.
5. Educação. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do
Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

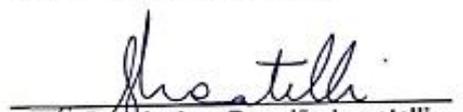
SAMUEL PINHEIRO DA SILVA SANTOS

**ARQUITETURA E COTIDIANO ESCOLAR: A PRODUÇÃO
CURRICULAR NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA CÓRREGO DO MILANEZ/SÃO MATEUS-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 11 de março de 2020.

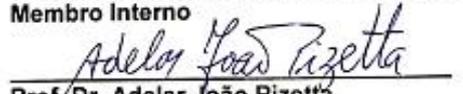
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Adelar João Pizetta
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Ao meu pai, Moizés Batista da Silva (*in memoriam*) e minha mãe, Maria Gomes Pinheiro que, em suas inventividades, abriram caminhos para minha formação, de meus três irmãos e cinco irmãs.

À minha esposa, Simone Souza dos Santos Pinheiro e minha filha, Luanda Pinheiro dos Santos, por estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Andrea Brandão Locatelli, pelas orientações precisas e inspiradoras ao longo desta pesquisa;

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Prof.^a Dr.^a Maria Alayde de A. Salim e ao subcoordenador, Prof. Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho, pelo apoio no momento mais difícil da pesquisa e da minha vida;

Aos professores e professoras do PPGEEB, pelas aulas, debates e diálogos;

À Banca Examinadora, pelo convite aceito e pelas contribuições para o estudo;

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES, em especial ao setor de Ensino Fundamental - Anos Finais, na pessoa de Joel de Jesus Junior, e à Luzia, do setor de Planejamento e Projetos, pelo fornecimento de documentos primordiais para a pesquisa;

Ao setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES, na Pessoa de Eliete e Ozana, pelas informações prestadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao corpo pedagógico, gestores, docentes e discentes da Emef “Córrego do Milanez”, pela acolhida e por ensinarem por meio da *arte de fazer* cotidiana;

À minha mãe Maria Gomes Pinheiro, por sempre me motivar a estudar e a viver a vida da melhor forma possível;

À Simone, minha esposa e companheira, por estar sempre ao meu lado;

À Luanda, minha filha, pelas brincadeiras, aprendizado e simplesmente pela infância;

Ao meu irmão José Carlos, por demonstrar as voltas que o mundo dá;

E à minha irmã Eliane, por ser “mãe” durante uma parte de minha vida e, de certa forma, continuar sendo;

À minha irmã Edirlane, por acreditar e experimentar a vida;

E a minha irmã Cristiane, pelo seu carinho e afeto de sempre. Sinto muito orgulho de ti irmã;

Ao meu irmão Genes, pela expressão de amor e compaixão singulares;

E ao meu irmão Gesânio, pelo sentimento empregado em nossa relação fraterna;

À minha irmã Paula, pela explosão de energia e sentimento;

E à minha irmã Karen, pelo carinho e afeto;

A todas e todos que compõem minha família, em especial, meu cunhado Laerson, pelas ideias e ajuda em todas as horas;

À professora e amiga Cíntia C. Braga Dantas, pela orientação precisa que possibilitou minha aprovação no mestrado;

Ao meu amigo Cláudio, por mostrar possibilidades na *arte de fazer* cotidiana em sua relação com a natureza e com as pessoas;

Ao meu companheiro de pesquisa e amigo Felipe Junior M. Pomuchenq, pela ajuda no decorrer do mestrado;

Ao meu amigo Valdeilton, pelos ensinamentos de capoeira e da vida;

Ao meu amigo Edson (Dinho) e família, pela amizade nesse percurso.

Conheço o meu lugar

O que é que pode fazer o homem comum
Neste presente instante senão sangrar?
Tentar inaugurar
A vida comovida
Inteira e livre e triunfante?

O que é que eu posso fazer
Com a minha juventude
Quando a máxima saúde hoje
É pretender usar a voz?

O que é que eu posso fazer
Um simples cantador das coisas do porão?
Deus fez os cães da rua pra morder vocês
Que sob a luz da lua
Os tratam como gente - é claro! - aos pontapés

Era uma vez um homem e o seu tempo
Botas de sangue nas roupas de Lorca
Olho de frente a cara do presente e sei
Que vou ouvir a mesma história porca
Não há motivo para festa: Ora esta!
Eu não sei rir à toa!

Fique você com a mente positiva
Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)
Pois sou uma pessoa
Esta é minha canoa: Eu nela embarco
Eu sou pessoa!
A palavra pessoa hoje não soa bem
Pouco me importa!

Não! Você não me impediu de ser feliz!
Nunca jamais bateu a porta em meu nariz!
Ninguém é gente!
Nordeste é uma ficção! Nordeste nunca houve!

Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: Conheço o meu lugar!

Belchior

RESUMO

Esta pesquisa investiga a produção curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Córrego do Milanez”/São Mateus-ES, por meio de análise do cotidiano escolar com foco na arquitetura, nos documentos norteadores e em suas práticas pedagógicas. Tendo como foco a compreensão ampla de currículo, se propõe a perceber os usos que são feitos pelos sujeitos envolvidos do espaço no cotidiano escolar. A escola pesquisada adota propostas formais de currículo urbano, em sua essência, nas séries finais do Ensino Fundamental, ainda que receba estudantes camponeses, vindos de diversas comunidades, principalmente no turno vespertino. Esse fator foi preponderante para que a pesquisa fosse pensada e realizada. Para compreendermos currículo como tudo o que é *sentido, vivido e praticado* acompanhamos as reflexões de Carvalho (2009) e Oliveira (2005). Nesse aprofundamento em questões relacionadas a cotidianidade ancoramos a pesquisa nos estudos realizados por Certeau (2005), adotando principalmente os conceitos de *estratégias* e *táticas*. Pela complexidade do contexto escolar pesquisado, com destaque a relação entre campo e cidade, adentramos no contexto da Educação do Campo, com reflexões a partir de Caldart (2004a); (2004b), para entendermos os movimentos transformadores existentes nesse espaço e diálogo da escola com o Campo. Com o objetivo de adentrar no contexto e cotidiano escolar, juntamente com os sujeitos da pesquisa e também por considerar nossas subjetividades, realizamos uma pesquisa qualitativa que deu suporte a uma pesquisa-ação. As questões evidenciadas neste trabalho, relacionadas a Arquitetura e cotidiano escolar por meio das práticas pedagógicas curriculares, possibilitaram ampliar o entendimento de currículo da escola, com suas singularidades propiciadas por demandas e experiências locais, diante do que é estrategicamente imposto. Assim, foi possível nessa investigação, perceber os significados próprios dos sujeitos nos espaços e tempos da escola em suas vivências e experiências cotidianas.

Palavras-chave: Produção curricular. Cotidiano. Arquitetura. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research investigates the curricular production of the “Córrego do Milanez” Elementary School/São Mateus-ES, by analyzing the school daily life with focus on the architecture, the guiding documents and their pedagogical practices. Focusing on the broad understanding of curriculum, it is intended to understand the uses that are made by the subjects involved in the space in daily school life. The researched school adopts formal proposals of urban curriculum, in its essence, in the final grades of the Elementary School, although it receives students from rural areas, coming from diverse communities, mainly in the afternoon shift. This factor was preponderant for the research to be thought and performed. To understand curriculum as everything that is felt, lived and practiced, we follow the reflections of Carvalho (2009) and Oliveira (2005). In this deepening in issues related to daily life we anchored the research in the studies conducted by Certeau (2005), adopting mainly the concepts of strategies and tactics. Due to the complexity of the researched school’s context, especially the relationship between countryside and city, we entered the context of Rural Education, with reflections from Caldart (2004a); (2004b), to understand the transformative movements that exist in this space and dialogue between the school and the rural area. In order to enter the school context and daily life, together with the research subjects and considering our subjectivities, we conducted a qualitative research that supported an action research. The issues highlighted in this paper, related to architecture and school daily through the curricular pedagogical practices, made possible the broadening of the understanding of the school curriculum, with its singularities propitiated by local demands and experiences, according to what is strategically imposed. Thus, it was possible in this investigation, to understand the meanings proper of the subjects in the spaces and times of the school in their daily experiences.

Keywords: Curriculum production. Daily. Architecture. Rural Education.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa de São Mateus com traçado da BR 381.....	89
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Planta da escola.....	94
Figura 2	Planta locação da Emef “Córrego do Milanez”	95
Figura 3	Bloco 02 da planta locação da Emef “Córrego do Milanez”	96
Figura 4	Foto da Emef “Córrego do Milanez”, de 2008.....	97
Figura 5	Bloco 01 da planta baixa da Emef “Córrego do Milanez” contendo oito salas de aula e dois banheiros.....	100
Figura 6	Foto das salas de aulas e quadra descoberta da Emef “Córrego do Milanez”	101
Figura 7	Bloco 02 da planta baixa da Emef “Córrego do Milanez”, contendo divisões após uma das reformas.....	102
Figura 8	Planta baixa, 2º pavimento, laboratório de informática e biblioteca..	103
Figura 9	Foto do laboratório de informática da Emef “Córrego do Milanez” em construção.....	104
Figura 10	Planta baixa da Emef “Córrego do Milanez”	105
Figura 11	Foto da Emef “Córrego do Milanez” e da estrada que liga a escola a BR 381.....	106
Figura 12	Organização das cadeiras e mesas em sala de aula.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de vagas ofertadas e ocupadas por turma e geral da Emef “Córrego do Milanez”, no ano de 2019.....	78
Tabela 2	Tabela das escolas do campo e localizadas no campo do município de São Mateus, ES.....	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
Anped –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
Ceunes –	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CNE –	Conselho Nacional de Educação
Ecorm –	Escola Comunitária Rural Municipal
EFA –	Escola Família Agrícola
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
Emef –	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPM –	Escola Pluridocente Municipal
ES –	Espírito Santo
EUM –	Escola Unidocente Municipal
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação

- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- Plafec – Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus
- PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
- RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação
- Sedu – Secretaria de Estado da Educação
- SME – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	22
1.2 JUSTIFICATIVA.....	28
1.3 OBJETIVOS.....	33
1.3.1 Objetivo geral.....	33
1.3.2 Objetivos específicos.....	33
1.4 REVISÃO DE LITERATURA.....	34
1.4.1 Entre espaços e tempos de produções.....	34
1.4.2 Iniciando o percurso.....	36
1.4.3 Em outro espaço e tempo de produção.....	44
1.4.4 O Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica e a Educação do Campo.....	46
2 CAMINHOS, TEORIAS E METODOLOGIAS.....	50
2.1 A “INVENÇÃO DO COTIDIANO”.....	50
2.2 COTIDIANO E CURRÍCULO ESCOLAR.....	52
2.3 POSSIBILIDADES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
2.4 A ARQUITETURA ESCOLAR NA PESQUISA.....	58
2.5 METODOLOGIA.....	60
3 ESTRATÉGIAS E TÁTICAS CURRICULARES: OS DOCUMENTOS E SUAS PERSPECTIVAS DE MOBILIZAÇÃO.....	64

3.1	EDUCAÇÃO, LEGISLAÇÃO E PRESCRIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	65
3.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES.....	70
3.3	ESTRATÉGIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.....	73
3.4	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”.....	75
3.5	AS DESCRIÇÕES DE CURRÍCULO: OLHARES DOCENTES E DISCENTES.....	80
3.6	ENTRE AS ESTRATÉGIAS E TÁTICAS CURRICULARES: O QUE HÁ?	85
4	ARQUITETURA ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”: OS ESPAÇOS E SUAS SINGULARIDADES.....	86
4.1	ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO E SITUADAS NO CAMPO.....	86
4.2	A ESCOLA “CÓRREGO DO MILANEZ” E SUA TRAJETÓRIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO.....	89
4.3	O EDIFÍCIO ESCOLAR: O ESPAÇO, SUAS SIGNIFICAÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES.....	92
4.4	OS USOS DOS ESPAÇOS INTERNOS DA ESCOLA.....	107
5	OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	115
5.1	O ACESSO DOS SUJEITOS A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”.....	116
5.2	TÁTICAS E ASTÚCIAS DESENVOLVIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR...	123

5.3	O DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS E REALIDADE DO CAMPO: O FAZER DOCENTE E A ALTERNÂNCIA DISCENTE.....	128
5.4	O PERCURSO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”.....	133
5.5	O CURRÍCULO E A COMUNIDADE ESCOLAR.....	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICES.....	149
	APÊNDICE A: Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	149
	APÊNDICE B: Questionário aplicado aos docentes	153
	APÊNDICE C: Roteiro de entrevista aos docentes	157
	APÊNDICE D: Questionário APLICADO aos estudantes	159

APRESENTAÇÃO

A pesquisa investiga a produção curricular de uma escola localizada no campo, de currículo similar ao das escolas urbanas, que recebe matrículas de estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental. A escola está situada no município de São Mateus/ES e pertence à rede municipal de ensino. Essa investigação considera a análise de currículo e arquitetura sob os aspectos dos usos que são feitos do espaço escolar e como se desenvolvem práticas e ações cotidianas e emancipatórias.

Com a pretensão de compreender essas ações e práticas, o trabalho foi direcionado para o campo de pesquisa denominado nos/dos/com os cotidianos. Assim, foi priorizada uma forma de realizar pesquisa desenvolvida por diversos pesquisadores atualmente, tais como: Nilda Guimarães Alves, Janete Magalhães Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, entre outros.

Em nossas práticas de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, temos tentado nos aproximar das discussões que consideram a necessidade de a pesquisa em educação superar a ideia de uma possível condição objetiva de explicação dos fatos a partir da adoção de categorias e/ou estruturas prévias de análise, e de reforçar a necessidade de se pensarem os cotidianos e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos a partir dos próprios movimentos de se realizarem no decorrer delas (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p.17).

Na perspectiva do cotidiano existem referenciais teóricos que nos¹ ajudam a perceber movimentos cotidianos que impactam a realidade que cercam os sujeitos. Nesse sentido, utilizamos as pesquisas de cotidianidade de Certeau (2005). Isso nos ajuda a embarcar na realidade vivida e complexa da escola. Para entender esse movimento complexo, foi necessário adentrar na discussão sobre Educação do Campo, fundamentados em Caldart, Molina, Arroyo entre outros autores, por meio das coletâneas intituladas “Por uma Educação do Campo”, lançadas nos anos de 2004 e 2008. Também referencio a obra de Caldart “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, de 2004.

Esse caminho pretendido para trilhar durante a pesquisa se depara com o forte debate na atualidade sobre currículo. Com o caráter normativo para se construir currículos

¹ Ao longo dessa pesquisa me posicionei utilizando como pessoa do discurso a primeira pessoa do plural, por considerar que vários sujeitos compuseram a pesquisa, bem como os referenciais teóricos que utilizo, minha orientadora e os sujeitos da pesquisa.

em todo o país, nas esferas estaduais e municipais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é utilizada como base de currículos prescritos, mas é também alvo de críticas por diversos pesquisadores(as) e educadores(as).

Sem desmerecer tal discussão, entendemos a BNCC como um dos mecanismos *estratégicos* presentes no sistema educacional e no contexto escolar que impactam a forma de pensar a educação em nível nacional, buscando padronizar determinados conteúdos em todas as escolas do Brasil. Ciente de que essa é uma discussão que pode gerar uma outra pesquisa, não adentraremos no âmbito de investigação das *estratégias* da BNCC como um todo, apenas em como isso repercute na escola que estamos pesquisando, que adota um currículo prescrito que está sendo alinhado e/ou adaptado à BNCC.

Nesse sentido, compreendemos como a escola se relaciona com os sujeitos ali inseridos é fundamental. Ao entender essa necessidade, entramos no questionamento de quem são esses sujeitos. Como apontado anteriormente, são estudantes do campo e de diversas comunidades. Isso nos leva a incluir a temática da Educação do Campo nessa pesquisa. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, publicada no Diário Oficial da União em 9/04/2002,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Embora a realidade da escola esteja relacionada à população camponesa, a escola não adota a modalidade da Educação do Campo. Tal condição nos move a pesquisar e a relacionar os fundamentos da escola com os fundamentos das escolas do campo, com a pretensão de analisar os movimentos pedagógicos que nela acontecem.

Em todo espaço escolar, a estrutura é significativa para compreendermos qual o modelo de educação pensado para as escolas e quais os projetos políticos vigoram durante a construção delas. Entendemos esse processo, assim como Locatelli (2012), que estudou os grupos escolares no início do século XX. Tal compreensão também nos ajuda a ampliar a noção de currículo, ao considerarmos os *usos* que são feitos

dos espaços pelos sujeitos, numa perspectiva de análise utilizando como referência Certeau (2005).

Sabendo da disputa conceitual existente entre Educação Rural e Educação do Campo e os interesses hegemônicos que há nesse embate, procuramos trazer uma reflexão para diferenciarmos a intencionalidade de uma e de outra modalidade. Enquanto a primeira possui projetos de padronização diante de uma proposta curricular, a segunda tem uma proposta transformadora da realidade e de quebra de paradigmas (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Ao propor realizar a observação do espaço e analisar o processo de elaboração de práticas e ações pedagógicas, identificamos ser necessário realizar uma pesquisa colaborativa, ou seja, uma pesquisa junto aos sujeitos da pesquisa.

Portanto, abordaremos questões, ao longo da pesquisa, para nos ajudarem a entender a produção curricular, levando em consideração as questões supracitadas. Com a análise situada no cotidiano, buscamos entender a complexa realidade da escola e como ocorrem as burlas diárias ao que é imposto, entendendo esse movimento com base na definição de *estratégia* e *tática* de Michel de Certeau (2005).

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A produção curricular de uma escola dá-se de diversas formas e depende de diversos sujeitos. De alguns que estão envolvidos na elaboração de um currículo prescrito e de outros que pertencem ao espaço escolar e (re)significam sua dinâmica de funcionamento, fazendo surgir o que Oliveira (2005) e Carvalho (2012) definem como currículos vividos, sentidos e praticados. Apesar da relevância das prescrições oficiais, a definição das autoras nos direciona ao entendimento da produção curricular nos/dos/com os cotidianos da escola e à compreensão mais profunda e ampla desse lugar de produção e de capacidade de *invenção do cotidiano* (CERTEAU, 2005) escolar pelos sujeitos.

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, os currículos prescritos vêm sendo debatidos e implantados de diversas formas, ao longo do tempo, pelo governo federal. Ainda na década de 1990, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de prescrever conteúdos a serem ensinados nas escolas de todo país. Já nos primeiros anos do século em que vivemos, o diálogo sobre currículo foi aprofundado e gerou orientações curriculares nacionais para a Educação Básica.

É importante ressaltar que no ano de 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, homologadas no ano anterior pelo Ministério da Educação (MEC), fruto de intenso estudo e trabalho de educadores de todo Brasil. Esse documento se diferencia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devido à criação de diretrizes específicas para setores da educação que ainda não tinham sido incluídos de fato, como é o caso da Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Educação Básica nas escolas do campo e diversas outras, além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica.

Na atualidade, essa produção curricular prescrita está sendo realizada por meio da BNCC. Por possuir caráter normativo, esse documento acabou mobilizando os

estados e municípios de todo país desde o início de sua elaboração, em 2014. Porém, cabe destacar que a última versão da BNCC, homologada no ano de 2017², foi produzida num contexto político de grandes divergências políticas e ideológicas que provocaram a reestruturação e regulação das instituições em todo o país³. Também foi marcada por ter menos participação em sua elaboração do que as versões anteriores. Com isso, esse documento foi alvo de diversas críticas, mas com possibilidades de reavaliar novas possibilidades dentro do contexto educacional e escolar.

Uma das críticas que se pode fazer é a de que não se pode considerar o mesmo currículo para todo o país, visto que a população brasileira é diversa e possui culturas regionais e locais distintas. Nesse sentido, seria impossível aproximar o currículo à realidade dos estudantes. Por outro lado, poderíamos concordar com o discurso predominante em defesa da BNCC, de que o documento não é currículo, mas apenas a base para se construir os currículos estaduais e municipais.

Sabendo da importância da produção curricular, de seus desafios e da necessidade de entender de que forma esse processo se dá é que consideramos primordial sua compreensão. Todavia, o currículo de uma escola vai além de um documento que organiza conteúdos, estando implicadas nele questões humanamente necessárias para a vida em sociedade. Pensar o currículo para além de uma listagem de conteúdo é valorizar a dinâmica social advinda deles, bem como saber do seu caráter identitário e das subjetividades que eles produzem, além de considerá-lo muito mais que um documento. Para Silva (1999, p. 194), “[...] nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”.

Essa abordagem nos faz compreender que o currículo atravessa e é atravessado pelo cotidiano escolar. Ao mesmo tempo que se assume um currículo, este também vai sendo moldado e produzido de acordo com a dinâmica dos espaços e tempos escolares e dos sujeitos ali inseridos. Assim,

² Informação verificada no site do Ministério da Educação (MEC) <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>.

³ Nos referimos as mudanças impostas pelo governo Temer após o golpe de 2016, que buscou acelerar políticas neoliberais. A análise mais aprofundada deste contexto foi elaborada por diversos autores e autoras no livro “Enciclopédia do golpe”, de 2017.

A partir da influência de diferentes campos teórico metodológicos de compreensão de currículo e as relações de força produzidas pelos diversos grupos e atores sociais, tal multiplicidade tem influenciado a superação do entendimento de currículo como lista de conteúdos para a compreensão de currículo como todas as ações, afetos e afecções, experiências e saberes produzidos nas relações tecidas que envolvem os diferentes sujeitos do/no/com o contexto escolar (CARVALHO, 2012, p. 25)

Compreender o currículo dessa forma nos possibilita entender como vem ocorrendo a produção curricular das escolas em relação à BNCC, até mesmo porque há um movimento nacional de municípios e estados para a reformulação do currículo e dos Projetos (ou Propostas) Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas de acordo com esse documento, atendendo ao seu caráter normativo. Dessa forma, cabe-nos compreender como dar-se-ão as *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 2005) na escola em meio a essa dinâmica.

Com a consciência de que a educação escolar está inserida num mundo globalizado e é influenciada por ele, não podemos descartar a tentativa de opressão pelo sistema capitalista. Podemos afirmar que “[...] vivemos em um mundo globalizado que, a cada dia, se torna mais individualista, mais competitivo e, conseqüentemente, mais excludente” (SILVA, 2012, p. 44).

Isso ajuda a explicar o caráter estratégico das prescrições curriculares mais intensificado com a característica normativa da BNCC. No entanto, no cotidiano escolar, as informações, os sujeitos, o currículo, tudo se (re)significa e se transforma em (re)existência. Ou seja, as *táticas* configuradas como *maneiras de fazer* próprias e as *burlas* potencializam esse espaço (CERTEAU, 2005). A capacidade de reexistir é a possibilidade mais fantástica dos sujeitos.

Por considerar toda essa dinâmica possibilitada por meio do currículo é que nos propomos a problematizar a produção curricular em três aspectos de organização do espaço escolar: a) A produção curricular de uma escola de currículo semelhante ao urbano, que atende estudantes camponeses; b) A relação entre a arquitetura dos espaços escolares e seus diversos *usos* pelos sujeitos e; c) As práticas dos sujeitos no contexto escolar.

Para nos ajudar a pensar a relação entre arquitetura escolar e educação, convidamos Escolano (2001), Viñao (2001), Locatelli (2012), entre outros. Esta última autora analisou os grupos escolares no Espírito Santo no início do século XX, partindo da temática citada. Em sua pesquisa, ela retrata como a arquitetura dos grupos escolares nesse período era projetada tendo como foco os valores republicanos e a organização pedagógica.

Nesse sentido, a experiência da concepção espacial nos grupos escolares capixabas no período foi produzida no contexto das possibilidades da formação e da atuação dos professores primários, dos métodos de ensino utilizados no desenvolvimento das atividades escolares e da combinação destes aspectos com a edificação e os simbolismos das modernas escolas republicanas do Estado (LOCATELLI, 2012, p.177).

Ainda é possível constatar, na tese da autora, que o moderno projeto arquitetônico não atingiu a quantidade de grupos escolares pretendida, sendo reduzidos os espaços de escolas republicanas. Entretanto, nos locais onde foram construídas “[...] conformaram a concepção da arquitetura escolar no Estado com vistas à formação do cidadão republicano” (LOCATELLI, 2012, p. 178).

Dessa forma, torna-se possível realizar a análise da produção curricular utilizando-se, como uma das possibilidades, tal concepção. Isso nos ajuda a identificar quais modos, valores e concepções teóricas de educação estão relacionadas à condição espacial da escola pesquisada.

Outra abordagem deste trabalho é entender a produção curricular de uma escola de currículo semelhante ao urbano, que atende estudantes camponeses. Isto porque a escola pesquisada está organizada nos moldes de uma escola urbana, apesar da maior parte dos estudantes nela matriculados serem de comunidades camponesas.

As orientações curriculares prescritas adotadas nos anos finais do ensino fundamental pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) “Córrego do Milanez” são as mesmas das escolas urbanas, embora os estudantes pertençam a comunidades localizadas no campo. Temos percebido que, com a conclusão dos anos iniciais nas escolas multisseriadas/ Escolas do Campo pertencentes às comunidades em que os estudantes residem ou próximo delas, eles são deslocados para as escolas com currículos similares ou iguais aos das escolas urbanas. Entre essas escolas está a

unidade de ensino aqui pesquisada. Porém, vale ressaltar algumas peculiaridades dessa escola.

Apesar de a escola possuir, majoritariamente, turmas dos anos finais do ensino fundamental, existem algumas turmas dos anos iniciais. Isso significa que há alunos que estudam os anos iniciais em suas comunidades e, após essa etapa, matriculam-se nessa escola. Todavia, também existem estudantes que, embora sejam a minoria em relação ao número total, estudam os anos iniciais e finais do ensino fundamental na Emef “Córrego do Milanez”. As turmas de anos iniciais são ofertadas apenas no turno matutino, que possui as duas etapas de ensino; já o turno vespertino possui apenas estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Nesse cenário, é possível perceber que uma mudança abrupta acaba acontecendo na vida de vários estudantes de diversas comunidades e um novo ciclo da vida escolar se inicia, quase sempre, desvinculado da realidade do campo vivenciada por esses sujeitos. Como a estrutura curricular prescrita para as escolas urbanas é privilegiado nos anos finais do ensino fundamental, um conjunto de desafios emerge na formação dos estudantes e nas práticas docentes. Isso significa, maior dificuldade de aproximação entre saberes de homens e mulheres do campo e a escola.

Dessa forma, é possível perceber que muitos dos direitos dos estudantes camponeses não são atendidos e eles acabam não tendo acesso a uma educação que dialogue com a totalidade de saberes e com as práticas do campo, ou seja, com a diversidade do campo, que também necessita ser estudada na escola. É necessário destacar que

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

Para entender a complexidade trazida pelos estudantes do campo que estudam na escola “Córrego do Milanez”, é necessária uma aproximação dos currículos com os modos de vida e conhecimentos gerados e gestados no campo. Deve-se ter o compromisso de preservar os diversos saberes do campo para que sejam

contemplados e, a partir daí, entender a produção curricular praticada pela escola, bem como as possibilidades de (re)significá-la.

Com isso, chegamos ao cotidiano escolar, um *lugar*⁴ onde as práticas e as vivências se fazem e se refazem de forma grandiosa em cada sujeito dali pertencente. Não existem apenas os papéis de professores e estudantes, por mais que existam determinações, orientações e normativas para o cumprimento de tais papéis sociais. Entender a produção curricular a partir do cotidiano é perceber o conjunto de ações possíveis para além do currículo prescrito.

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (CARVALHO & FERRAÇO, 2012, p. 10).

A partir dessa perspectiva, pretendemos evidenciar o currículo como essa rede comunitária de saberes, com seus sujeitos praticantes nesse contexto. Assim, deslocamos a visão de sujeitos com papéis já definidos como *consumidores passivos*, como bem analisa Certeau (2005) ou de oprimidos e opressores no contexto da educação. É importante valorizar o que se constrói e se desconstrói a cada dia, cada conversa e cada tomada de decisão dos sujeitos ali envolvidos, pois é nessa relação que a burla ao sistema, o fazer peculiar e o enfrentamento às injustiças acontecem como *táticas* diante de uma *estratégia* isolada de poder.

Levando em consideração essas três questões de análise do espaço escolar compreendemos que é possível desenvolver o trabalho a partir de um problema de pesquisa que pode ser definido por meio da seguinte pergunta: **Como ocorre a produção curricular de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, de currículo semelhante ao urbano, localizada no campo e que recebe estudantes camponeses?**

⁴ Segundo Certeau (2005, p. 201), [...] “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”.

Esse questionamento torna-se significativo porque considera importante uma realidade que não se restringe à escola pesquisada, mas a realidade de muitas outras situadas nessa disputa entre modelos de educação envolvendo campo e cidade. Muitas escolas do Espírito Santo que possuem a maior parte de estudantes camponeses matriculados ainda não se reconhecem enquanto Escolas do Campo, nem se aproximam dessa concepção de educação.

Sendo assim, cabe-nos compreender como se produz o currículo escolar nesse espaço pensado arquitetonicamente para se produzir valores sociais, políticos, econômicos e culturais (LOCATELLI, 2012). Como, dessa forma, a arquitetura interfere no cotidiano escolar e como o contrário também é possível, é uma das questões que ajudam a nortear esta pesquisa. Sabemos que o trabalho se inicia em caráter restrito, mas tende a ser ampliado em pesquisas futuras.

1.2 JUSTIFICATIVA

Estudar a produção curricular de uma escola, com foco na arquitetura e no cotidiano, arremete-nos à problemática da regulação e da emancipação do espaço escolar, sobretudo, quando consideramos o modo como a educação vem sendo, historicamente e arquitetonicamente, construída e, ao mesmo tempo, praticada pelos sujeitos nela inseridos.

Apesar da arquitetura escolar ser um tema pouco abordado em pesquisas, sua importância não pode ser igualmente diminuída. Isso porque a forma como as escolas foram construídas e constituídas pelo Estado brasileiro demonstra como as *estratégias* de poder e dominação estão presentes na Educação. No país, esses espaços são erguidos estrategicamente para educar sob os moldes de valores adotados pelo Estado.

A arquitetura dos espaços escolares foi fundamental, dentre outros símbolos e práticas políticas e sociais, para a compreensão da instalação desse novo regime, ou seja, a associação dos aspectos físicos da instituição às concepções didático-metodológicas e aos novos preceitos de civismo do povo que constituiria o País (LOCATELLI, 2012, p. 79).

Assim, torna-se relevante pensar como, intencionalmente, a escola é significada, de certa forma, do projeto/planta até a Proposta Pedagógica⁵. Isso aponta caminhos que podem ser mais tradicionais, progressistas ou nos mostra a capacidade criativa da escola conciliando várias vertentes, fazendo a educação de um jeito peculiar.

No caso do Brasil, historicamente, construiu-se um modelo de ensino que atendia aos interesses políticos predominantes, embora não estivesse amplamente de acordo com a realidade social e econômica.

Por sua arquitetura, organização e finalidade, associada à força que tinha no imaginário da população daquele período – crença no progresso, na ciência e na civilização – as modelares escolas republicanas foram construídas no espaço urbano e, embora a riqueza material do Estado de São Paulo estivesse concentrada na agricultura, especialmente do café, foram as cidades que se tornaram depositárias das perspectivas de modernização social (LOCATELLI, 2012, p. 76).

Em relação a escola “Córrego do Milanez”, há uma forma peculiar de organização. Por ser uma escola que atende estudantes do campo, compete-nos pontuar as peculiaridades da arquitetura das escolas que adotam a Educação do Campo. Advinda da luta de movimentos sociais, estudiosos e pesquisadores, essa concepção de educação é pensada com e para as escolas que estão localizadas no campo, ou são compostas por estudantes camponeses. A perspectiva é, desde o início do movimento, que essas escolas se reconheçam como “do campo” e, destarte, construam metodologias que estejam relacionadas aos modos de vida dos camponeses.

Seguindo esse caminho, muitas escolas rurais que aderiam a currículos gerais ou urbanos tornaram-se Escolas do Campo, ou seja, desenvolvem práticas e orientações curriculares prescritas específicas para populações do campo. Sobretudo, são orientadas estrategicamente pelo viés progressista de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados

⁵ A Emef “Córrego do Milanez” intitulou Proposta Pedagógica o documento, que convencionalmente é conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP). Como a presente pesquisa analisou e utilizou tal documento, é importante pontuar que, ao utilizarmos o termo Proposta Pedagógica, referimo-nos a esse documento.

estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2004a, p. 18).

Dependendo do período em que foram construídas, essas escolas podem possuir um modelo arquitetônico que as aproximam a modelos tradicionais, conservadores ou progressistas. Mas, se passam por reformas ou arranjos, novas formas de organização e vivência dos espaços ocupados também começam a ser intencionalmente, visibilizadas e/ou exploradas. Mesmo com essas definições, sabe-se que, entre o pretendido e o executado, existem as ações dos sujeitos, numa relação de *estratégias* e *táticas* imprevisíveis e que, por isso, carecem ser pesquisadas.

Passar pelos corredores, sentar-se ou andar pela sala de aula, frequentar a sala de professores, ir para a coordenação, secretaria ou direção, tudo isso está relacionado à arquitetura escolar e à forma como os sujeitos – estudantes e professores(as) – se comportam cotidianamente nesse espaço. Os saberes e fazeres estão em consonância com o espaço, num processo de burla e (re)significação constante. Esse é o movimento que faz a escola existir, com sujeitos ativos em suas ações praticadas.

Dessa forma, investigar o cotidiano representa a oportunidade de nos aproximar dos *sujeitos praticantes* (CERTEAU 2005) e saber como eles o inventam. Mas, também, representa um desafio diante das narrativas construídas na modernidade e de como o pensamento científico foi elaborado. Esse desafio foi superado por teóricos de currículo que investigam as diversas práticas escolares.

Na maior parte de sua história, a modernidade foi uma era de “engenharia social” em que não se acreditou na emergência e na reprodução espontânea; com o desaparecimento das instituições autorregenerativas da sociedade pré-moderna, a única ordem concebível era uma ordem projetada com os poderes da razão e mantida pelo monitoramento e manejo cotidianos e, na qual, o princípio da comunidade foi crescentemente sendo solapado pelos interesses de mercado e de poder (CARVALHO, 2009, p. 44).

Implicado pelas questões relacionadas ao cotidiano, alguns autores desenvolveram formas e metodologias para tratar um aspecto da vida humana ainda não alcançado por muitos pesquisadores das ciências humanas e sociais. Assim, compreendemos o cotidiano de acordo com as definições apresentadas a seguir.

A realidade do cotidiano organiza-se em torno do aqui do meu corpo e do agora do meu presente. A vida cotidiana refere-se ao ambiente imediato; todas as objetivações que não se referem ao ambiente próximo transcendem o cotidiano. Na prática, o indivíduo fixa, muitas vezes, setores da vida cotidiana que transcendem o seu alcance efetivo, enquanto extensão e duração. A realidade da vida cotidiana não se esgota nas presenças imediatas (PAIS, 2003, p. 86).

