

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

ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELLOS

**CURRÍCULOS EM REDES TECIDOS COM OS COTIDIANOS DA
EEEFM DAVID ROLDI: SOBRE OS MOVIMENTOS/PROCESSOS DE
IMPLEMENTAÇÃO E OS PRIMEIROS USOS DO DOCUMENTO
“CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL” / SEDU - ES**

VITÓRIA

2011

ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELLOS

**CURRÍCULOS EM REDES TECIDOS COM OS COTIDIANOS DA
EEEFM DAVID ROLDI: SOBRE OS MOVIMENTOS/PROCESSOS DE
IMPLEMENTAÇÃO E OS PRIMEIROS USOS DO DOCUMENTO
“CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL” / SEDU - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B242c Barcellos, Adriana Piontkovsky, 1970-
Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM
David Roldi : sobre os movimentos/processos de implementação
e os primeiros usos do documento "Currículo Básico da Escola
Estadual" - SEDU - ES / Adriana Piontkovsky Barcellos. – 2011.
256 f. : il.

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

1. Currículos. 2. Cotidiano escolar. I. Ferraço, Carlos
Eduardo, 1959- II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

ADRIANA PIONTKOVSKY BARCELLOS

**CURRÍCULOS EM REDES TECIDOS COM OS
COTIDIANOS DA EEEFM DAVID ROLDI: SOBRE OS
MOVIMENTOS/PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO E OS
PRIMEIROS USOS DO DOCUMENTO “CURRÍCULO
BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL” – SEDU/ES**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 29 de novembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Martha Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

*"Andei buscando esse dia
pelos humildes caminhos onde se escondem as coisas
que trazem felicidade [...]"*

Por todos os motivos que tenho para comemorar... também quero agradecer!

Ao Deus da criação... Pela vida!

Aos meus pais, Miguel (in memoriam) e Leonilda, pela oportunidade de viver e me constituir... Pelas palavras, carinho, exemplo e apoio incondicional.

Ao meu querido esposo José Carlos, pela possibilidade de amar e ser amada... Pelo incentivo, cuidado, dedicação, confiança, alegria e admiração, que aumentam a cada dia.

Aos meus filhos, André, Alice e Felipe, pela possibilidade de sentir a vida pelos seus olhos, meus grandes amores... Pela paciência com as minhas *presençasausências*, pelas palavras de encorajamento, de cobranças, mas sobretudo, de aceitação.

Às minhas irmãs, Andressa e Danielle, pela sustentação da minha caminhada. Andressa com os cuidados e a organização da vida familiar e doméstica, Danielle, pela co-orientação deste trabalho e pela abertura de portas, muitas vezes invisíveis e "quase" impossíveis... Pelo apoio, carinho, orientação, paciência, amizade, muitos laços... Grande amor, eterna gratidão!

Aos funcionários e alunos da EEEFM David Roldi, pela possibilidade de participar de seus cotidianos e realizar a minha pesquisa... Pela acolhida, respeito e parceria, muito obrigada!

Aos técnicos e pedagogos da Superintendência de Colatina, por se colocarem à disposição de um diálogo que contribuiu muito com o andamento da pesquisa.

À turma 23 do Mestrado e ao grupo de pesquisa, em especial Welington, Larissa, Denise, Kézia, Kellen, Angela, Fernanda e Cristina... Pelas leituras, estudos, dúvidas, risos, “lanches compartilhados”, congressos... Muitos momentos de aprendizagens e alegrias!

À Regina e Dulcimar, pela amizade... Palavras de incentivo, brincadeiras e afetos que foram se constituindo e se tornando tão especiais em minha vida.

À professora Carmen Lúcia Vidal Pérez, por fazer parte deste momento tão especial da minha vida acadêmica... Pela simpatia e pela aposta nos movimentos da educação, todo o meu respeito.

Às professoras Janete Magalhães Carvalho, Martha Tristão e Regina Helena Silva Simões, pelas aulas, orientações, conversas e provocações durante o Mestrado. Com todo o meu carinho e admiração quero dizer que vocês fizeram a diferença!

Ao meu professor e orientador, Carlos Eduardo Ferraço, pela possibilidade de *chegarestar* aqui, meu agradecimento especial... Por acreditar nas pessoas, na complexidade, em seus *saberesfazeres*... Pelo entusiasmo e encanto que desperta em mim, em todos... Por entender as nossas limitações, dificuldades e angústias... Pela alegria, carinho e paciência com os orientandos... Conviver com você sempre nos proporciona um *bom encontro!*

*[...] Mirei no meu coração,
vi os outros, vi meu sonho, encontrei o que queria”.*
(CECÍLIA MEIRELES, 1982, p. 272)

*Responder a perguntas não respondo.
Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.*

*Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma que, em solidão paciente,
recolho do que em mim observo e escuto
muda lição, que ninguém mais entende.*

*O que sou vale mais do que o meu canto.
Apenas em linguagem vou dizendo
caminhos invisíveis por onde ando.*

*Tudo é secreto e de remoto exemplo.
Todos ouvimos, longe, o apelo do Anjo.
E todos somos pura flor de vento.*

(CECÍLIA MEIRELES, 1972, p. 52)

RESUMO

O texto apresenta uma investigação acerca da implementação do documento da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – Currículo Básico da Escola Estadual – no Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio David Roldi, localizada no município de São Roque do Canaã - ES e, ainda, dos processos de tessitura dos currículos que têm sido potencializados com os usos produzidos/articulados a partir dessa implementação. Busca acompanhar um pouco das redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes que atuam nesses *espaçostempos* como potência para as discussões de currículo. Problematiza quais desdobramentos e processos de ampliação dessas redes foram oportunizados ou não, na escola, com a “chegada” do documento e ainda, que processos curriculares os primeiros “usos” do documento desencadearam no cotidiano escolar, entendendo que as discussões das políticas de currículo acabam, muitas vezes, assumindo a escola como ponto final das produções curriculares. Propõe caminhos teórico-metodológicos ligados às práticas de pesquisa *com* os cotidianos. Utiliza observações, documentos, conversas, entrevistas e narrativas como procedimentos de pesquisa e, ainda, outros instrumentos no caminho investigativo, como fotografias, além dos registros em diário de campo acerca das situações vivenciadas em múltiplos contextos. Considerando a complexidade pulsante dos cotidianos, investe na relevância do estudo apresentado como pista para a compreensão de que nos diferentes *espaçostempos* se tramam redes de relações e sentidos, emergindo múltiplas possibilidades de tessituras dos currículos.

Palavras-chave: Currículos, Cotidianos, Redes, Usos.

ABSTRACT

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 “NÃO PERMANEÇO. CADA MOMENTO É MEU E ALHEIO”: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE VIDA E O INTERESSE PELA PESQUISA	14
2 OS MOVIMENTOS NOS CONTEXTOS DA PESQUISA	31
2.1 O MUNICÍPIO DE SÃO ROQUE DO CANAÃ.....	31
2.2 O LOCAL DA PESQUISA: UM POUCO DE HISTÓRIA E ALGUMAS CENAS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAVID ROLDI.....	37
2.3 POR ENTRE “MUROS DE ÁGUA, ESFACELADOS, ESCUROS, TÍMIDOS”: A ESCOLA COM E SEM “MUROS” E SEUS DIFERENTES ESPAÇOSTEMPOS.....	50
2.4 RELAÇÕES VIVIDAS JUNTO/ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	76
3 “EU PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE, DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA SOBRE TUDO”: NOSSA APOSTA NA IDEIA DE CURRÍCULO EM REDES E NA PESQUISA COM OS COTIDIANOS	91
3.1 OS DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO: MULTIPLICIDADES, USOS, REDES.....	91
3.1.1 O Pensamento Curricular a partir de algumas Teorizações do Campo...92	
3.1.2 Outras aproximações do Campo do Currículo: Um Recorte de Estudos e Problematizações apresentadas nas Pesquisas.....	98
3.2 A PESQUISA COM OS COTIDIANOS	110
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO: FRAGMENTOS DA PRODUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESPÍRITO SANTO	125

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA TENTATIVA DE PRODUZIR UM DOCUMENTO CURRICULAR.....	125
4.2 AS PRINCIPAIS MARCAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO DOCUMENTO.....	136
4.3 A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR “CURÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL”: O PAPEL DA ESCOLA, DA SUPERINTENDÊNCIA E DA SEDU.....	142
4.4 UM POUCO DA HISTÓRIA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR A PARTIR DO QUE CONTAM OS TÉCNICOS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	152
4.5 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DO DOCUMENTO E ALGUMAS IDEIAS CERTEAUNIANAS.....	164
5 OUTROS APONTAMENTOS JUNTO AO “CURRÍCULO BÁSICO COMUM”: USOS E PROBLEMATIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS MÚLTIPLOS ESPAÇOSTEMPOS COTIDIANOS.....	171
6 “VENHO DE LONGE E VOU PARA LONGE”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS.....	221

APRESENTAÇÃO

O caminho que traçamos durante a pesquisa procura trazer para o campo da educação e dos estudos curriculares a discussão de que a complexidade das questões contemporâneas desafia a sociedade, assim como o entendimento de que os problemas sociais locais e regionais apresentam-se diretamente relacionados ao contexto global em que se inserem. A busca por alternativas e inovações científicas e tecnológicas, as transformações políticas, econômicas e culturais acabam por gerar inúmeras incertezas e abalam o campo da educação. Desse modo, pensamos o contexto escolar negociado por múltiplas redes que inventam¹ esse espaço.