Mais enfático e produzindo obras densas sobre o cotidiano, Michel de Certeau (2005) problematiza a relação que as pessoas comuns – *sujeitos ordinários* –, possuem com o “sistema” no qual estão inseridos. Para isso, questiona a ideia de consumidores passivos e defende a capacidade de *invenção do cotidiano* pelos sujeitos.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem [...]. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam (CERTEAU, 2005, p. 97).

Também abordando as questões do cotidiano e utilizando-as para a compreensão do contexto escolar, Oliveira afirma que

[...] assumimos um referencial epistemológico novo, que é também um novo referencial político, na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre os saberes, considerados no pensamento ocidental moderno não apenas diferentes, mas sobretudo, desiguais, permite questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento do mundo e a conseqüente superioridade daqueles que os detêm sobre os demais sujeitos (2007, p. 11).

De acordo com a definição acima, esse novo referencial epistemológico também é um novo referencial político. Isso porque amplia a forma de fazer pesquisa incluindo as narrativas dos sujeitos praticantes nos contextos escolar e comunitário. Assim, percebe-se os fazeres e saberes práticos de forma problematizada, com a pretensão de visibilizá-los e transcender o senso comum.

Essa aproximação com os sujeitos nos leva à pesquisa nos/dos/com o cotidiano escolar para entender a produção curricular da escola pesquisada, que é bem peculiar. A escola “Córrego do Milanez” está pedagogicamente organizada entre o campo e a cidade, ou seja, saberes prescritos de escolas urbanas ensinados e saberes do campo trazidos pelos estudantes. Isso torna necessário uma aproximação maior com os sujeitos praticantes para entendimento da produção curricular ali existente.

Entender que há uma homogeneização curricular prescrita e o predomínio de um currículo urbano nas escolas localizadas no campo ou que recebem estudantes camponeses é de extrema importância para estudarmos tal realidade. Por isso, a necessidade de compreensão e vivência das narrativas singulares dos sujeitos desse contexto, como é explicitado a seguir.

As narrativas expressas nos episódios e as apropriações das experiências formadoras podem contribuir para a superação da racionalidade técnica como princípio único da ação docente, uma vez que, consideradas como táticas, são formas de enfrentamento de um modelo urbanocêntrico, hegemônico e homogêneo de práxis educativa no meio rural (SOUZA, PINHO, GALVÃO, 2008, p. 82).

Partindo de tal compreensão, entendemos que um currículo não pode sobrepor-se ao outro, pois são realidades diferentes. Por isso a necessidade de diálogo e de aproximação entre campo e cidade. A sobreposição de um currículo ao outro funciona apenas como *estratégia* de poder e dominação, enquanto as narrativas dos sujeitos praticantes são como *táticas*.

Dessa forma, percebemos que é necessário pesquisar e valorizar mais as *táticas* existentes no contexto escolar, no sentido de tornarem perceptíveis as narrativas dos sujeitos. Assim, as burlas ao currículo urbano podem ser compreendidas como alternativa e resistência para forçar o diálogo entre o currículo que é proposto e o que é praticado.

A pesquisa tal como se configurou, surgiu devido a minha função social como educador, mais precisamente como professor de História, e a partir do meu ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – *campus* Goiabeiras.

Também se configura como importante influência, o vínculo que tive na Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Mateus, acompanhando os diferentes práticas e trabalhos desenvolvidos na escola. Tais oportunidades permitiram-me conhecer melhor as questões relacionadas ao campo e à Educação do Campo, assim como as escolas ali localizadas.

As questões aqui explicitadas geraram em mim o interesse em investigar a produção curricular, fazendo valer as contradições existentes na Educação dos povos do

campo, principalmente aquelas que afetam especificamente suas identidades, pela via do currículo escolar.

Como descreve Silva (1999), o currículo é uma prática cultural que constitui identidades sociais e particulares. Diante disso, buscamos entender como os currículos afetam o direito que os estudantes do campo têm de constituir suas identidades, de acessar os conhecimentos e de evidenciar os saberes que homens e mulheres produzem em suas relações com a terra e, ao mesmo tempo, saber como constituem alternativas variadas e inesperadas no espaço/tempo escolar.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Compreender a produção curricular da Emef “Córrego do Milanez” por meio de análise do cotidiano escolar com foco nos documentos norteadores, na arquitetura e em suas práticas pedagógicas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Sistematizar os documentos norteadores que informam a produção curricular da Emef “Córrego do Milanez”;
- mapear a constituição arquitetônica da Emef “Córrego do Milanez”, especialmente em seus espaços e materialidades presentes nesse contexto escolar;
- compreender as práticas pedagógicas em seu exercício cotidiano e em diferentes dimensões políticas e pedagógica da Emef “Córrego do Milanez”;

1.4 REVISÃO DE LITERATURA

1.4.1 Entre espaços e tempos de produções

A revisão de literatura é parte importante e crucial da pesquisa porque evidencia os caminhos percorridos e as discussões realizadas sobre o tema pesquisado. É no olhar atencioso sobre cada texto que tomamos consciência de como se está valorizando o estudo da temática e a dimensão das pesquisas realizadas. Com isso, entendemos que “[...] A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 225).

Levando em consideração a importância das produções já realizadas, faz-se necessário refletir sobre elas e destacá-las pelo grau de relevância que possuem. Com esse objetivo, pudemos perceber aproximações e distanciamentos nas abordagens que tratam de temáticas semelhantes. Tais temáticas estão relacionados diretamente à pesquisa desenvolvida nesse trabalho, que trata da produção curricular de uma escola, com enfoque na “arquitetura” e no “currículo”. Esses foram os descritores que, inicialmente, utilizamos para a consulta, mas posteriormente, também consideramos outros, que também indicavam a discussão sobre o tema.

Essa revisão de literatura foi realizada em dois espaços acadêmicos importantes na área de educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG). Nossa intenção foi analisar as pesquisas e delinear os resultados desses dois espaços de produção conceituados e de grande volume de publicação.

Para a pesquisa na Anped, consideramos o recorte temporal de 2013 a 2018; já a pesquisa na RBPG nossa análise considerou os anos de 2008 a 2018. Essa diferença de tempo ocorreu devido a escassez de artigos sobre a temática na RBPG, o que nos levou a prolongar o recorte temporal nessa revista. Foi nela também que utilizamos “diretrizes curriculares” como descritor, além dos já citados, como filtro de busca.

Quase não foram encontrados artigos sobre arquitetura escolar, visto que é um tema relativamente novo, predominando, dessa forma, a seleção de trabalhos sobre currículo. Cabe ressaltar que as palavras arquitetura e currículo foram consideradas durante as buscas como um só tema. Ou seja, as duas palavras podem sugerir temas diferentes, mas nessa pesquisa as consideramos imbricadas e geradoras de um só tema, que é a produção curricular.

Todavia, sabemos que um tema novo se insere de forma processual nos meios de divulgação de trabalhos acadêmicos e que nossa função como pesquisadores é empreender esforços para aprofundar tal pesquisa. Tendo como preocupação a problematização da arquitetura com seus atores e modelos pensados para a educação, pactuamos com Locatelli (2012, p. 17), ao afirmar seu interesse em pesquisar o tema

Interessou-nos analisar as relações estabelecidas entre os projetos arquitetônicos dos grupos escolares capixabas e os modelos pensados para a educação republicana e de renovação das escolas brasileiras, enfocando as experiências produzidas no Espírito Santo e as práticas possíveis dos atores sociais envolvidos no processo de criação e implantação dessas modelares instituições.

Por meio dessa abordagem, a autora nos reportou historicamente à criação dos grupos escolares no período da Primeira República no Brasil, fazendo sua análise entre os projetos arquitetônicos e os modelos pensados para a educação republicana. Isso demonstra a importância de pesquisar o tema e o papel dos sujeitos, nesse viés de pesquisa, considerados pela autora como atores sociais. É nesta profundidade que a pesquisa aqui desenvolvida se alinha, com a pretensão de relacionarmos o espaço arquitetônico e os sujeitos nele inseridos.

Na análise dos trabalhos que se situavam na temática do currículo, procuramos saber se se aproximavam ou se distanciavam-se da abordagem aqui pretendida, ou seja, se havia relação entre currículo e arquitetura escolar, ou de espaços-tempos escolares. Compreendemos que “[...] os espaço-tempos são ocupados por *estratégias e táticas* que os mobilizam com seus gestos, vozes, recordações etc.” (CARVALHO, 2009, p. 169).

Para além da relação entre arquitetura e currículo, a produção curricular aqui analisada é “vívda”, “sentida” e “praticada” numa escola que recebe estudantes do

campo. Por isso, sentimos a necessidade de realizar um processo de investigação das produções acadêmicas/dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2018, no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) sobre “Educação do Campo”. Esse espaço possibilita investigar como está se constituindo a pesquisa sobre a Educação do Campo na Região Norte do Espírito Santo, num programa de pós-graduação relativamente novo⁶, situado no *campus* do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes/Ufes).

Nessa perspectiva, alinhamos três questões fundamentais da produção curricular aqui pensada, que são: arquitetura, currículo e Educação do Campo. A intenção foi trilhar o percurso dos espaços acadêmicos percebendo, sobretudo, a relevância das produções de forma ampla, mas também situar as produções que foram realizadas no espaço acadêmico no qual me encontro enquanto mestrando.

1.4.2 Iniciando o percurso

O primeiro enfoque desta revisão de literatura será dado às publicações de trabalhos da Anped. Nesse espaço acadêmico, foi encontrado um volume considerado de publicações, num total de seis trabalhos, sendo que um deles, de uma autora chilena, relaciona arquitetura e currículo. É importante destacá-lo por sua relevância diante dessa pesquisa, que pretende relacionar ambos os temas, como já pontuado. De forma geral, as abordagens sobre currículo nas produções se aproximam da compreensão de currículo que já destacamos neste trabalho.

A atenção a esses textos é primordial, porque entendemos que “[...] a revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta de temática inicial” (BARROS, 2015, p. 55). Ou seja, é nesse momento que podemos ampliar os horizontes e encontrar novos elementos constitutivos da pesquisa. Com essa pretensão, fizemos a análise dos trabalhos.

⁶ O PPGEEB foi criado em 2013, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) e está atualmente sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcantara Salim e o coordenador adjunto Prof. Dr. Moisés Gonçalves Siqueira Filho. Informação disponível no link: <<http://www.ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEEB/hist%C3%B3rico>>.

Nesse sentido, destacamos, primeiramente, o trabalho de Ana Tereza Reis da Silva (2013), com o título “Currículo e representações sociais de homem e natureza: implicações a prática pedagógica”. Esse trabalho apresenta reflexões sobre o processo de construção do conhecimento baseado na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, teoria crítica e pós-crítica de currículo e a teoria da complexidade de Edgar Morin.

Para chegar a tal compreensão, a autora observa que há uma herança dos esquemas binários nas opções curriculares, ou seja, entre outros antagonismos, a separação entre homem e natureza. Ela afirma ser essa uma herança tipicamente da modernidade, com sua racionalidade técnica predominantemente baseada na razão. Surge, assim, segundo o texto, o pensamento moderno com predominância do racionalismo e empirismo, desconsiderando saberes não científicos como a prática e o senso comum. Cria-se, assim, uma hierarquização dos saberes.

De certa forma, ainda segundo o texto, essa maneira de pensar a produção do conhecimento ainda está presente no cotidiano escolar, que ainda nega a diversidade que contesta as normas sociais e valores preestabelecidos, privilegiando os conhecimentos das ditas ciências duras, baseadas na aplicabilidade e utilidade, e relegam as humanidades. Nesse contexto, para a autora, a escolha curricular é uma escolha política, mesmo quando que não se tem plena consciência disso. É condicionado e condiciona valores.

Sobre a ótica binária imposta pela modernidade, na qual o texto enfoca a relação homem e natureza, a autora utiliza o autor Edgar Morin para ampliar o entendimento dessa relação. Se não é possível romper totalmente com o antagonismo criado pela modernidade, há pelo menos a intenção, posta no texto a partir de Morin, em demonstrar em quais momentos tem-se aproximações e distanciamentos entre homem e natureza. Conseqüentemente, como esse entendimento possibilita entender aproximações entre Ciências Humanas e Naturais, também foi lócus de investigação pela autora.

A partir daí, o texto afirma que a representação social de homem e natureza ainda está em construção, com forte influência da concepção de conhecimento pautada no

pensamento moderno, o que influencia o funcionamento da escola e a escolhas de currículos e práticas pedagógicas.

O trabalho citado acima, possibilitou problematizar a implantação de um currículo, tenha ele viés crítico ou pós-crítico. Isso porque demonstra a influência da concepção de conhecimento criada na modernidade sobre o cotidiano escolar. Para além da crítica a esse tipo de conhecimento, racionalista e empirista, o texto nos coloca na situação de avançar na compreensão da relação humana com a natureza e de como podemos, a partir daí, gerar novas formas de pensar e conceber o conhecimento.

Já no texto “Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar”, Janete Magalhães Carvalho (2013) aprofunda na valorização do cotidiano escolar e currículos, entendido como redes de conversações e ações complexas “[...] que, envolvendo uma ‘nova’ racionalidade, se voltem para a potência das práticas pedagógicas como ações curriculares coletivas” (CARVALHO, 2013, p. 413). Com isso, também acentua a crítica a racionalidade técnica, ao descrever a necessidade de uma nova racionalidade.

Carvalho (2013) situa a produção cultural definindo, primeiramente, o que se entende por cultura(s). Para isso a autora utiliza o termo “cultura” no plural, que segundo ela foi utilizado por alguns autores, mas justifica a escolha em trabalhar com esse conceito a partir de Michel de Certeau. Nesse contexto, cultura, no plural, pressupõe culturas como um conjunto de processos que dão significação à vida em sociedade.

A partir daí, critica os termos Indústria de Massa e Cultura de Massa pela passividade, nos usos e consumos, imposta aos sujeitos diante de um mundo globalizado e opressor. Em contrapartida, propõe o conceito de multidão, de Antônio Negri, que seria um conjunto de singularidades cooperantes.

Dessa forma, Carvalho (2013) trabalha com os conceitos de individualidade, quando algo está inserido na realidade independente da totalidade, e de singularidade, quando o homem é entendido e se define na relação como o outro. A resistência, diante dessa sociedade, está relacionada, segundo a autora, a sociabilidade.

Para caracterizar as “redes de sociabilidade”, a autora utiliza, além de Certeau e Negri, Michael Hardt, Deleuze e Gatarri. Para Carvalho (2013), a escola está inserida nesta

rede de sociabilidade que possibilita, segundo a autora, as ações dos sujeitos praticantes. Assim, o espaço da escola, bem como outros espaços, é um lugar de operações complexas, que inclui resistência, definida como espaço liso, e o espaço estriado, entendido como espaço sedentário instituído pelo “aparelho de Estado”. Tal definição é ancorada em Deleuze e Gatarri.

O currículo é posto pela autora como resultado de ações cooperantes, que é possível analisar por meio do mapa cartográfico, que apresenta o coletivo tecido em rede. Ao valorizar a discussão nos espaços, a pesquisa da autora se aproxima com a nossa pesquisa quando afirmar que “[...] uma escola geometricamente e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e outros agentes por meio de suas práticas discursivas” (CARVALHO, 2013, p. 407).

Iniciamos, então, com um texto que critica a concepção de conhecimento a partir de uma lógica binária, implantada na modernidade, e coloca escolha do currículo como algo decorrente de uma relação de força em que pesa em muito a influência do pensamento moderno. Logo em seguida, o texto de Carvalho (2013) situa o currículo como resultado das relações complexas nos espaços escolares, diante de uma globalização desenfreada e agressiva.

Com o intuito de valorização do contexto tecnológico atual, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro Sampaio e Clara Pereira Coutinho (2015), ambas da Universidade do Minho, situada em Braga, Portugal, desenvolvem o trabalho: “O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática”.

Esse trabalho coloca o professor como protagonista e decisivo na construção do currículo que, segundo as autoras, se dá levando em consideração alguns fatores, que são: *currículo prescrito*, *currículo apresentado*, *currículo traduzido*, *currículo trabalhado* e *currículo concretizado*. Percebe-se, dessa forma, a preocupação também das autoras em ampliar a definição de currículo, visto que a definição de currículo não está relacionada apenas aos documentos prescritos, mas ao conjunto de ações desenvolvidas no ambiente escolar que podem, até mesmo, alterar e/ou (re)significar o que está prescrito.

Além dessa definição, o texto destaca que o currículo está relacionado aos padrões de vida, costumes e a necessidade de compreensão de técnicas e estratégias para o

desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Para tal definição, compreendeu-se que o currículo não é neutro, ancorado na percepção do autor José Machado.

Nessa linha de análise curricular, Coutinho e Sampaio (2015) analisam o desenvolvimento do ensino de Matemática por meio do uso de tecnologias. Para isso, adotam o conceito de tecnologia educativa chamado TPACK, de Mishra e Koehler (2006). Discutem, assim, ao longo do texto, as atividades de aprendizagem e como os professores se relacionam as prescrições curriculares ao cotidiano no processo de ensino e aprendizagem, com o uso de tecnologias.

Essa perspectiva de currículo aproxima o conhecimento científico ao cotidiano escolar, num diálogo que depende em muito da capacidade dos professores, segundo os autores. Com esta intencionalidade, o próprio texto aponta para a necessidade de formação contínua dos docentes, para saberem de suas responsabilidades diante dos saberes ensinados e aprendidos na escola.

Com abordagem traduzida no título “Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el curriculum, lugar de la metáfora”, de 2017, Maria Angélica Oliva da Universidade de Playa Ancha, Región del Valparaíso, do Chile, elenca no texto o que ela chama de tríade metafórica da política curricular, discriminada como sendo: Arquitectura Curricular Nacional, Marco Curricular Nacional e Bases Curriculares Nacionais. Assim, ela examina de forma panorâmica a forma de se pensar currículo na educação chilena.

Esse texto critica a racionalidade técnica-instrumental e como ela determina um currículo técnico, configurando uma ordem escolar para a ordem social dominante. Novamente é percebido a crítica a elementos constitutivos do conhecimento da modernidade. Isso aponta para a necessidade de repensar a produção de conhecimento na atualidade, tendo em vista que o modelo criado na modernidade ainda é, de certa forma, utilizado.

Oliva (2017) segue analisando e percebendo como a arquitetura escolar em seu marco e bases curriculares induz a racionalidade técnica, no currículo técnico, causando ajuste para a ordem neoliberal. Ou seja, ordem escolar funcional a serviço da ordem social dominante. Segundo ela, o Marco curricular do período que ela

pesquisa é uma versão renovada da pedagogia por objetivos, instaurada na reforma de 1965 e aprofundada durante a ditadura de Pinochet.

Em oposição a essa ordem dominante, é descrito no texto o fortalecimento da organização sindical e dos grêmios para a criação de uma Frente Nacional de Trabalhadores da Educação, que estariam comprometidos com uma escolarização que estivesse comprometida com a justiça social e uma pedagogia crítica. Isso demonstra também o interesse da autora em relacionar a política educacional a produção curricular. A crítica ao currículo prescrito existente está presente no texto e este é caracterizado como regulador e ajustado para atender a ordem neoliberal.

Pensar o currículo como lugar de metáfora pelo viés fenomenológico, como é feito pela autora, é, entre outras possibilidades, pensar o significado do currículo na sociedade. Assim, o texto traz a reflexão dos caminhos e significados do currículo no plano de relação de forças.

Nesse percurso de revisão de literatura, encontramos também nesse espaço (ANPED), o texto “Formação de docentes e currículos para além da resistência”, de Nilda Guimarães Alves (2017). Esse trabalho possui características importantes para se pensar formação de professores e seus currículos, pois resgata debates acadêmicos e políticos ocorridos no Brasil para situar os debates sobre a BNCC na atualidade.

Num movimento pela democratização do país, no final da década de 1970, segundo a autora, foram incluídas lutas por mudanças na educação. A década de 1980 iniciou com debates em âmbito nacional, regional e estadual, incluído movimento de professores, universidades e o MEC. Entre outras decisões, pensava-se em criar uma base comum nacional. Porém, antes de qualquer coisa, aponta Alves (2017), o magistério é a base da formação devido a falta de política de formação de professores nesse período.

Ao passo que essas discussões se davam, o texto descreve que havia uma discussão envolvendo os movimentos sociais e Congresso, do que viria a ser a lei de diretrizes e bases da educação. Concomitantemente a apresentação do projeto em uma das casas legislativas, Darcy Ribeiro apresenta outro projeto sem diálogo com os movimentos sociais, que acaba sendo aprovado. Isso demonstra a tensão entre os

movimentos sociais e meios oficiais regulatórios. Surge assim, segundo o texto, a lei geral para a educação brasileira.

A autora aponta que o viés democrático com que era pensada a base comum nacional, passou a ser autoritária, quando se referia aos currículos da educação básica como base nacional comum.

No decorrer da década de 1990, as políticas educacionais sofreram influência externa e cada vez menos participação dos movimentos sociais. Para afirmar essa característica autoritária de conceber a educação, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda segundo o texto.

O texto de Alves (2017) procurou demonstrar o combate as posições oficiais em momentos de crise e como se pode ir além da resistência, propondo movimentos diversos sobre a política de formação de professores e seus currículos. Foram entendidos como crise na educação os primeiros anos da redemocratização após ditadura e as políticas educacionais após o golpe de 2016, que inviabilizou a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Para além das críticas, Nilda G. Alves descreve e explicita um curso de formação de professores ocorrido na cidade de Angra do Reis, durante o primeiro governo do PT (Partido dos Trabalhadores) na cidade. Esta formação foi a partir de um curso de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e aproximou a reflexão sobre o cotidiano escolar.

A autora sugere que é importante pensar e criar espaços coletivos para ir além da resistência. Uma das ações que demonstra atos de criação é o que Nilda G. Alves chama de ações *dentrofora* das escolas, que se trata de idas a outros espaços além das escolas como: museus, parques, organização de colóquios, entre outros. Dessa forma, pensar atos de resistência é importante para compreender o contexto de crise atual, mas atos de criação são primordiais para se fazer educação.

Os textos apresentados até o momento nos dão a possibilidade de avançar em nossa pesquisa. Isso porque apresenta formas de pensar o currículo aproximando-o do cotidiano escolar e tecendo críticas contundentes ao tipo de conhecimento desenvolvido na Modernidade, que “engessa”, padroniza e exclui atores sociais.

Dessa forma, pode-se constatar uma superação da visão de currículo tradicional nesse espaço de divulgação de trabalhos acadêmicos.

Antes de finalizar o percurso nesse primeiro espaço de produção, gostaríamos de apresentar uma descoberta fantástica que fizemos pelo caminho. Com a capacidade e proposta de mudança de paradigma na forma de pensar padrões e normatividades, “A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo” é um texto em que Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2018) colocam em evidência a temática relacionada à gênero e à orientação sexual.

Utilizando relatos de um grupo de sete mulheres que em algum momento se assumiram lésbicas, as autoras analisam como elas produzem a docência e o currículo. Para abordar essa questão, consideram o discurso de gênero por elas proferido e análise de experiência ancoradas em Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Jorge Larrosa. Já na discussão sobre sexualidade utilizam Michel Foucault e Judith Butler.

Numa perspectiva que demonstra o ser professora lésbica e o quanto isso impacta a produção de si e do outro, as autoras relacionam gênero, currículo e a pedagogia queer (sujeitos de sexualidade desviante, homossexuais, bissexuais, entre outros) definição do texto a partir de Louro (2008). Os relatos das professoras são evidenciados e contrastados com o que as autoras chamam de pedagogias relativas as identidades sexuais heteronormativas.

Esse texto avança em muito na crítica ao currículo tradicional, pois considera as relações de forças e poder estabelecidas na produção curricular em relação as questões de gênero e considera professoras(res), espaços, sujeitos diversos, corpos e sexualidade como currículo. É nessa produção do currículo, segundo o texto, que os sujeitos se produzem e são produzidos por ele.

Os textos, do percurso realizado até aqui, nos levam para caminhos que contestam paradigmas dominantes da ciência moderna, que, de algum modo, influenciam algumas interpretações relacionadas a produção curricular. Além disso, contribuem para o entendimento do ensino na educação básica. Para continuar o percurso, relacionaremos, a seguir, os trabalhos da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG).

1.4.3 Em outro espaço e tempo de produção

Após iniciar o percurso das produções acadêmicas, direcionamos agora o foco para a RBPG, com o intuito de compreender este espaço e encontrar produções significantes para impulsionar a pesquisa aqui pretendida. No entanto, encontramos apenas dois trabalhos que conferem com a delimitação de busca já mencionado.

Nesse espaço, destacamos, primeiramente, o trabalho de Maria José Pereira e Nerli Nonato Ribeiro Mori (2011), que produziram o texto “Diretrizes curriculares e o desempenho de alunos paranaenses da 8ª série do ensino fundamental da Prova Brasil”. Esse trabalho foi fundamentado nas perspectivas de Vygotsky, Lúria e Leontiev.

O trabalho das autoras analisa o currículo do Paraná e os resultados da Prova Brasil, ou seja, relaciona o currículo ao desempenho dos alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa. Algumas professoras da área participaram da pesquisa, num processo de levantamento de dados. Dessa forma, percebe-se que a pesquisa investiga sobretudo a mediação que é realizada em sala de aula, para além dos documentos norteadores.

Ao analisar o contexto das escolas, Mori e Pereira (2011) destacam a necessidade da intervenção pedagógica para a qualidade do processo de mediação realizada pelos professores. Seguem afirmando que isso é necessário, pois o destaque a informação ou conhecimento a ser trabalhado não são suficientes. Já na análise das prescrições existentes, demonstram o avanço em relação ao ensino tradicional, com destaque ao currículo do estado do Paraná.

É importante notar na pesquisa, descrita acima, que a produção curricular está relacionada a prescrições, porém com enfoque maior para o papel do(a) professor(a). Com isso, a escola se torna um lugar real de aprendizagem, por meio de aprendizagens significativas de acordo com a realidade. O próprio texto, aponta que muitas escolas estão fundamentando seus currículos em consonância com as abordagens fundamentadas nas teorias críticas e realidades sociais, econômicas e políticas dos estudantes.

Pensando “A interface currículo-educação em Ciências na Amazônia: narrativa de professores em formação continuada”, a mestre em Educação e Ensino de Ciências Simone Souza Silva, juntamente com Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, elaboraram uma pesquisa da Região Norte, Amazonas, em 2014. Segundo eles, essa região sempre teve dificuldades para fazer pesquisa e divulgar os conhecimentos ali produzidos. Essa é uma crítica que aparece explanada no texto de forma bem coerente com a realidade de produção acadêmico-científica e a complexidade como ela se dá, com desníveis de região para região do país.

No entanto, apresentam uma discussão sobre currículo relacionada ao curso de “Mestrado acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia”. A partir de narrativas de professores em formação continuada nesse mestrado, analisam a conexão entre currículo e educação em Ciências.

As narrativas apontam, em consonância com os autores, o empenho dos mestrados e o quanto conseguiram se superar ao longo do curso, num momento em que no texto aparece como “crise intelectual”. Destacam a importância de palestras, seminários, simpósios, entre outros, realizados pelo mestrado e, sobretudo, da participação dos mestrados nesses e em outros eventos que, mesmo sendo de diferentes áreas, segundo o texto, se esforçavam para se formar e o mestrado se “moldava” para atendê-los.

Com análise detalhada, a pesquisa investiga a produção curricular nesse espaço e destaca que há uma dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, ou seja, a forma como é vivenciado e posto em prática, contudo é complexa e inevitável. Ressaltam-se, com essa conclusão, que o currículo do mestrado precisa ser retroalimentado por uma educação científica.

Nesse texto é possível constatar como a produção curricular está relacionada a formação e produção acadêmica num programa de pós-graduação na Região Norte do Brasil. Nele são explicitados os descasos com a Região, mas também como a formação acontece e impacta o currículo e é impactada por ele. É uma pesquisa relevante para refletir, sobretudo, os lugares de produção acadêmica em consonância com a formação de professores da Educação Básica.

1.4.4 O Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica e a Educação do Campo

Os lugares de produção acadêmica são marcados por elementos históricos que constituem os sujeitos da região a qual estão inseridos. Com isso, as histórias dos sujeitos se tornam pesquisas que, por conseguinte, são relevantes socialmente. Como o Espírito Santo (ES) é um dos estados brasileiros precursor das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e, ao longo do tempo teve ampliada a discussão sobre Educação do Campo, não foi difícil encontrar produções acadêmicas no PPGEEB relacionadas ao tema. Assim, consideramos em nossa busca nesse novo espaço, as pesquisas relacionadas as duas modalidades aqui citadas, visto que a Educação do Campo é uma concepção de educação presente nas EFA e escolas públicas.

Para realizar o levantamento, foram conferidos, primeiramente, os títulos e resumos de todas as dissertações publicadas no repositório do PPGEEB, com o objetivo de elencar as que tratam o tema. Em seguida, as organizamos para visibilizá-las aqui neste trabalho. Isso nos ajuda a pensar como vem sendo pensada e problematizada a Educação do Campo sob a ótica de pesquisadores do Norte do ES. A partir desse recorte e delimitação, selecionamos sete trabalhos.

Numa análise política da relação entre o Movimento Sem Terra (MST) e a Educação do Campo, Marcos Marcelo Lírio (2016) desenvolveu a pesquisa intitulada “O MST como lócus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para Educação do Campo no Norte do Espírito Santo (2003-2016)”. Nessa pesquisa é evidenciada a proposta de educação do MST, que é fundamentada por meio da luta pela terra, ancorada na exigência da reforma agrária.

Dessa forma, o texto apresenta o processo de ocupação das terras por camponeses no Norte do Espírito Santo e a constituição das escolas de assentamento. Dois processos de luta, como aponta a pesquisa. Em contrapartida, descreve como o governo de Paulo Hartung, atendendo ao propósito da política neoliberal, funcionou contrariamente ao projeto das escolas em regime de alternância, traçando uma política, sobretudo, marcada pelo fechamento de escolas.

Preocupado com o ensino de Filosofia, Suézio de Oliveira (2016) elaborou sua dissertação com o seguinte título: “O ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância:

desafios e perspectivas numa escola do Noroeste do Espírito Santo”. Na perspectiva teórico-metodológica da cartografia, a pesquisa atravessa e é atravessada pelo contexto de uma Escola do Campo em regime de alternância, que tem problematizado, na pesquisa, o ensino de Filosofia, a formação dos alunos e a filosofia da escola no seu fazer pedagógico cotidiano.

Tal pesquisa traça um panorama histórico sobre a Educação do Campo, assim como a ampla maioria das dissertações sobre o assunto, mas tem como foco principal a pesquisa fundamentada no cotidiano escolar. Apesar de priorizar uma área específica do conhecimento, faz-nos também refletir sobre o contexto geral da Educação do Campo em determinado ambiente escolar. Por meio da pesquisa em uma escola de Pedagogia da Alternância do município de Nova Venécia, Suézio destaca também sua trajetória como educador em escola de alternância. Dessa forma, contribui com a escola durante a pesquisa e em nossa compreensão da temática.

A pesquisa de Baldotto (2016) fundamentou-se prioritariamente na história oral, com o intuito de perceber narrativas relacionadas a ações de professores de escolas multisseriadas e anos iniciais nos municípios de Jaguaré e de São Mateus, no Norte do ES. Em seu trabalho “Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)”, foram explicitados planos e projetos desenvolvidos nas escolas dos referidos municípios.

É possível perceber na pesquisa um panorama realizado pela pesquisadora, que demonstra como a Educação do Campo se constituiu e se consolidou, em conferências normativas importantes e históricas. Para isso, realizou uma análise no plano nacional e local da Educação do Campo. Além de apresentar esses planos, pesquisa também como essa modalidade vem se constituindo.

Nesse trabalho, percebe-se como a Educação do Campo se fortaleceu, principalmente no município de São Mateus/ES. Atualmente, as escolas municipais do campo utilizam o Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – Plafec, muito bem explicitado por Baldotto (2016).

Diversificando a temática de estudo sobre a Educação do Campo, Fernanda Tesch Coelho (2017) e Ana Paula Carvalho Barbosa (2018) produziram os respectivos

trabalhos “Educação Ambiental no ensino em alternância: contribuições da Escola Família Agrícola de Jaguaré na construção do paradigma socioambiental” e “A Educação Ambiental no Currículo da Escola Família Agrícola”. Ambos os trabalhos possuem relevância por conceberem a Educação Ambiental de forma crítica. Enquanto uma pesquisa a escola de Jaguaré, a outra aprofundou os estudos na EFA do Bley em São Gabriel da Palha, ambos municípios do Norte capixaba. Nas duas pesquisas aparece a análise do currículo das escolas, potencializando a pesquisa no que tange ao diálogo entre movimentos sociais, escola e produção curricular.

Nesse local de produções, duas dissertações se aproximaram mais de nossa pesquisa, pois tratam da produção curricular em escolas do campo. Esses trabalhos são: “O currículo das escolas multisseriadas do município de Sooretama e suas implicações no processo de formação dos sujeitos do campo”, de Ana Cristina Soprani, de 2018, e “Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (Ceffa) do município de São Mateus – ES”, de Valdinei de Almeida, de 2018.

Além de um aprofundamento na análise curricular da Educação do Campo, numa análise de sua contribuição junto aos movimentos sociais, Soprani (2018) realiza entrevistas semiestruturadas e desenvolve um grupo focal com professores para compreender o processo de formação. O currículo é compreendido de forma dialética entre sujeitos e a Educação do Campo.

Já Almeida (2018) explicita o movimento de constituição das Ceffa e a articulação política, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes). Também é observada, pelo pesquisador, a proposta de formação integral dos sujeitos, adotado pelas Ceffa. Para aprofundar a pesquisa da produção curricular, faz um Estudo de Caso na Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região de Córrego Seco. A relação entre Alternância e Educação do Campo foi estabelecida ao longo da pesquisa.

A análise das dissertações do e no local de produções em que produzimos a pesquisa de mestrado demonstrou uma ampla pesquisa que vem sendo realizada sobre a Educação do Campo e a produção curricular ocorrida nos espaços das Escolas do

Campo. Sabendo de toda luta para a Educação do Campo existir e se consolidar, consideramos primordial tais produções e nos engajamos a continuar proporcionando o debate em escolas com tal proposta ou que recebe estudantes camponeses.

2 CAMINHOS, TEORIAS E METODOLOGIAS

As indagações de um pesquisador no momento da pesquisa são diversas e o caminho a ser seguido é uma escolha necessária. É com esse modo de perceber o movimento da pesquisa que decidimos fundamentar o trabalho em questões da cotidianidade, por entender que capturar as manifestações diárias nos espaços escolares possibilitam o entendimento do que é a produção curricular na escola. Consideramos que,

Na condição de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, a permanente problematização dos contextos pesquisados e dos próprios pesquisadores é a potência que nos move em direção a ampliação do campo (FERRAÇO, PEREZ, OLIVEIRA, 2008, p. 16)

Sabendo dos limites, mas também das possibilidades de ampliar o campo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, é que concordamos com os autores citados acima, ao afirmarem a permanente problematização dos contextos pesquisados. Isso nos desacomoda e nos faz ampliar o olhar sobre nós mesmos e sobre a pesquisa.