Diante dessa perspectiva, educadores e pesquisadores da área educacional vêm elaborando propostas, criando *discursos*, buscando possibilidades para a construção de uma escola pública que atenda às necessidades de seus alunos e alunas, que possibilite outras e variadas condições de *aprenderensinar*². Conforme explica Carvalho (2002):

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e das dificuldades – trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater, articular e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, uma das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (p. 12).

Diante dessa situação, é necessário potencializar possibilidades e caminhos para enfrentar as exigências do nosso tempo com coragem e uma vontade firme de reinventar a escola que praticamos, trazendo para o debate experiências, discursos e “a afirmação da escola como *espaçotempo* de criação” (FERRAÇO, 2005, p. 7).

¹ Estamos entendendo com Certeau (1994), que o homem ordinário *inventa* o cotidiano, graças às suas artes de fazer, astúcias e táticas de resistência, pelas quais se reapropria do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.

² Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2002), na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

Nesse cenário complexo³, buscamos investigar possibilidades de tessituras dos currículos que levam em conta as especificidades e singularidades desses espaços, dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) e dos seus sujeitos. Dessa forma, pensando na multiplicidade que forma professores, alunos e demais sujeitos – “somos redes de sujeitos formadas a partir dos diferentes modos como nos inserimos no mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 110) – e nas histórias por eles produzidas em diferentes momentos de suas práticas, nos interessa a tentativa de apreender um pouco das redes de saberes, fazeres e poderes produzidas e compartilhadas nos *espaçostempos* da escola estadual como potência para as discussões de currículo.

Seguindo essa linha de pensamento, quando nos referimos às práticas curriculares, não estamos falando apenas do conjunto de disciplinas, conteúdos, objetivos, métodos, etc., que compõem a atividade escolar, onde, de modo geral, ainda ocorrem separações rígidas entre conhecimentos tradicionalmente elaborados e conhecimentos da vida cotidiana, mas pensamos nas possibilidades de

Compreender as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que, nem sempre ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isto significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação (ALVES, 2002, p. 96).

Esclarecemos que vários motivos despertaram a curiosidade pela problemática de estudo, entre eles o desejo de, através da pesquisa, dar visibilidade aos processos vividos nas articulações de políticas educacionais surgidas no estado do Espírito Santo, de modo especial, a partir e com a implementação de propostas e documentos, como o Currículo Básico da Escola Estadual. Buscamos, portanto, realizar uma investigação nos cotidianos da escola estadual localizada na sede do município de São Roque do Canaã, problematizando as práticas curriculares dos

³ Recorrendo a Morin, assumimos a necessidade de superação da ideia de complexidade como explicação ou solução diante da mutilação do conhecimento, em favor da ideia de complexo na dimensão do que é tecido junto e, nesse caso, colocando-se como problema e desafio permanentes para se pensar a vida. “[...] A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1996, p. 176).

professores que nela atuam, bem como as redes de saberes, fazeres e poderes produzidas e compartilhadas em seus *espaçostempos*, junto aos sujeitos praticantes e com os primeiros usos (CERTEAU, 1994) que fazem do documento anteriormente citado.

Dessa forma, buscamos problematizar, ainda, as tentativas de interlocução estabelecidas entre a equipe gestora – responsável pela elaboração do documento e que pretende “apontar uma direção para a escola pública estadual” –, os sujeitos praticantes e os saberes por eles produzidos nas escolas. Buscamos trazer desdobramentos vividos na escola com a “chegada” do documento e, também, discutir os processos curriculares que os primeiros “usos” do documento desencadearam no cotidiano escolar, entendendo que as discussões das políticas de currículo acabam, muitas vezes, assumindo a escola como ponto final das produções curriculares.

Foi portanto, “mergulhando” nos processos complexos dos cotidianos de uma escola pública estadual, com suas produções coletivas, suas singularidades e redes de subjetividades (Santos, 1995) que tentamos problematizar as articulações entre as políticas instituídas e os processos de tessitura dos currículos nas redes cotidianas produzidas e compartilhadas nesses *espaçostempos*.

Nesse sentido, no primeiro capítulo trazemos fragmentos da nossa história de vida como forma de marcarmos o envolvimento com a educação e com a proposta de estudo. Salientamos que esse exercício nos trouxe a possibilidade de revisitar a vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais e, principalmente, dialogar com as questões que foram nos constituindo como professora.

O segundo capítulo, aborda fragmentos da história do município de São Roque do Canaã e alguns aspectos sociais, econômicos e culturais como forma de contextualizar o ambiente de estudo e nos aproximar dos significados das redes tecidas nas escolas pelos sujeitos que habitam seus *espaçostempos*. Trazemos também um pouco da história da escola escolhida para a pesquisa, com seus múltiplos contextos, assim como algumas cenas que nos permitem uma

aproximação dos sujeitos praticantes da escola e de suas invenções curriculares encharcadas de sonhos, angústias, desejos e frustrações...

Para falar dos caminhos metodológicos escolhidos para a pesquisa, embora estejam entrelaçados em todo o texto da dissertação, escolhemos o terceiro capítulo para apresentar um pouco mais da proposta de pesquisa *com* os cotidianos, também por acreditarmos que é no cenário cotidiano que a vida acontece, se cria e recria, com seus sons, cheiros, gostos e toda a dor e a delícia dos *espaçostempos* escolares. Com alguns fragmentos da produção e das pesquisas do campo do currículo, o capítulo foi escrito com o objetivo de defender a ideia de que os currículos também são tecidos nas redes de saberes, fazeres e poderes que se estabelecem em relações de complexidade, imprevisibilidade e astúcias vividas entre todos os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas.

No quarto capítulo, abordamos alguns fragmentos da produção do Documento Curricular, através dos caminhos percorridos pela secretaria de estado da educação durante o processo de sua construção, apontando as principais marcas teórico-metodológicas e a proposta de implementação, colocando em foco o papel da SEDU, da superintendência e da escola nesse processo. Buscamos ainda um diálogo com Certeau para registrar que o processo de construção de um documento não se constitui como um ato neutro, mas que é marcado por um sistema de referências e por um enquadramento social, político e econômico.

O quinto traz algumas problematizações sobre os primeiros usos que os sujeitos fazem do documento curricular, numa tentativa de perceber quais os *saberesfazeres* que esses praticantes produzem e compartilham nos cotidianos. Ao fazerem diversos e imprevisíveis usos do documento curricular, os sujeitos permitem circular os conhecimentos produzidos, possibilitando apropriações, ressignificações e criando *outrosnovos* conhecimentos nas redes que estão sendo tecidas.

O sexto e último capítulo, apresenta algumas considerações que foram pensadas como alternativas para uma possível ampliação da discussão acerca dos processos de tessitura dos currículos a partir dos documentos oficiais e dos tantos usos que são produzidos a partir deles. Porém, acreditamos que o trabalho realizado não

esgota as possibilidades de discutir com esses processos e, tampouco, tivemos a pretensão de apontar caminhos “ideias” ou “seguros” para um diálogo entre as propostas oficiais e os movimentos cotidianos da escola, apenas tentamos dialogar com os *saberesfazer*s cotidianos que, a cada momento, ressignificam e transformam o que estamos entendendo por currículo.

1 “NÃO PERMANEÇO. CADA MOMENTO É MEU E ALHEIO”⁴: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE VIDA E O INTERESSE PELA PESQUISA

Se me contemplo, tantas me vejo,
que não entendo quem sou,
no tempo do pensamento.

Vou desprendendo elos que tenho,
alças, enredos...