Com o objetivo de adentrarmos nesse campo e fundamentarmos nossa pesquisa para o entendimento da produção curricular, fizemos esse percurso com Michel de Certeau para entender as operações cotidianas realizadas pelos sujeitos. Na compreensão de currículo caminhamos, principalmente, ao lado de Janete Magalhães Carvalho e Inês Barbosa de Oliveira. Como adentraremos no contexto da Educação do Campo, fizemos isso sob a perspectiva de Roseli Salete Caldart, entre outros autores que desenvolvem pesquisas relacionadas a temática.

2.1 A “INVENÇÃO DO COTIDIANO”

A produção acadêmica realizada por Michel de Certeau é importante para entendermos as mudanças de alguns paradigmas da ciência moderna e para nos aproximarmos da relação dos sujeitos com o sistema que os cerca, como classifica o próprio autor. Quando foi provocado a escrever sobre o cotidiano, deparou-se com a necessidade de justificar sua pesquisa diante do predomínio, no meio acadêmico, da produção de saberes por meio da racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, o autor demonstrou como podemos nos aproximar das operações realizadas pelos sujeitos. Dessa forma, afirma que “[...] Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister

reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (CERTEAU, 2005, p. 35).

Ao conceituar tais operações, é possível compreender de forma mais sistêmica a relação humana, numa “trama” mais complexa, no que tange, principalmente, às *maneiras de fazer* dos sujeitos da cultura popular, chamado pelo autor de *sujeitos ordinários*. Assim, não os considera simplesmente como sujeitos passivos e disciplinados.

Nesse adentrar no cotidiano, Certeau (2005) trabalhou diversos conceitos que nos ajudam no desenvolvimento desta pesquisa. A nossa perspectiva foi de deslocar do lugar de meros espectadores os sujeitos em relação ao contexto escolar, e compreender práticas subversivas e burlas, realizadas nesse ambiente, que configuram a produção curricular. Como (re)significam o espaço arquitetônico, o currículo prescrito, a aula, ou seja, como se dão as práticas foi a nossa preocupação na pesquisa.

Sendo assim e por compreender que existem *estratégias* impostas a escola e ao espaço escolar, adotamos a definição de *estratégia* do autor:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2005, p. 46).

Nesse cálculo de relações de força surge o “modelo” a ser seguido, configurado por uma ação estratégica. A escola é um lugar onde se empreendem *estratégias*. Em contrapartida surgem as *táticas*, ou seja, formas inusitadas de golpear, burlar e (re)significar o que é imposto por meio da *estratégia*. As *táticas* são assim definidas:

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.) (CERTEAU, 2005, p. 47).

Ao definir as “maneiras de fazer” como ação *tática* de vitória do “fraco” sobre o “forte”, eleva as práticas comuns dos sujeitos em suas práticas cotidianas. Ou seja, as define como *táticas de praticantes* numa invenção do cotidiano que os cerca (CERTEAU,

2005). Nesse sentido, é importante compreender como se dão as práticas dos sujeitos diante de uma *estratégia* de poder no contexto escolar, numa relação entre *estratégias* e *táticas* do fazer pedagógico.

Nessa relação se produz um jeito próprio de fazer, que são as *maneiras de fazer*. Isso porque os *usos* que se faz da produção não dependem apenas dos “sistemas de produção”, como a televisiva, mas

Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser contemplada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui (CERTEAU, 2005, p. 39)

Assim entendemos que os *usos* que os sujeitos fazem dos produtos possuem tamanha relevância que nos aproxima da prática. Se compreendermos que a escola só é escola por causa dos sujeitos é, então, primordial nessa perspectiva do cotidiano, investigar os *usos* que fazem desse espaço e contexto. Sobretudo, como produzem alternativas de ensinar e aprender.

2.2 COTIDIANO E CURRÍCULO ESCOLAR

O movimento em busca de um referencial teórico se fez necessário nessa pesquisa e direcionou-nos a autores que consideram, primeiramente, a relação intrínseca entre teoria e prática. Em seguida, aprofundamos na busca pela abordagem de currículo a partir do cotidiano, realizada por diversos autores. Das pesquisas que tivemos contato, acabamos priorizando os trabalhos de Janete Magalhães de Carvalho (2009) e Inês Barbosa de Oliveira (2005).

No livro “O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos” de Carvalho (2009), merece aqui uma atenção especial. Nesse livro, a autora apresenta o campo de estudos do cotidiano e cotidiano escolar, problematiza e sistematiza respectivamente os conceitos de comunidade e “comunidade de afetos” além de abordar os conceitos de estratégia e táticas de Michel de Certeau para compreender o cotidiano escolar.

Por meio de um panorama de definições sobre abordagens possíveis do cotidiano, a autora apresenta fundamentação teórico-metodológica de vários autores e se situa no campo de investigação, concordando com José Machado Pais. Dessa forma, afirma: “[...] Partimos, dessa forma, do pressuposto segundo o qual qualquer fenômeno social só existe quando é vivido e, neste caso, da necessidade da procura, partilha dessa vivência com quem a vive” (CARVALHO, 2009, p. 22). Mais adiante, afirma ser “[...] necessário abrir, também brechas epistemológicas nos paradigmas dominantes, configurando, assim, uma sociologia escavadora de detalhes” (CARVALHO, 2009, p. 24).

Nessa apresentação de olhares diversos sobre o cotidiano, Carvalho (2009) faz referência a duas autoras que também desenvolvem pesquisas relacionadas ao cotidiano e nos ajudam entender a produção curricular. A autora afirma que

Portanto, a perspectiva de estudo do cotidiano na lógica das redes, fazeres e poderes de Oliveira e Alves se distingue e se aproximam em alguns aspectos da proposição de Pais (2003, 2006), guardando, do nosso ponto de vista, mais aproximações que afastamentos (CARVALHO, 2009, p. 29)

Percebe-se que a estudo do cotidiano possui características comuns e que viabilizam as pesquisas, embora os referenciais teórico-metodológicos possam se modificar em alguns momentos. Consideramos, com isso, a possibilidade de manter coerência com esse estudo de forma sistemática e delineando planos para compreender o cotidiano escolar no âmbito da sociedade atual.

Diante da sociedade capitalista e individualista a qual estamos submetidos, é importante que pensemos em alternativas que revigore a vida em comunidade. Nesse sentido, Carvalho (2009) chama a atenção pelo que ela intitula de “As comunidades singulares e cooperativas no contexto da sociedade de controle”. Segundo a autora,

O que vai caracterizar..., os processos singularização é a construção de próprios tipos de referência, práticas e teóricas, sem ficar numa posição constante de dependência em relação ao poder global. A partir do momento em que os grupos adquirem a liberdade de vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que ocorre em torno deles (CARVALHO, 2009, p. 63)

Com esse conceito de comunidade podemos ampliar o entendimento de como os sujeitos se relacionam com o mundo a sua volta, no plano macro e micro da vida em sociedade. Consideramos, assim, que no contexto escolar estamos rodeados de

informações, que advém do sistema capitalista, do sistema educacional e das vidas vividas pelos sujeitos ali presentes. Tais perspectivas estão diretamente vinculadas a forma como os sujeitos se relacionam com elas, assim como são capazes de superá-las. Dessa forma é possível perceber a dinâmica intensa da produção curricular, que torna a escola um lugar de formulação e transformação de saberes. Estes saberes dimensionam as diversas relações em comunidade.

Por isso, Carvalho (2009, p. 73) busca ampliar o entendimento afirmando “[...] à questão da relação entre razão, afetos e afecções”. Com essa abordagem filosófica, a autora elabora uma narrativa precisa sobre o que ela chama de comunidade de afetos.

Esse entendimento sobre comunidade corrobora para a compreensão do cotidiano escolar, pois expande os horizontes da pesquisa e nos aproxima da relação estabelecida pelos sujeitos. Compreendemos que essa relação não é simplesmente acadêmica, mas de compartilhamentos diversos.

Ao aproximar cotidiano de currículo, alcançamos as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, assim definidas na atualidade. Na trajetória da investigação nesse campo de pesquisa está Inês Barbosa de Oliveira (2005), que marcou o percurso histórico de suas pesquisas com o livro “Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação”.

No contexto de uma sociedade global opressora, é importante destacar como as desigualdades e a negação das diversidades se desencadeiam no âmbito escolar. Tendo em vista essa questão, nota-se que o projeto de sociedade vigente estabelece normas e ainda carrega consigo padrões que segregam, diminuem e ferem as pessoas. Essa discriminação e a forma como ela se constituiu estão presentes na sociedade burguesa.

Esse processo de desqualificação de culturas não-ocidentais repousa, como se pode supor, nos próprios pilares da cultura ocidental e burguesa, na universalização de seus próprios valores através de um processo de dicotomização e hierarquização de ideias, saberes e valores que a esses são associados (OLIVEIRA, 2005, p. 22).

Diante dessa hierarquização dos saberes e discriminação cultural, os povos de culturas não-ocidentais são historicamente discriminados. Ancorada em Boaventura

de Souza Santos, Oliveira (2005, p. 22) explicita essa diferença no tratamento de culturas não-ocidentais analisando o que ela chamou “[...] os direitos de cidadania no contexto da negação cultural”. Ainda considerando a diferença de tratamento das diversas culturas, a autora afirma que

A produção dessa “exclusão” não se limita às populações indígenas. Muitos outros são os mecanismos que, ao definirem quem é, porque é e como é que se deve ser cidadão, excluem todos aqueles que não preenchem tais requisitos. Foi sobre essa base que se ergueram as chamadas democracias de baixa intensidade. A democracia e o acesso à participação cidadã, nesse contexto, longe de contribuir para processos emancipatórios, tem intensificado as dificuldades de luta, na medida em que vêm legitimando a lógica da dominação social (OLIVEIRA, 2005, p. 23 e 24).

É possível entender a discriminação de diversos povos, por meio da análise da autora, que evidencia a fragilidade da democracia nos moldes a qual está erguida na atualidade. Legitimando a dominação social, acaba por enfraquecer os processos emancipatórios. Esse movimento de opressão, segundo Oliveira (2005), reverbera no contexto escolar.

Esta análise nos ajuda a entender a diferença histórica de tratamento dos povos camponeses. Pelo fato de serem povos de culturas variadas, sofrem preconceitos diante da predominância do modelo de sociedade capitalista e de uma democracia que não atende a todas e todos os que deveriam ser considerados respectivamente cidadãs e cidadãos.

Esses são fatores que legitimam a dominação e a regulação dos espaços e das pessoas. Nesse sentido, consideramos que a escola é um desses espaços dominados e regulados. Porém, ao passo em que é erguido um projeto estratégico de sociedade, democracia e cidadania, também há movimentos que modificam essas medidas regulatórias por meio de práticas e/ou bases emancipatórias, como nos aponta Oliveira (2005, p. 46):

Seja através de práticas emancipatórias desenvolvidas como táticas transgressoras, seja a partir de propostas formuladas sobre bases emancipatórias, tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações.

Nesse sentido, as transformações sociais são também transformações da realidade que nos é apresentada. Muitas dessas mudanças de caráter emancipatório, se

apresentam no cotidiano das escolas, por meio de práticas, planos, projetos e muitas outras ações que colaboram na transgressão do que é estrategicamente imposto.

Assim como nessa pesquisa, Oliveira (2005) fundamenta sua pesquisa utilizando, entre outros autores, Michel de Certeau e sugere que “[...] O trabalho com novos referenciais epistemológicos, mais emancipatórios, afigura-se fundamental” (p. 46). Isso porque, ainda segundo a autora, permite a superação de diversos preconceitos e da legitimidade dos discursos que os fundamentam.

Procuramos, com isso, potencializar essa pesquisa com análise do cotidiano entendendo-o como currículo, para superarmos a visão tradicional de currículo como apenas uma relação de conteúdo a ser seguido fielmente. Para tal, valorizamos as práticas dos sujeitos explicitadas em suas ações diárias.

2.3 POSSIBILIDADES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na busca por compreender como a escola se relaciona como a comunidade e como essa relação está presente no movimento pedagógico realizado pela escola é que consideramos crucial nos aproximarmos da proposta da Educação do Campo. Para essa compreensão, buscaremos nos ancorar nas pesquisas realizadas por diversos autores, como: Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart com suas trajetórias acadêmicas vinculadas as questões da Educação do Campo.

A preocupação em estabelecer uma pedagogia própria para os movimentos sociais do campo é histórica e de caráter expressivo. Busca, dessa forma, traçar um objetivo sistemático para a educação dentro dos próprios movimentos e para a luta social por direitos. Nessa busca destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Ao descrever elementos constitutivos da pedagogia do movimento, (BALDOTO, 2016, p. 59) destaca que ela: “[...] se concretiza como um amplo projeto, em que os sujeitos se reeducam com as experiências formativas vividas no interior do próprio movimento social”.

De forma mais ampla “[...] A luta do MST foi galgando para além da luta pela terra, englobando mudanças gerais na sociedade, tendo a educação como uma porta para consolidação dessas mudanças” (BALDOTO, 2016, 57). Essa perspectiva

compreende a importância dos movimentos sociais na luta por direitos amplos, incluindo uma educação de povos do campo historicamente excluídos no âmbito social e por meio de “modelos” de educação desvinculados de suas realidades.

Valorizar essa luta dos movimentos sociais é primordial para entendermos, não apenas as escolas em Assentamento Sem Terra, mas também para compreendermos suas contribuições a outros espaços escolares que recebem estudantes do campo, muitas vezes integrantes do MST. Dessa forma, passamos a entender como se dão as lutas sociais dos estudantes e suas famílias em suas comunidades e na escola.

Existe uma determinada tradição na pedagogia que nos permite olhar para o processo de formação dos sem-terra como um processo educativo, e mais, que convida a pensar na escola como um dos momentos desse processo (CALDART, 2004b, p. 79).

Ao considerar a escola como um dos momentos do processo de formação dos sem-terra, a autora explicita a importância da escola. Corroboramos com Caldart (2004b, p. 88) quando afirma que “[...] a ênfase aqui está na compreensão de como um processo de formação humana pode ajudar no fortalecimento cultural e político de um determinado grupo social”.

O processo de humanização das pessoas, destacado por Caldart por meio de processos pedagógicos é de crucial importância no contexto da educação escolar, pois colabora na emancipação dos sujeitos. No âmbito da aproximação entre escola e comunidade, há procedimentos adotados pela Educação do Campo que nos ajudam vislumbrar tal possibilidade. Em seu livro “Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST”, Caldart descreve uma metodologia de aproximação entre escola e comunidade que amplia o tempo de formação, destacado por ela da seguinte forma:

Cada etapa é constituída de um Tempo-Escola (TE) e de um Tempo Comunidade (TC). O TE é o período de realização das atividades presenciais (na Escola) do curso. [...] O TC é o período de realização das atividades de estudos a distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes (CALDART, 1997, p. 98 e 99).

Essa é uma forma de conceber a formação dos sujeitos de forma ampla e vínculos estabelecidos entre comunidade e escola, ou seja, são ampliados os tempos e espaços de formação de forma significativa para os estudantes. É uma organização

presente nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, em que a formação é concebida alternando o tempo entre a comunidade e a escola.

Embora a escola pesquisada não adote esse instrumento pedagógico, consideramos haver alternância durante a formação dos estudantes, pois os saberes produzidos na escola são levados para a comunidade e vice-versa, mesmo que não haja uma proposta estabelecida nesse sentido.

Com a compreensão da importância da luta promovida pelo MST, Roseli S. Caldart (2004b) pontua a relevância de tal movimento e situa a escola nesse processo. Saber do princípio educativo e pedagógico do movimento é tão importante quanto compreender a necessidade de formação de sujeitos mais humanos no contexto escolar. Se diferindo deste processo, a desumanização está relacionada a um projeto de globalização desenfreado, tendo como sistema predominante o capitalismo, que repercute nas escolas.

Compreender a produção curricular da Emef “Córrego do Milanez”, tendo uma sensibilidade com as questões voltadas para a Educação do Campo é de fundamental importância, pois “[...] A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.38).

Entendendo quais aproximações existem entre escola e comunidade, podemos compreender como ocorrem os movimentos que se divergem da hegemonia imposta pelos currículos prescritos e normativas que carregam consigo os padrões que desconsideram as diferenças. Dessa forma, alcançamos uma visão crítica do contexto em que estamos inseridos. Sobretudo, abrimos caminhos para a produção de práticas e ações emancipatórias.

2.4 A ARQUITETURA ESCOLAR NA PESQUISA

A arquitetura escolar é um tema estudado por alguns autores que se propuseram a estudar a importância dos edifícios e espaços escolares na perspectiva de entender seus significados em determinados períodos históricos com regimes políticos

demarcados. Também é possível encontrar análise da arquitetura escolar vinculada e/ou parte integrante do currículo.

Em pesquisas realizadas sobre este tema Marcus Levy Albino Bencostta investiga os grupos escolares do início do século XX, como pode se observar em um de seus artigos intitulado “Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)”, publicado em 2001. Nele o autor destaca a preocupação do governo brasileiro em situar os edifícios escolares em destaque na cena urbana de Curitiba, com vista a enaltecer o regime republicano recém implantado no país.

Para Bencostta (2001, p. 109), os argumentos discursivos utilizados pela instrução pública era ideia de “[...] preparar crianças para se tornarem futuros cidadãos capazes para o mundo moderno”. Com afirmava o lugar, funcionalidade e propósito da escola diante de um novo regime político adotado a nível nacional.

Com abordagem semelhante do tema, Locatelli (2012) investiga os primeiros grupos escolares no ES, tendo como destaque esse interesse do governo brasileiro da época em afirmar o regime republicano por meio da instrução pública. Pela relevância de sua pesquisa, convém aqui afirmar sua importância conceitual para este trabalho.

Essa perspectiva de análise da arquitetura escolar é importante para entendermos como os edifícios escolares impactam na vida social e política. Torna relevante destacá-la e relacioná-la a esta pesquisa para destacarmos a intencionalidade da arquitetura escolar, que não é a mesma do início do século XX, mas sua constituição ainda interfere no modo de pensar a educação e a sociedade.

Igualmente importante é entender a arquitetura escolar como parte integrante do currículo, como indica a pesquisa de Viñao e Escolano (2001), intitulada “Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa”. Nela os autores investigam os diversos espaços que compõem o edifício da escola e nos impulsiona a pensar a produção curricular por meio da materialidade do espaço escolar. “[...] Os espaços e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas neutras nas quais deságua a ação escolar” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

A fundamentação da pesquisa, relacionada a arquitetura escolar, aqui realizada da Emef “Córrego do Milanez”, se dá nos dois vieses de pesquisa supracitado, ou seja, se embasa na análise do edifício escolar assim como no espaço compreendido como parte do currículo. Este dois pontos de vista se juntam aos conceitos de Certeau (2005) para a compreensão dos *usos* que a escola faz dos espaços em seu processo de *inventividade* cotidiana.

Na configuração que a escola aqui pesquisada se encontra, tornou-se crucial relacionar os pontos aqui apresentados para nos aproximar de sua constituição arquitetônica e entender como isso interfere na produção curricular e gera modos de fazer peculiares.

2.5 METODOLOGIA

Ao afirmar uma pesquisa, considerando o cotidiano e arquitetura escolar, propusemos uma metodologia que buscou maior aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, algumas escolhas metodológicas se fizeram necessário, devido ao mergulho que foi feito e aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Tendo a necessidade de se realizar um levantamento de questões sobre o tema pesquisado, fizemos a opção de realizar o estudo pela via da pesquisa qualitativa, principalmente por entender que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Esse tipo de pesquisa deu suporte para a realização de uma pesquisa-ação, metodologia pela qual o pesquisador busca atuar com a escola na busca por novas linhas de ação e de pensamento mediante desafios que atravessam a prática docente e discente. Para Thiollent (1986), em pesquisa-ação o pesquisador trabalha *com o campo* de pesquisa e não *sobre ele*. Isso fez com que acontecessem momentos de observação do cotidiano, formação junto a escola, aprendizado e reflexão crítica das práticas e novos modos de se pensar a produção curricular que oportunizou o debate

relativo as práticas docentes e discente, também ao contexto em que a escola está inserida. Sendo essa uma forma dinâmica de realizar pesquisa, valorizamos o diálogo e aprofundamos na análise, constatação e proposições relativas ao currículo.

Foi pretendido alcançar na pesquisa, certo um nível de criticidade sobre os currículos escolares prescritos e praticados, pois tal situação permitiu que os pesquisadores coletivos (o da universidade e os da escola) se sentissem transformadores da realidade no qual estão submetidos. A pesquisa-ação auxilia nesse processo, pois

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Por meio dessa perspectiva, organizamos a coleta de dados em algumas frentes de trabalho: a) Análise dos documentos relacionados ao espaço físico e arquitetura da escola; b) observação do cotidiano escolar e análise de documentos norteadores do currículo escolar; c) acompanhamento do trabalho pedagógico; d) aplicação de questionário a todos(as) professores(as) da escola e realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as) do turno vespertino; e) aplicação de questionário a todos(as) estudantes do 9º ano e Prefes⁷ do turno vespertino; f) Roda de conversa e debate sobre currículo com a comunidade escolar, a partir de questões levantadas pela comunidade local.

A análise dos documentos relacionados ao espaço e arquitetura da escola foi por meio de documentos, sob a ótica de Certeau (2005) considerando os usos que são feitos dos espaços. Também consideramos a percepção de arquitetura escolar como parte do currículo desenvolvida por Escolano (2001) e Locatelli (2012). Consideramos nesta pesquisa que os documentos são importantes objetos de análise porque foram

⁷ O Prefes é o Programa de regularização de Fluxo Escolar aplicado a estudantes com defasagem idade/série em vigência atualmente em algumas escolas municipais de São Mateus. Nesta escola, no ano de 2019, está atendendo estudantes na condição citada anteriormente que cursavam o 8º ano. Com o programa, cursarão o 8º e 9º ano em apenas um ano. Dessa forma, podem concluir o ensino fundamental no ano de 2019.

elaborados, seja a planta do edifício ou os currículos prescritos e/ou programas de ensino, de forma *estratégica* e seus *usos*.

Os questionários e entrevistas foram ferramentas utilizadas para a coleta de dados que nos ajudou na descrição da realidade vivida pelos sujeitos, que também colaborou para que percebêssemos as *táticas* envolvendo o contexto pesquisado. Ouvir os sujeitos nesta pesquisa nos ajudou a perceber com mais profundidade e intensidade as diferentes vivências e *usos* dos espaços da escola, tornando mais complexa a compreensão da produção curricular.

A escolha em aplicar o questionário para estudantes das duas turmas de último ano do ensino fundamental, possibilitou o contato com realidades distintas. Constatamos estudantes de famílias que se relacionam de forma diferente com o campo: aqueles de famílias que possuem propriedade e aqueles de famílias que não têm posse das terras que habitam, ou seja, assalariados, boias-frias ou meeiros. A escolha em reunir os estudantes para responderem o questionário, se deu pela percepção que tive, durante a observação, da timidez deles na hora de se comunicar, sendo, dessa forma, necessária a comunicação pela escrita.

Já a roda de conversa e debate com a comunidade escolar, foi pensada e colocada em prática para podermos ouvir e compreender pontos de vistas de outros sujeitos que se propuseram a participar desse momento. Pudemos assim, ampliar a participação daqueles, que, de algum modo, se relacionam com a escola.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

O momento da roda de conversa nessa pesquisa teve expressiva relevância, por reunir diversas vozes que compõem a comunidade escolar. Esse instrumento de trabalho e de pesquisa propiciou um diálogo a partir de saberes da experiência cotidiana dos sujeitos, sem excluir o caráter de cientificidade proposto nesta pesquisa. Consideramos que foi relevante ouvir e perceber as expressões apresentadas e debatidas na intenção de ampliar a perspectiva de currículo da escola.

Acreditamos que assim nos aprofundamos mais sobre o tema pesquisado, visto que analisamos as descrições de realidades distintas e comparamos as respostas dos estudantes com a intenção de descobrir o significado da escola e do lugar onde mora para esses sujeitos. Assim, consideramos que os reunir para conversar e responder o questionário, o sentido do currículo na vida escolar e em comunidade revelou mais do que pura observação.

Já as entrevistas com os docentes, foi realizada após sorteio com as professoras e professores do vespertino e possibilitou uma aproximação com as vivências e práticas de cada um no contexto da escola. Sobretudo possibilitou ampliar o olhar sobre a produção curricular na escola.

Tanto para estudantes quanto professoras, professores e comunidade escolar que responderam questionários e participaram de entrevistas, foram utilizados nomes fictícios, sugeridos pelos mesmos ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Esses procedimentos sustentou a pesquisa e corroborou para a criação de novas linhas de análise e de vivência dos currículos escolares na interface com a Educação do Campo, favorecendo a formação de todas e todos: estudantes, professores(as), pesquisador e comunidade escolar, a partir de ações de colaboração.

3 ESTRATÉGIAS E TÁTICAS CURRICULARES: OS DOCUMENTOS E SUAS PERSPECTIVAS DE MOBILIZAÇÃO

As orientações curriculares prescritas e legislações em torno da educação têm sua importância histórica no Brasil, em si tratando do modo como se pensa a educação neste país. Elas são resultado de interesses diversos que incluem fatores políticos, econômicos, culturais, sociais e educacionais. São ações orquestradas por grupos ou classes sociais que visam estipular caminhos a serem seguidos num determinado contexto social e período histórico, com intuito de ofertar uma formação relacionada a regimes políticos, que necessitam dos fatores já mencionados.

Entendemos essas ações como *estratégias* de poderes constituídos e/ou articulados, no sentido que “[...] Toda racionalização estratégica procura um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios” (CERTEAU, 2005, p. 99).

A partir dessas questões, compreendemos as orientações e legislações como *estratégias* curriculares a partir do conceito de *estratégia* gestado por Certeau (2005). Sendo criadas para servir de orientações ou determinações, amparam o funcionamento das escolas pelo Estado e geralmente deixam lacunas em relação ao contexto social. Até porque, a realidade cotidiana não é estática e os sujeitos reagem ao que é imposto (CERTEAU, 2005).

Ao longo da história, o Brasil percorreu vários caminhos em busca de determinações no âmbito educacional, por meio de programas e/ou projetos de governos, legislações como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outras normativas. Isso é mais perceptível a partir da Primeira República, até porque antes deste período não havia organização sistemática da instrução pública (LOCATELLI, 2012). A partir desse período foram criadas várias Constituições Federais⁸ e LDBs⁹, além dos vários programas de governo para a educação.

Apesar da relevância de se estudar essas legislações, concentramos neste trabalho na descrição de algumas normativas produzidas no contexto atual a partir da

⁸ Das sete Constituições brasileiras, seis foram criadas desde a Primeira República até o atual momento republicano. São elas, a de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

⁹ Referimo-nos às LDB de 1961, 1971 e 1996.

Constituição de 1988. Torna-se necessário esse recorte para compreendermos a produção curricular *estratégica* de alguns documentos nesse mais recente e atual período democrático, tendo em vista a amplitude da pesquisa se fossemos considerar todos os demais períodos históricos. Também é necessário frisarmos que foi nesse período que a educação pública ampliou seu processo de democratização. Assim, podemos pontuar algumas *estratégias* diferenciadas na implantação de prescrições nesse período até o contexto atual.

Para além das descrições de documentos oficiais, em se tratando da educação pública brasileira, é importante também descrevermos os olhares de docentes e discentes, da escola pesquisada, sobre currículo. Com isso, alcançamos os sentidos e significados do currículo a partir de descrições de sujeitos inseridos no contexto e cotidiano escolar, levando em consideração a relação *praticateoriaprática* (ALVES, 2008).

3.1 EDUCAÇÃO, LEGISLAÇÃO E PRESCRIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A história do Brasil é marcada por inconsistências políticas e disputas que modificaram diversas vezes a estrutura do Estado. Marcado por uma herança colonial, o país, após a independência, passou pela experiência do regime monárquico, republicano e ditatorial. Após a proclamação da República, a ameaça e implantação de ditaduras se fez presente em alguns momentos, como no governo de Getúlio Vargas com a ditadura do Estado Novo e o período da Ditadura Militar entre 1964 e 1985. Ao final deste último período ditatorial, iniciou-se um processo de construção de uma República democrática, sendo um marco desse processo a elaboração da Constituição Federal de 1988.

Ao passo dessas mudanças políticas a educação foi ganhando espaço na estrutura do Estado brasileiro. Após a ditadura militar, ainda na década de 1980, ocorreu mobilizações de educadores e educadoras por todo país na proposição de currículo para a educação a nível nacional, segundo Alves (2017).

Nesse período de luta por democracia e educação, um dos pilares da nossa sociedade foi construído e elaborado, a Constituição Federal de 1988. Com o intuito de expandir o acesso a educação, este documento prevê em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além de direcionar a educação como dever do Estado, também se nota o intuito da formação, que é preparar a pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva torna inédito esse novo olhar para a educação e abre caminho para se pensar políticas educacionais no país.

Todavia, a década de 1990 inicia-se com a implantação de uma política neoliberal marcada, no decorrer na década, por privatizações e descaso do Estado com as políticas públicas.

No Brasil, o neoliberalismo foi acolhido primeiramente pelo presidente Fernando Collor de Mello (na época no PRN), mas foi com os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que seu receituário foi aplicado de forma mais efetiva, o qual foi expresso, por exemplo, na privatização de um grande número de empresas públicas (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 28).

Os dois governos citados¹⁰ situaram o Brasil no cenário econômico mundial com a implantação do neoliberalismo¹¹, reafirmando e ordenando assim o sistema capitalista. As principais características das políticas neoliberais, de acordo com a Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos, lançada no ano de 2016, são: “[...] mercado auto regulável e livre empresa; cortes sociais, salariais e do gasto público; privatizações radicais e acumulação unilateral de bens; devastação populacional e do meio ambiente” (BIAGINI, 2016, p. 533).

Esse projeto de governo dos dois presidentes traçava objetivos concretos na política e economia, interferindo diretamente na ausência de políticas públicas. Com *estratégias* que visavam o enxugamento do Estado e o englobamento da economia brasileira a economia mundial, foram realizadas privatizações de diversas empresas estatais no decorrer da década de 1990.

¹⁰ Os dois governos citados se tratam de Fernando Collor de Mello (na época presidente eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN)), que governou o Brasil de 1990 a 1992. O outro presidente é Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que governou o Brasil de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

¹¹ “O neoliberalismo, também conhecido como liberalismo neoclássico, refere-se ao ressurgimento, mas com uma nova roupagem, do liberalismo econômico vigente no século XIX” (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 28)

O processo de democratização se contrastava com um plano político e econômico que dificultava cada vez mais os investimentos sociais. Nesse contexto, foi projetado também a educação que se pretendia, atendendo ao Art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal de 1988, que traz como competência da União de legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”.

Nesse contexto foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996. No entanto, para Alves (2017) essa lei sucedeu uma intensa disputa na Câmara Legislativa Federal e Senado Federal. Segundo a autora, foi apresentado um projeto de lei resultado de processos formativos e audiências públicas logo após a promulgação da Constituição de 1988, mas que foi obstruído pela Câmara durante o governo de Fernando Collor de Mello.

Logo em seguida, após o *impeachment* de Collor, segundo Alves (2017), iniciou-se a tramitação de outro projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, apresentado por Darcy Ribeiro. Dos projetos de lei apresentados, acabou sendo aprovado e promulgado o de Darcy Ribeiro. Portanto, percebe-se que nesse processo de tramitação havia interesses divergentes que almejavam se impor. O projeto vencedor que se tornou lei é o que rege a educação até a atualidade, a LDB nº 9.394/1996.

Apesar das inconsistências durante sua elaboração, essa lei inicia projeções para a educação em âmbito nacional. Em seu Art. 1º, § 1º afirma que “[...] Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Assim, a educação básica começou a se firmar na sociedade e um espaço determinado para a formação e instrução dos sujeitos já se fazia presente. Cumpre também sua função constitucional ao determinar, em seu Art. 2º, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa responsabilidade do Estado também está subentendida no Art. 5º, no que tange à obrigatoriedade do ensino na educação básica.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização

sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

Tendo em vista o descaso histórico do país em relação a educação, esse acesso à educação básica, que passa a ser obrigatória, amplia a oportunidade de se buscar formação, apesar da precariedade das escolas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Oliveira (2005). A partir daí o Estado também traça, nessa mesma época, os caminhos *estratégicos* da educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

É perceptível o tamanho da contribuição dada pelos PCN em suas prescrições para a educação básica em âmbito nacional num período de ampliação ao acesso escolar. A elaboração dos parâmetros curriculares para a educação básica em seus três níveis: fundamental anos iniciais (1ª a 4ª séries), fundamental anos finais (5ª a 8ª séries) e ensino médio foi algo que mobilizou o MEC, os estados e os municípios. Os documentos ficaram prontos nos anos de 1997, 1998 e 2000, respectivamente.

Foi uma *estratégia* em busca de uma base que fosse comum para as escolas de todo o país. Como plano de governo, situava o Brasil reconhecido num cenário político dentro e fora do país. Porém, com relação a sociedade brasileira, as diferenças que a marcam ficaram sob responsabilidade de estados e municípios, assim como se pode verificar no texto de apresentação dos PCN (5ª a 8ª séries):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (1998, p. 9)

Para além das orientações didáticas e pedagógicas, das disciplinas que compõem a matriz curricular, os PCN trouxeram em uma parte do documento os “Temas transversais”, designados como “A abordagem de questões sociais urgentes”. Eram considerados temas transversais: Ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural. Como o próprio documento indica em sua redação, havia a proposta de conciliar aspectos da conjuntura nacional e mundial alinhando ao fortalecimento da educação básica.

Ao encerrar a década de 1990 e, logo em seguida, o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se no país o governo de Luiz Inácio da Silva, convencionalmente

conhecido como Luiz Inácio Lula da Silva ou apenas Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o Brasil de 2003 até 1º de janeiro de 2011.

Após os dois mandatos presidenciais de Lula, assumiu a presidência Dilma Vana Rousseff, também do PT, que governou o país até 2016, cumprindo um mandato e tendo o outro interrompido por um processo de *impeachment*, que muitos estudiosos passaram a chamar de golpe. “[...] O golpe de 2016, foi um golpe parlamentar-jurídico midiático” (TONELLI, 2017, p. 94). Nesse período de governo do PT, de 2003 a 2016, houveram mudanças no plano econômico, que não paralisavam o avanço do neoliberalismo, mas desviavam o foco traçado na década de 1990.

A partir de 2003, sob a presidência de Lula da Silva e, depois, de Dilma Rousseff, o Brasil frustrou a implantação da ALCA e compôs o grupo denominado BRICS, que busca romper a hegemonia do dólar, com a criação do Novo Banco de Desenvolvimento (NBD), como alternativa para o Banco Mundial e o FMI. Ademais o Brasil comprou aviões da Suécia e não da Boeing, helicópteros da Rússia, tratou de construir o submarino nuclear e outros convencionais com tecnologia da França, continuou a expandir a produção de urânio enriquecido para suas usinas nucleares, não entregou a exploração do petróleo nas camadas pré-sal à Chevron e outras corporações dos Estados Unidos, avançou nos mercados da América do Sul e da África etc. (BANDEIRA, 2017, p. 20).