Formas, desenho que tive, e esqueço!
Falas, desejo e movimento - a que
tremendo,
vago segredo ides, sem medo?!

Sombras conheço: não lhes ordeno.
Como precedo meu sonho inteiro,
e após me perco, sem mais governo?!
[...]

Não permaneço.
Cada momento é meu e alheio.
[...]

Assim compreendo o meu
perfeito acabamento.

Múltipla, venço este tormento
do mundo eterno que em mim
carrego: e, una, contemplo
o jogo inquieto em que padeço.

E recupero o meu alento
e assim vou sendo.
[...]

(MEIRELES, 1972, p. 106-107)

Na busca por tentar compreender um pouco das tramas e redes que me fazem, dentre muitas outras coisas, também “professora”, apresento neste momento da escrita, alguns fragmentos de minha história de vida⁵ como possibilidade de visualizar os processos por meio dos quais venho me constituindo e o interesse pela pesquisa que me propus realizar nos cotidianos de uma escola pública.

⁴ Fragmento do poema “Auto-retrato” de Cecília Meirelles, 1972.

⁵ Tal perspectiva aponta para o entendimento de que o nosso cotidiano é repleto de significações, de situações percebidas individualmente e renova-se a cada instante. “Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação” (VASCONCELOS, 2003, p. 9).

Preciso justificar o uso da escrita na primeira pessoa e no singular nesse momento do texto, por se tratar de memórias e experiências que retomo a partir de atravessamentos que marcaram profundamente os modos através e com os quais foi sendo possível a criação da rede de subjetividades (SANTOS, 1995) que me “constitui”. É importante destacar, entretanto, que tais processos são sempre vividos na coletividade. Nossos modos de “ser sujeitos” se dão sempre em redes de relações, junto a tantos outros que, de forma histórica e multifacetada (PASSOS, 2008), o tempo todo nos acompanham, constituem e também nos modificam.

Assim, na “minha” voz / “nossa” voz que agora ecoa, estão múltiplas vozes, conexões, marcas, experiências... todas conseguidas em atalhos percorridos no coletivo.

Trazer à tona a nossa própria história de vida, com sonhos, desejos, lembranças, utopias, angústias, projetos, encontros e desencontros, com experiências múltiplas e diversificadas, tecidas cotidianamente em meio a ações, sentimentos, afetos, saberes e lutas nos levam para além de um saudosismo, nos permitindo um convite de redescoberta, de retomada e também nos possibilita muitas reflexões sobre a nossa constituição enquanto “profissionais da educação”, acerca de como nos tornamos atores/autores desses espaços.

Com Pérez (2003, p. 103), entendemos que as memórias narradas são pedaços de *acontecimentos* que escolhemos para lembrar. “Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas *na e pela* linguagem”.

Memória-fragmentos, passado referido no presente, rememorações que ao recriarem o sentido das imagens e refazerem-se os sentidos da experiência possibilitam construir novos significados para nossas vidas e para nós mesmas. [...] O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável (PÉREZ, 2003, p. 103).

Inicio assim a “*busca*” por alguns fragmentos da minha história de vida, pontuando que sou a primeira filha de um casal do município de São Roque do Canaã,

localizada no interior do estado do Espírito Santo. Cresci ouvindo as falas carregadas de frustração de meus pais pela falta de oportunidade de estudar, como sempre sonharam. Meu pai, filho de agricultores, estudou até a 4ª série do antigo primário e logo após, foi retirado da escola porque, segundo seu pai, já tinha “físico” suficiente para trabalhar na lavoura. Minha mãe, como ela relata, não sabe o que é sentar-se num banco de escola. Filha de pais muito humildes, durante a sua infância, a família trabalhava para um fazendeiro que só aceitava empregá-los na propriedade, se todos os filhos (independente da idade) colaborassem com os trabalhos. Minha mãe então inicia, aos seis anos de idade, o trabalho na agricultura ao lado de seus irmãos e, na juventude, inicia o processo de alfabetização com a ajuda de uma amiga. Muitos anos depois, conclui o processo, quando eu, cursando o Magistério, depois das aulas, nos finais de tarde, me dediquei a auxiliá-la nessa tarefa.

Sinto necessidade de resgatar essas memórias para dizer o quanto meus pais foram importantes na minha trajetória de vida pessoal e profissional e o quanto fui incentivada por eles a estudar. Eles sonhavam com filhas “estudadas”, como forma talvez, de recompensar o “vazio” que a falta de relação com a escola havia lhes deixado, marcando suas vidas de forma significativa.

Na terceira série do antigo primário, minha professora pediu que desenhássemos a profissão que gostaríamos de exercer e, me lembro do desenho que fiz e guardei por muitos anos com carinho: uma professora com muitos livros nas mãos. Lembro-me também que nessa época dava “aulinhas”, como chamávamos, para a minha irmã “do meio”. Com uma tábua e carvão, colocava-a sentada em cima de um balde e passava a ensinar-lhe o que a professora havia me ensinado naquele dia. A brincadeira nunca ia muito longe porque minha irmã dizia sentir uma “terrível dor de cabeça”, o que me deixava extremamente nervosa por ter que parar a “aula”. Mais tarde essa mesma irmã, ao ver os meus trabalhos com o curso do Magistério, disse que “nunca” seria professora. Segundo ela “dava muito trabalho”. Hoje, exerce a profissão de contadora e ainda se assusta com as minhas idas e vindas para estudar e trabalhar, assim como, com o volume de livros, cadernos e papéis que sempre estão comigo.

A irmã mais nova, ao contrário, ficava o tempo todo ao meu lado enquanto preparava os diversos materiais do referido curso e, depois, quando iniciei na “profissão do magistério”, das minhas aulas. Queria ajudar a cortar, colar, pintar e montar os materiais. Como não podia, então fazia os seus próprios materiais para também dar as suas “aulinhas”. Essa vem construindo encantadoramente a sua trajetória de educadora. Enfim, exercendo o magistério ou não, prosseguimos tecendo a história de nossas vidas que se aproximam e distanciam em alguns momentos e interesses, mas sempre buscando manter o carinho, o respeito e a admiração que aprendemos a cultivar.



Lembranças de um tempo muito bom

Ao terminar o ensino fundamental lembro-me que afirmei para os meus pais que queria cursar o Magistério. Meu pai não gostou muito da ideia porque sonhava em ver a filha mais velha formada em “Direito”, mas a minha mãe, com toda a sua simplicidade, convenceu meu pai a me deixar fazer o curso porque, segundo ela, se eu não me dedicasse àquela profissão, o curso poderia servir para que eu fosse boa mãe, acreditando que os conhecimentos que receberia no curso me ajudariam a lidar com as crianças.

Não sei ao certo dizer o que me levou quinze anos de idade a optar pelo magistério.

Sempre gostei muito de falar, de “explicar”, de estar envolvida com pessoas, de organizar, de escrever e de planejar, mas nesse momento da minha vida não tinha dimensão do que era ser professora, cumprir esse papel na sala de aula. Com Vasconcelos, me pergunto:

Como a profissão do magistério surge na vida das pessoas? Quem são os/as professores/professoras? Quais suas experiências e como se constituíram nos diversos espaços-tempos sociais? De que modo o que vivenciaram se teceu em trama? Quais são seus sonhos, suas inquietações? Que fatores vão alimentando, ao longo da vida profissional, o trabalho dos/das professores/professoras? (VASCONCELOS, 2003, p. 17).

Nos anos de 1986 e 1987, fui aluna do curso de Habilitação para o Magistério, conforme a legislação vigente na época. A minha turma era composta por 30 alunas que percorrendo as disciplinas de didática, legislação e psicologia entre outras, se dividiam entre as aulas, trabalhos, estágio, simulações de aulas e a confecção de diferentes materiais/recursos didáticos, como: cartazes com o alfabeto e os números, flanelógrafo, cartaz valor do lugar e outros, chamados “concretos” e que nos ajudariam na docência.

No final do ano de 1987, recebi o meu tão sonhado “diploma” de professora e, no início do ano seguinte, fui até a secretaria de educação do município me apresentar para a secretária e disse que queria “dar aula”. Ela então me explicou que a rede municipal possuía professores suficientes, mas que havia a possibilidade de abrir uma turma para alfabetizar jovens e adultos, desde que houvesse alunos interessados. Voltei para casa radiante e, junto com minha mãe, grande parceira de todos os momentos da minha vida, percorremos três bairros da minha cidade visitando as casas à procura de jovens e adultos para formar a turma de alfabetização. Após duas tardes de visitas, tínhamos 30 alunos inscritos, número suficiente para o funcionamento da turma.