Essas mudanças, somadas as políticas sociais implantadas nesse período, desagradaram setores políticos e econômicos, segundo análise de autores que compuseram a escrita da “Enciclopédia do golpe, vol. 1”, publicada em 2017, organizada por Barbara Caramuru Teles e coordenada por Giovanni Alves, Mirian Gonçalves, Maria Luiza Quaresma Tonelli e Wilson Ramos Filho.

Em relação ao modo como se conduziu as prescrições *estratégicas* para a educação no período governado por Lula e Dilma, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, homologada em 2010. Segundo consta no próprio documento, sua elaboração se deu, entre outras coisas, pela necessidade de atualização das políticas educacionais. De forma estrutural, a educação básica já havia sido modificada por meio da lei 11.274, sancionada em fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com prazo até 2010 pretendido para implantação em todo o Brasil.

As modalidades de ensino começaram a ser destacadas com mais ênfase, devido o avanço das discussões em âmbito acadêmico em nível nacional. Assim, as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010), destacam a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. No ano de 2013 o MEC lançou um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, contendo as diretrizes, criadas e promulgadas, destas e outras modalidades.

Como uma alternativa aos PCN, as diretrizes apontam caminhos *estratégicos* para a educação nesse contexto político social da primeira década e início da segunda década do atual século. Porém, antes mesmo de encerrar o governo Dilma, iniciou-se a elaboração de um novo documento orientador para a educação em âmbito nacional, que se trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES

Apesar de os diálogos sobre a BNCC terem se iniciado no governo Dilma, o documento passou por várias versões no governo de Michel Temer¹², até ser homologado em dezembro de 2017. Esse documento foi, portanto, elaborado em meio a uma crise política na qual estava mergulhado o país, que provocou a reorganização e reestruturação do Estado brasileiro. Durante o governo Temer, notou-se a retirada de políticas sociais e a retomada agressiva do neoliberalismo.

Nesse novo contexto político e social, a BNCC surgiu com a perspectiva de formação integral dos estudantes, segundo o próprio documento. Para tal finalidade, baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades. É importante frisar que existem competências gerais que se inter-relacionam e se desdobram nas três etapas da educação básica, ou seja, atravessam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Também existem no documento as competências específicas de cada disciplina. Já as habilidades são aquelas aprendizagens correspondentes a cada etapa para o alcance das competências gerais e específicas.

¹² Michel Miguel Elias Temer Lulia, foi o sucessor de Dilma na presidência da República, após o *impeachment* da presidenta.

Um dos debates possíveis sobre a BNCC é o porquê da não inclusão de questões de “gênero e sexualidade”. Tendo essa temática já sido incluída nos PCN na década de 1990, ainda não se percebe sua inclusão no documento norteador da educação básica, o que nos leva ao entendimento de que possa haver um viés conservador na produção do documento.

Com uma estrutura definida em textos introdutórios (geral, por etapa e por área), competências gerais (que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas educação básica, segundo o documento) e específicas (de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares); temas integradores; habilidades; unidade temática e objeto de conhecimento, a BNCC começou a ser utilizada como referência, no ano de 2018, para a produção de currículos nos estados, Distrito Federal e municípios.

A produção dos currículos nos estados brasileiros e Distrito Federal, em consonância com a BNCC, deu-se por meio de um regime de colaboração estimulado pelo governo federal. Após a homologação da BNCC em 2017, foi estabelecido pelo MEC o Programa ProBNCC, por meio da Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018, para a elaboração dos currículos estaduais para a educação infantil e ensino fundamental. Para incluir aspectos da BNCC no currículo do ensino médio, o programa foi atualizado por meio da portaria do MEC nº 756, de 03 de abril de 2019.

Esse regime de colaboração envolveu o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional do Secretários Estaduais de Educação (Consed), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Além de envolver essas instituições, o programa previa a organização dos trabalhos em cada estado da seguinte forma: coordenadores estaduais, coordenadores de etapa (educação infantil, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental e ensino médio), redatores de currículo das etapas de ensino, articulador(a) do regime de colaboração e articulador(a) dos conselhos de educação, segundo consta na Portaria nº 331/2018 do MEC.

A previsão do programa para a implementação da BNCC era 2018 e 2019. Segundo consta no art. 16, inciso I da Portaria nº 331/2018 do MEC, o Plano de trabalho deve conter:

Cronograma geral da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação.

A Portaria nº 756/2019 do MEC alterou a Portaria nº 331/2018 e inseriu em seu Art. 10, inciso I e II, o prazo de 2018 a 2020 para a implementação, incluindo a formação continuada relacionada à BNCC para as etapas da educação básica:

I - Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o primeiro ciclo correspondente aos processos de formação continuada para a revisão ou elaboração do currículo em 2018; e o segundo correspondente à formação continuada das redes sobre os currículos revisados ou elaborados, a ocorrer em 2019; e

II - Para o Ensino Médio, o primeiro ciclo corresponde à revisão ou elaboração do currículo do Ensino Médio, em 2019; e o segundo à formação continuada das redes sobre os currículos revisados ou elaborados, a ocorrer em 2020."

Em 2018, o estado do ES nomeou, por meio da portaria nº 630-s, de 24 de maio de 2018, da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), os redatores e demais profissionais, em conformidade com a Portaria nº 331/2018 do MEC, para a elaboração do currículo das escolas estaduais. A equipe de profissionais era composta por educadores(as) vinculados a algumas redes municipais e à rede estadual. Com essa equipe de trabalho, o estado elaborou os currículos da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais).

Já no município de São Mateus, a produção curricular, em acordo com a BNCC, para o ensino fundamental, vem ocorrendo desde 2018 com a produção de documentos intitulados "Planos de Ensino". Em relação aos documentos produzidos para as séries finais do Ensino Fundamental no município, existiram comissões formadas por grupos de professores(as) e coordenadas pelos coordenadores de área¹³ da Secretaria Municipal de Educação do município. Percebe-se no decorrer do ano de 2018 e no

¹³ Na SME de São Mateus existem coordenadores de área, ou seja, para cada disciplina ministrada nas escolas, existe um coordenador que acompanha o trabalho do professor, além de ministrar formação continuada.

início de 2019, uma mobilização institucional para a produção *estratégica* do currículo e sua implantação.

Os planos de ensino seguiram a estrutura da BNCC e foram enviados para as escolas do município, para que professoras e professores pudessem planejar suas aulas a partir deles. Eles são adotados como a maior referência das escolas urbanas, sendo que modalidades como a Educação do Campo possuem outros documentos tidos como referência.

3.3 ESTRATÉGIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

A Educação do Campo na educação básica vem sendo debatida pelos movimentos sociais e educadores ao longo dos anos 1990 até os dias atuais, com um grande volume de publicações principalmente nos últimos anos. Para além do debate exigiu-se políticas públicas para fortalecer *estrategicamente* essa modalidade.

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra a essas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que só isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo a educação (CALDART, 2002, p. 18-19).

Nesse contexto político, já mencionado anteriormente, dominado pelo neoliberalismo, a Educação do Campo foi se contrapondo ao sistema e inaugurando uma nova maneira de pensar a educação dos povos do campo e contrapondo a educação rural ou para o meio rural. Um marco nesse processo de luta, que reivindicava tais questões, foi a *1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, que sucedeu o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997.

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CALDART, 2004a, p. 38)

Nesse movimento de impulsionar políticas públicas, os envolvidos com essa causa tiveram como conquista a aprovação das “*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*” (Parecer nº 36/2001 e resolução nº 1/2002 do Conselho de Educação). Ao mesmo tempo, um movimento crescente trazia à tona cada vez mais a temática, num movimento denominado *Por Uma Educação do Campo* (CALDART, 2004a).

Já em 2008, foi homologada a Resolução do CNE nº 2 que “[...] estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008). A Educação do Campo passa, dessa forma, a ter um pouco mais de espaço institucional em relação as políticas pensadas para a educação básica. O que diferencia essa *estratégia* das demais, pensadas para a educação básica, é que neste caso surgiu como política pública pressionada pelos movimentos sociais, enquanto outras *estratégias* curriculares são apenas políticas de Estado.

Percebe-se com esse movimento, um fortalecimento da Educação do Campo, no município de São Mateus, pelo grande número de escolas municipais que adotam esta modalidade atualmente. No âmbito institucional, o município criou a lei nº 1.553/2016 que “Normatiza a Educação do Campo no município de São Mateus-ES”. Essa lei reconhece as escolas do campo com suas pedagogias próprias.

Em termo de orientação pedagógica para as escolas municipais do campo em São Mateus, um documento de forte expressão é o Plafec. Em acordo com a importância histórica de São Mateus com a Educação do Campo, esse documento foi estruturado.

Nesse sentido, em 2012, estruturou-se o “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC/SM: uma ação educativa contextualizada e integrada”, juntamente com educadores das escolas multisseriadas, tendo como objetivo geral a formação integral dos sujeitos do campo, com base formativa nos princípios nacionais da Educação do Campo (BALDOTTO, 2016, p. 80).

O Plafec contém princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo, como: estadia letiva, plano de estudo, temas geradores, caderno de realidade, auto-organização, entre outros, que são descritos e analisados por Baldotto (2016). Este documento ainda é uma das referências curriculares das escolas municipais do campo.

Apesar de ser um marco na produção *estratégica* de currículo, a Educação do Campo em São Mateus não se restringe a utilização do Plafec. Outros referenciais como livros didáticos e planos de ensino fazem parte dos materiais utilizados pelas professoras e professores, que recorrem a eles para fortalecerem o diálogo entre os saberes científicos e populares. A partir do aprofundamento dos temas geradores, os documentos são utilizados no decorrer do ano letivo e das etapas de ensino.

3.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”

A Emef “Córrego do Milanez” adotou várias das prescrições e legislações citadas neste capítulo, desde a sua criação, em 1950, até os dias atuais. Além dessas e dos Planos de Ensino de cada disciplina, consideramos como parte da organização curricular da escola, os documentos produzidos pela escola. Nesse sentido, temos como principais documentos a proposta pedagógica, os planos de aula, a ficha para uso de recurso áudio visual e a ficha de registro de ocorrências.

Atualmente a escola adota o mesmo Plano de Ensino das escolas urbanas como documento curricular orientador para as diversas disciplinas que são ministradas pelos professores e professoras na escola. A única diferença curricular das escolas urbanas é a disciplina de Agricultura, que é ministrada para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os Planos de Ensino de todas as disciplinas estão atualizados de acordo com a BNCC, com exceção do Plano de Ensino de Agricultura, pelo fato de essa disciplina não constar na BNCC.

A turma do Prefes também recebe material diferenciado, produzido por coordenadores de área da SME e enviado para a escola, assim como acontece nas demais escolas que possuem turmas do programa de correção de fluxo.

Quando iniciamos a pesquisa a escola estava em fase de reelaboração da Proposta Pedagógica, por isso, pudemos acompanhar algumas das fases de escrita desse documento. Até o final do mês de agosto de 2019, esse documento encontrava-se estruturado com a seguinte divisão: histórico da escola; justificativa; perfil do aluno / comunidade escolar; etapas / modalidades de curso oferecido pela escola; quadro de

funcionários magistério efetivos; calendário escolar e grade curricular; anexos (contendo documentação da escola e de seus profissionais).

Em relação a história da escola há, nesse documento, um panorama histórico traçado desde a sua criação, situando-nos no espaço e tempo da escola. Nessa Proposta Pedagógica, em sua justificativa, está explícito o objetivo principal da escola.

A elaboração da Proposta Pedagógica da Emef “Córrego do Milanez” tem como objetivo principal proporcionar o direcionamento das ações de toda a equipe e comunidade escolar, para que possa avaliar o significado e a profundidade das transformações e relações do ambiente onde a escola está inserida, partindo da concepção que devemos entender a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber, como ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma sociedade, tornando fundamental estimular a capacidade crítica e reflexiva nos alunos para aprender a transformar informações em conhecimentos, pois tanto a escola como a família são mediadoras na formação desse aluno (EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”, 2019, p. 9).

Ao situar a escola e a família como mediadoras na formação do aluno, esse trecho da Proposta Pedagógica se assemelha aos Art. 205 da Constituição e Art. 2 da LDB, que situam a educação como dever do Estado e da família. Embora essas leis não estejam referenciadas na Proposta Pedagógica, pode-se constatar a influência delas no documento. Valoriza-se nesse ponto da Proposta Pedagógica, a relação da escola com a comunidade escolar, destacando a importância da escola na construção do saber.

Esse processo de construção do saber está descrito no documento com a intencionalidade de formar a liderança e protagonismo no aluno na relação consigo mesmo e com o meio. Isso é perceptível na caracterização do perfil do aluno e comunidade escolar.

Partimos do pressuposto que a escola não presta apenas um serviço ou resolve problemas dos alunos, educa pelo tempo, presença e exemplo, por todos os profissionais, e a partir daí, o educando também se educa tendo possibilidades de atuar como líder e protagonista de suas ações. Quanto maior e mais permanente for a sua participação na vida escolar, maiores e mais fortes serão os seus laços com conceitos importantes como respeito, responsabilidades e compromisso consigo mesmo e com o seu meio (EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”, 2019, p. 9).

Além do perfil do aluno pretendido pela escola, a Proposta Pedagógica, descreve também o perfil da comunidade.

A maior parte de nossas famílias possui situação economicamente baixa, trabalhando como diaristas nas propriedades rurais, como meeiros nas lavouras de café, coco e pimenta ou como assalariados na região. Há também grande número de pequenos e médios produtores rurais que exercem as atividades agrícolas com mão-de-obra familiar. Ademais existem ainda pequenos comerciantes e algumas empresas agrícolas (agronegócio) de médio e grande porte (EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”, 2019, p. 12-13).

A caracterização do perfil da comunidade pela escola situa os estudantes ali inseridos como povos do campo, logo, a relação da escola se dá com os camponeses. Como característica principal desta comunidade, a escola destaca a condição economicamente baixa e a presença do agronegócio, que na perspectiva de Fernandes e Molina (2004) é geradora de conflitos no campo.

A partir de tais fundamentações, a Proposta Pedagógica direciona as etapas e modalidades de curso ofertadas pela escola. Segundo a Proposta Pedagógica:

A Emef “Córrego do Milanez” desde o ano de 1999 passou a oferecer o ensino fundamental completo através do ato de criação – decreto nº 1.153/99, distribuindo suas turmas nos turnos matutino e vespertino e permanecendo com o ensino fundamental de oito anos até 2008. A ampliação para o ensino de nove anos ocorreu em 2009 (EMEF CÓRREGO DO MILANEZ, 2019, p. 14).

Neste trecho do documento, a Proposta Pedagógica referencia o Art. 32 da LDB, que versa sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Também situa a escola com a responsabilidade na oferta da Educação especial.

Os alunos portadores de necessidades educativas especiais terão suas matrículas garantidas nas séries regulares do Ensino Fundamental. Caberá a equipe pedagógica e docente garantir-lhes condições adequadas de aprendizagem através da utilização de metodologias e estratégias apropriadas a cada situação (EMEF CÓRREGO DO MILANEZ, 2019, p. 14).

Sem entrar no mérito de discussão sobre a educação especial, gostaríamos apenas de mencionar a descrição feita pela escola sobre tal modalidade, que aparece no documento como responsabilidade pedagógica no desenvolvimento de metodologias e estratégias. Ao passo que a escola desenvolve este tipo de trabalho, uma equipe da SME acompanha e oferta apoio, ainda segundo a Proposta Pedagógica.

Sobre o número de vagas ofertadas e o número de vagas ocupadas em 2019, atualizados na Proposta Pedagógica, temos o seguinte quadro:

TABELA 1 - TOTAL DE VAGAS OFERTADAS E OCUPADAS POR TURMA E GERAL DA EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ" NO ANO DE 2019.

Total de vagas disponíveis: 210	Total de alunos: 154
Total geral de vagas disponíveis: 410	Total geral de alunos: 322
Tabela de oferta de vagas	
Ano / turma x organização das turmas 2019	
Números de vagas disponíveis	Número de vagas ocupadas
Matutino	Matutino
1º Ano: 01 turma (20 alunos)	1º Ano: 01 turma (14 alunos)
2º Ano: 01 turma (20 alunos)	2º Ano: 01 turma (16 alunos)
3º Ano: 01 turma (20 alunos)	3º Ano: 01 turma (15 alunos)
4º Ano: 01 turma (20 alunos)	4º Ano: 01 turma (19 alunos)
5º Ano: 01 turma (20 alunos)	5º Ano: 01 turma (21 alunos)
6º Ano: 01 turma (20 alunos)	6º Ano A: 01 turma (23 alunos)
7º Ano: 01 turma (20 alunos)	7º Ano A: 01 turma (19 alunos)
8º Ano: 02 turmas (40 alunos)	8º Ano A: 01 turma (18 alunos)
	8º Ano B: 01 turma (19 alunos)
9º Ano : 01 turma (20 alunos)	9º Ano A: 01 turma (15 alunos)
AEE: 01 turma (10 alunos)	AEE: 01 turma (10 alunos)
Total de vagas disponíveis: 200	Total de alunos: 179
Vespertino	Vespertino
6º Ano: 02 turma (40 alunos)	6º Ano B: 01 turma (21 alunos)
	6º Ano C: 01 turma (22 alunos)
7º Ano: 01 turma (20 alunos)	7º Ano B: 01 turma (16 alunos)
8º Ano: 01 turma (20 alunos)	8º Ano C: 01 turma (18 alunos)
9º Ano: 01 turma (20 alunos)	9º Ano B: 01 turma (13 alunos)
Prefes concludente: 01 turma (20 alunos)	Prefes concludente: 01 turma (17 alunos)
AEE: 01 turma (10 alunos)	AEE: 01 turma (07 alunos)
Total de vagas disponíveis: 120	Total de alunos: 107
Total de geral vagas disponíveis: 320	Total geral de alunos: 286

Fonte: Proposta Pedagógica da Emef "Córrego do Milanez".

Em relação à quantidade de vagas que são ofertadas e às que são ocupadas, é possível perceber que houve, no ano de 2019, um menor número de vagas ocupadas em relação à capacidade total da escola. Além disso, a quantidade de alunos por sala atingiu, no máximo, 23 alunos, o que coloca a escola numa situação diferenciada em relação às muitas outras escolas do município, que costumam ter, em média, 30 alunos por sala.

As disciplinas que compõem a matriz curricular, também descrita na Proposta Pedagógica como grade curricular, para as séries iniciais do ensino fundamental, são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Inglês, Artes e Agricultura. Para as séries finais do ensino fundamental, os componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Ciências, Matemática, História, Inglês e Ensino Religioso (oferta obrigatória pela escola e optativa para o aluno).

Para a realização de tarefas diversas na escola, existem funcionários efetivos e em Designação Temporária (DT). Em relação ao calendário com dias letivos e não letivos, fica, segundo a Proposta Pedagógica, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Tendo em vista esse direcionamento de ações por meio da Proposta Pedagógica, a escola se organiza pedagogicamente para o seu funcionamento. Levando em conta este documento e o plano de ensino, as professoras e professores planejam suas aulas. Ao solicitar os planos de aula aos docentes, percebi que há um hábito entre eles de organizarem os planos de aula em um caderno, que os acompanha durante todo o ano letivo.

Para além do caderno, os docentes costumam utilizar uma ficha para uso de recurso áudio visual para planejarem suas aulas a serem ministradas numa sala que contenha esses recursos tecnológicos ou em outro espaço. Essa ficha possui modelo padronizado e é fornecida pelo(a) pedagogo(a) ao professor ou professora. Nela contém espaço para o nome do professor(a), para a disciplina que ele leciona; o turno; a previsão da aula em que vai acontecer a atividade; a data; a turma; o tipo de recurso (com a opção de marcar as seguintes opções: sala de vídeo, data show móvel, aparelho próprio (celular ou notebook)); o espaço para marcar se será filme, slides, vídeo ou

outro recurso; o conteúdo abordado; os objetivos da aula e, no final da ficha, um espaço para a assinatura do(a) professor(a) e data.

Outro instrumento utilizado pela escola é a ficha de registro de ocorrências. Neste documento, estão contidas situações problemas a qual o ambiente está submetido e que são entendidas como comportamentos cabíveis de ocorrência. Este documento geralmente é utilizado para advertir o estudante diante de alguma falha cometida (assim entendida pela escola).

Em geral, esses documentos da escola estruturam o funcionamento *estratégico* da escola e o cumprimento dos horários das aulas diariamente e do ano letivo. Também são utilizados para o cumprimento de normas e regras que são consideradas necessárias pela escola.

3.5 AS DESCRIÇÕES DE CURRÍCULO: OLHARES DOCENTES E DISCENTES

As prescrições curriculares possuem referenciais que apontam para vieses da teoria tradicional, crítica e pós-crítica, como bem são definidas por Silva (1999). Todavia, apesar dos documentos e do posicionamento político-pedagógico do(a) educador(a), o cotidiano apresenta situações que exigem tomadas de decisões que não estão prevista nos documentos norteadores, nem mesmo em uma ou outra teoria (OLIVEIRA, 2005).

Entre o que é traçado pelos documentos e o que é praticado existem as descrições dos sujeitos sobre o que é produzido. Partindo dessa premissa, é importante também destacar as definições de currículo dos docentes e discentes no que tange a olhares muitas vezes desprovidos de um único referencial teórico-metodológico. Esses olhares nos levam a pensar como esses sujeitos projetam a formação do outro e a de si mesmo.

Tais definições surgiram por meio de respostas aos questionários aplicados aos professores e professoras das séries finais do ensino fundamental do turno vespertino e estudantes das turmas de 9º ano e Prefes do mesmo turno. Podemos afirmar que são descrições de espaços e lugares de produção, que configuram o currículo, na opinião desses sujeitos.

Compreendermos as descrições dos sujeitos a partir de Certeau (2005, p. 204),

A descrição oscila entre os termos de uma alternativa: ou ver (é um conhecimento da ordem dos lugares), ou ir (são ações espacializantes). Ou então apresentará um quadro (“existe”...), ou organizará movimentos (“você entra”, “você atravessa”, “você retorna”...).

Em nossa compreensão, os sujeitos organizam movimentos de “entrada”, “atravessamento” e “retorno”, ou seja, organizam o conhecimento sobre currículo acessando diferentes espaços e lugares. Entram e atravessam o currículo por meio de contatos com os documentos, espaço escolar e retornam a seus lugares, enquanto docentes e discentes para encontrar novas formas descrever o currículo.

Nesse sentido, selecionamos as descrições de currículo dos docentes que caminham por direções similares e as vezes distintas, como podemos ver adiante:

É a sequência dos conteúdos a serem abordados em cada série e de acordo com cada disciplina. Nortear o professor no que deve ser trabalhado (MARA; PROFESSORA DE CIÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO).

Currículo na minha opinião é um “norte” a ser seguido apenas. Importante, pois é através dele que norteamos nosso trabalho (VANESSA; PROFESSORA DE GEOGRAFIA DO 6º AO 9º ANO).

É o documento que norteia o nosso processo educacional (SANDRA; PROFESSORA DE HISTÓRIA, ARTES E CIÊNCIAS DA TURMA DO PREFES).

Nas descrições dessas professoras, o currículo é descrito como um norte do trabalho docente, entendido pela professora Mara como conteúdos e para a professora Sandra como documento, enquanto Vanessa define como norte apenas. Tal entendimento das professoras do currículo como norte, projeta uma percepção da produção curricular a se fazer no caminhar, por meio de um ponto de partida.

O currículo ainda pode ser entendido como

Parte essencial da educação, no qual deve ser seguido para se obter bons resultados. Ajuda e simplifica o processo ensino/aprendizagem (MARI; PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO E PREFES).

São atividades desenvolvidas pelo professor buscando conhecimentos para aprendizagem do aluno. São regras e normas (LUCINEIA; PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º, 7º E 8º ANO).

Por meio do entendimento das teorias de currículo (SILVA, 1999), percebe-se elementos relacionados a visão tradicional de currículo na descrição das professoras que, como no caso da professora Lucineia, o descreve como regras e normas. Ela

professora, no entanto, aponta as atividades desenvolvidas pelo professor para a aprendizagem do aluno como sendo currículo. Transparece na mesma descrição a necessidade de mais de uma forma ou definição de currículo, tornando peculiar o olhar da professora Lucineia assim como da professora Mari. Ainda nos passos da descrição, o currículo é assim definido:

Tem como objetivo a construção do conhecimento para alcançar as habilidades e competências necessárias a cada disciplina e em cada nível de ensino. É importante pois norteia o trabalho do professor e padroniza o que se deve ser trabalhado em cada em cada trimestre nos diferentes níveis de ensino (ANA; PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO 6º AO 9º ANO).

Um roteiro de conteúdos com habilidade e competências que o aluno tem de saber para seguir a diante. Caso o aluno seja trocado de sala ou de escola, ele não se sinta perdido nos conteúdos (GABRIELA; PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO 6º, 8º E 9º ANOS).

Um documento que expressa a formação e a experiência de um profissional. Muito importante, pois gera confiança neste profissional (KATANGA KANÚ; PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 6º AO 9º ANO).

As descrições das professoras Ana e Gabriela, convergem com a definição da BNCC, que pauta a formação dos estudantes baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. Porém, enquanto a BNCC enfoca a formação integral por meio da competências e habilidades, a professora Ana se preocupa com a melhor organização do trabalho e a professora Gabriela com a situação do estudante ao ser trocado de sala ou de escola. Já o professor Katanga Kanú pontua a formação, experiência e confiança de um profissional, o que torna sua definição bastante peculiar.

Sabendo que as descrições de currículo a partir dos(as) educadores(as) podem ser múltiplos e relacionados a diferentes espaços e lugares (CERTEAU, 2005), esses sujeitos traçam caminhos que os levam a se encontrar como docentes, ora preocupados com a formação dos estudantes, ora descrevendo a melhor forma de organizar as práticas de forma astuciosa no exercício cotidiano (CERTEAU, 2005). Suas descrições nos levam a diversos lugares que se entrelaçam no espaço escolar.

Em relação as descrições de currículo por parte dos estudantes do 9º ano, percebemos majoritariamente definições que o relaciona como formação para o mercado de trabalho.

Para mim currículo é um modo de tentar trabalhar em lojas, supermercado (JULIE; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É um documento onde contém a formação de uma pessoa e também mostra a sua capacitação curricular para concorrer a uma vaga de emprego (GUGU; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É um certificado explicando qual o motivo de buscar a vaga de trabalho (VITOR; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É uma inscrição para consegui um trabalho (PYEHTRA; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Forma a pessoa para entrar no mercado de trabalho (LÍVIA; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Uma das primeiras formas de tentar conseguir um emprego no mercado de trabalho (SÁVIO; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Além da descrição do currículo como sendo algo necessário para o mercado de trabalho, aparece também a ideia de que é um documento onde consta dados da formação de uma pessoa, como descreve Gugu. Essas descrições sobre currículo pelos estudantes estão relacionadas também ao contexto da comunidade a qual estão inseridos. [...] “No cotidiano escolar, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos numa formação sociocultural que eles engendram, mas são, também, por ela engendrados (CARVALHO, 2009).

Em algumas vezes, os estudantes relacionam o currículo diretamente ao que aprendem na escola como necessário para inserção no mercado de trabalho. Neste caso, há maior relevância do que se aprende na escola.

Na minha opinião, é uma forma de você consegui um emprego bom. Por isso, é bom ter ótimas notas e fazer cursos, assim surgem mais propostas de emprego (HELLEN; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É onde as pessoas colocam todo seu conhecimento em um papel para conseguir empregos ou vagas em escolas etc. (JSS; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É um documento onde consta suas características e habilidades para entrar no mercado de trabalho (PULSELD; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É quando se termina um período de aprendizagem. O currículo serve para demonstrar que você está apto para praticar o que aprendeu, como arrumar um emprego (DIEGO; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Embora essas descrições de currículo também estejam relacionadas a preocupação em delimitá-lo como necessário para acessar emprego ou mercado de trabalho, os olhares de que ele é parte da aprendizagem também aparece. Tendo em vista que os sujeitos engendram a comunidade e são engendrados por ela, entendemos que estas definições sobre currículo são resultado de modos de ver o mundo por eles, que assim o descreveram. Segundo Carvalho, o estudante

Não abandona os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social, e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural (CARVALHO, 2009).

Por meio de saberes diversos, provenientes da comunidade e da escola, os sujeitos vão encontrando sentidos e significados para o currículo. Se preocupar em acessar o mercado de trabalho pareceu ser uma característica das comunidades que acessam a escola.

Com igual relevância, compreendemos as descrições dos estudantes do Prefes que, além de descreverem, em sua ampla maioria, o currículo como um documento para acessar um emprego/trabalho, trouxeram significados e significações que ampliam a compreensão de currículo.

Currículo é um documento (DANILO; ESTUDANTE DO PREFES).

É um documento que os profissionais utilizam para apresentar para os seus alunos (BIANCA; ESTUDANTE DO PREFES).

É um teste do nosso conhecimento (DON; ESTUDANTE DO PREFES).

É o que o professor ensina em sala de aula (GUILHERME; ESTUDANTE DO PREFES).

É tudo que o aluno aprende da entrada até o final dos estudos (DH F REE FIRE; ESTUDANTE DO PREFES).

A percepção de currículo, descrita pelos estudantes do Prefes, inicia-se como se currículo fosse um documento, mas também percebemos a descrição de que esse documento é de uso de profissionais que trabalham com os alunos. Percebe-se nestas falas que os discentes transferem o domínio do currículo para os docentes, como se os professores e professoras tivessem posse de um documento com conhecimento a serem ensinados. Já nas descrições de Don e DH Free Fire, o currículo é apresentado, respectivamente, como um teste do conhecimento por um, e de tudo que o aluno aprende na escola por outro. Esta última descrição vai de encontro ao caminho que estamos percorrendo por meio do entendimento de currículos praticados no cotidiano escolar, de Oliveira (2005).

3.6 ENTRE AS ESTRATÉGIAS E TÁTICAS CURRICULARES: O QUE HÁ?

Percebemos ao longo deste capítulo a importância da produção curricular por meio das leis, normativas e demais prescrições aqui mencionadas. Entendemos que essa produção possui um lugar próprio de fabricação, entendendo-a, assim, a partir do conceito de *estratégia* de Certeau (2005). Surgindo em diferentes contextos, esses documentos estão vinculados a fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

Já os olhares docentes e discentes, a partir de suas descrições sobre currículo, vislumbram caminhos singulares, vinculados às suas vivências no contexto comunitário e escolar (CARVALHO, 2009). Percebemos como esses sujeitos percorrem espaços e lugares por meio de suas descrições, firmando olhares diferentes sobre currículo. Suas crenças, valores e conhecimentos dão sentido e significados ao que chamamos de currículo, gerando expectativas para a produção curricular praticada por professoras, professores e estudantes. São olhares astutos (CERTEAU, 2005), de quem acessa as informações de diferentes maneiras.

Entre essas *estratégias* e *táticas*, há um universo de informações que circundam os documentos e as descrições respectivamente. Se por um lado, um está vinculado principalmente a fatores políticos, por outro está relacionado a saberes peculiares constituídos em diferentes lugares habitados pelos sujeitos.

Nesse sentido, o que predomina como influência entre um e outro, são as maneiras encontradas por docentes e discentes no contexto escolar, tecidos em rede de saberes e fazeres (OLIVEIRA, 2005). Nem sempre a descrição do documento é semelhante a descrição dos sujeitos sobre ele e isto define em muito a produção curricular de uma escola.

4 ARQUITETURA ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÓRREGO DO MILANEZ: OS ESPAÇOS E SUAS SINGULARIDADES

4.1 ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO E SITUADAS NO CAMPO

Atualmente, o município de São Mateus conta com várias escolas que ofertam o ensino público municipal, desde a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental (fundamental I) e séries finais do ensino fundamental (fundamental II). Também oferta as modalidades de Educação de Jovens de Adultos (EJA) e Educação do Campo. Cabe aqui um destaque para a proposta de Educação do Campo difundida no município, tendo em vista as escolas municipais que adotam esta modalidade.

Das escolas do campo, predominam as que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental e estão agrupadas para serem geridas por diretores(as) itinerantes. Cada agrupamento possui um(a) diretor(a), já as escolas que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental possuem um diretor cada uma, exceto a Ecom “Córrego Seco”.

É possível perceber a organização dessas escolas na tabela¹⁴ a seguir:

TABELA 2 - TABELA DAS ESCOLAS DO CAMPO E LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS, ES

Agrupamentos / Escolas	Escolas
Agrupamento I - KM	EPM “Militino Carrafa” (Sede) EPM “Vaversa” EPM “Palmito” EPM “Bernadete L. Bastos” EPM “Córrego Mata Sede” Ceim “Beira Rio”
Agrupamento II - KM	EPM “Girassol” (Sede) Ceim “Santa Terezinha” Ceim “Vale da Vitória”

¹⁴ Todas as escolas da tabela estão vinculadas ao setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES. Esse setor é responsável por acompanhar as escolas junto aos diretores(as), além de organizar os planejamentos coletivos e momentos de formação continuada.

Ceim "Georgina"	
Agrupamento III - KM	EPM "Córrego Grande de Cima" (Sede) EUM "União" EPM "Almira dias Perin" EUM "Santo Anjo" EPM "KM 20"
Agrupamento IV - KM	EPM "Córrego do Rancho" (Sede) EUM "Córrego do Dezoito" EPM "Antonio Lima" EPM "Córrego Grande" EUM "Córrego Santa Maria"
Agrupamento V – Região de Córrego Seco	EPM "Córrego Seco" (Sede) EPM "Patrimônio Córrego da Areia" EPM "Anna Lubbe" EUM "São João Bosco"
Agrupamento VI - Região da Paulista	EPM "Divino Espírito Santo" (Sede) EUM "Nossa Sr. ^a de Lourdes" EUM "Córrego Santa Rita" EUM "Córrego do Piqui" EUM "Sapucaia" Ceim "XIII de Setembro"
Agrupamento VII - Região de Santa Maria	EPM "Nova Vista" (Sede) EPM "Córrego do Chiado" EPM "Antônio Maciel" EPM "São Jorge"
Agrupamento VIII - Região de Santa Maria	EPM "Dilô Barbosa" (Sede) EPM "Córrego do Gama" EUM "Ana Gelca" EPM "São Domingos de Itauninhas"
Agrupamento IX – Região das Águas: Nativo e Barra Nova Sul e Norte	EPM "Alice Moreira Machado" (Sede) EPM "Campo Grande de Baixo" EPM "Enedino Monteiro" EPM "São Miguel" EPM "Mariricu" EPM "Rio Preto"

Agrupamento X – Região de Córrego	Ecorm “Região do Córrego Seco” (Sede) EPM “Córrego do Aterro” EUM “Santa Rosa de Lima”
Escolas Comunitárias Rurais Municipais – Ecorm	Ecorm “Região de Córrego Seco” Ecorm “Maria Francisca Nunes Coutinho”
Escola de Assentamento	Emeief “Assentamento Zumbi dos Palmares”
Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeief e Emef)	Emeief “São Pio X” Emef “KM 35” Emef “Córrego do Milanez” Emef “Mercedes de Aguiar” Ceim “Pingo de Gente” Emef “Anedina Almeida Santos” Emef “Paulo Antônio de Souza”

Fonte: Elaborada pelo autor, com dados cedidos pelo setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de São Mateus, ES.

Os agrupamentos de I ao IX são de escolas de educação infantil e majoritariamente de séries iniciais do ensino fundamental no meio rural, sendo que algumas são Escolas Unidocente Municipais (EUM), ou seja, possuem uma única sala de aula com oferta de ensino para estudantes do 1º ao 5º ano por um(a) único(a) professor(a). Outras são Escolas Pluridocente Municipais (EPM), que possuem mais de uma sala de aula e mais de um(a) professor(a).

No agrupamento X, percebe-se EUM e EPM junto a uma Escola Comunitária Rural Municipal (Ecorm), sinalizando que nesse agrupamento há uma única gestão para três escolas com organizações distintas, visto que a Ecorm “Córrego Seco” também é a única escola com oferta de séries finais do ensino fundamental a dividir a direção com outras escolas. A palavra “Sede”, entre parênteses, escrita na frente do nome de algumas escolas, significa que aquela unidade escolar é o local em que o(a) diretor(a) fica o maior tempo para organizar seu trabalho e, muitas vezes, é a que possui melhor estrutura física.

Ter muitas escolas municipais no formato da Educação do Campo diferencia São Mateus em relação aos outros municípios do ES, pelo fato de ser mais evidente no estado a presença dessa modalidade em Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

As Ecom e a escola de Assentamento, assim como as EPM e EUM, também adotam a Educação do Campo, diferentemente das Emef apontadas na tabela. Destas, apenas a Emef “Mercedes de Aguiar” divide a direção com um Ceim, o restante possui, cada uma, um diretor, e não adota a Educação do Campo, mesmo recebendo estudantes camponeses, como é o caso da Emef “Córrego do Milanez”.

4.2 A ESCOLA “CÓRREGO DO MILANEZ” E SUA TRAJETÓRIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO

A Emef “Córrego do Milanez” está situada na região chamada de quilômetros, mais especificamente no KM 28 (a vinte e oito quilômetros do centro de São Mateus pela rodovia BR 381, que liga o município a Nova Venécia). Essa região possui expressiva produção agrícola por meio de grandes e pequenos proprietários de terras e Assentamentos, sendo assim uma área importante para o município de São Mateus.

MAPA 1 - MAPA DE SÃO MATEUS COM TRAÇADO DA BR 381.



Fonte: Disponível no Google maps.

Ao longo dessa rodovia, existem moradores(as) / produtores(as) / camponeses(as) que moram próximo da pista e pessoas que habitam comunidades mais afastadas. São comunidades de características culturais variadas, como quilombolas e de descendências alemã e italiana. Existem, portanto, produtores vinculados ao agronegócio, produtores da agricultura camponesa e assalariados do campo. Esta estrada então se torna um espaço de significados e significações, devido ao que é projetado e o que é vivido. “[...] O espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2005, p. 202). Assim, concordamos que

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 202).

Esse espaço que circunda a escola é um espaço do campo onde estão presentes disputas e conflitos que caracterizam os habitantes do meio rural de forma geral. Com interesses divergentes, esses povos fazem do lugar um espaço e se refazem nele. Embora a força política do agronegócio seja grande, acreditamos que “[...] o campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50).

A Emef “Córrego do Milanez” é resultado desse espaço, pois ela foi edificada para atender aos sujeitos do campo e foi reformulada, reformada e teve seu edifício modificado por causa deles. Dessa forma, é importante que saibamos um pouco do histórico¹⁵ dessa unidade escolar para compreendermos de sua contribuição e relação com a comunidade.

A escola foi criada no ano de 1950 e está situada a 300 metros da BR 381, num terreno doado na época por um casal de moradores. Até o ano de 1998, pertencia a rede estadual de ensino ofertando turmas de 1ª a 4ª séries. Nesse período, algumas tarefas eram realizadas por meio de trabalho voluntário de algumas pessoas da comunidade,

¹⁵ A história da escola foi realizada com base na Proposta Pedagógica da escola, cedida pelo atual diretor da escola em concordância com a comunidade escolar. Neste documento encontra informações sobre a escola desde sua criação.

como era o caso das merendas, feitas sem pagamento de remuneração. Líderes comunitários também estiveram presentes de forma voluntária.

No ano de 1999, a escola foi municipalizada e tornou-se Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG). Nesse período, a escola também passou por reforma e ampliação e passou a ofertar o ensino de 1ª a 8ª séries. Esse fato diferencia essa escola de muitas outras que, até os dias atuais, ofertam apenas as séries iniciais do fundamental.

Em 2001, a escola passou por nova reforma e ampliação, aumentando o número de estudantes e comunidades atendidas, visto que passou a acolher as comunidades do KM 13 ao KM 35 e adjacências, tais como: Comunidade Arural, São Cristóvão, Mata Sede, Serraria, Água Boa, Cerejeira, Santo Antônio, Santa Leocádia, entre outras. Ainda nesse ano, a escola mudou novamente a nomenclatura e passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental “Córrego do Milanez”, nome que vigora até os dias de hoje.

Entre os anos de 2003 e 2006, a escola tornou-se “polo” de outras escolas, segundo a Proposta Pedagógica, e administrava as seguintes escolas nucleadas de 1ª a 4ª série da região: Emeief “Vaversa”; Emeief “Córrego Mata Sede”; Emeief “Bernadete de Lourdes Bastos”; EUM “Córrego Santa Maria” e EUM “Córrego Grande de Cima”. Encerrando essa organização em 2006, a escola “Córrego do Milanez” começou a constituir processos de eleições de diretores da escola.

Ainda, com base na Proposta Pedagógica, a escola passou a ofertar o ensino fundamental de 9 anos entre 2008 e 2009, período também em que vários eventos culturais e festivos passaram a acontecer na escola. Também houve a doação de um terreno para a ampliação da escola.

Entre 2013 e 2016, aconteceram novas reformas com a construção do refeitório, a cobertura da quadra, a perfuração do poço artesiano, a divisão das salas em frente à quadra, a criação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a arborização do pátio. A partir do ano de 2014, a escola passou a contar com 10 (dez) salas de aula e 01 (uma) sala destinada a Educação Especial e/ou AEE.

De forma estrutural, essas foram as mudanças mais significativas em relação ao público que frequenta a escola, ou seja, estudantes, professores(as) e comunidade

escolar. O edifício da escola foi se diferenciando e se distanciando daquele do momento de criação da escola, construído apenas para 4 turmas. Atualmente, tem a possibilidade de ofertar 10 turmas e de manter em funcionamento constante a sala de Educação Especial e/ou AEE.

O que marca a trajetória arquitetônica da EMEF Córrego do Milanez são as mudanças em sua estrutura física ancoradas e planejadas, ora pelo poder público ora pela comunidade local. Isso mudou, ao longo do tempo, a oferta de matrícula, o número de estudantes e a estética da escola. Porém, a partir da definição de Escolano (2001), compreendemos que a escola manteve os signos e símbolos, diferenciando-a de outros prédios públicos. Também atendeu a “[...] critérios disciplinares condizentes com a noção de organização social pretendida” (LOCATELLI, 2012, p. 85). Em relação a proposta curricular, essas mudanças fizeram permanecer o vínculo com o currículo das escolas urbanas, diferenciando-a de muitas outras escolas do município situadas no meio rural que passaram a adotar a Educação do Campo.

4.3 O EDIFÍCIO ESCOLAR: O ESPAÇO, SUAS SIGNIFICAÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Os edifícios escolares possuem arquiteturas próprias que os caracterizam enquanto escolas, os diferenciando de outros espaços públicos. Essa foi a conclusão de Escolano (2001). Para além, o autor ainda caracteriza o espaço enquanto parte do currículo. Na definição de Locatelli (2012, p. 19), “[...] A ideia de organizar as salas em único prédio foi a essência do projeto arquitetônico escolar republicano, imprimindo outros sentidos para o espaço escolar”.

Ainda, segundo a autora, essa foi uma estratégia do período republicano, visto que, no período anterior a criação dos grupos escolares no Brasil o ensino não tinha caráter de instrução pública e funcionava em espaços privados ou organizados conforme as pessoas da localidade.

Ao longo da história de criação dos edifícios escolares, foram privilegiados os espaços urbanos. Sendo forçada pela sociedade a criação de escolas também no meio rural, estas não tiveram a manutenção necessária.

A criação dos grupos escolares foi marcada pela edificação de um símbolo de qualidade da instrução pública e essencialmente urbana. Com a política de escolarização de massas, advinda das pressões de natureza social, fez-se necessário atender tanto aos centros urbanos quanto a zona rural e pequenos povoados, o que gerou a criação de escolas desprovidas dos cuidados mínimos necessários e a precária manutenção dos grupos escolares (LOCATELLI, 2012, p. 80).

A autora ainda pontua o fato de os grupos escolares servirem de propaganda política ao regime político implantado. Por isso a escolha em privilegiar os espaços urbanos.

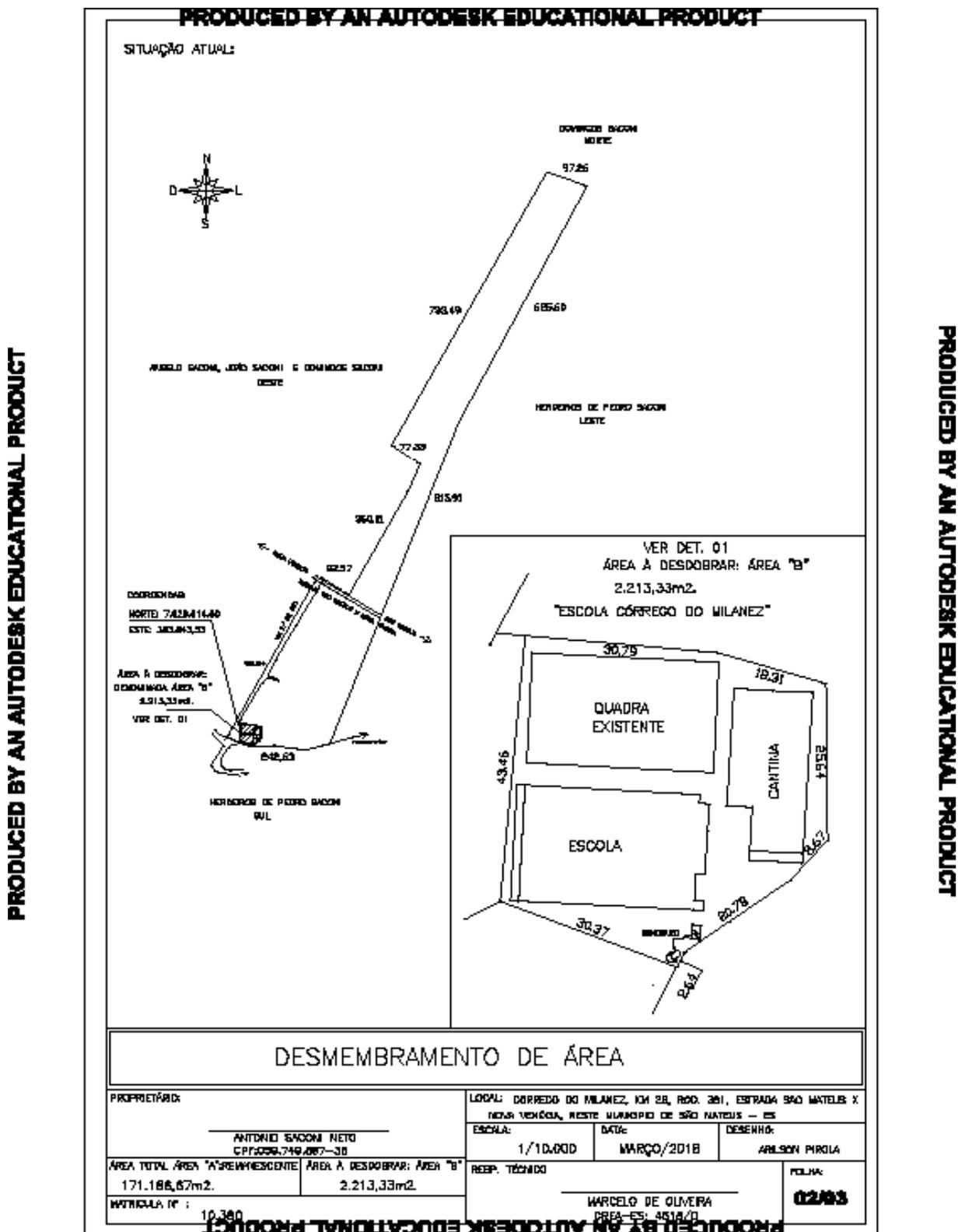
O privilégio da localização dos grupos escolares no espaço urbano assentava-se na ideia de que estes conferiam visibilidade e propaganda do novo regime republicano e sua criação tinha um significado simbólico maior que a criação de escolas isoladas no meio rural (LOCATELLI, 2012, 80).

Outro fator destacado por Locatelli (2012) é a necessidade da época de implantação dos grupos escolares no Brasil em atrelar a compreensão e apropriação de alunos e professores ao espaço e o modelo pedagógico atrelado a ele.

Levando em consideração essas premissas destacadas sobre os edifícios escolares, podemos, então, nos aproximar da dinâmica de construção e organização da Emef “Córrego do Milanez”. Embora estejamos em outra época e/ou período da história do Brasil, a realidade do campo e a implantação de escolas nesse espaço ainda é um desafio, pois ainda vem acompanhada da realidade conflituosa e de interesses divergentes.

Sendo assim, é relevante considerar a arquitetura dessa escola, que atualmente está projetada da seguinte forma (Figura 1):

FIGURA 1 - PLANTA DA ESCOLA

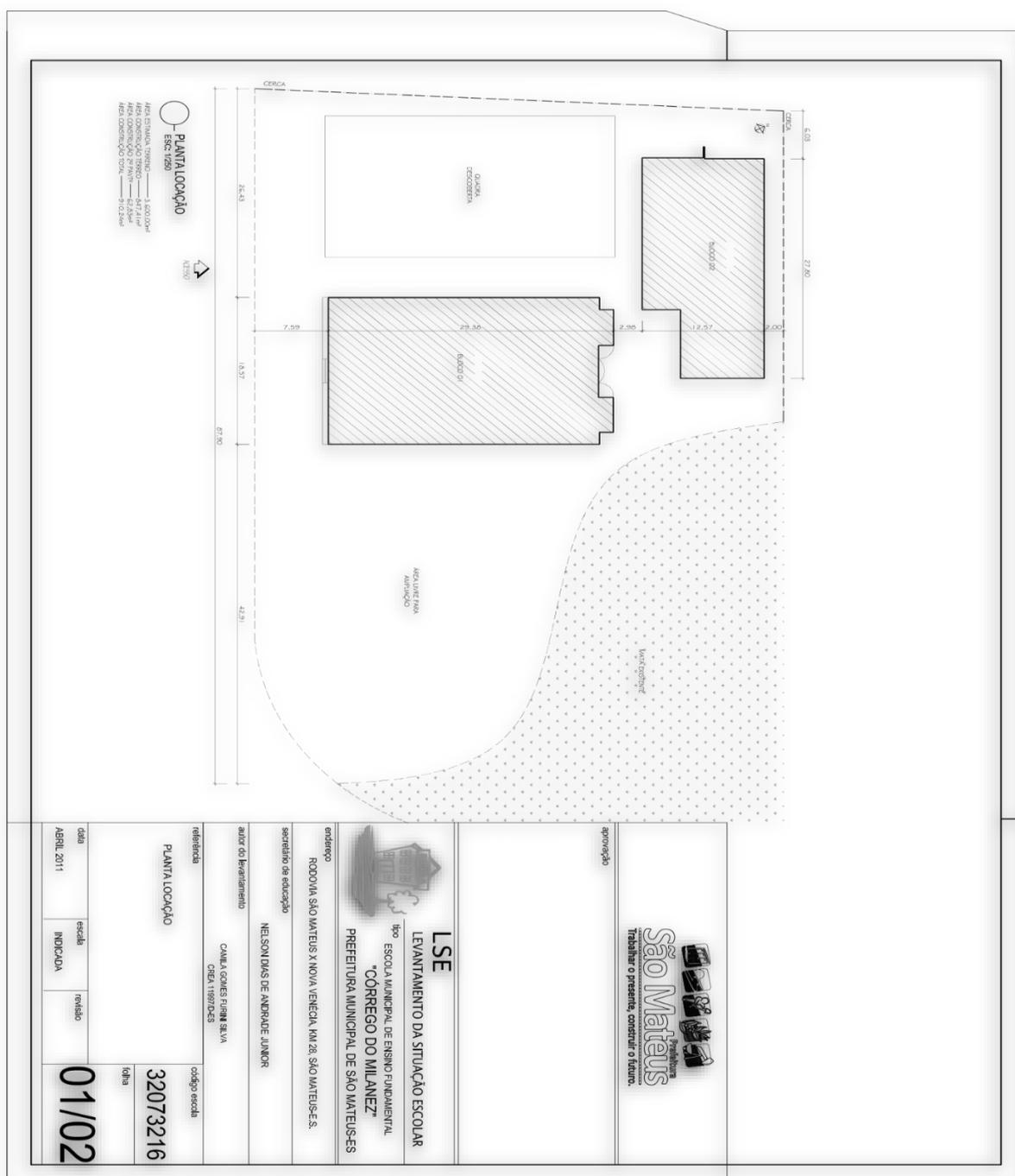


Fonte: acervo da escola e inserida na Proposta Pedagógica.

É possível observar pela planta a estrada que liga a escola à BR 381, demonstrando a proximidade da escola com a rodovia. No espaço descrito como escola e cantina há uma série de sub-repartições que, juntamente com a quadra, compõem a escola.

Na planta (Figura 2) fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é possível visualizar o mesmo espaço com nomenclaturas diferentes no edifício.

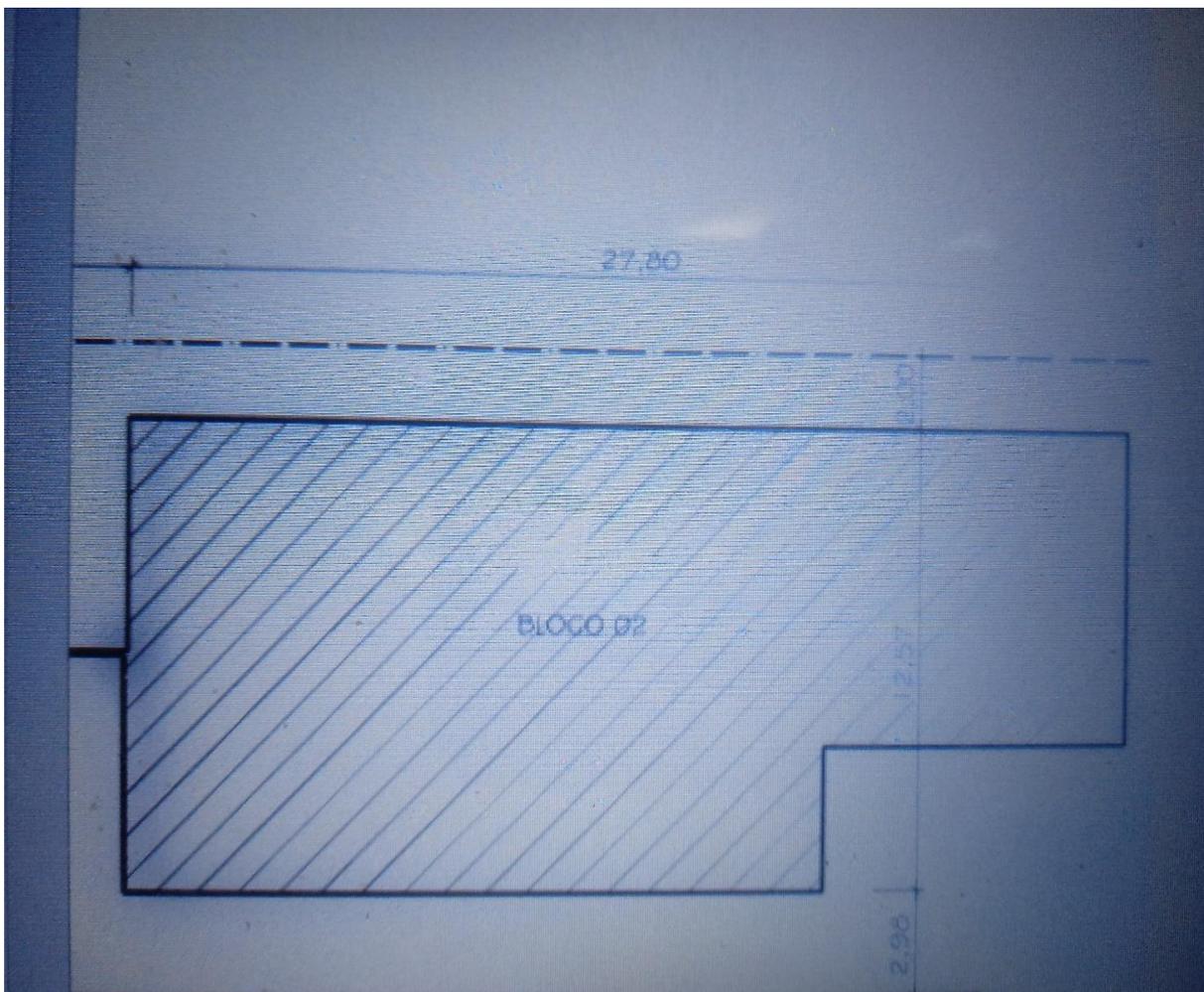
FIGURA 2 - PLANTA LOCAÇÃO DA EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ".



Fonte: Acervo documental da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

No local onde estava escrito escola, nesta planta, aparece como bloco 1 e onde constava cantina, consta bloco 2. O bloco 2 é o espaço onde se situava a escola quando foi criada¹⁶, época em que ofertava apenas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

FIGURA 3 - BLOCO 02 DA PLANTA LOCAÇÃO DA EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ".



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

Esse edifício, Bloco 2, que hoje é parte da escola, era onde aconteciam as aulas, onde oferecia-se a merenda, e onde eram realizadas as demais funções burocráticas da escola. Atualmente as salas de aula se deslocaram para outras repartições do edifício.

¹⁶ Não encontramos a planta do período de criação da escola nos lugares pesquisados, ou seja, na escola, Superintendência Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Mateus e nem na prefeitura.

Isso nos fazem perceber os diferentes *usos*¹⁷ do espaço que se deram ao longo da história da escola.

FIGURA 4 - FOTO DA EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”, DE 2008.



Fonte: acervo da escola “Córrego do Milanez”.

O edifício do lado esquerdo da foto é o que foi primeiramente construído, em 1950, sendo que foi reformado ao longo dos anos. Ao ter contato com a história da escola, percebemos que ela se diferencia de muitas outras escolas do campo de São Mateus. Enquanto no meio rural as escolas de séries iniciais do Ensino fundamental mantiveram a oferta desta mesma etapa de ensino, a Emef “Córrego do Milanez” foi

¹⁷ Os usos aqui se referem aos sentidos que os sujeitos dão aos e espaços e estão referidos de acordo com a definição de Certeau (2005) em *A invenção do Cotidiano*.

modificando a oferta de ensino ao passo que o edifício sofria modificações em sua estrutura.

Essa ação *tática* da escola foi na contramão da *estratégia* governamental de construir um modelo arquitetônico de escolas rurais, de tornar precárias e fechá-las ao longo do tempo. Diante de situações adversas, operadas por uma ordem dominante, os sujeitos das comunidades próximas a escola tiveram *astúcias* que mantiveram a escola projetada de acordo com suas realidades.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante (CERTEAU, 2005, p. 39).

Essas maneiras de fazer com o que é dado como *estratégia* dominante acabaram impulsionando *táticas* que modificaram o espaço escolar e a oferta de ensino, acabaram também transformando a organização pedagógica e curricular da escola.

Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço não é um meio objetivo dado de uma vez por todas. [...] Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira – não existe. E se existe, não conta – salvo como possibilidade e como limite (VIÑAO, 2001, p. 63)

Ao passo que consideramos o espaço como traço da atividade humana, entendemos que ele não está dado e finalizado. O espaço depende então do tempo e das intervenções de seres humanos, que o modificam. Assim, o contexto político e social do Campo pode ser, ora dominado pelo agronegócio, ora marcado pela agricultura camponesa, ou espaço de conflito entre um e outro como já mencionado. A escola aqui estudada nasceu e se projetou nesse contexto e espaço, mas também forjou seu próprio espaço ao longo do tempo. Com ele vieram a formulações de como seria a escola.

Sendo, primeiramente, resultado de um espaço *estrategicamente* planejado e projetado, a escola atendeu ao que se definiu para a estruturação das escolas localizadas no campo. Ou seja, foi construída de forma semelhante a muitas outras escolas rurais. Era uma escola que ofertava apenas séries iniciais do ensino fundamental e não era pensada pedagogicamente com os sujeitos do campo. Para

entender e superar essa precarização das escolas localizadas no campo, é necessário compreender que

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão da tradicional estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Serão totalmente ineficazes para dar conta dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas (ARROYO, 2004, 58).

Diante dessa realidade, enquanto escola rural de 1ª a 4ª série, a EMEF Córrego do Milanez possuía a gestão e estrutura que não condiziam com a realidade do campo. Porém, os sujeitos ali presentes foram recriando e redefinindo espaços na/da escola.

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais, no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Para perceber a dinâmica do espaço escolar, é importante entendermos que

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferente símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

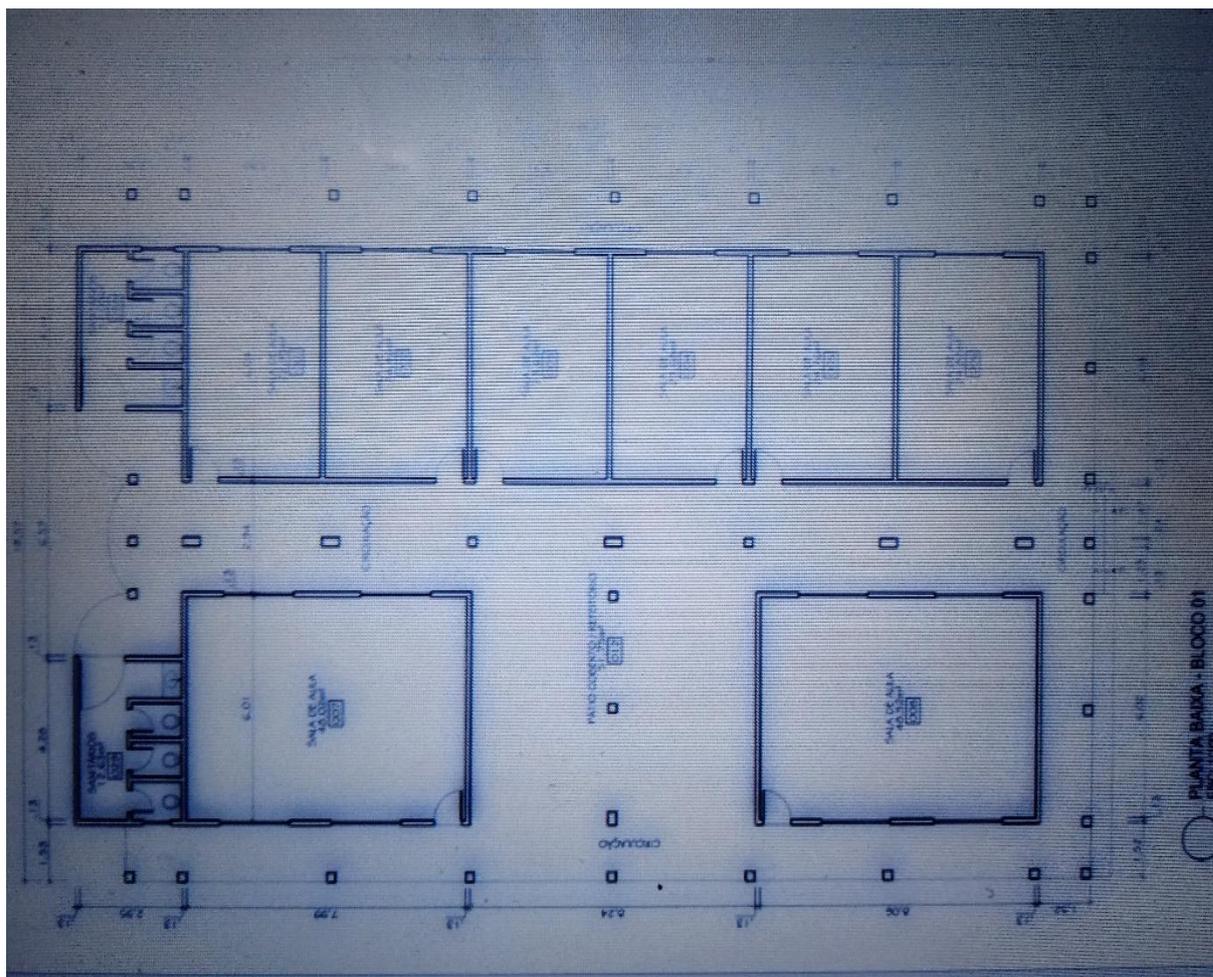
Esses valores vinculados a arquitetura escolar e o que surge a partir deles, são o que fazem da escola enquanto escola. Portanto, é um espaço único com características específicas de aprendizagem ensinados e aprendidos.

Os espaços educativos. [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

A definição de arquitetura escolar realizada por Escolano (2001) é de que esta é parte constitutiva do currículo visível e invisível da escola, assim como imposição de uma organização disciplinar. Essa combinação de possibilidades aparentemente antagônicas determina o que é o espaço escolar, muitas vezes com infundáveis transformações que compõem o que definimos como produção curricular.

Em relação à organização disciplinar da escola “Córrego do Milanez”, é possível percebê-la por meio da estrutura física das salas, projetadas uniformemente, com exceção de duas salas maiores. Algo que pode ser observado na planta do edifício (Figura 5) construído para a ampliação da escola.

FIGURA 5 - BLOCO 01 DA PLANTA BAIXA DA EMEF CÓRREGO DO MILANEZ, CONTENDO OITO SALAS DE AULA E DOIS BANHEIROS

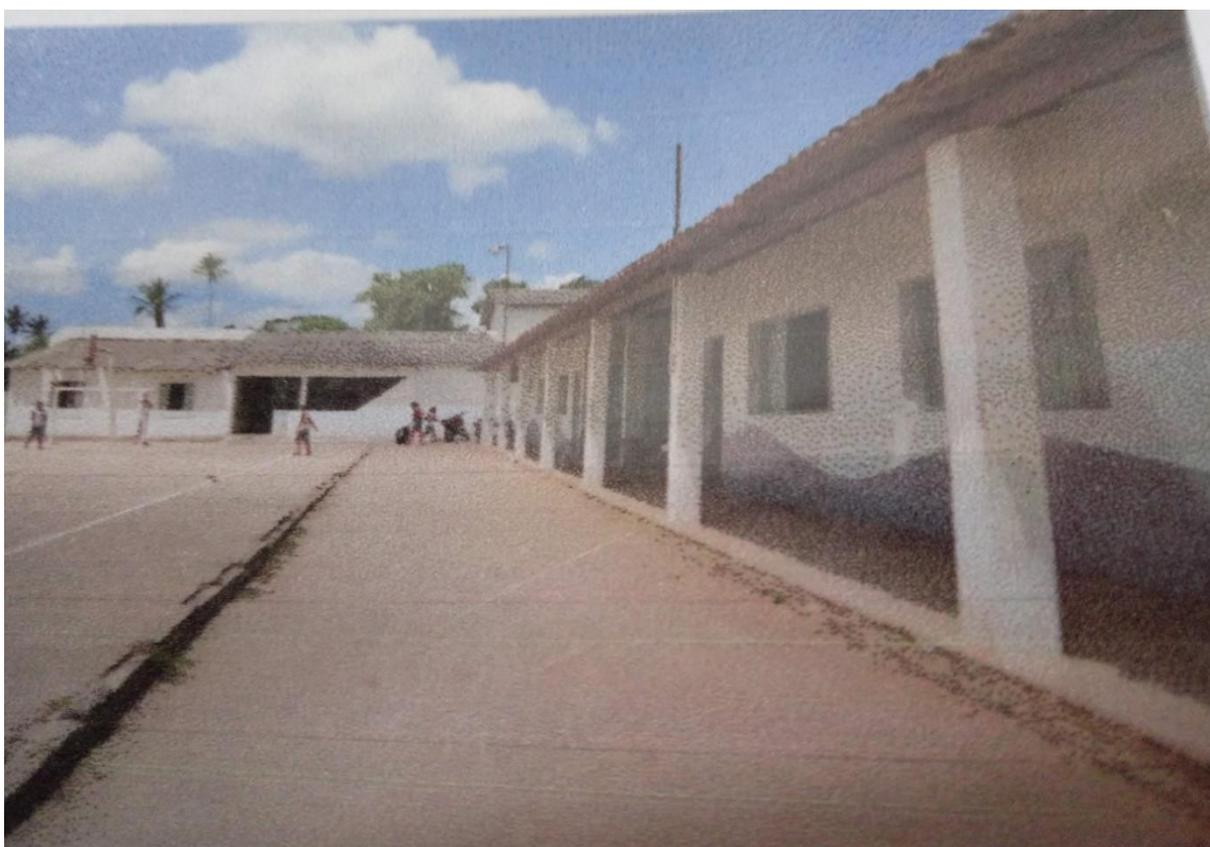


Fonte: Acervo documental da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

Após a ampliação, esse ficou sendo o espaço reservado para as salas de aula, num total de 08 salas e 02 banheiros – um feminino e outro masculino – para uso dos estudantes. A escola funcionou assim durante um período, mas realizou outra reforma e dividiu as 02 salas maiores, tornando-as em 04 salas. No total geral, ficaram, então, 10 salas. Com a divisão das duas maiores salas, a escola ficou com uma oferta de matrículas de em média 20 vagas por turma no ano de 2019, número menor do que em 2007 que era de 30 vagas por turma em média.

Alguns fatores sociais também contribuíram para uma diminuição ainda maior de estudantes por turma, como é o caso de família de meeiros e boias-frias que mudaram da região por causa da escassez da produção agrícola.