A turma e a formatura no curso de “Magistério”

Após assinar o meu primeiro contrato de trabalho, aos 17 anos, “juntei” todo o material do curso que fiz para atuar nessa modalidade de ensino e fui para casa iniciar o “planejamento” das aulas. Nunca vou esquecer desse primeiro momento. Coloquei tudo o que eu tinha em cima de uma mesa, remexi, pensei, analisei e as dúvidas foram aparecendo, as incertezas tomando conta dos meus pensamentos e a preocupação em oferecer para aqueles alunos tudo o que fosse possível era tão grande, que eu não sabia por onde começar...

Naquele momento, apesar de me considerar “professora”, me dei conta, diante da alegria, do encantamento e das incertezas que me invadiam, da grande responsabilidade que teria com a educação e com aquelas pessoas, que

depositavam no meu trabalho, de certa forma, a aposta de uma melhor condição de vida. Esse é o movimento que faz com que eu continue, após 23 anos, na educação.

Trabalhei como professora na educação infantil e nas séries iniciais por muitos e bons anos. Paralelo a essa função surgiu a chance de trabalhar com a disciplina de Matemática para as turmas de 5^a a 8^a séries. Diante dessa possibilidade prestei vestibular para o curso de Ciências Econômicas por influência na época, da secretaria de Educação, que afirmava que tal curso me habilitaria a trabalhar com a matemática, já que essa era uma área carente em nossa região. Foram cinco anos de curso em uma cidade vizinha, Colatina. Ao terminar o curso, fui convidada a assumir a direção da escola de educação infantil da sede do meu município e, mais tarde, a direção de uma escola de ensino fundamental. Fiquei nessa função por nove anos, tempo de grande importância para que me dedicasse incansavelmente a estudar as políticas da educação e a construir, de forma coletiva, algumas alternativas para tornar a escola um espaço de alegria, compromisso e formação.

Lembro também da importância que teve o momento em que fui secretária municipal de educação, pela oportunidade de discussão dos mais variados assuntos educacionais e pela inquietação que me causavam alguns fatos que aconteciam nos cotidianos das escolas e que estavam tão distantes do conhecimento e do interesse político. Fiz complementação pedagógica e especialização em administração e supervisão escolar como forma de aprofundar os meus conhecimentos para, de alguma maneira, colaborar com os sujeitos praticantes das escolas da rede municipal.

Estive envolvida nas redes que eram tecidas nestas escolas e procurei, naquele período, unir forças com diretores, professores e demais sujeitos num processo de trocas e negociações coletivas, como forma de buscar outras possibilidades, fomentar discussões, estar mais “perto” das escolas. Assim, juntos, elaboramos projetos, criamos grupos de estudos, visitamos diferentes contextos, conversamos com as famílias, repensamos, enfim, a escola. Como sugere Alves (2002):

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas

de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (p. 89).

Porém, muitas foram as dificuldades encontradas e os entraves para uma política educacional que pudesse dialogar com os sujeitos das escolas e me aproximar dos seus *espaçostempos*. Algumas práticas tradicionais de “uso do poder” haviam se instituído entre a escola e a secretaria de educação, causando uma “distância” difícil de transpor. Receber a “secretária de educação” na escola, por exemplo, era motivo de espanto e curiosidade, como se a presença desse profissional fosse sempre motivada pela fiscalização dos trabalhos da escola.

A rede municipal vivia naquele momento a construção do Plano Municipal de Educação e, a secretária anterior havia contratado os serviços de uma profissional de outro município, para elaborar o documento. Quando os professores deram conta, o documento estava pronto, muito bem redigido, mas muito distante dos cotidianos e dos interesses de nosso município e de nossas escolas. Quando assumi a secretaria um dos pedidos dos professores, foi o de elaborar o “nosso” próprio plano. Aqui lembramos Pinar (2003, p.139) quando afirma que “se educação pública é a educação do público, então educação pública é, por definição, uma reconstrução política, psicossocial e fundamentalmente intelectual do eu e da sociedade [...]”.

Com esta declaração de Pinar (2003) sobre a educação pública como reconstrução do eu e da sociedade, reafirmo o entendimento de que as políticas da educação pública devem ser pensadas com e para o público e que, pensar políticas públicas apenas de dentro das salas dos gestores, pode ser um grande equívoco.

Assim, buscamos empreender, secretaria municipal e escolas, um trabalho de parceria em prol da educação, daqueles tantos sujeitos que, muitas vezes, só encontram na escola a possibilidade de se constituírem como “sujeitos de direitos”. É na escola pública que está a grande maioria da população de uma comunidade e, por isso, acredito que nesse espaço deve ser garantida uma educação que oportunize aos seus praticantes tecer, compartilhar e negociar os seus *saberesfazeres*, processos em que conhecimento e vida não se separam

(MATURANA, 1998).

Terminada a minha “passagem” pela secretaria de educação resolvi pedir exoneração do cargo de professora da rede municipal e retomar meus estudos tentando uma vaga no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Enquanto isso, passei a trabalhar com o curso de licenciatura em Pedagogia, um trabalho que vem me renovando como educadora a cada dia, principalmente pela possibilidade de ressignificar junto com os meus alunos *outras novas possíveis* maneiras de “ser professor”.



A turma de Pedagogia e as tantas redes tecidas

Conforme dito anteriormente, a universidade e o mestrado, sempre foram um grande sonho em minha vida. Um sonho que mesmo sem saber ou imaginar quais seriam as minhas possibilidades/dificuldades em fazer um curso numa cidade distante e na universidade, desafiavam-me constantemente. A primeira seleção aconteceu em

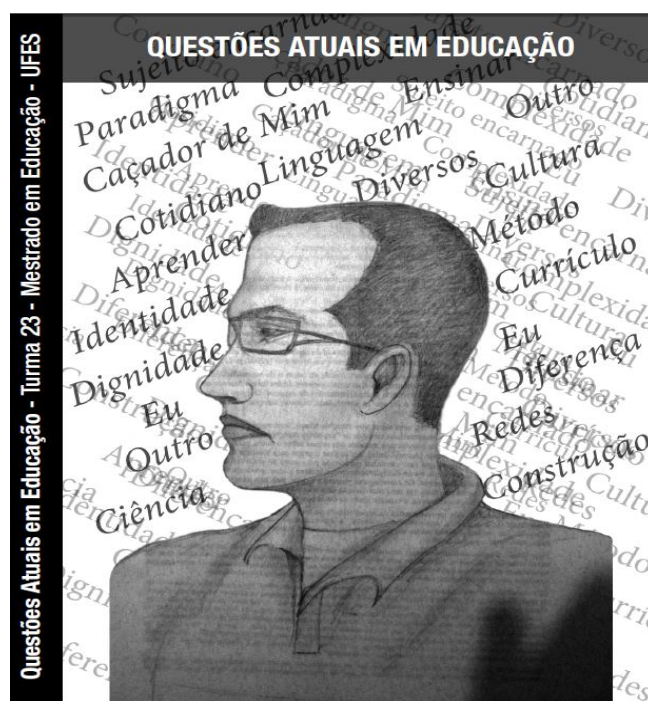
2004. Convenci um grupo de professores da rede municipal a participar do processo. Um curso de pós-graduação na universidade era ao mesmo tempo tão encantador quanto assustador, por isso, o processo de “convencimento” de alguns colegas professores. Sentia que juntos, teríamos mais facilidade em participar da seleção. No grupo, estava a minha irmã mais nova que era também a professora com menos tempo de trabalho na educação e a que me deu mais trabalho para convencer, por achar que ainda não era o momento e que precisaria se “preparar muito” para uma prova desse nível, porém, do grupo, foi a única aprovada no processo. Fiquei muito feliz por ela, mas não desisti! Acompanhei os seus estudos, escutava atentamente tudo o que me relatava quando retornava de mais uma semana de aula, lia os textos que ela sugeria e cada vez mais tinha certeza que queria participar desses espaços de formação, de leituras, de discussões, espaços encharcados de vida e de tantas possibilidades de se pensar a educação. Depois de mais duas tentativas, consegui enfim, a aprovação no curso de mestrado em Educação e iniciei na turma 23, no ano de 2009.

Lembro com uma saudade gostosa da ansiedade que sentia ao aguardar pela primeira aula do mestrado. Como seriam as aulas, os professores, os trabalhos, quem seriam meus colegas de turma? A minha primeira aula seria da disciplina Questões Atuais da Educação, com o professor Carlos Eduardo Ferraço, que é também o meu orientador, fato que me deixava ainda mais ansiosa. Na terça-feira, dia marcado para a disciplina, saí de São Roque do Canaã no primeiro ônibus que partia para a “capital”, às 5 horas da manhã. Depois de três horas de viagem, desembarquei em frente à universidade. Como já se aproximava o horário da aula, que seria sempre às 8 horas, me dirigi apressadamente para a sala, porque não queria chegar atrasada no primeiro dia de aula. Não parei nem para tomar o cafezinho da cantina, que me acompanharia durante todo o curso.

Para minha surpresa, quando cheguei ao corredor que dá acesso à sala 27, a turma já estava quase toda lá e a ansiedade, não parecia menor do que a minha. Mesmo que muito rapidamente, ainda deu tempo de fazer algumas reflexões. Como são essas pessoas? Quem será o meu ou a minha companheira de orientação? De quem vou me aproximar? Perdida em meus pensamentos, observei a chegada do professor. Com uma enorme mochila e muitos papéis nas mãos, percebi que ele

também se surpreendeu ao encontrar toda a turma ali, aguardando.

Como era a única disciplina que a turma estudava junto, aos poucos, os diálogos foram acontecendo, as redes se estabelecendo e os laços se estreitando. Porém, as discussões provocadas pelo professor eram tão intensas que por vezes alguns devaneios tomavam conta de nós, quando sentíamos nossas “certezas” questionadas. “Será que estou aqui?” foi a expressão máxima da incerteza provocada em um dos colegas da turma...



A homenagem da turma ao Mestre

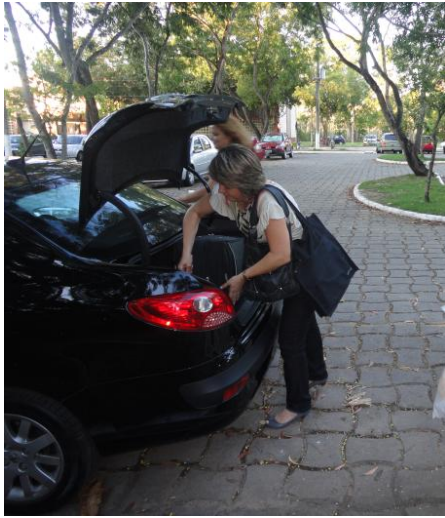
Os encontros dessa e das outras disciplinas nos davam a cada dia, a possibilidade de um olhar mais potencializado, mais encharcado de vida, com oportunidades para a criação de outras/novas formas de pensar a educação, de questionar o senso comum, de romper com o que está cristalizado, com a lógica dos conteúdos, das aulas e das fragmentações. Cada novo encontro possibilitava movimentos de encantamento, envolvimento, ousadia e paixão.

Passei muitas aulas do curso, ouvindo, pensando, tentando dar conta do turbilhão de sentimentos que me atravessavam. Compartilhar do espaço acadêmico para mim é, no sentido dado por Espinosa (2007), um *bom encontro*. Um bom encontro com o

conhecimento, com a pesquisa, com as pessoas e com tantos autores que, conforme brincava nas aulas com os meus colegas e professores, ainda não haviam sido apresentados aos educadores de São Roque do Canaã. Um bom encontro ainda com as tantas bolsas e malas nas viagens semanais da minha cidade para Vitória e, com os tantos lanches preparados e compartilhados pela turma. Essas são algumas marcas do *bom encontro*: a alegria, o deslumbramento, a potência que emerge e se evidencia em nosso ser e em nosso agir. Movimentos impossíveis de se aprisionar...



Os “bons encontros” do mestrado



Muitos e inesquecíveis encontros... Tantos movimentos

Ao recordar tantas relações vividas, me sinto como os sujeitos da pesquisa que, quando questionados sobre o que “mais gostavam na escola”, confessaram ser as brincadeiras, os amigos, a viagem de ônibus e o recreio. Penso que o cotidiano escolar, espaço de tantos atravessamentos, acaba se configurando num *lugar* onde as relações e manifestações de carinho e amizade ajudam na superação das dificuldades, nos momentos de insegurança e ansiedade e, sobretudo, na criação de novos/outros conhecimentos. É um pouco disso e muito mais que percebemos ao ouvir as falas⁶ desses sujeitos...

“Eu gosto muito de estudar e brincar” (Paulo, 3º ano do Ensino Fundamental). “Sabe, eu gosto de estudar, mas o que eu mais gosto mesmo na escola, é do recreio e das brincadeiras” (Marcos, 4ª série do Ensino Fundamental). “Eu gosto muito da comida, da minha professora e da aula de educação física” (João Vitor, 4ª série do Ensino Fundamental). “Ah... eu gosto de tudo, aqui é muito bom, eu aprendo muitas coisas, tenho muitos amigos, a escola é legal!” (Maria, 5ª série do Ensino Fundamental). “O que eu mais gosto? Posso falar a verdade? De brincar na quadra, escorregar e jogar bola” (Lucas, 3ª série do Ensino Fundamental). “Eu gosto de aprender, porque quando crescer quero ter um ótimo futuro” (Isabela, 4ª série do Ensino Fundamental). “[...] É bom trabalhar aqui, a gente se sente bem. É um grupo unido, que trabalha, passa aperto, mas brinca muito. Não vai escrever aí as coisas que eu falei antes com a Sandra não, heim. É brincadeira. Mas sabe, são essas brincadeiras, nos momentos de recreio, de planejamento que ajudam e fazem a gente gostar de estar aqui. Pensa que todo lugar é assim? Tem lugar aí que a gente entra mudo e sai calado, parece um grupo de inimigos. Aqui pode ter muitos problemas, mas eu gosto muito de trabalhar aqui” (Marcos, professor de Geografia).

Chego ao final do curso de Mestrado, assim como os sujeitos da pesquisa, sentindo que os cotidianos continuarão sendo movidos pelas relações estabelecidas, por inventividades, experiências e muitas emergências e usando mais algumas palavras da poetisa, afirmo com Cecília Meireles que “a vida só é possível reinventada”.

⁶ Essas falas foram ouvidas durante a produção de dados da pesquisa e os “nomes” de alunos e professores que aparecem ao longo do texto, são fictícios.

[...] Anda o sol pelas campinas
 e passeia a mão dourada
 pelas águas, pelas folhas...
 Ah! tudo bolhas
 que vem de fundas piscinas
 de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
 a vida só é possível
 reinventada [...]
 (CECÍLIA MEIRELES, 1972, p. 94).

Assim, tentando buscar nos fragmentos de minha história de vida, pistas de como nos constituímos e também de como ajudamos a constituir outros, anônimos ou reconhecidos, nas redes compartilhadas, encontro em Fontana (2005), a afirmação: “res-significamos práticas e ressignificamo-nos”.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ‘ser profissional’ (FONTANA, 2005, p. 182).

Enfatizo que a escolha por esta investigação está intimamente ligada à minha história de vida, aos desejos *personaisprofissionais*, às *experiênciaslembranças* de uma história ligada às escolas e aos sujeitos do município, pois vamos nos constituindo professores nos diversos fios que tecem a complexa trama de nossas vidas. São nas lutas cotidianas que criamos nossos próprios movimentos, formando-nos nas práticas educativas e, dessa forma, a vida *profissionalpessoal* se mistura, influencia e produz sentidos sobre como praticamos a educação.

Dessa forma, após longas conversas com o meu orientador, ouvindo suas ideias e falando de como gostaria de pensar a minha pesquisa, não posso deixar de pontuar o quanto as pistas apontadas por ele me possibilitaram avançar na construção desse trabalho. O entusiasmo e a aposta dele em relação aos cotidianos da pesquisa me potencializavam a cada nova orientação. Assim, me lancei na *contextualizaçãoproblematização* da implementação do documento curricular da Secretaria de Estado da Educação em uma escola estadual localizada no município

de São Roque do Canaã, na tentativa de investigar os processos de tessitura dos currículos nas redes de saberes, fazeres e poderes, produzidas e compartilhadas pelos sujeitos da escola, buscando ainda, acompanhar os usos produzidos pelos sujeitos no movimento de implementação proposto.



A logomarca do documento curricular da SEDU

Partimos de algumas questões que foram pensadas inicialmente para contribuir com o processo de investigação: Como aconteceu o histórico de elaboração do documento da SEDU – Currículo Básico da Escola Estadual? Qual a forma de acesso ao documento pelos educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio David Roldi? Como os educadores da referida escola estão entendendo as propostas curriculares? Que discussões têm sido potencializadas no cotidiano da escola a partir da entrada do documento em questão, ou seja, que usos e problematizações têm acontecido? Que relações estão sendo estabelecidas entre os educadores da escola e as equipes que coordenam os processos de implementação do documento?