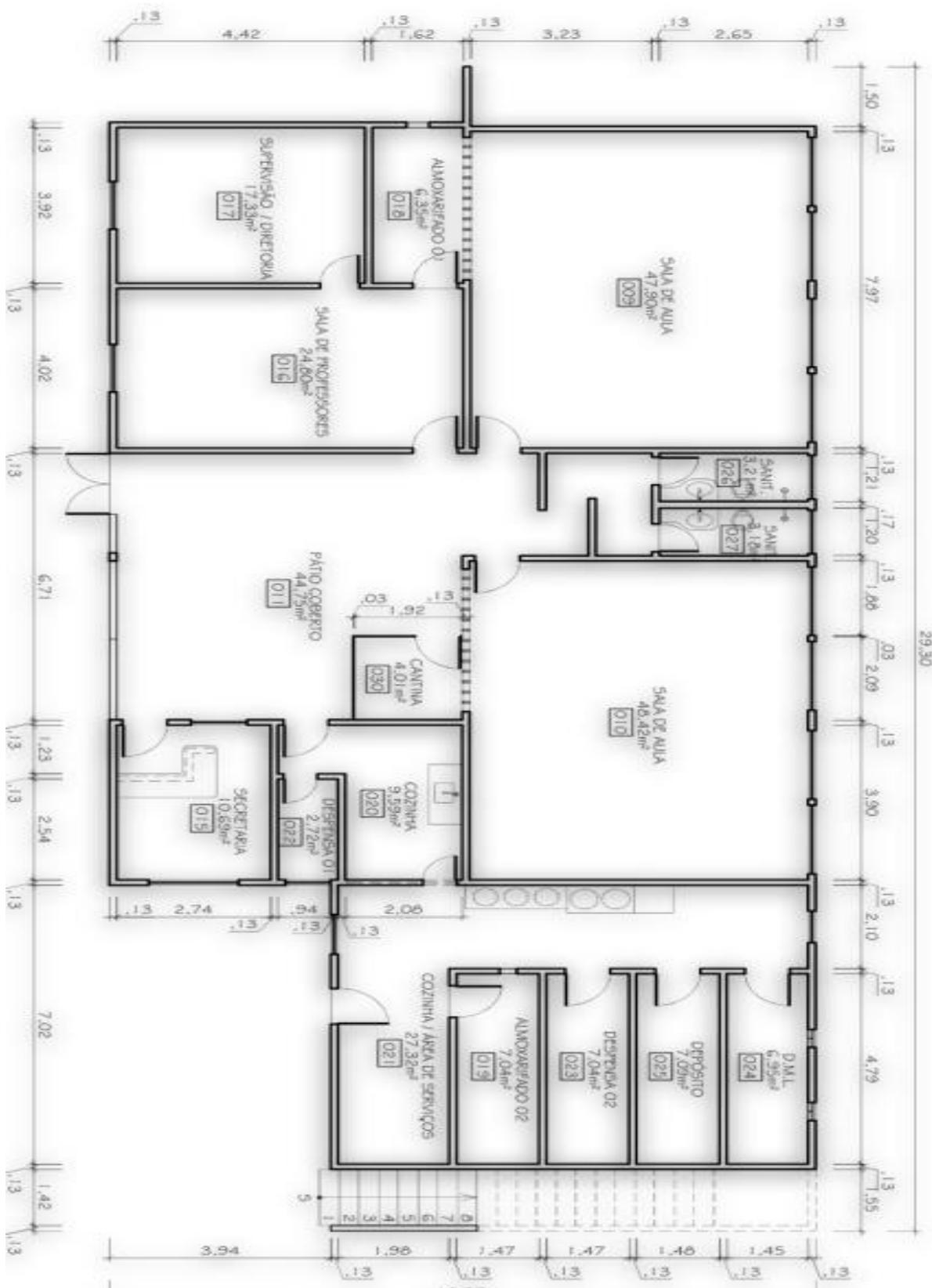
FIGURA 6 - FOTO DAS SALAS DE AULAS E QUADRA DESCOBERTA, DA EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”.



Fonte: Acervo da escola “Córrego do Milanez”.

A figura 6 mostra, do lado direito da fotografia, as 10 salas de aula, e ao fundo, as antigas salas de aula (frente) que se tornaram salas de *usos* diversos, tais como biblioteca, sala de vídeo, banheiro, sala de professores(as), sala da direção e do(a) pedagogo(a), cantina, secretaria e depósitos.

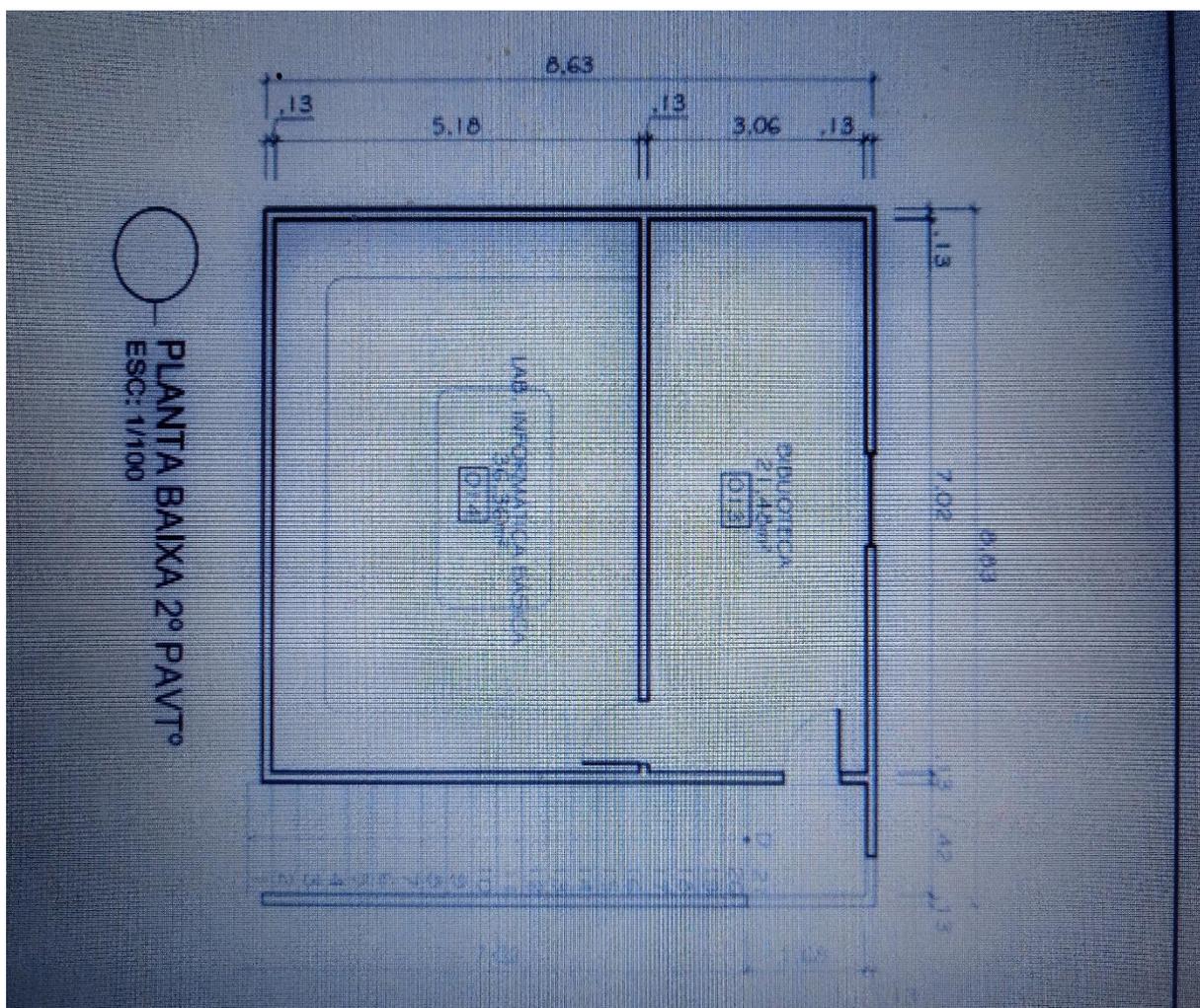
FIGURA 7 - BLOCO 02 DA PLANTA BAIXA DA EMEF CÓRREGO DO MILANEZ, CONTENDO DIVISÕES APÓS UMA DAS REFORMAS.



Fonte: Acervo documental da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

Na planta, onde aparecem sala 09 e 10, estas são, respectivamente, a sala de AEE e a biblioteca interligada a sala de vídeo (utilizada para exibição de filmes, slides com Datashow e reuniões). Já no segundo andar desse edifício foi construído o laboratório de informática, conforme nos mostra a figura 8, a seguir..

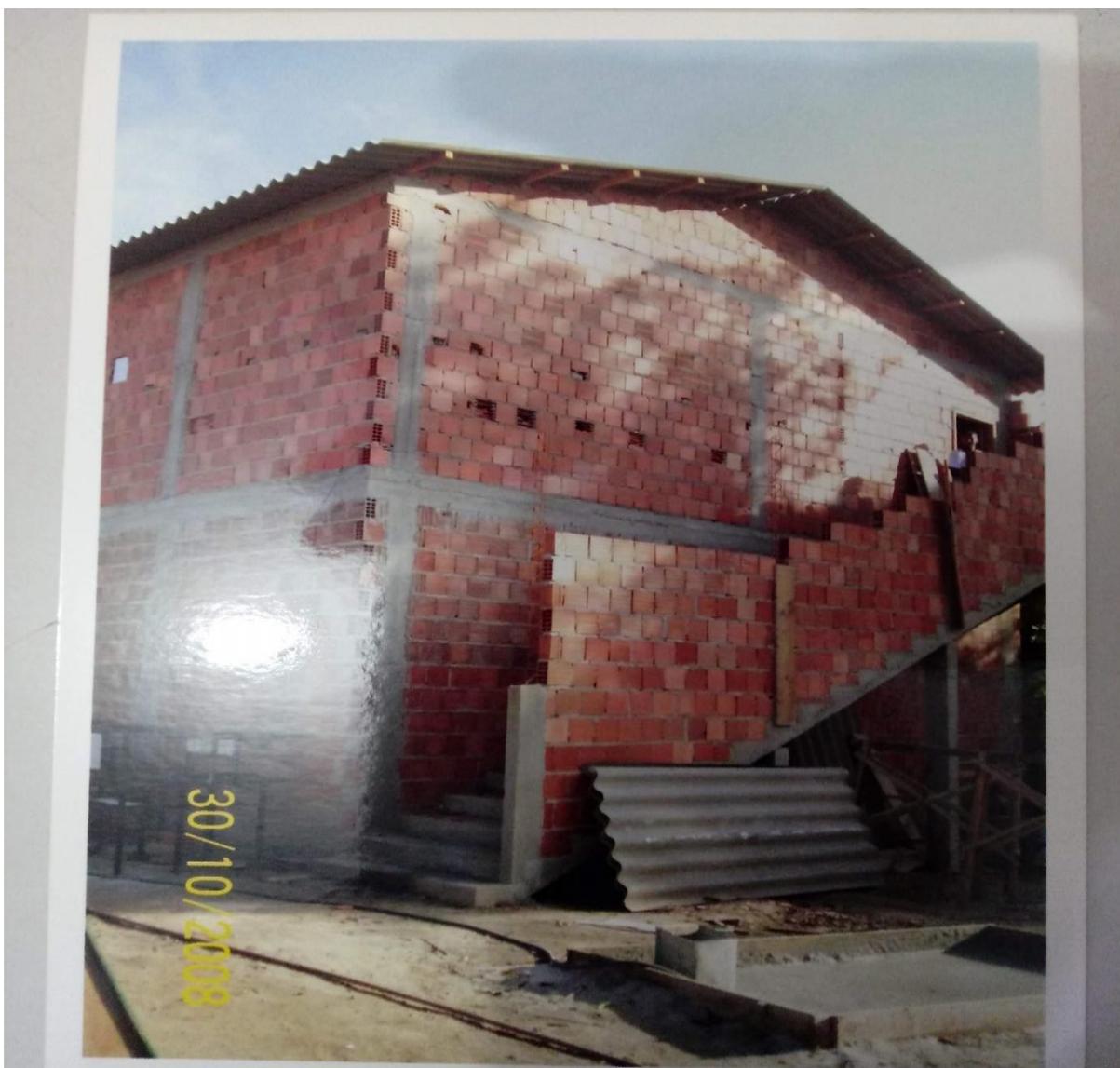
FIGURA 8 - PLANTA BAIXA, 2º PAVIMENTO, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E BIBLIOTECA.



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

Apesar de a biblioteca constar no 2º pavimento, ela está situada, de fato, onde consta a sala 10, como apresentado anteriormente na figura 8. Portanto, esse pavimento ficou exclusivo para o laboratório de informática e funcionou como tal até os equipamentos se tornarem obsoletos, o que provocou sua desativação. Atualmente, a escola repensa modos de utilizar esse espaço.

FIGURA 9 - FOTO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA EMEF CÓRREGO DO MILANEZ EM CONSTRUÇÃO.

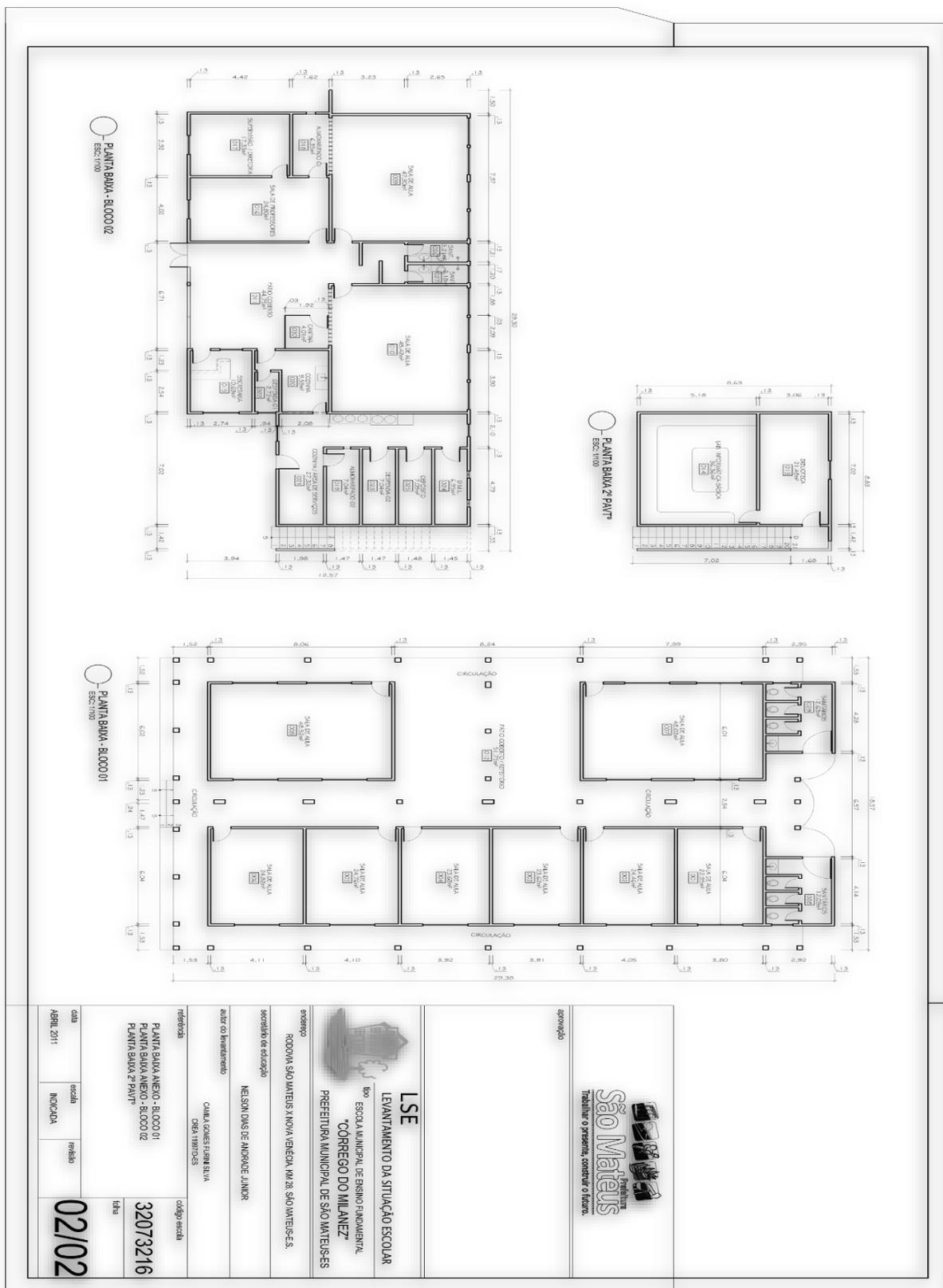


Fonte: Acervo da Emef "Córrego do Milanez".

Em relação ao espaço e as ações que decorrem dele é possível notar que na EMEF Córrego do Milanez fez usos diferentes dele. Seja habitando lugares diferentes dentro da própria escola, seja modificando os espaços para alcançar melhor organização disciplinar. Isso para alcançar os sujeitos e suas práticas ali desenvolvidas. Em cada espaço existe uma intencionalidade (ESCOLANO, 2001).

De forma geral e abrangente, o espaço foi demarcado da maneira como se segue, na figura 10.

FIGURA 10 - PLANTA BAIXA DA EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ”.



Fonte: Acervo documental da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, ES.

Como analisado em separado nas figuras anteriores, todas as demarcações de sala estão na planta da figura 10. Essas mudanças ocorrem porque, segundo Escolano (2001), “[...] a culturalidade dessas mudanças reforça, da mesma forma, o sentido educador da arquitetura, ou seja, o seu valor enquanto programa” (p. 47).

Entre as mudanças ocorridas na escola com as reformas e ampliação, está a cobertura da quadra de esportes da escola. Como se pode perceber na figura 05, em uma das reformas a escola construí o piso da quadra com alguns aparatos para a realização de atividades. Após construírem a cobertura permaneceram com o mesmo piso, já bastante deteriorado. Essa cobertura acabou se destacando na escola por causa de sua estrutura e uma cor de amarelo, como se pode perceber na imagem abaixo.

FIGURA 11 - FOTO DA EMEF “CÓRREGO DO MILANEZ” E DA ESTRADA QUE LIGA A ESCOLA À BR 381.



Fonte: Foto tirada pelo autor.

Com a construção da quadra a escola modificou o espaço interno e externo, dando destaque a escola em relação a paisagem do campo. No momento de sua construção a comunidade escolar expressou o desejo de que fosse construída em outro espaço, num terreno doado por um morador. Apesar do terreno ter sido preparado, a cobertura da quadra acabou sendo construída no espaço em que o piso já estava pronto, sob alegação de que não havia verba suficiente para construir outro piso.

Em meio a tantas mudanças, por meio de reformas e ampliações, a escola torna complexa a sua existência e seu funcionamento. Ao passo que projetos arquitetônicos gerenciados pelo poder público mudavam a estrutura física da escola, muitas mudanças eram realizadas por vontade e interesse dos sujeitos que compunham a comunidade escolar. Percebe-se então, desde sua criação, a *estratégias* dominantes e ações *táticas* que *golpeiam* tal ordem. Portanto, acreditamos que os sujeitos

No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. [...] elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (CERTEAU, 2005, p. 45).

Mesmo não sendo constituída como as EFA, que nasceram com uma proposta definida de alternância e como um prenúncio a Educação do Campo, a EMEF Córrego do Milanez vem se refazendo por meio de propostas indefinidas, mas que a fazem funcionar como espaço educativo. Assim, há *maneiras de fazer* peculiares desta escola que [...] “se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida” (OLIVEIRA, 2005, p. 48).

4.4 OS USOS DOS ESPAÇOS INTERNOS DA ESCOLA

Ao centrar a pesquisa no espaço interior da escola percebemos algumas semelhanças com outras escolas, mas também tivemos descobertas de algumas singularidades que fazem dela um espaço de fabricação de novas práticas pedagógicas. Por sua importância, destacamos então alguns *usos* deste espaço, que nos fazem perceber essas peculiaridades. Para isso, é importante pontuar que os *usos* aqui percebidos estão relacionados as *maneiras de fazer* dos sujeitos, estudantes e professores(as), diante de uma arquitetura escolar *estrategicamente* edificada com vista a um viés

pedagógico estruturado e um currículo prescrito semelhante as escolas urbanas. Por isso é importante afirmar que:

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desse sistema não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta, e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante (CERTEAU, 2005, p. 39).

A partir deste entendimento da escola com sua capacidade criativa diante de um espaço com características vinculadas a uma ordem dominante, situamos este espaço distante da passividade e cheio de *astúcias* minuciosas a partir do fazer pedagógico. Consideramos que tal feito está vinculado as práticas do cotidiano e são respostas ao que é imposto a ela. Assim, situações inusitadas aparecem e nos fazem repensar cotidianamente a produção curricular atrelada a essas ações.

É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (OLIVEIRA, 2005, p.60).

Nos aproximando do cotidiano, percebemos a necessidade de cada vez mais respeitarmos a condição plural do ser humano, de forma que os sujeitos pesquisados se diferenciam de sujeitos de outras comunidades. “[...] A possibilidade de o princípio da comunidade se efetivar relaciona-se, portanto, com o respeito a pluralidade e o incremento da produtividade heterológica” (CARVALHO, 2009, p. 53).

É possível entender algumas das organizações diárias da escola com base no horário de entrada e saída dos estudantes. Enquanto nas Emef situadas no meio urbano costuma-se utilizar, para o turno vespertino, o horário de aulas com entrada às 13 horas e saída às 17 horas e 30 minutos, na Emef “Córrego do Milanez”, utiliza-se o horário de 12 horas e 30 minutos às 17 horas. Esse horário tem sua relevância devido ao deslocamento de estudantes de diversas comunidades e à trajetória do ônibus escolar que os busca e leva às suas residências. Tal organização vem acompanhada de uma oração realizada no momento de entrada dos estudantes que, ao formarem filas por séries, esperam pela oração.

Para Escolano (2001, p. 45), “[...] A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições”. Essa função pedagógica também é reguladora das atividades escolares, ou seja, existe um horário para se aprender algo, que convencionalmente são os horários de aula para cada disciplina.

Em relação ao ato religioso, convém pontuar que foi uma característica das escolas do século passado. No período monárquico “[...] as orações de entrada e saída, algumas máximas morais e religiosas” (ESCOLANO, 2001, p. 41), eram práticas executáveis sob ordenamento do governo. Atualmente essa postura se contrapõe a estabelecimento do Estado Laico brasileiro e demonstra certa singularidade por meio do *uso* que a escola faz do momento da entrada dos estudantes.

Ao mesmo tempo que demonstra uma característica singular da escola, afirma também a perpetuação de uma dominação cultural por meio da religião cristã, que vem se afirmando desde o período colonial. Se torna importante destacar essa questão por nos possibilitar entender os elos e as rupturas nos quais a escola se encontra em relação a ordem social e culturalmente dominante, em seu fazer cotidiano. Uma *tática* realizada pela escola atualmente, já representou uma *estratégia* adotada nas escolas, no passado, com a pretensão de afirmação moral e religiosa.

Considerando a arquitetura escolar e suas finalidades ao ser projetada, entendemos que ela opera para a realização de práticas diversas, apesar de delimitações com vista a disciplinarização:

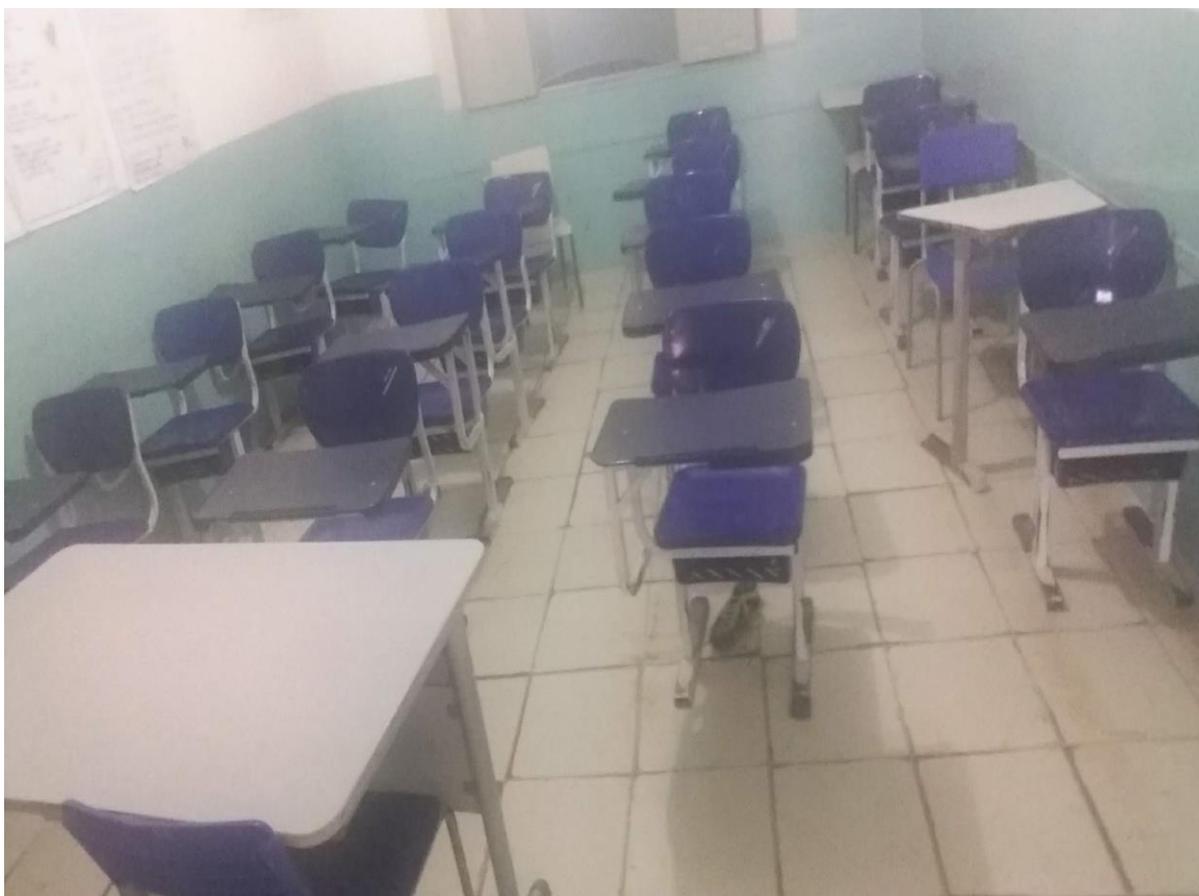
A "especialização" disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características físicas dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Essa espacialização disciplinar é perceptível atualmente nessa escola por meio da observação de diversos espaços monitorados por coordenadores, como: os banheiros (masculino e feminino) dos estudantes; corredores que só podem ser utilizados durante as aulas para ida e vinda ao banheiro ou para beber água; a “temível” sala da coordenação que é utilizada para aplicação de ocorrência nos estudantes e a sala de

aula com delimitação de início e fim de cada aula. Já no horário do intervalo/recreio os diversos espaços são liberados para utilização diversa.

Desses espaços, a organização da sala de aula nesta escola nos chamou a atenção devido ao enfileiramento das cadeiras, com a mesa do(a) professor(a) a frente. Embora esse seja o modo clássico de se organizar a sala, a dinâmica diária do uso da sala pode nos arremeter a diferentes modos de se pensar a educação ali praticada.

FIGURA 12 - ORGANIZAÇÃO DAS CADEIRAS E MESAS EM SALA DE AULA.



Fonte: Foto tirada pelo autor.

Essa organização nos faz perceber como se prepara a sala para a utilização dos estudantes nesta escola. Mesmo esse ambiente passando por limpeza diária, aulas e demais usos diários, ele sempre volta a ficar organizado da forma já mencionada. Isso, então, nos faz entender que essa característica é essencialmente predominante na escola. Compondo assim, em concordância com Escolano (2001), a arquitetura da escola.

Apesar da organização sistêmica da sala e das aulas, alternativas no fazer docente cotidianamente e diferentes usos do espaço surgem, numa dinâmica de resposta ao que se previa pela arquitetura. Isso foi percebido durante a observação cotidiana do espaço e relatado por educadores(as) e estudantes. Em entrevista, o professor Kaatanga Kanú destaca singularidades da escola.

É, a prática pedagógica que eu verifico assim importante para, a gente está trabalhando o aluno dentro da realidade dele é sempre que possível retirá-lo da sala de aula, até porque há um espaço enorme e o campo é convidativo né, o convívio com a natureza, o contato com a terra, o canto do passarinho, é algo muito penetrante no campo, então quase que te arrebatava né, o aluno volta e meia sai pela janela ele está com um olhar perdido, ele está vendo a natureza que ele lida com ela diariamente no convívio familiar. Então, eu sempre acho importante algumas atividades serem retiradas da sala, levados a uma área que a gente tem específica que **a gente chama de mesão**, tem também uma área que é..., tem um pouco de gramado, tem bastante arvore. A gente tem dinâmicas que a gente faz que capacita o aluno ao convívio com a natureza e o aprendizado de História, que qualquer espaço é espaço de aprendizagem. Essa é a dinâmica que eu acho principal para o aluno, você contextualizar a natureza com a realidade dele do campo.

Dos usos dos espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, é possível destacar dois pontos importantes. Primeiro é a necessidade de saída da sala de aula e utilização do espaço externo para melhor relacionamento com a natureza. Nessa escola o pátio possui diversas plantas e arvores. Além disso, os terrenos próximos a escola possuem várias árvores e plantações diversas. Isso impressiona o professor, que também valoriza esse aspecto do campo. O segundo ponto é uma prática desenvolvida no espaço externo chamado de *mesão*, que não é realizada apenas por esse professor, mas por vários profissionais que o identificam pelo mesmo nome.

Nesses dois pontos aparecem a necessidade de sair da sala de aula para melhor se abordar um tema ou conteúdo da própria disciplina trabalhada pelo professor, algo que também é afirmado pela professora Mara.

O sair da sala de aula já é um atrativo para os meninos né. Então a gente pode usar o espaço das mesas embaixo da arvore para fazer uma atividade diferenciada, as mesas do refeitório. Esse ano eu fiz um trabalho com os meninos de pintura com tinta terra, a gente confeccionou a tinta e fez os trabalhinhos. Então foi uma coisa que chamou minha atenção pela dedicação deles, porque assim eu pedi para que eles trouxessem as amostras de terra, então envolvi bastante eles e eles, assim, se sentiram útil em está trazendo, eu ensinei a fazer. A gente fez, confeccionou, eu expus o trabalho deles no pátio da escola. Eles ficaram bastante satisfeitos e eu também.

A professora expressa em sua fala que a saída da sala é um atrativo para os estudantes. Essa fala confirma, de certo modo, o que o professor Kaatanga Kanú descreve sobre a sala de aula e o tempo ali permanecido pelos estudantes. “[...] De modo geral na educação nós vivemos um quadro de opressão que o aluno fica dentro de uma sala de aula 50 minutos, durante 5 aulas”. Sendo um espaço que gera exaustão, a saída da sala torna-se uma “saída pedagógica”, que alimenta a vontade de ensinar e aprender cotidiano.

Detentores de saberes historicamente negligenciados na medida em que são forjados no cotidiano das práticas que desenvolvem, estes professores e professoras têm importantes contribuições a nos dar nesses estudos, por serem aqueles que verdadeiramente dão corpo e sentido às propostas pedagógicas produzidas, na maior parte das vezes, longe deles (OLIVEIRA, 2005, p. 78)

Aproveitando, em alguns momentos, espaços fora da sala de aula os(as) professores(as) dão outros sentidos aos espaços da escola. As mesas embaixo da árvore citadas pela professora foram construídas para um projeto de xadrez que acontece após o horário das aulas do turno vespertino. No ano de 2019 também começou. Com também aconteceram oficinas de xadrez no projeto “Mais Educação¹⁸”. Com uma proposta diferente, a professora utiliza o espaço para outra atividade relacionada a disciplina de Ciência, ministrada por ela.

Ao se referir as mesas do refeitório como espaço de produção de atividades diferenciadas, a professora Mara se refere ao mesmo espaço citado pelo professor Kaatanga Kanú quando ele se refere ao “Mesão”. Embora tenha sido criado um espaço específico para a refeição, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem alimentam-se da produção de outros saberes. Eles fazem usos diversos de um lugar convencionalmente utilizado para a merenda.

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas. [...] Maneiras de balizar uma tecnicidade de tipo particular [...] (CERTEAU, 2005, p. 109).

¹⁸ O programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, e constitui numa estratégia para ampliar a jornada escolar nas escolas públicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

A utilização da mesa do refeitório (Mesão) se tornou tão significativo que, segundo a professora Mara, aumenta a dedicação dos estudantes e proporciona momentos únicos de produção de trabalhos, que são, em alguns momentos, expostos no pátio da escola para compartilhamento com outros estudantes e demais profissionais da escola.

Essas *maneiras de fazer* que as professoras e professores encontram para (re)significar os espaços e dele fazer diferentes usos visam, segundo eles e mais perceptível na fala do professor Kaatanga Kanú, ensinar de acordo com a realidade dos estudantes. Essas alternativas não estão previstas num documento, são táticas utilizadas para a aproximação com os sujeitos do campo. Perguntada sobre o contexto em que a escola está inserida, a professora Maricarla respondeu:

Dificulta um pouco na situação do, seguinte: nós estamos num centro em que todos os nossos alunos vêm das redondezas, das pequenas regiões, pequenas, pequenos vilarejos, pequenas propriedades que tem próximo. E todas as escolinhas que têm nessas redondezas são do campo. Então os alunos, em sua grande maioria, chegam aqui com outra visão. E nós que estamos aqui na EMEF Córrego Milanez hoje não temos essa preparação do campo. Nós não temos essa pedagogia da alternância inserida em nós, porque apesar de estar no campo, nossa escola é uma escola urbana. E recebe a maioria de alunos vindos de escola do campo. Então a transição deles do Ensino fundamental I e chegam aqui para o fundamental II no 6º ano é bem difícil até eles se adaptarem.

A fala da professora expressa a preocupação que ela tem em relação a dois espaços de formação, frequentados pelos estudantes, que possuem arquiteturas distintas. Duas concepções de ensino que os atravessam, uma nos anos iniciais e outra nos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a professora demonstra preocupação com a adaptação deles.

Na busca pela aproximação entre escola e comunidade a Emef “Córrego do Milanez” oferta projetos de capoeira e xadrez, que ela denomina como extracurriculares. Eles são abertos aos estudantes e pessoas da comunidade que queiram participar. Acontecem geralmente após a saída dos estudantes do vespertino. Isso se coloca como uma estratégia de aproximação, mas diante do sistema de ensino a qual está submetida funciona como tática pelo fato de não haver mecanismo de orientação para tal aproximação.

Não se pode negar as características *estratégicas* da educação do campo, alinhadas por meio de vários mecanismos como o caderno da realidade, habilidades e convivência, colocação em comum, temas geradores, tempo escola e tempo comunidade, entre outros, como prevê o Plafec. Isso faz das escolas do campo um espaço pensado e estruturado para formar os sujeitos do campo de uma determinada maneira. Como a Emef “Córrego do Milanez” não conta com esses mecanismos de funcionamento e instrumentos pedagógicos, os sujeitos ali inseridos inventam maneiras de a educação encontrar algum sentido para os estudantes camponeses.

5 OS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na busca em compreendermos as diversas formas de produção curricular pela Emef “Córrego do Milanez”, consideramos importante saber dos documentos norteadores, da arquitetura que compõem o espaço escolar e das práticas desenvolvidas pelos sujeitos na/da escola. Procuramos delinear e afirmar a pesquisa no cotidiano escolar com o objetivo de entendermos os *usos*, *táticas* e *maneiras de fazer* dos sujeitos, diante de *estratégias* dominantes (CERTEAU, 2005).

Para sabermos da importância dos sujeitos e suas práticas no contexto escolar, se reinventando e inventando novas *maneiras de fazer* a educação acontecer, pontuamos aqui as falas de docentes e discentes, com o intuito de perceber práticas (re)inventadas por eles. Isso nos leva também a reafirmar o campo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos como base teórico-metodológico. “[...] Essas pesquisas têm o compromisso *políticoepistemológico* de buscar um modo de convivência *pesquisador-universo* pesquisado em que haja respeito mútuo” (EMILIÃO; LONTRA, 2017). Com essa perspectiva, nos aproximamos dos sujeitos e contexto escolar, entendendo que

Os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

Compreender o currículo praticado pela escola amplia os significados da produção curricular, por considerar conhecimentos individuais e sociais diversos. Com essa aproximação desses sujeitos (individuais e sociais), compreendemos melhor a realidade ao qual está inserida a escola. Poderemos, a partir daí ter significados e significações de currículo de uma escola localizada no Campo e que se declara urbana. Para isso, alguns apontamentos acerca da Educação do Campo se fazem necessários.

Por saber os processos de invenção de algumas práticas que ocorrem na escola selecionamos falas de algumas professoras e professores, bem como a percepção delas pelos estudantes, considerando que seus relatos contribuem para o acesso a essas práticas. Assim, traçamos alguns pontos que surgiram a partir de suas falas e posicionamentos, que são o acesso dos sujeitos a escola, ou seja, o que os motivaram

a ir para essa escola; as *astúcias* desenvolvidas e praticadas por eles; o diálogo das práticas com a realidade do Campo e as percepções de aprendizagens que possuem de si mesmo e do outro. Além de discentes e docentes, estendemos o diálogo sobre currículo com a comunidade escolar.

5.1 O ACESSO DOS SUJEITOS A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÓRREGO DO MILANEZ

Para compreendermos como os docentes e discentes acessaram a escola, é necessário entender como a escola chegou no campo. Para isso, é importante retomar a distinção entre Educação Rural e Educação do Campo, concepções diferentes e que ofertam modelos de ensino que estão relacionados a realidade conflituosa do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Esse apontamento se faz necessário devido a própria fundação da escola e sua história relacionada ao campo. Em 1950, data em que foi fundada, era uma época em que predominava no país o modelo de Educação Rural.

Mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2012, p. 299).

O modelo de Educação Rural começou a tomar forma, associado a organismos de cooperação norte-americana, com um plano de ação para o meio rural brasileiro. Desta forma, a vinculação da formação ao sistema capitalista se mostrava explícita. Pode-se afirmar que:

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Segundo Ribeiro (2012), diferentes modalidades de Educação Rural estiveram sob influência norte-americana até os anos de 1970 por meio de agências de fomento que

contavam com o apoio do MEC. A perspectiva dessa educação seria, então, a formação de obra disciplinada para o trabalho e de consumidores.

A Emef “Córrego do Milanez” existiu durante grande parte de sua história, diante desse contexto de difusão do modelo de Educação Rural. Este modelo de educação começou a perder força com o fim do regime militar, quando notamos que “[...] O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980 (CAMPOS; OLIVEIRA, 2012, p. 239).

Foi na década de 1980 também que outro movimento pela educação, das escolas situadas no campo, começou a ocorrer. Esse movimento se dava por meio de organização coletiva de povos do campo, protagonizado pelo MST. Com intensa articulação política do movimento e dos educadores, pensavam uma educação própria para os camponeses.

Nessa trajetória específica do trabalho com a educação escolar, a referência cronológica nacional que podemos estabelecer situa o início deste momento nas primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações e acampamentos já do começo da década de 80 no centro-sul do país, e demarca a passagem para o momento seguinte em um fato que pode ser considerado histórico, exatamente porque representou, na época, a culminância de um processo que estava em andamento há quase uma década, e também pelos desdobramentos que teve. Trata-se do *Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento*, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus, Espírito Santo (CALDART, 2004b, p. 238).

A preocupação do MST era a promoção de uma educação específica diante da realidade a qual estavam inseridos. O conceito de Educação do Campo começou a surgir nesse período e ganhou força na década de 1990, estruturando-se ao longo do tempo em uma tradição pedagógica crítica, Pedagogia do oprimido e suas interlocuções com a educação popular e a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004a).

Atualmente, a Emef “Córrego do Milanez” encontra-se entre essas duas concepções de educação de escolas situadas no campo e o modelo de educação urbana. Embora essas concepções sejam importantes para entendermos o contexto em que a escola se originou e atravessou ao longo do tempo, percebemos também a capacidade dela se reinventar diante de contextos e concepções tão diversificados.

Nesse contexto atual, a escola conta com docentes que tiveram suas histórias individuais e profissionais entrelaçadas a história da escola, seja por vínculo com a comunidade local ou necessidade profissional. De alguma forma, possuem vínculo afetivo com a escola (CARVALHO, 2009). Suas falas tiveram diferentes conotações, que estão relacionadas a formação de cada um e o empenho em ensinar.

Eu estudei aqui na escola, sou da região nascida criada aqui, a faculdade eu fiz na ESFA Santa Tereza, ciências biológicas, porque quando chegou no meu momento a UFES não ofertava mais aqui em São Mateus, no período do meu irmão ele chegou a fazer aqui, quando foi na minha época já não tinha mais. Aí fiz Ciências biológicas, fiz licenciatura e bacharelado e ainda cursando a faculdade prestei o concurso e passei. Mas nem sempre chama de uma vez, ainda trabalhei dois anos como DT aqui na escola. Aí eu trabalhava aqui e na EMEF KM 35. No ano de 2006 assumi o concurso e passei a fazer parte do quadro efetivo, desde então estou aqui (MARA; PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

A professora Mara acessou a escola como estudante e retornou como docente, num caminho que se fez necessário naquele momento da vida dela. Ela afirma que na época “[...] era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, porque na época só ofertava até a 4ª série”. Após essa primeira etapa de ensino ela afirma que continuou estudando na cidade, em São Mateus, e a graduação em outro município até retornar à escola como professora. O fato da professora ser da comunidade e lecionar na escola inserida nessa mesma realidade, significa muito em seu fazer docente.

O debate sobre a professora ser *de fora* ou *de dentro* da comunidade, como apareceu na pesquisa sobre o início das escolas de assentamento realizada por Caldart (2004b), não apareceu nas falas da professora dos docentes. No entanto, a professora Mara encontra significados em ser professora em sua comunidade e demonstra isso como realização de um sonho. “[...] Eu sempre tive paixão pelas aulas de Ciências. Eu queria ser professora (MARA; PROFESSORA DE CIÊNCIAS) ”.

Então, a escola aqui em 2002, quando eu ingressei como docente, eu já, como eu havia dito, eu era apaixonada pela língua estrangeira, eu já tinha um curso desse que a gente faz no CCA. E aí a escola aqui do Milanês precisava de um professor de inglês. Naquela época não tinha muita burocracia. A diretora, que também trabalhava comigo pelo estado, que na época era diretora aqui em 2002, perguntou se eu tinha interesse. Eu falei, só que eu tenho pouca experiência, estou começando agora, eu não sei como que é ainda né. Eu tinha 18 anos. Ela falou assim: Vamos fazer um teste? Eu falei: Vamos. Foi quando eu vim parar no Milanês, em 2002 pela primeira vez. O espaço era bem diferente, poucas salas, as salas eram maiores, menos alunos na época, e eu trabalhei em 2002. Depois de 2002 eu fiquei um tempo afastada, por trabalhar no estado e logo ingressar na prefeitura de Nova Venécia. Quando eu sair do probatório em 2013, tinha uma professora daqui,

que era efetiva aqui, que morava em Nova Venécia e eu morava aqui nos quilômetros e trabalhava em Nova Venécia. Nós fizemos uma permuta naquele ano. Ai novamente em vim parar aqui no turno matutino. Eu lecionei Língua Portuguesa no turno matutino e ela foi para minha cadeira lá. Só que depois a burocracia, mudança de governo, essas coisas todas atrapalharam muito a situação da permuta e a gente não conseguiu mais permutar. Aí ela voltou para o lugar dela e eu fiquei no meu. Eu fiquei longe daqui em 2015 e 2016, quando foi início de 2017 eu voltei para a escola. Eu vim para cá lecionar aqui e estou, permaneci. É uma escola muito boa, muito familiar. O Córrego do Milanez é uma escola muito família. (MARICARLA; PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

No caso da professora Maricarla, a formação acadêmica ocorreu após seu ingresso na escola como professora. Sua trajetória profissional se fez num processo de idas e vindas da escola, devido as necessidades impostas pelo sistema que regia a educação nesse período de sua vida. Mesmo sendo da região onde se localiza a escola, encontrou dificuldades, mas sempre retornou à escola, que ela considera como ambiente familiar. Assim como ela e Mara, outras professoras da comunidade buscaram vínculo com a escola, como é o caso de Tamires.

Eu vim de uma família de pequenos agricultores, nós somos em seis irmãos e desses, dois já tinham formação acadêmica na área de Pedagogia. Foi quando surgiu a oportunidade de estar estudando Educação Física também. Na época Vitória era o único local que tinha o curso de licenciatura, porque aqui na UFES de São Mateus tinha fechado. Abriu um curso em Nova Venécia, que foi quando eu peguei e comecei a fazer faculdade lá na Multivix. E a educação é algo que gente ver que precisa ter um olhar muito humano e tem que ter um olhar muito carinhoso hoje em dia, pelas necessidades que as crianças vêm enfrentando. E foi um dos principais pontos que eu escolhi para estar fazendo minha formação. E aí eu passei no concurso público que teve em São Mateus e escolhi aqui a escola do Milanês. Foi, pela localidade, por ser uma escola conhecida que minha irmã já tinha trabalhado na direção há algum tempo e sempre quando acontecia eventos e festas eu vinha contribuir também para ajudar. Isso quando eu era bem mais nova né, só com formação do Ensino Médio (TAMIREIS; PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

A professora Tamires destaca sua trajetória, desde sua composição familiar de agricultores ao vínculo com a escola, inclusive seu acesso a escola quando ainda tinha concluído apenas o ensino médio. Ela elenca como importante um olhar mais humano na educação e transparece em sua fala a preocupação com a questão afetiva no tratamento das questões docentes.

Se os afetos nascem pelas afecções e/ou pelos encontros, tendem a se desenvolverem em redes ou em círculos sociais, entendidos como uma realidade subordinada a um conjunto de códigos, regras, símbolos, representações, em suma: um sistema de interconhecimento (CARVALHO, 2009, p. 87).

Os círculos sociais da professora Tamires, assim como Mara e Maricarla, se constituíram na região (campo / rural) próxima de onde está localizada a escola, o que provocou uma relação de afeto. São professoras que se capacitaram para o exercício da profissão e aumentaram os laços de afetividade com o lugar onde moram e trabalham (CARVALHO, 2009). Conseqüentemente, os acessos em novas redes de *saberes-fazer*s (ALVES, 2008) surgiram ao ingressarem e desenvolverem a docência nessa escola. São professoras com seus cotidianos marcados por vivências e docências no campo.

Assim como as professoras da comunidade acessaram e criaram vínculo com a escola, outros(as) professores(as) *de fora* desenvolvem também a docência neste espaço, motivados por suas histórias pessoais.

Então, quando eu fui chamado para assumir minha cadeira, eu não estava preocupado em qual área eu ia trabalhar, em qual região, porque São Mateus de modo geral é uma cidade histórica com mais de 470 anos. Eu sabia que ela tinha muito a me oferecer e que esse público infantil, maravilhoso que eu iria encontrar ele seria carente da necessidade de se trabalhar questões pertinentes a educação afro-brasileira. Mas o que me motivou, o que me trouxe diretamente para cá, foi que havia bastante carga horária disponível para o interior. Eu não sei por que alguns colegas não escolheram. Para mim não foi problema nenhum. Então eu me senti até honrado de vir para o interior trabalhar com esse público né, onde eu pude então contemplar 25 horas, uma carga horária completa. Então foi muito atraente né, o que determinou para que eu viesse. O segundo foi a questão do espaço físico, eu já havia comentado com alguns colegas, eles me informaram da situação da escola, que o espaço era amplo, que era uma comunidade muito bacana e uma área rural era uma experiência que nunca tinha tido até então. Isso motivou para que eu determinasse para que a minha cadeira fosse aqui. Então eu vim (KATANGA KANÚ; PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Por necessidade profissional, o professor teve que escolher um local de trabalho e se demonstra encantado em trabalhar na cidade de São Mateus, pelos seus longevos anos de história. Não se nota a preocupação da escola estar no campo, mas a vaga de uma carga horária completa ali o impressiona e o entusiasma a acessar a escola, assim como o espaço físico e noções inconclusivas da comunidade. Sobretudo, o professor Katanga Kanu aponta a necessidade de abordar questões pertinentes a educação afro-brasileira, diante da grandeza histórica do município de São Mateus.

Então, minha formação é em Ciências sociais, eu sou bacharel e licenciado em Ciências Sociais e em Geografia. Quando me chamaram do concurso, eu passei dentro das vagas, fui a segunda pessoa a escolher. Na escolha das vagas já não tinha, como eu trabalhava de manhã em Conceição da Barra, só tinha aqui a tarde disponível, então peguei aqui a tarde. Trabalhava na Barra de manhã e a tarde vinha para cá. E aí estava muito puxado para mim,

estava chegando atrasada. Isso daí estava me gerando um estresse. Por isso que eu preferi pedi licença lá, para continuar aqui, mesmo aqui sendo mais distante, financeiramente acaba compensando. Por isso que eu vim parar aqui, porque eu trabalhava de manhã já em Conceição da Barra, como efetiva e aí me efetivei aqui também e só tinha essa escola aqui a tarde para dar aula (VANESSA; PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

O acesso da professora a escola se deu pela necessidade de assumir o concurso e não ter muita opção no ato da escolha que atendesse a sua disponibilidade de horário. Com o passar do tempo, ela começou a se organizar com dedicação de tempo maior a escola, se afastando temporariamente do vínculo que tinha com outro município.

Se por um lado o acesso dos docentes a escola está relacionado, muitas vezes, a escolha, por outro, os discentes chegaram à escola influenciados pelo contexto econômico e social de suas famílias. A forma como se estabelecem no campo indica fatores que os levaram a acessar a escola. Nas 02 turmas que participaram diretamente da pesquisa, constatamos que 15 estudantes são de famílias que possuem a terra onde moram, enquanto 12 estudantes são de famílias assalariadas. Algumas das respostas, dos estudantes de famílias que possuem as terras onde moram, sobre o motivo de iniciarem os estudos nessa escola, apontam os seguintes fatores:

I – Aonde eu moro a escola só é do 1º ao 5º ano e essa escola é a mais próxima. E a maioria dos meus primos estudaram aqui (JULIE; ESTUDANTE DO 9º ANO).

II – Pois a antiga escola era do 1º ao 5º ano (GUGU; ESTUDANTE DO 9º ANO).

III – Por que era a mais próxima da minha casa (VITOR; ESTUDANTE DO 9º ANO).

IV – É a escola mais próxima (PATY; ESTUDANTE DO 9º ANO).

É perceptível que alguns iniciam o ensino fundamental na própria comunidade e acessam a Emef “Córrego do Milanez” nas séries finais. Este acesso então se dá pelo fato de a escola mais próxima não possuir as duas etapas de ensino aqui mencionadas. Já para outros estudantes, o que definiu seu ingresso à escola foi o fato de ser próxima de suas residências. Cabe frisar que existem estudantes de diferentes comunidades na escola.

I – Para ter mais conhecimento e é mais próximo (BIEL; ESTUDANTE DO PREFES).

II – Porque era a escola mais próxima (DUDINHA; ESTUDANTE DO PREFES).

III – Porque era a escola mais perto da minha casa (L. C; ESTUDANTE DO PREFES).

Para os estudantes de famílias assalariadas do campo, o acesso a escola se deu, em muito, pela necessidade de mudar de um local para outro. Essas mudanças são influenciadas pela necessidade em estabelecer vínculo trabalhista, como podemos perceber em suas falas a seguir:

I – O motivo é que eu mudei da cidade que eu morava e vim para esta cidade (ELIZABETH; ESTUDANTE DO 9º ANO).

II – Me mudei para a comunidade Serraria e o ônibus passava na beira da minha casa (LÍVIA; ESTUDANTE DO 9º ANO).

III – Porque eu me mudei e era a escola mais perto (PH SILVA; ESTUDANTE DO PREFES).

IV – Minha família mudou da cidade para o campo e essa é a escola mais próxima da minha casa (J.C ALMEIDA; ESTUDANTE DO PREFES).

Os contextos de vida dos discentes estão relacionados a comunidade, ora por vínculo de posse da terra, ora pelo vínculo empregatício que estabelecem ali. Isso interferiu no modo como acessaram a escola, que desenvolve *maneiras de fazer* próprias (CERTEAU, 2005), impulsionada por essa realidade. Se, por um lado, estudantes de famílias com vínculo histórico de posse da terra, iniciam os estudos em escolas de sua própria comunidade, por outro, os de famílias assalariadas são forçados pelo contexto econômico e social a migrarem para conciliar a vida em comunidade com a escola.

Ao abordar o acesso de docentes e discentes na Emef “Córrego do Milanez”, buscamos “[...] perceber o que não está evidente, os discursos teóricos que estão presentes e subjazem às ações; entender, para além das aparências, as lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos; decifrar o que ainda não foi dito (AZEVEDO; PÉREZ, 2008, p. 37). Dessa forma, pudemos nos aproximar das diferentes realidades dos sujeitos, que aqui não se configuram apenas como sendo do campo ou da cidade, mas demonstram peculiaridades tanto individuais quanto coletivas presentes no contexto escolar.

São essas diferentes formas de se vincularem a escola que nos oferecem elementos para continuarmos a pensar a produção curricular influenciada por essas diversas formas de inventar práticas de sobrevivência. “[...] O saber da experiência articula-se numa relação dialética entre o conhecimento e a vida humana (GALVÃO; PINHO;

SOZA, 2008, p. 83). As práticas de sujeitos são impulsionadas pelos lugares de onde vieram.

5.2 TÁTICAS E ASTÚCIAS DESENVOLVIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola geralmente é pensada por meio de um conjunto de normas e regras, construídas *estrategicamente* (CERTEAU, 2005) para formar os estudantes de acordo com a etapa de ensino cursada por eles. São documentos que orientam e normatizam o trabalho dos docentes, bem como prevê determinadas aprendizagens dos discentes. Isso colaborou para a estruturação e organização da Educação Básica e fortalecimento da educação pública no Brasil nos últimos anos. Portanto, é de suma importância entender que a educação se fortaleceu como sistema.

Esse sistema organizado, principalmente pelo MEC, conta com responsabilidades diferentes na oferta das etapas de ensino. Isso significa que governo federal, estados e municípios são responsáveis por algumas formas de funcionamento da educação. No caso, os anos iniciais e finais do ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, mas os estados também costumam oferecer, principalmente, as séries finais do ensino fundamental. Em São Mateus, essa etapa é ofertada maiormente pelo município que, basicamente, possui três formas diferentes de organizá-la, relativas às seguintes modalidades: escolas urbanas, escola em tempo integral e escolas que adotam a Educação do Campo.

Como já mencionado neste trabalho, a Emef “Córrego do Milanez” possui organização curricular semelhante as escolas urbanas, o que a poderia desvincular *estrategicamente* da realidade a qual está inserida. No entanto, não se pode enquadrar a escola como urbana por causa de alguns fatores, que são movimentos de *táticas* e *astúcias* das escolas e dos sujeitos presentes neste contexto (CERTEAU, 2005). Para além da disciplina de Agricultura, a escola possui projetos extracurriculares, como a capoeira e o xadrez, e outras *maneiras de fazer* próprias advindas de iniciativas singulares da escola.

Eu gostei bastante de uma atitude do nosso diretor que, como gestor escolar, ele até é um exemplo de liderança, que é a questão da capoeira. Que a capoeira como arte e cultura ela está muito mais voltada ao resgate da cidadania do indivíduo e da sua origem como brasileiro na sua afro-

descendência. Então eu acho que o espaço do campo ele potencializa ao aluno a prática da capoeira e essa escola faz uso disso, ela dinamiza os espaços que tem, tira o aluno da sala, convoca, mesmo que numa dinâmica extracurricular. Durante o processo escolar algumas vezes nós temos demonstrações, eventos. O aluno fica feliz disso aí. Outra prática que eu considero importante também, que é a prática do xadrez, que é um projeto que eu faço aqui no campo, na escola que trabalho. É que debaixo de um pé de árvore a gente monta uma mesinha de xadrez, do lado de uma árvore, de uma sombra a gente consegue trazer o aluno, através da prática do xadrez instigando nele a reflexão. Então daí a gente fez esse espaço e conseguiu dar proximidade ao aluno com a natureza ali, com o convívio, mostrando que esses espaços também são espaços de saberes. Eu acho que quando o aluno percebe que o espaço que ele vê normalmente na comunidade dele, o espaço rural, também é um espaço de conhecimento, isso potencializa a educação, porque a educação começa a ser vista como importante em qualquer lugar, mesmo no campo e com certeza ele sabe que mesmo trabalhando na terra ele tem motivação para crescimento intelectual (KATANGA KANÚ; PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Tanto o projeto de capoeira quanto o de xadrez são *táticas* dos sujeitos vinculados a escola, protagonizadas pelo diretor da escola e o professor de História. Diante de um horário fixo de aulas e um calendário letivo, reúnem condições para que os projetos aconteçam após o término das aulas do turno vespertino. O professor situa os projetos como práticas que tendem a alcançar os estudantes do campo e ali desenvolver conhecimento. Mesmo sendo após um turno de aulas, os projetos são atitudes voluntárias do diretor e professor e têm adesão de diversos estudantes, profissionais da escola e outras pessoas da comunidade. “[...] São táticas emancipatórias que trazem para o cotidiano usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada instituição” (OLIVEIRA, 2005, p. 147).

A prática da capoeira na escola, por meio do projeto, situa a escola enquanto propagadora da cultura afro-brasileira, prevista a ser trabalhada pela lei 10.639/2003. Na escola a capoeira se desenvolve como prática educativa e a participação dos estudantes em eventos deixa os estudantes mais felizes, segundo o professor Katanga Kanú. É preciso salientar que o projeto é uma luta diária por inclusão da temática racial e de resistência enquanto cultura.

I – Quando na escola ensina o futsal, na comunidade é aceitável e as vezes não, assim como o ensino da capoeira que na escola é aceitável e na comunidade, as vezes não (PULSELD; ESTUDANTE DO 9º ANO).

II – Muitas coisas que eu aprendo na escola, eu ensino para a minha comunidade (RELÂMPAGO; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Enquanto um dos estudantes destaca os limites e barreiras encontrados no desenvolvimento da capoeira e de outras práticas, o outro alerta para a importância de passar adiante, na comunidade, o que se aprende na escola. Nessa difusão de informação e conhecimento, a relação dos docentes e discentes com a prática vão se estreitando. Como afirma o professor Katanga Kanú, que o Xadrez também é uma prática que pode acontecer, considerando a realidade do campo, bem como a capoeira.

Esse movimento *tático* emancipatório reconstrói e reorganiza o desenvolvimento de práticas da escola, deslocando-a de um lugar estático, *próprio*, e projetado para ser seguido (CERTEAU, 2005). Reinventa, dessa forma, a produção curricular de maneira *astuciosa* e gera, assim, outras dimensões pedagógicas por meio de iniciativas próprias dos sujeitos.

Eu acho que tentar trabalhar o mais próximo da realidade do menino, o linguajar, a forma de planejar uma aula, tentar inserir aquele menino, qual é a prática que ele tem durante a semana, durante o fim de semana de lazer dele. Tentar trazer, resgatar essas práticas que ele tem para dentro do espaço da escola. Olha, a gente consegue utilizar a sala de aula, quadra que mais voltada para essa parte de Educação Física, as vezes alguma atividade de multimídia quando necessita. Então são esses os espaços (TAMIRES; PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

A perspectiva da professora Tamires é a de ensinar de acordo com a realidade dos estudantes, utilizando vários recursos para o conhecimento ter significado na vida deles.

Não há para mim, na diferença e na “distancia” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 2014, p. 32).

Mesmo não tendo um documento que direcione os trabalhos a partir de temas geradores, como no caso das escolas municipais do campo que utilizam o Plafec, a professora Tamires inventa maneiras próprias de considerar os saberes da experiência dos estudantes. Por meio da disciplina de Educação Física ela utiliza vários espaços e recursos da escola para desenvolver criticidade, considerando a realidade e superando o senso comum. Assim como a professora Tamires, a professora Maricarla também faz *usos* dos espaços e recursos para dinamizar as práticas e dialogar com os estudantes de forma crítica.

É, a escola tem um espaço bom, eu considero bom, poderia ser melhor, mas a escola tem um espaço bom. Assim, a gente usa, temos lá igual o espaço da biblioteca, que é o lugar, igual eu que sou língua portuguesa, é o que eu mais procuro usar. A gente trabalha muito dicionários, os meninos fazem muito leituras, lá também tem, anexado, que é a sala de vídeo, que quando a gente faz, como eu posso dizer..., a gente usa né, igual um filme, um documentário. É lá que a gente usa e os espaços externos. Lá atrás tem as mesinhas que é um ambiente gostoso, que quando a gente pode sentar-se com os meninos e ter aquela conversa diferente, aquela aula diferente, a gente aproveita sim.

A conversa e aula diferente relatada pela professora Maricarla nos possibilita a pensar que as experiências dos estudantes são consideradas em alguns momentos. Ela expressa sua preocupação em usar, no cotidiano, os espaços e recursos para impulsionar a aprendizagem crítica dos estudantes. Engessados pela rotina exaustiva da sala de aula, “[...] O sair da sala de aula já é um atrativo para os meninos”, como afirma a professora Mara. A partir daí novas aprendizagens são possíveis, pois contam com a vontade em aprender dos discentes.

Na realidade, diante de uma população racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões (CERTEAU, 2005, p. 94).

Na percepção dos estudantes sobre os *usos* dos espaços, consideram relevantes para várias práticas.

I – Os usos que costumo fazer do espaço é estudar e dialogar (DANILO; ESTUDANTE DO PREFES).

II – Estudar e dialogar com meus colegas (LC Santos; estudante do Prefes).

III – Sala de aula, pátio, quadra. Tudo isso; brinco, estudo e diálogo (DUDINHA; ESTUDANTE DO PREFES).

IV – Aprender as matérias, jogar, coordenação não frequento (GUGU; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Os *usos* que os docentes fazem no cotidiano para alcançar determinadas aprendizagens e realidades próprias dos estudantes, são *astúcias* que expressam *maneiras de fazer* contrapondo o habitual e previsto na organização do espaço escolar. São fugas diante de uma produção racionalizada.

Primeiro eu acho que é uma escola que tem muito potencial e um espaço subutilizado, sabe, a primeira coisa que vem na minha cabeça, quando eu cheguei aqui eu olhei assim as salas de aulas pequeninhas e um terreno, um espaço enorme desses que não acontece nada, não é feito nada, não se produz nada. Então isso daí meio que me incomoda digamos assim. Por isso

o primeiro projeto que eu fiz foi o da Mandala. Eu já pensei logo nisso, mas aí a gente tem as dificuldades, que a gente tem vontade, mas não tem auxílio digamos assim, a colaboração das partes superiores a nós (VANESSA; PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

O espaço relatado pela professora Vanessa trata-se de uma área extensa, que também pertence à escola. Diante desse espaço, considerado por ela subutilizado, ela sente a necessidade de criar algo que faça sentido e significado neste lugar. Tendo o projeto a necessidade de um trabalho com auxílio e colaboração de outros profissionais, a professora relata ter encontrado dificuldades. Mesmo o projeto, relativo a Mandala, não tendo sido implantado, aguçou o debate sobre a necessidade de ampliar o *uso* do espaço.

Essas *táticas* e *astúcias* no desenvolvimento de práticas transformam os espaços e lugares, explorando-os de diferentes maneiras. Embasando sua escrita em Certeau, Carvalho (2009, p. 165) afirma:

Assim, uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e por outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, paisagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos e não apenas a determinação da lei de um “lugar próprio”, pois a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo que personalizada, individualizada.

As operações que os *sujeitos praticantes*, docentes e discentes, realizam no contexto escolar, transformam os espaços e permitem novas invenções, que não cabem em determinações legais construídas a partir de um *lugar próprio*. Se “[...] O próprio é a vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para capturar voo possibilidades de ganho” (CERTEAU, 2005, p. 46-47).

Assim, portanto, concebemos que a matriz curricular, entre outros mecanismos de organização do espaço escolar, possui grande influência enquanto determinações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, haja vista a preocupação da escola em formar os discentes. Todavia, os docentes percorrem, no tempo, possibilidades para alcançar, no inesperado, práticas surgidas no cotidiano. Portanto, nesse movimento tático, Certeau (2005, p. 47) afirma que, na *tática*, “[...] o que ela ganha, não o guarda. Tem que jogar com os acontecimentos para os transformar em

‘ocasiões’”. Por isso, percebe-se o surgimento constante de novas práticas e reinvenções.

5.3 O DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS E REALIDADE DO CAMPO: O FAZER DOCENTE E A ALTERNÂNCIA DISCENTE.

Como visto anteriormente, neste capítulo, há uma preocupação dos docentes em contextualizar o conteúdo abordado, considerando a realidade a qual estão inseridos os discentes, por meio de variadas práticas. Esta prática é executada, mesmo não tendo instrumentos pedagógicos na escola que viabilizem a aproximação de saberes da escola para a comunidade e vice e versa. Por não ter de onde subsidiar o trabalho nesse sentido, os docentes acabam desenvolvendo abordagens em suas disciplinas.

Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 81-82).

A produção curricular da Emef “Córrego do Milanez” se mostra complexa e de múltiplos fazeres de sujeitos pensantes. Quando se trata de criar um modo de dialogar com as realidades do campo, os docentes relacionam as propostas formais com a possibilidades de implantá-las. Reunidas as crenças de cada professora ou professor, encontram sentido e significado.

Para mim foi uma novidade que, como eu fui sempre um professor que trabalhou no meio urbano eu nunca me atentei muito para essa realidade. Agora no campo, a interação do aluno acaba sendo mais forte e a gente percebe que ele traz saberes, que quando a gente fala de algum conhecimento a respeito da História do Brasil como a cana de açúcar, a questão do café aqui faz parte da realidade de muitos ali, da pimenta. Então ele comenta com você que sabe como plantar, ele sabe como colher, porque ele ajudou o pai, ou porque o tio dele mostrou para ele a potencialidade do campo, da produção. Então a gente aprende e aprende pouco não, aprende muito. Então a gente acaba buscando um saber que reforça o saber dele. E isso é gratificante para nós (KATANGA KANÚ; PROFESSOR DE HISTÓRIA).

O professor Katanga kanú relata que sua maior experiência de trabalho é no meio urbano, mas que no campo acabou interagindo melhor com os estudantes e, por conseguinte com seus saberes. Ele, de certa forma, se afastou de uma visão

“urbanocêntrica” por meio de táticas para ensinar determinado conteúdo no contexto de comunidades do campo (GALVÃO; PINHO; SOUZA, 2008). O professor Katanga Kanú faz esse diálogo relacionando a História do Brasil com economia produtiva local. Dessa forma ele afirma fazer aproximação do saber científico com a cultura local e que isso gera aprendizado. A professora de Geografia faz declaração semelhante.

Sim, dentro da disciplina de Geografia a gente trabalha, por exemplo: a utilização de agrotóxico, a disseminação que aqui é bem forte de agrotóxico, poluição no campo, a má distribuição das terras, o trabalhador rural que é pouco valorizado. Eu dentro das minhas aulas, claro, seguindo o currículo, que a gente tem que seguir o currículo, tem um currículo para seguir, dentro do possível procuro sempre trabalhar nesse contexto objetivando uma Geografia crítica (VANESSA; PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Com foco na questão produtiva, a professora enfatiza a utilização de agrotóxico na região, o que torna necessário, segundo ela, o trabalho por meio de uma Geografia crítica, ensinando também sobre questões ambientais. Tudo isso, segundo a professora Vanessa, a partir do currículo, ou seja, ela organiza propostas e/ou possibilidades de trabalho a partir das propostas formais designadas para as escolas urbanas.

Em específico, como eu sou professora de Ciências né, nas aulas de Ciências uma aula ou outra acaba puxando. Porque quando trabalho o solo, quando trabalha a água, a gente, eu sou do campo né, eu fui nascida e criada aqui, então minha família vive do que produz na roça. Então, assim, eu falo com os meninos da preservação do ambiente, da preservação da água, de quando a família precisa lhe dá com o veneno, o perigo daquilo ali. É uma coisa que a gente puxa. O primário tem aula de agricultura. Do 6º ao 9º já não tem, mas também é puxado com os meninos do primário (MARA; PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Para a professora Mara, o diálogo com o campo não está relacionado apenas as aulas que desenvolve, abordando a temática do campo, mas também ao fato de morar e ser de família camponesa. Ela faz questão de pontuar, em sua fala, o seu vínculo afetivo e familiar com a vida produtiva na roça. Para esta professora, é necessário “puxar” essas questões nas aulas, visto que não há uma proposta oficial de trabalho com as questões do campo nas séries finais do Ensino Fundamental.

É o que eu te falei, especificamente não, mas também não deixa de não ter nada. Sempre tem alguma coisinha que é colocada, por exemplo, o projeto que está em andamento que é o MPT que você já deve ter ouvido falar por aí. Ele sempre puxa a situação do campo com a escola, campo/escola porque, como nosso alunado é do campo muitas vezes a gente pode, não é o caso assim específico, mas pode perder algum aluno porque o pai quis levar para a roça, o pai quis colocar para trabalhar. Então esse projeto mesmo, a

gente dá ênfase mesmo a situação de que pode conciliar, que não pode ter o trabalho infantil e deixar a criança de vir para a escola. Ele acaba sendo voltado mais para o campo sim, porque hoje aqui a profissão deles, o que eles trabalham no dia a dia é isso, é no campo (MARICARLA; PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

O “MPT”, citado pela professora Maricarla, trata-se, na verdade, de um projeto do Ministério Público do Trabalho (MPT) direcionado às escolas do município e coordenado pela SME, que está relacionado ao combate do trabalho infantil. A professora, então, faz o diálogo com o campo por meio de práticas fundamentadas nesse projeto.