Ressaltamos que a nossa proposta de pesquisa também traz uma intenção *política* de colocar/situar o “foco” da discussão do currículo nos cotidianos da escola, buscando apontar uma possível inversão da lógica que prevalece nas discussões das políticas de currículo que, muitas vezes, assume a escola como o “ponto de chegada”, como o final de processo e não como seu ponto de partida.

Assim, considerando alguns elementos do cotidiano de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que motivam e dão vida às redes criadas nestes *espaçotempos*, buscamos acompanhar um pouco das redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas e compartilhadas pelos alunos e professores que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio David Roldi, como potência para as discussões de currículo. Procuramos problematizar, ainda, que os currículos criados e tecidos pelas histórias, movimentos e experiências vividas pelos sujeitos transformam-se em currículos impossíveis de serem pensados distante dos múltiplos desafios e práticas vividas por esses praticantes.

2 OS MOVIMENTOS NOS CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa que realizamos aconteceu em uma escola da rede estadual de ensino no município de São Roque do Canaã, interior do estado do Espírito Santo. Antes, porém, de fazer os apontamentos sobre a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e os seus sujeitos, destacamos alguns fatos ligados à história do município, sua localização geográfica e outros aspectos sociais e econômicos, acreditando na importância de contextualizar o “local” do estudo numa tentativa de trazer fatos e histórias da complexidade que criou e recria a cada momento os cotidianos de vida das pessoas. É na importância da própria contextualização do meio ambiente que entendemos alguns dos movimentos vividos nessas redes.

Acreditamos, assim, que alguns fatos da vida cotidiana do município, como por exemplo, a marcante religiosidade do povo, as heranças da imigração italiana e as suas produções culturais apresentam relações com os acontecimentos e com as redes de *saberes-fazer*es que são tecidas nas escolas.

Pretendemos puxar alguns “fios” no texto numa tentativa de compor as redes entrelaçadas que constituem o ambiente da pesquisa. Dessa forma, parece necessário fazer um recorte histórico para contextualizar e problematizar situações que se apresentam nos cotidianos e nas relações que são estabelecidas pelos sujeitos praticantes desses espaços.

2.1 O MUNICÍPIO DE SÃO ROQUE DO CANAÃ

O município de São Roque do Canaã possui uma área de 342,54 km² e uma população estimada em treze mil habitantes. Localiza-se na região Central-Serrana, a 120 km da capital do Estado e faz divisa com os municípios de Colatina, Santa Teresa, João Neiva e Itaguaçu.

Durante 120 anos, São Roque foi distrito do município de Santa Teresa. Em 18 de dezembro de 1995, conforme a Lei nº 5.147/95, desmembrou-se de Santa Teresa e

passou a chamar-se São Roque do Canaã. O complemento do nome, “do Canaã”, foi escolhido como forma de homenagear o município mãe, Santa Teresa, por um de seus pontos turísticos, a Serra do Canaã, que dá acesso ao município emancipado.



A Serra do Canaã

A história de São Roque do Canaã teve início no final do século XIX, quando foi colonizado por italianos que desceram o Vale do Canaã, vindos da recém formada Santa Teresa e se fixaram às margens do Rio Santa Maria do Rio Doce.

As famílias italianas desceram, portanto, a Serra do Canaã e foram estabelecer-se, entre 1877 e 1880 às margens do Rio Santa Maria do Rio Doce [...] lutaram e sofreram muito por causa do clima, das enchentes do Santa Maria e da difícil penetração mata adentro em busca de suas colônias (BIASUTTI; LOSS, 1999, p. 45).



Rodovia que liga Santa Teresa a São Roque do Canaã

Biasutti e Loss (1999) relatam que, apesar das grandes dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, com o passar dos anos, eles foram se habituando com o trabalho diário nas lavouras e às precárias condições de trabalho, além das dificuldades com o clima, as enchentes do rio e o trabalho de desmatamento, a fim de penetrar pela mata à procura de novas terras. Entretanto, o grupo de imigrantes foi surpreendido por uma grave epidemia que assolava a região. Diante da preocupação das famílias e sem saber como lidar com o fato, recorreram aos ensinamentos da doutrina católica, religião predominante das cidades italianas, pedindo proteção a São Roque (santo considerado o protetor das epidemias) contra o “mal” que se abatia sobre a população. Segundo relatos históricos, em pouco tempo não havia mais pessoas doentes e, por isso, em agradecimento e louvor ao santo, passaram a chamar o local de São Roque e, construíram ainda, um pequeno oratório (por volta de 1877), onde se encontra hoje a Igreja Matriz de São Roque, no centro da cidade.



A Igreja Matriz em diferentes décadas

Apesar do intenso desmatamento ocorrido na região, ainda restam áreas remanescentes da Mata Atlântica e o clima predominante é quente e seco. O Santa Maria do Rio Doce é o principal rio da região e deságua no Rio Doce, no município de Colatina.

O município destaca-se pelo cultivo do café, base de sua economia, tomate e cana-de-açúcar, destinada à produção de cachaça, produzida em 27 alambiques distribuídos pelo município. Nos últimos anos, os produtores vem investindo na fruticultura com destaque para a produção de goiaba, banana e manga.

A economia do município é constituída ainda pelas indústrias de cerâmicas, olarias e esquadrias em madeira, que empregam grande parte da população. Possui ainda pequenas fábricas de produtos caseiros, confecções, oficinas diversas e um

comércio significativo, se levarmos em consideração o número de habitantes do município.



A cidade de São Roque do Canaã

Como traços culturais marcantes, o município traz as festas dos padroeiros e das comunidades, artesanatos, pinturas, bordados e comidas típicas. Existem três eventos que fazem parte do calendário de eventos tradicionais, que são a festa do dia do trabalhador, em 1º de maio; a festa de emancipação política e administrativa, comemorada em 25 de junho e a festa do padroeiro da cidade, São Roque, em 16 de agosto. Esses eventos são muito esperados pela população e reúnem um grupo considerável de pessoas da própria cidade e de municípios vizinhos. Na festa do trabalhador, a administração municipal em parceria com as indústrias e o comércio local, promove um dia com campeonatos de futebol e outros jogos disputados pelas equipes das empresas locais. Ao longo do dia acontece ainda o sorteio de muitos brindes e atrações para as crianças.

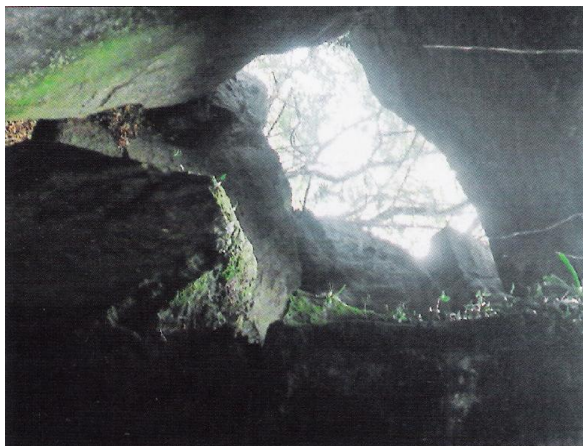


A festa de emancipação política



A festa de 1º de maio

O modo de vida é bastante tranquilo e as maiores formas de diversão são os “bailes”, a prática de esportes, passeios ao ar livre em locais turísticos da cidade, como as cachoeiras e grutas, a participação em cavalgadas, campeonatos, festivais, enfim, atividades típicas de lugar calmo e com características de “interior”.



A Gruta do Militon e a Cachoeira do Colombo

2.2 O LOCAL DA PESQUISA: UM POUCO DE HISTÓRIA E ALGUMAS CENAS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAVID ROLDI

“Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas - de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 200).

Nesse momento, nos propomos a *contar* um pouco da história da escola da pesquisa a partir das narrativas de professores e alunos e de algumas imagens. Histórias cotidianas de vida e de profissão, história de tantos saberes e fazeres povoadas de lutas e de acontecimentos. Histórias que marcam a vida dos sujeitos que praticam esse “espaço” (CERTEAU, 1994) escolar. Histórias que se tornam difíceis de serem contadas, pelos constantes movimentos que os acontecimentos fazem ao se “remexerem dos lugares”.