O fio condutor deste diálogo é a realidade de abandono da escola para o ingresso precoce no trabalho rural por alguns alunos, que a professora destaca com grandes chances de acontecer no meio rural. A professora Maricarla demonstra preocupação na forma como os estudantes podem ser afetados pelo trabalho realizado no campo, muitas vezes conduzidos pela própria família.

Dentro de suas possibilidades, os docentes vão forjando suas práticas curriculares reais em busca de diálogos entre propostas formais e o contexto social, econômico, político e cultural do campo. De um lado a regulação via sistema educacional, de outro a emancipação por meio de práticas. Esses significados dados ao currículo, faz surgir o que Oliveira (2005) define como currículos praticados.

Para esta autora, é importante “[...] pensar os modos como as práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas” (OLIVEIRA, 2005, p. 80). Entendendo a produção curricular dessa forma, reafirmamos, então, a condição desta pesquisa e nosso entendimento de currículo produzido por meio de *táticas* e diante de *estratégias*, emancipação e regulação respectivamente.

Em nossa busca para percebermos como as práticas de ensino dialogam com o campo, lançamos a pergunta desta questão para os discentes. Percebemos que os estudantes estabelecem uma alternância de saberes da comunidade para a escola e vice-versa. Ao participarem das aulas diferenciadas propostas pelos docentes, aqui citadas, os discentes levam saberes de suas comunidades para a escola, mesmo que seja nas disciplinas isoladamente. Mas quando levam os saberes da escola para a

comunidade, os estudantes modificam a realidade local e/ou interferem nela dentro de suas possibilidades.

Nos referirmos ao termo *alternância*, para indicar que os estudantes, de certa forma, promovem diálogos e aproximações entre o que aprendem na escola e na comunidade. Dessa forma, reafirmamos a capacidade criativa dos sujeitos, que mesmo sem os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, *inventam* maneiras de aproximação entre a instituição de ensino e o contexto social em que vivem.

Não foi objetivado pela pesquisa aplicar o conceito de Pedagogia da Alternância num espaço educativo que não se fundamenta a partir de tal princípio. Apenas frisamos nesta pesquisa, que os sujeitos da Emef “Córrego do Milanez”, em alguns momentos levam os saberes da escola para a comunidade e vice e versa.

Vale ressaltar que o termo Alternância está historicamente vinculado a Pedagogia da Alternância, adotado pelas EFA e atualmente em muitas escolas públicas do campo. Nestes casos, existem instrumentos pedagógicos específicos de trabalho para estabelecer a alternância entre escola e comunidade. Segundo Gimonet (2007, p. 22), foi uma forma de solucionar os problemas educacionais do campo, por isso a necessidade de

Criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre ambiente familiar e o centro escola.

Surgiu na França e, ao chegar no Brasil, esse modelo de Pedagogia da Alternância foi implantado no sul do ES, surgindo, assim, as primeiras EFA, que depois se espalharam também para o norte do estado (NOSELLA, 2013). Ganhando expressão nacional, também se tornou necessária a implantação desse modelo em escolas públicas do campo.

Essa movimentação de caráter nacional ativou, aqui no estado do Espírito Santo, a luta pela expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública, o que aconteceu pela mobilização popular camponesa em defesa da educação do campo, exigindo e propondo, ao sistema público de ensino, a implantação de escolas do campo com essa pedagogia nas redes municipais no norte do estado (RODRIGUES, 2019, p. 21).

Acompanhando esse movimento, algumas escolas públicas municipais de São Mateus começaram a adotar a Pedagogia da Alternância, como são os casos das Ecom. Nessas escolas, a *estratégia* de ensino está vinculada a esse modelo, enquanto na Emef “Córrego do Milanez”, a alternância é um movimento *tático* e de *astúcias* dos sujeitos. Isso é perceptível quando os estudantes respondem, quando perguntados se existem diálogos de saberes entre esses dois espaços e tempos, da seguinte forma:

I – Sim, porque as coisas que eu aprendo na escola eu posso ensinar para outras pessoas que não sabem ler e nem escrever e dar mais e dar um pouco mãos de ensino para as crianças entre outras (IASMIM; ESTUDANTE DO PREFES).

II – O que eu aprendo aqui eu posso ajudar um amigo com dificuldade (VITOR; ESTUDANTE DO 9º ANO).

III – Bom, é ótimo porque onde eu moro tem pessoas que não terminou os estudos, aí o que eu aprendo na escola, tento ajudar eles (sic) e isso deixa eles muito felizes porque a escola faz de tudo para nós (JULIE; ESTUDANTE DO 9º ANO).

IV – Sim, a gente aprende vários esportes que na comunidade, quem não sabe, a gente pode ensinar. Alguma continha de Matemática, de Artes e várias outras (HELLEN; ESTUDANTE DO 9º ANO).

Os discentes demonstram preocupação em dialogar com a comunidade, de acordo com os conhecimentos científicos aprendidos na escola. Consideram essa tarefa importante diante da realidade comunitária vivida por eles. Através do aprendizado de conhecimentos básicos ensinados por docentes, de diferentes disciplinas escolares, procuram dialogar com os sujeitos de suas comunidades.

Enquanto os docentes desenvolvem algumas práticas educativas a partir do cotidiano, embasados em propostas formais de ensino, os estudantes se apropriam de alguns conhecimentos para difundi-los em suas comunidades. Se por um lado, existem momentos diferenciados de aproximação do campo por parte de professores e professoras, por outro, há o entusiasmo dos estudantes em dar sentido ao que aprendem na escola em suas vivências no ambiente local e coletivo.

Entre outras possibilidades de entender tal fenômeno, é preciso considerar que “[...] isso significa dizer que a análise das práticas sociais, diga-se culturais, há de considerar os mecanismos próprios de seu funcionamento, sentidos e significados que emergem do seu interior” (GALVÃO; SOUZA; TEIXEIRA, 2008, p. 79). A partir de

práticas individuais e coletivas, os diálogos da Emef “Córrego do Milanez” com o campo vêm ocorrendo de forma cada vez mais *astuta*.

5.4 O PERCURSO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “CÓRREGO DO MILANEZ”

O conceito de Educação do Campo está vinculado a uma luta histórica de povos do campo e acadêmicos advindos da militância de movimentos sociais do campo e/ou que simpatizam e apoiam a luta por uma educação contrária a agricultura capitalista (CALDART, 2004a). Dessa forma, também se opõem a Educação Rural, por esta ser uma concepção de educação desvinculada da realidade dos camponeses.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (CALDART, 2004a, p. 13).

Ao definir o contexto em que a Educação do Campo é constituída, Caldart (2004a) também atenta para grupos ou pessoas que defendem interesses conservadores de uma política educacional para o campo, que em alguns lugares utilizam a expressão “educação no campo”. Para além da oposição a estes grupos, a luta por políticas públicas também ajuda a definir o movimento inicial da Educação do Campo.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004a, p.13).

Nesta luta por políticas públicas, surgiu também a necessidade de constituição da Educação do Campo como um projeto de educação, com objetivos bem definidos que

integra também um projeto de campo e de sociedade em diálogo com a teoria pedagógica, como é possível perceber na definição de Caldart (2004a, 13-14):

Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Se constituindo como um projeto bem definido e organizado junto as populações do campo a Educação do Campo se diferencia de um modelo de educação convencional para o campo. É, assim, um movimento *estratégico* que se contrapõe a uma proposta conservadora e se diferencia de uma educação no campo apenas. Portanto, podemos inferir que nas escolas do campo, existe uma *estratégia* (CERTEAU, 2005) de formação dos estudantes, com instrumentos pedagógicos bem definidos com intuito de promover criticidade.

Com a sociedade capitalista, a Educação do campo estabelece uma relação de força e de disputa, pois são projetos de sociedade e de educação antagônicos. São *estratégias* (CERTEAU, 2005) diferentes de formação de sujeitos. Enquanto em uma propaga uma educação bancária, como afirma Freire (1987), o outro se compromete com uma educação humanizadora (CALDART, 2004b). São duas propostas, duas concepções de educação e de mundo completamente distintas.

Seria imprudente afirmar que a Emef “Córrego do Milanez” adota a Educação do Campo, bem como seria insuficiente projetá-la como uma escola seguidora fiel de um sistema educacional no molde capitalista. Historicamente ela se constituiu como escola localizada no campo, o que poderia situá-la como uma instituição educacional de educação no campo. Porém, os sentidos e significados dados em sua produção curricular, demonstra como a escola foi encontrando novos significados a sua existência.

Ao ser questionada sobre porque a escola não adota a concepção de Educação do Campo, a professora Mara respondeu: “[...] A gente sempre questiona por que é uma escola no campo, que atende crianças do campo, mas não é considerada uma escola do campo, nem a gente enquanto escola não entende”.

Em sua trajetória histórica a Emef “Córrego do Milanez” não foi contemplada pelas políticas públicas, que visavam (e ainda visam) à implantação da concepção de Educação do Campo. Os fatores que motivaram a escola ir por um caminho e não por outro, não é possível definir nesta pesquisa, pelo fato da pesquisa se concentrar em práticas cotidianas. Tal análise depende, sobretudo de entender os aspectos políticos que sobrevieram sobre a escola ao longo do tempo e sua relação institucional e com os movimentos sociais do campo.

Mesmo não estando organizada pedagogicamente em consonância com a Educação do campo, a escola está subordinada ao setor de Educação do Campo da SME. Isto nos possibilita a situar, ainda mais, a Emef “Córrego do Milanez” diante de sua complexidade de existência enquanto escola.

Com isso, não se pode apenas definir a escola como Escola no Campo, alinhada a proposta conservadora e similar a escola rural, nem afirmar que é uma escola do Campo. Uma das possibilidades de definir a escola é entendendo como ela sobrevive e potencializa processos de ensino e aprendizagem junto a diversos povos do campo, com práticas que conciliam propostas formais e realidade vivida pelos sujeitos ali inseridos.

A forma encontrada para ainda estar no campo, dependeu de relações comunitárias afetivas (CARVALHO, 2009), desenvolvidas entre os sujeitos da escola e das comunidades. Também foi e é necessário, segundo relatos dos docentes aqui já citados, a interlocução criativa e de aproximação entre propostas formais e as realidades do campo de forma *tática* e *astuta* (CERTEAU, 2005), diante da regulação do sistema educacional. Dentro de suas possibilidades, a escola foi trilhando (e ainda trilha) seu percurso singular, *inventando* e reinventado *maneiras de fazer*.

5.5 O CURRÍCULO E A COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo desta pesquisa, percebemos a produção curricular da Emef “Córrego do Milanez”, com suas singularidades por meio de suas práticas pedagógicas realizadas em diferentes dimensões. Isso foi possível através das falas e descrições de diversos sujeitos da escola. Neste processo de pesquisa, também tivemos um momento de

interação com a comunidade escolar, oportunidade essa em que foi realizada uma roda de conversa¹⁹, reunindo sujeitos da escola e da comunidade local. O objetivo foi refletir sobre os resultados parciais da pesquisa até aquele momento e debater questões relacionadas ao currículo, a partir da visão desses sujeitos.

Percebemos que, atualmente, há integração permanente entre escola e comunidade²⁰ através, entre outras atividades, das aulas de capoeira, que ocorrem as terças e quintas-feiras. Essa atividade é promovida pela escola como atividade extracurricular e envolve os sujeitos, da escola e comunidade, em eventos de intercâmbio com outros grupos de capoeira. Essa atividade, então, amplia a relação da escola com os sujeitos de diferentes realidades.

Nessa integração para a prática da capoeira, a escola desenvolve ações coordenadas que comunicam saberes entre os sujeitos da comunidade escolar. Apesar de não ser parte das propostas formais de currículo, essa rede de conversações também constituem o currículo da escola.

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

Consideramos haver redes de conversações em vários momentos nesta escola, como em seus momentos de diálogo com as esferas político-sociais, nos momentos de planejamento e com as famílias. Destacamos aqui a atividade da capoeira, por ser um momento de participação ativa, planejada e executada semanalmente envolvendo a comunidade escolar. “[...] Numa rede de conversações, inscrevem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (CARVALHO, 2009, p. 189).

¹⁹ A roda de conversa nesta pesquisa possui característica dinamizadora de informação e conversação, com a intencionalidade de aproximação do pesquisador com sujeitos da pesquisa e aprofundamento do diálogo com a comunidade escolar. Nos baseamos para a utilização deste instrumento de análise, como já descrito na metodologia, na pesquisa de Moura; Lima (2014).

²⁰ Nos referimos as pessoas de comunidade próximas que, matriculados ou não, frequentam e trocam experiências e saberes com a escola.

A importância desta atividade extracurricular está no fato de ser um momento criado pela escola para ser de aproximação, diálogo e aprendizado.

Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada (CARVALHO, 2009, p. 189).

Após considerar esse momento de expressiva relevância, é que decidimos realizar a roda de conversa no horário de realização dessa atividade. Na ocasião, várias percepções de currículo puderam ser ouvidas e percebidas nas falas dos sujeitos presentes.

As práticas que acontecem também no extra turno. Essas atividades contribuem para a reaproximação daqueles que podem comparecer. A gente está aqui sempre em diálogo, em contato físico, praticando, no nosso caso, o que mais está em voga que é a capoeira. Existem outras atividades na escola que a gente pode citar, que é uma parceria da escola com a comunidade, que é o caso do futebol, as pessoas vêm aqui e jogam futebol na quarta e sexta-feira, e tem essa integração. As atividades pós horário de aula, tem contribuído muito para a construção do currículo, um currículo que não está previsto dentro da prática acadêmica, da prática formal (MACIEL).

Esse argumento, de um dos presentes na roda de conversa, situa a importância das atividades extracurriculares após o horário de aula e afirma serem relevantes para a construção do currículo da escola. Percebemos também, em sua fala, que há diversos usos do espaço escolar por sujeitos que, não necessariamente, estão matriculados. Esta aproximação inclui práticas variadas no contexto escolar.

A escola está aberta a comunidade para toda a situação que vem a ajudar de forma a desenvolver a consciência, cidadania, como: as comunidades em volta podem estar usando os espaços para seus momentos de confraternização, casamentos, cursos. São várias situações diferenciadas que a comunidade solicita para usar esse espaço, principalmente porque tem a quadra (ELICÉIA).

Eu mesmo fiz curso aqui uma vez. O último curso, inclusive, era elaboração de currículo (PIT BULL).

Alguns usos deste espaço escolar estão relacionados as necessidades básicas da comunidade local, o que amplia o diálogo. A resposta da escola a essas necessidades da comunidade está relacionada a sua função social. “[...] A busca de cooperação é básica, pois o coletivo tem na cooperação a sua forma maior de expressão” (CARVALHO, 2009, p. 201).

A escola representa para mim é assim..., eu sou um ex-estudante e mesmo não sendo da escola eu ainda frequento a escola e, no futuro, ela pode representar muito para um filho meu (JUCERÊ).

Eu penso que a escola é uma oportunidade. Aqui que a gente tem como possibilitar a abertura do pensamento para dar possibilidades para os jovens que aqui estão de proporcionarem a si mesmos um futuro melhor. A escola não só passa conhecimento, mas tem toda uma situação de acolhimento, de preocupação com o jovem que está aqui dentro para que ele siga bem o futuro (ELICÉIA).

Percebemos, nas falas dos sujeitos, que esses encontros, entre escola e comunidade, geram expectativas relacionadas ao desejo que possuem de alimentar o diálogo e aproximação entre esses dois espaços. Podemos considerar que existe, nesta relação, uma *comunidade de afetos* com toda a sua complexidade e diferentes formas de afetar um ao outro, como seres individuais e coletivos (CARVALHO, 2009).

Ao realizar a roda de conversa no horário das aulas de capoeira na escola, notamos também a existência de outras práticas executáveis no espaço da escola. Isso nos levou perceber como se constitui um pouco da relação entre escola e comunidade escolar, aprofundada neste momento de atividade extracurricular. Na percepção de um dos sujeitos, nesses momentos das aulas de capoeira:

A escola representa, nesse aspecto que estamos aqui, o palco para trabalhar as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e fortalecer esse vínculo porque muitas pessoas em nossa sociedade, elas deixam de trabalhar por não conhecerem, deixam de trabalhar por terem preconceito (MACIEL).

Ao afirmar a importância dessa atividade extracurricular como uma forma de ampliar a discussão sobre questões étnico-raciais e valorizar a cultura afro-brasileira, a escola e comunidade valorizam a prática e um aprendizado crítico a partir dela.

Portanto, o currículo que se apresenta na escola se constrói até mesmo em momentos de encontro com diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nas diversas ações, enunciados, práticas e *usos* do espaço, existem possibilidades de produção curricular *vivida, sentida e prática* por diferentes atores no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009). O currículo pensado e produzido desta forma, vem aproximando a escola da comunidade.

Portanto, a expressão de significados dos envolvidos nessa prática para a comunidade escolar em seu sentido amplo corrobora com as questões evidenciadas nesse trabalho em momentos que compreendem tempos e espaços da escola como

lugares possíveis de ampliar seu currículo, considerando que a Arquitetura Escolar se constitui pelas vivências dos sujeitos em seus modos próprios de (re)significar aquilo que é estrategicamente colocado para os envolvidos.

No caso dessa localidade, não só encontram uma aproximação com as práticas curriculares, como informam demandas e experiências muito próprias dos interesses locais, o que também propicia a criação de outras referências para desacomodar permanentemente o currículo e seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender a produção curricular de uma escola localizada no campo e que recebe estudantes camponeses, por meio de práticas cotidianas e usos do espaço escolar. Fizemos a escolha por perceber os mecanismos de regulação e emancipação que há entre os currículos prescritos e praticados (OLIVEIRA, 2005). Para tal, as propostas formais foram entendidas como *estratégia* e as práticas como *táticas* (CERTEAU, 2005).

Na busca por entender este contexto escolar, destacamos, inicialmente, a importância de entender as prescrições e normatizações impostas às escolas, via sistema educacional. Demonstramos que o currículo é influenciado por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Mas também trilhamos caminhos, ao longo da pesquisa, que nos mostrou que o currículo não se dá apenas por meio de normativas e de outros documentos reguladores. O currículo é tudo aquilo que dá sentido e significado à escola, pois as práticas pedagógicas dos sujeitos também foram consideradas nesse processo.

Num breve panorama histórico pudemos perceber a importância *estratégica* da produção curricular, a partir do contexto político e social de elaboração da Constituição Federal de 1988 até a atualidade. Nesse pequeno percurso democrático, descrevemos alguns caminhos percorridos pela educação na elaboração de prescrições que orientam o funcionamento das escolas no Brasil.

Com a intenção de destacar os documentos norteadores utilizados pela Emef “Córrego do Milanez”, consideramos importante apresentar o relevante diálogo atual da BNCC na construção de currículos nos estados e municípios. A dimensão desse diálogo na produção curricular *estratégica* em São Mateus se fez necessário para entender uma das dimensões do currículo da escola pesquisada.

Dentre as prescrições que informam o currículo da escola, estão os documentos elaborados pela própria escola sob influência de diversas prescrições, normativas e da realidade vivida e descrita pelos sujeitos desta escola. Como a escola está localizada no campo, diversas singularidades influenciam este contexto escolar e a dinâmica curricular.

Isso então nos motivou a descrever as prescrições e normativas educacionais relativas à Educação do Campo para compreendermos também o contexto em que a escola está inserida. Foi importante esse entendimento para situarmos a Emef “Córrego do Milanez” no espaço e tempo, entre estas propostas formais e o que de fato a escola adota e pratica. Como os sujeitos deste espaço descrevem seus entendimentos sobre currículo se tornou importante para relacionarmos as *estratégias* e *táticas* curriculares.

As prescrições e/ou documentos norteadores nesta pesquisa, foram entendidos como *estratégias* (CERTEAU, 2005) impostas na educação e na escola. Assim como foram elaborados os currículos urbanos, em resposta e oposição a eles, se constituiu *estrategicamente*, o conceito de Educação do Campo e prescrições específicas desta proposta. Percebemos que a Emef “Córrego do Milanez” está entre essas duas propostas formais de ensino, sendo mais predominante o currículo urbano. Já as formas como os sujeitos da escola descreveram essas propostas formais se apresentaram como *táticas* (CERTEAU, 2005), pois expressaram elementos de suas vivências práticas, sem obediência cega ao que é imposto.

A partir desta compreensão, investigamos os *usos* dos espaços da escola pelos docentes e discentes, abordando a temática da Arquitetura Escolar. Para além de entender os espaços da escola, foi importante constatar as práticas, realizadas neste contexto, que se apresentavam como respostas a estrutura física planejada para determinada forma de ensinar e aprender. Constatamos haver formas singulares de projeção arquitetônica, ao considerarmos as formas e reformas da Emef “Córrego do Milanez”, e de invenções criativas de *usos* dos espaços.

Ao analisar as plantas do prédio escolar e fotos da escola, constatamos as mudanças realizadas pela comunidade local, de acordo com seus interesses e necessidades desde a criação da escola até os dias atuais. Consideramos, dessa forma, também haver singularidades na constituição arquitetônica e nos *usos* dos espaços dessa escola pelos sujeitos.

Nesse exercício de busca em aprofundar o entendimento do currículo praticado na escola, analisamos as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes e como elas dialogam com as questões do campo. Percebemos algumas aproximações com as

realidades das comunidades. Essas propostas, então, são aprendidas de diferentes maneiras pelos discentes, que praticam uma alternância destes saberes entre escola e comunidade. Diante de uma realidade complexa sem instrumentos pedagógicos específicos da Educação do Campo, docentes e discentes encontram maneiras inusitadas de estabelecer trocas de saberes.

As constatações dessas variadas práticas foram possíveis por meio de análise das falas dos sujeitos deste espaço escolar, que expressaram *maneiras de fazer* influenciadas, desde as propostas formais de ensino até os saberes das experiências escolares e comunitárias.

Nessa pesquisa foi possível entender também como a escola dialoga com a realidade do campo e cria condições para a educação acontecer neste espaço. Uma das práticas que mobiliza discentes e docentes para o desenvolvimento dessas práticas, bem como outros sujeitos da escola, neste sentido é a prática do Mesão. Apesar do Mesão ser apenas uma mesa do refeitório, ela acabou sendo transformada em espaço de ensino e aprendizagem por meio de inúmeras dinâmicas e diálogos, sobretudo, se tornou invenção cotidiana da escola.

Portanto, este trabalho gerou perspectivas e caminhos diversos que a Emef “Córrego do Milanez” seguiu e ainda segue em seu fazer prático-pedagógico. Mesmo não estando vinculada a perspectiva da Educação do Campo, a escola inventa *maneiras de fazer* (CERTEAU, 2005), influenciada pelas propostas formais de ensino urbano, do campo e pela realidade objetivada na prática. Assim, docentes e discentes experimentam inúmeros momentos de ensinar e aprender de forma *astuta*, que acaba impulsionando novas práticas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda Guimarães. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARROYO, Miguel. POR UM TRATAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5). p. 54-62.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: Eduardo Ferraço. OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. PEREZ, Carmem Lúcia Vidal (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexão em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 35-46.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Ufes/Ceunes, São Mateus - ES, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5324/1/tese_9623_Dissertacao%20Ozana.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. Armações internacionais. In: Barbara Caramuru Teles (Org). **Enciclopédia do Golpe**. Bauru, SP: Canal 6, 2017. p. 17-24.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)**. Educar, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Editora da UFPR.

BIAGINI, H. Liberalismo elitista e republicanismo radical. In A. Sidekum (org.), **Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos** (pp. 531-537). Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.

BRANDÃO, Leonardo; SILVA, Michel Honório. A emergência do neoliberalismo no Brasil: um estudo sobre a revista *Veja* no contexto das eleições presidenciais de 1989. **Revista Estudos em Comunicação**; nº 24, 27-42. Maio de 2017, p. 27-42.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 06.01.2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de abril. 2018. nº 66, Seção 1, pág. 114.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3, p. 41-87.

_____. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004a. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5). p. 10-31.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli

Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAMPOS, Marília; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239 – 246.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8 n.2, ag. 2012.

_____. **O Cotidiano escolar como comunidade de afeto**. Petrópolis – RJ: DP&A, 2009.

_____. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr-jun2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I**: Artes de fazer. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Diário Oficial da União** de 9/04/2002.

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, Viviane. **(Des)formação de professores**: encontros, tessituras e (re)invenções dos praticantes pensantes das/nas escolas. ANPEd, 38ª, Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017.

EMEF CÓRREGO DO MILANEZ. **Proposta Pedagógica**. São Mateus-ES, 2019.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**.

Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5). p. 32-53.

FERRAÇO, Eduardo Ferraço; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos com os cotidianos. In: FERRAÇO, Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Izabel; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 77-93.

GIL, A. C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX**: arquitetura, memórias e história. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em:<repositorio.ufes.br/bitstream/10/6093/1/Andrea%20Brandao%20Locatelli.pdf>
Acesso em: 25/05/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, jan.-jun, 2014, p. 98-106.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (org.) **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: Edufes, 2007. p. 107-127.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas as teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295 – 301.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. **Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do

Espírito Santo, São Mateus, ES, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11059>>. Acesso em: 29/11/2019.

SILVA, Sandra Kretli. **As "artes de fazer" e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2147>>. Acesso em: 21/11/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TONELLI, Maria Luiza Quaresma. Judicialização da política. In: Barbara Caramuru Teles (Org). **Enciclopédia do Golpe.** Bauru, SP: Canal 6, 2017. p. 87-96.

VIÑAO, Antônio Frago. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO

Título da Pesquisa: A produção curricular nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola “Córrego Milanez”, São Mateus-ES

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Locatelli

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – UFES/CEUNES

E-mail: andrea.locatelli@ufes.br

Estudante

Samuel Pinheiro da Silva Santos

Mestrando em Ensino na Educação Básica – UFES/CEUNES

Telefone: (27)9-9698-0527 E-mail: samuelmemore@gmail.com

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

1. Objetivo do Estudo:

Geral:

Compreender a produção curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Córrego Milanez por meio de análise do cotidiano escolar com foco na arquitetura, nos documentos norteadores e em suas práticas pedagógicas.

Específicos:

- Sistematizar os documentos norteadores que informam a produção curricular da Emef “Córrego Milanez”;
- Mapear a constituição arquitetônica da Emef “Córrego Milanez”, especialmente em seus espaços e materialidades presentes nesse contexto escolar;
- Compreender as práticas pedagógicas em seu exercício cotidiano e em diferentes dimensões da Emef “Córrego Milanez”.

2. Procedimentos para a coleta de dados:

Na presente pesquisa serão utilizados como procedimentos técnicos de coleta de dados o questionário, a entrevista e o grupo focal. O questionário será realizado com o conjunto de estudantes do 9º ano da escola e com todos os professores(as). A Entrevista será com cinco professores(as) que atuam em diferentes áreas do conhecimento do 6º ao 9º ano, sendo escolhidos a partir de seleção baseados nas respostas dos questionários. O grupo focal será com 10 estudantes do 9º ano, escolhidos a partir de seleção baseada nas respostas dos questionários, levando em conta estudantes que residem em comunidades camponesas. Para participação de cada sujeito no estudo, será solicitado autorização de cada um.

3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em

participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador responsável e outra será fornecida a você.

4. Direito dos indivíduos quanto a privacidade

Os sujeitos envolvidos poderão escolher um nome fictício para preservar sua identidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele se reconheça no estudo. De toda forma, os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador, podendo ser disponibilizado somente ao sujeito participante.

5. Publicação das informações

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. Os meios e a forma de publicação serão através de periódicos, cartilhas e comunicações em eventos científicos, onde obedecerão aos procedimentos de preservação da privacidade, conforme descritos acima.

Declaro que fui informado dos objetivos do estudo intitulado A produção curricular nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola “Córrego Milanez”, São Mateus-ES, de maneira objetiva e detalhada, tendo sido esclarecidas as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Declaro, ainda, que concordo em participar desse estudo, tendo recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Mateus, 11 junho de 2019.

6. Assinaturas

Prof.^a Dr^a. Andrea Brandão Locatelli

(Orientadora)

Samuel Pinheiro da Silva Santos

(Estudante)

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

APÊNDICE B: Questionário aplicado aos docentes.**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES****Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES****Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

Projeto de Mestrado: A produção curricular nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola Córrego Milanez, São Mateus-ES.

Mestrando: Samuel Pinheiro da Silva Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Locatelli

Aos professores;

Este é um questionário desenvolvido pelo estudante Samuel Pinheiro da Silva Santos, do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica (Ufes/Ceunes), sob Orientação da Professora Doutora Andrea Brandão Locatelli.

Você está convidado (a) para participar de uma pesquisa de mestrado acima identificada, que tem como objetivo geral: Compreender a produção curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Córrego Milanez” por meio de análise do cotidiano escolar com foco na arquitetura, nos documentos norteadores e em suas práticas pedagógicas; e como objetivos específicos: sistematizar os documentos norteadores que informam a produção curricular da Emef “Córrego Milanez”; mapear a constituição arquitetônica da Emef “Córrego Milanez”, especialmente em seus espaços e materialidades presentes nesse contexto escolar; compreender as práticas pedagógicas em seu exercício cotidiano e em diferentes dimensões da Emef “Córrego Milanez”. Ficaremos muito gratos com sua participação e contribuição.

Nome Completo

1. Como gostaria de ser identificado nesta pesquisa?

2. Qual a sua idade?

3. Qual a cor/raça no qual você se identifica?

Branco

Preta

Pardo

Outra _____

4. Quanto ao gênero, você se identifica:

Masculino

Feminino

Outro(a) _____

5. Qual é a sua formação acadêmica?

6. Você é efetivo ou exerce cargo de Designação Temporária (DT) na Escola?

7. Quanto tempo atua na escola?

8. Você possui formação em Pedagogia da Alternância e/ou Educação do Campo?

Sim

Não

9. Qual o seu nível de escolaridade?

- () Magistério
- () Graduação em andamento
- () Graduado – Bacharel
- () Graduado – Licenciatura
- () Pós-Graduação em nível de especialização em andamento
- () Especialista
- () Mestrando
- () Mestrado
- () Doutorando
- () Doutorado

10. Em qual(s) disciplina(s) você atua na escola?

- () Agricultura
- () Artes
- () Ciências
- () Educação Física
- () Ensino Religioso
- () Geografia
- () História
- () Inglês
- () Língua Portuguesa

() Matemática

() Outras: _____

11. Você atua enquanto professor(a) nas séries finais do Ensino Fundamental? Caso sim, em quais séries?

12. Quantos anos você atua na educação?

13. Você possui alguma capacitação em Educação do Campo?

14. Como você percebe e/ou utiliza os espaços da escola?

15. Quais as práticas pedagógicas você considera mais importantes na escola?

16. Você desenvolve alguma prática diferenciada do currículo com os estudantes?

17. O que é currículo em sua opinião?

18. Qual é a importância do currículo em sua prática e para a escola como um todo?

19. Existe alguma orientação pedagógica na escola que contempla os estudantes do campo? Dê um exemplo.

20. Você já propôs ou propõem alguma prática diferenciada e/ou projetos diferenciados para os estudantes do campo? Dê exemplos.

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista aos docentes



Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Projeto de Mestrado: A produção curricular nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola Córrego Milanez, São Mateus-ES

Mestrando: Samuel Pinheiro da Silva Santos

Roteiro de Entrevista aos professores (as)

Orientações que devem ser repassadas aos entrevistados:

- Se apresentar e relembrar o tema, objetivos e metodologia da pesquisa;
- Agradecer a disponibilidade em participar da entrevista;
- Retomar o Termo de consentimento Livre e Esclarecido;
- Avisar que toda entrevista será gravada;

Roteiro

1. Fale um pouco de você, sua formação, trajetória escolar e sua inserção na Educação Básica e na Escola “Córrego Milanez”.
2. O que você compreende como currículo?
3. Como costuma abordar os conteúdos em sala de aula?
4. Qual a sua percepção dos estudantes que se matriculam na escola, vindos de comunidades camponesas?

5. Como costuma abordar os conteúdos em sala de aula? Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas por você que considera mais eficiente ou inusitada?
6. Existe algum documento norteador específico para os estudantes que residem em comunidades camponesas? Como faz para relacionar o conteúdo a elementos da realidade dos estudantes camponeses?
7. No cotidiano, o que mais impressiona você no espaço escolar?
8. Qual a sua percepção do ensino desenvolvido na escola?
9. Em sua opinião, como se dá a aprendizagem dos estudantes?
10. Como costuma utilizar o prédio/espço escolar?
11. Existe algo relacionado ao espaço escolar, cotidiano, ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas ou outra especificidade que gostaria de pontuar?

APÊNDICE D: Questionário aplicado aos estudantes**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES****Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES****Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

Projeto de Mestrado: A produção curricular nas séries finais do Ensino Fundamental da Escola Córrego Milanez, São Mateus-ES

Mestrando: Samuel Pinheiro da Silva Santos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Andrea Brandão Locatelli

Você está convidado (a) para participar de uma pesquisa de mestrado acima identificada, que tem como objetivo geral: Compreender a produção curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Córrego Milanês por meio de análise do cotidiano escolar com foco na arquitetura, nos documentos norteadores e em suas práticas pedagógicas; e como objetivos específicos: sistematizar os documentos norteadores que informam a produção curricular da EMEF Córrego Milanez; mapear a constituição arquitetônica da EMEF Córrego Milanez, especialmente em seus espaços e materialidades presentes nesse contexto escolar; compreender as práticas pedagógicas em seu exercício cotidiano e em diferentes dimensões da EMEF Córrego Milanez. Ficaremos muito gratos com sua participação e contribuição.

1. Qual é o seu nome completo?

2. Como você gostaria de ser identificado nesta pesquisa?

3. Qual a sua idade?

4. Qual seu telefone de contato?

5. Quanto a sua cor/raça, em qual destas opções você se identifica?

() Branca

() Pardo

() Preta

() Outro _____

6. Quanto ao gênero, em qual destas opções você se identifica?

() Masculino

() Feminino

() Outros _____

7. Qual o seu endereço (Cidade, Comunidade/Bairro, Campo/Cidade)?

8. Sua família é proprietária das terras onde mora ou está na terra trabalhando de forma assalariada?

9. Desde quando você estuda na Emef “Córrego Milanez”? Antes, de 1º ao 5º ano, estudou no campo ou na cidade (cite o nome da comunidade onde se situava a escola)?

10. Qual o motivo de iniciar os estudos nesta escola?

11. Quais os usos que costuma fazer do espaço da escola (sala de aula, pátio, quadra, sala dos professores, sala da coordenação e da direção, entre outros)?

12. As práticas de ensino e aprendizagem utilizadas na escola, contribuem para que os diversos conhecimentos/saberes dialoguem com os conhecimentos de sua comunidade? Dê um exemplo.

13. Quais os instrumentos pedagógicos que a escola utiliza que em sua opinião garantem a alternância de saberes da comunidade/bairro para a escola e vice-versa? Dê exemplos.

14. O que é currículo em sua opinião?