Assim, começamos destacando que o município de São Roque do Canaã possui onze escolas na rede municipal, uma instituição privada e duas escolas da rede estadual de ensino para atender a uma população de 2.500 estudantes, aproximadamente, conforme dados do primeiro semestre de 2011 da Secretaria Municipal de Educação.



A fachada da escola estadual
“David Roldi”

No “foco” principal de nossos estudos aparece a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “David Roldi” e os sujeitos que praticam seus *espaçostempos*, de modo especial, os professores e alunos e suas possibilidades de práticas curriculares.

No livro *São Roque do Canaã – uma história de fé, trabalho e vitórias*, Biasutti e Loss (1999), relatam que as primeiras escolas foram sendo construídas a partir de 1939 e que “funcionavam diversas séries reunidas numa única sala” (p. 65). Trazem o registro da criação da primeira escola na então chamada Vila de São Roque, que deu origem à escola onde estamos realizando a pesquisa, que é denominada atualmente, Escola de Ensino Fundamental e Médio David Roldi.

Nos anos 40 surgiu a primeira escola na então vila, que foi denominada **Escola Singular São Roque**. Funcionavam as diversas séries reunidas numa única sala, com apenas uma professora para todos os graus. Assim permaneceu até 1963. Sua designação foi então mudada para **Escolas Reunidas São Roque**, passando a ter a lotação de quatro séries, cada uma em sala separada e com a respectiva professora. Pelo Decreto nº 2.445, de 1967, o nome foi novamente alterado, desta vez para **Grupo Escolar de São Roque**. Finalmente, conforme a Portaria nº 2.232, de 11.09.1967, logo depois, o estabelecimento passou a receber o nome de **Grupo Escolar Almirante Tamandaré**. Em 1979, de acordo com a Portaria nº 1.118, transforma-se em **Unidade Completa de Primeiro Grau**, passando a **Escola de Primeiro e Segundo Grau** pela Portaria nº 1.828-E, de 14 de novembro de 1982. Pela Lei nº 4.397, de 28.06.1990, passou a chamar-se **Escola de Primeiro e Segundo Graus David Roldi**, em reconhecimento pela doação do terreno e préstimos à comunidade local como membro da Associação Beneficente e Cultural São Roque (BIASUTTI E LOSS, 1999, p. 65, grifos dos autores).

É importante lembrar que a história de uma escola se constrói junto com a história de sua comunidade. Ela ultrapassa fronteiras, quando é cultivada na memória daqueles que por ela passaram. Nesse sentido, segundo relatos de uma moradora de São Roque do Canaã, uma senhora de 82 anos de idade, aluna de uma das primeiras turmas da escola e esposa do senhor David Roldi⁷, no final da década de 30, os professores vinham de outras localidades para dar aula. Ela se lembra com carinho do professor Otávio e consegue identificar, nas fotos, muitos colegas de suas turmas.

⁷ O Senhor David Roldi, nasceu e constituiu família em São Roque do Canaã. Como era possuidor de muitas terras na região, doou o terreno onde foi construído o prédio escolar na década de 60.

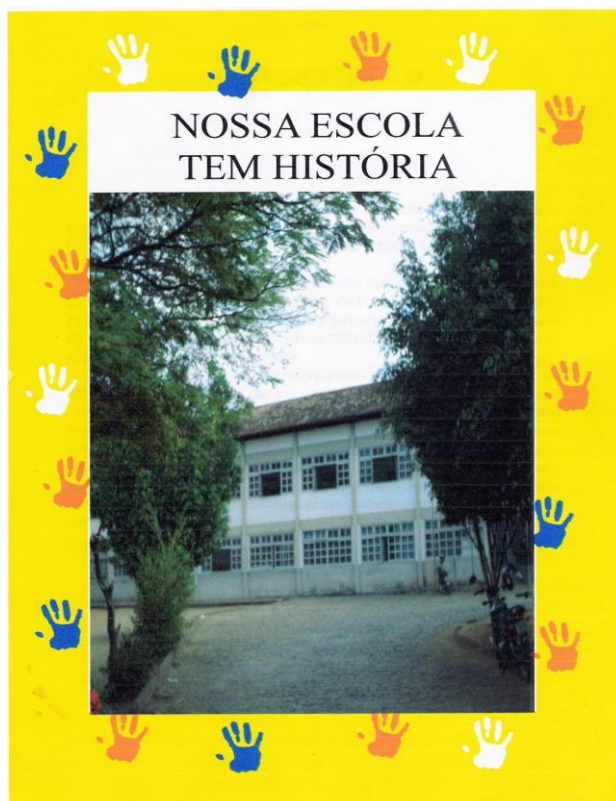


Professor Otavio e sua turma – Final da década de 1930

“Tive um professor muito bom, mas era muito bravo. Ninguém nem piava com ele. A sala nem parecia de aula. Se duas crianças cochichassem ele jogava o apito que tinha nas crianças. Era muito nervoso. Às vezes ele batia a régua na mesa e até mesmo jogava a régua na direção do barulho. O nome dele era Otávio, era de origem negra. As crianças falavam assim: - Hoje o ‘Testinha’ tá bravo! Depois ele foi embora. Vieram outras professoras, mas era difícil dar pensão, as pessoas tinham receio que as professoras dariam muito trabalho, ou então que elas não gostassem da casa. Ficou um tempão sem aula” (Fala da senhora Carmem durante uma palestra na escola).

Recordo que quando estive na escola para uma primeira conversa com a diretora a respeito dos nossos interesses de pesquisa, ainda na fase de qualificação, no segundo semestre de 2009, conversamos também com a pedagoga que nos levou para um encontro com as professoras das turmas das 2^{as} séries, com o objetivo de apresentar um projeto que elas estavam desenvolvendo sobre a história da escola com o título “Nossa escola tem história”. Aproveitamos esse momento e demos início aos registros, no diário de campo, das diversas atividades que estavam acontecendo

no cotidiano da escola, embarcando em seu movimento.



Capa do livro do projeto

O projeto pedagógico foi planejado pelos professores juntamente com os alunos das três turmas das 2^{as} séries, mas acabou envolvendo a escola toda. As palestras e os depoimentos de ex-professores e ex-alunos, assim como a montagem de um acervo de fotos das atividades da escola em épocas diferentes, levou toda a comunidade escolar a se aproximar dos fatos marcantes da história da escola.

A seguir, passaremos aos registros do diário de campo, na tentativa de trazer mais alguns fios da história da Escola David Roldi:

“O projeto de memória propicia um processo de aproximação entre escola e comunidade, além de contribuir para a construção, pelos alunos, da própria identidade e pelos professores na valorização da memória pessoal, cultural e comunitária e ainda uma percepção de si mesmos como seres históricos” (Amélia, Diretora).

“Desenvolvemos o projeto ‘Nossa escola tem história’ com as três turmas da 2ª série, onde coletamos registros escritos e fotográficos de memórias de moradores, de ex-alunos, dos nossos alunos e de profissionais da escola. Preparamos um livro e expomos nesta coletânea apenas uma parte, pois infinitas são as recordações ao longo da existência desta escola. As crianças demonstraram grande interesse e decidimos por guardar parte das memórias num CD como documentário” (Sandra, Pedagoga).

“Lembro-me dos tempos em que estudava na escola David Roldi e ainda guardo algumas lembranças na memória, como os de quando eu ainda estava aprendendo ler e a escrever. Às vezes parecia ser tão difícil, mas com a ajuda dos professores que **com muita paciência e amor tinham o prazer de ensinar os alunos** é que aprendi a ler e escrever. Era muito legal e divertido, pois fazíamos trabalhos caprichosos com canetinha. Adorava quando a professora dava folhinhas para pintar. Gostava também de formar frases, fazer continhas e muitas outras atividades que a professora ensinava. Nos tempos em que eu estudava era obrigatório o uso do uniforme, pois **quem não estivesse uniformizado não poderia entrar na escola** e muitas vezes eu e alguns colegas ficávamos no refeitório, pois não estávamos de uniforme. Eu era uma boa aluna, até a 4ª série, **mas quando cheguei na 5ª série não prestei muita atenção nas matérias e não me esforcei e acabei ficando reprovada**. Consegui chegar então até ao 1º ano, mas quando passei para o 2º ano do segundo grau, parei de estudar devido às condições e por não entender que para um futuro melhor é necessário os estudos completos. Hoje me arrependo por não ter terminado os estudos e aconselho as crianças e jovens para se esforçarem o máximo que puderem e a não desistirem dos estudos, pois qualquer profissão hoje em dia depende muito dos estudos. Essas são algumas lembranças que me restam da escola David Roldi da qual não me esquecerei” (Ex-aluna e tia da aluna Amanda da 2ª série do Ensino Fundamental).

“Quando eu estudei na primeira série a escola era situada no local que hoje é a Prefeitura. Só que muitas coisas mudaram, não tinha esse campo nem o clube, era tudo árvores em volta da escola. O campo era pequeno e só tinha as traves. A escola também era bem diferente que o prédio de hoje, tinha poucas salas. O uniforme era saia de tergal com uma prega na frente, e a blusa era branca também

de tergal de gola e bolso de lado e o calçado era 'kichut'. A merenda era sopa ou biscoito com leite, não tinha cantina. O meu material era simples e não tinha caderno de arame e nem mochilas, eram bolsas de alças. **Não tinha transporte, tínhamos que ir a pé ou de bicicleta.** Todo ano, no dia 7 de setembro, tinha desfile. Nós íamos uniformizados com as bandeiras até o centro. Tudo era muito simples, mas foi do Almirante Tamandaré que surgiu a minha oportunidade de educação e conhecimento cujo os frutos posso colher até hoje” (Ex-aluna e mãe da aluna Carolina da 2ª série do Ensino Fundamental).



Desfile escolar – década de 70



Desfile em 7 de setembro de 1973



Professora posicionada com alunas para desfile

“Em 1985 eu estudava na terceira série. Tirávamos fotos na Semana da Páscoa e com essas fotos, montava-se um painel na escola. Há muitas recordações da extinta Escola ‘Almirante Tamandaré’. A escola funcionava onde hoje é a Prefeitura. Usávamos o clube ABC, bem maior na época, para danças, apresentações e algumas aulas de Educação Física. Uma vez por semana íamos para o “campinho” - um pequeno campo de areia, localizado atrás do campo ABC, próximo ao rio. Jogávamos queimada, brincávamos de pique alto, vôlei e futebol de areia. Em junho tinha quadrilha e acendíamos uma fogueira ao lado do campo. Ficávamos em volta da fogueira. No final do primeiro grau, em meados da 7ªsérie, nossa escola mudou de nome e hoje chama-se “David Roldi” (Ex-aluna e mãe do aluno Paulo da 2ª série do Ensino Fundamental).

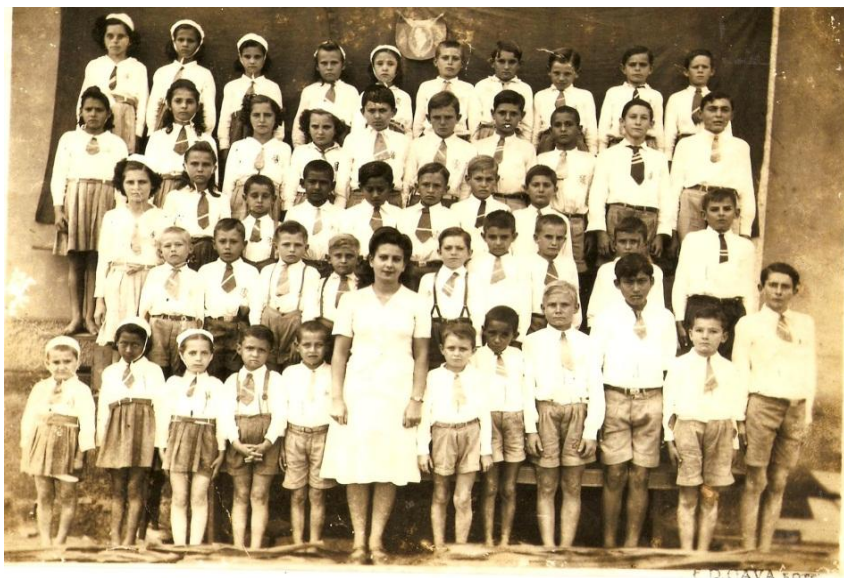
“A nossa escola é muito boa para estudar e as professoras e os alunos também são bons. A escola é lugar de estudar, o pátio é para brincar. Nós fazemos visitas a outros lugares. Já fomos na casa de passagem para ver crianças, algumas delas já estudaram conosco. Levamos alimentos para eles e brincamos, foi excelente. Vamos à biblioteca pesquisar e ler livros. Vamos no laboratório de informática pesquisar, jogar e ler. Gosto muito da nossa escola” (Amábile, aluna da 2ª série do Ensino Fundamental).

*“Meu nome é Carmem, sou irmã de João da Silva e esposa de David Roldi. Quando comecei estudar, São Roque era bem diferente de como é hoje. Só tinha a igreja e poucas casinhas perto e a escola era do lado da igreja. [...] As professoras vinham de fora para dar aula, mas não era fácil para elas morar em casa de estranhos e ficar tão longe de casa. Também não era fácil para as famílias dar lugar para as professoras ficar. Às vezes, ficava muito tempo sem professora. Quando eu já estava grandinha, já com dezessete anos, me chamaram para dar aula. **Dei aula um ano e meio. Mas naquela época os alunos eram muito quietos, não desprezando vocês pois muita coisa hoje mudou, mas os alunos não conversavam, se algum aluno fizesse alguma coisa o colega vinha me falar.** Tinha na sala 42 alunos 1º, 2º, 3º e 4º ano. Passava dever no quadro primeiro para o 1º ano, depois para o 2º, 3º e 4º ano. **Depois casei-me com David Roldi e ele não quis mais que eu lecionasse.** Aí veio uma professora de Santa Júlia que não me lembro o nome dela. Era de sobrenome Nunes. A primeira escola de São Roque*

era uma casinha. O padre quando vinha dormia ali. Eu morava perto. Depois a escola ficou um pouco mais para cima da igreja. Alguns anos depois a escola foi construída onde hoje é a prefeitura, com a doação que meu marido fez” (fragmentos da palestra da senhora Carmem, ex-aluna e professora).



Palestra sobre a história da escola com a Sra. Carmem



A professora Madalena e sua turma – 1942

“Quando estudava com a professora Madalena, não esqueço dela de jeito nenhum, nesta foto que vocês estão vendo, eu ajudava ela a corrigir os cadernos das crianças. E fui gostando de dar aulas. Depois fui chamada para lecionar na Escola

Reunida de São Roque atrás da igreja, havia duas salinhas e aí lecionei com minha cunhada Cristina que hoje é falecida. E eu e minha irmã Ana descíamos o morro para buscar água no rio, pois não tinha água encanada na escola, nem para beber. Merenda quase não tinha, o governo praticamente não mandava, então eu fazia pão, biscoitinho, bolo e levava para as crianças. Comprava material escolar como o caderninho, o lápis, o caderno de desenho, pois gostavam muito de desenhar. Gostavam também de ouvir historinhas na hora de lazer, como não tinham recreação e nem professor para isso, então eu contava histórias duas vezes por semana” (Depoimento da senhora Virgínia, ex-aluna e professora).

*“Na minha época, as professoras faltavam muito, era muito distante, vinham de Vitória, não tinha transportes. E estudávamos pouco por causa dessas dificuldades. Hoje os professores não faltam ou colocam substitutos quando preciso. Então aproveitem. [...] Naquela época havia uns quarenta alunos em cada sala, sentávamos em duplas nas cadeiras, não eram cadeiras individuais como agora. Usávamos tinteiro, se colocasse muita tinta borrava todo o caderno e se colocasse pouca tinta não escrevia. Pra mim isso foi a coisa mais difícil na escola. Hoje a escola é perto, tem em São Jacinto, São Dalmácio, São Roque...Se eu falar todas as dificuldades ficarei dois dias aqui falando. Cada época tem suas formas de vivência e cada um tem que aproveitar o seu tempo. **Hoje os professores até brigam menos que antigamente.** [...] Vou mostrar algumas pessoas que estão nessa foto(foto que estava projetada no ‘telão’ durante o seu depoimento e que foi tirada em 1942): eu, tia Lúcia, tia Virgínia, Ormandina (que foi minha namorada) e outras pessoas. Essa foto foi tirada na escola perto da canônica. Essa é a professora Madalena, tinha 18 a 20 anos, agradeço muito a ela, ainda está viva e mora na Serra, eu conversei com ela. Também o nosso uniforme tinha uma listra na gravata que indicava a série: uma listra 1ª série, duas listras 2ª série, três listras 3ª série e quatro listras 4ª série. Era uma obediência danada, tínhamos muito respeito. Vocês estão vendo que os nossos pés estão tampados com folhas de coco? Nós não usávamos sapatos, antigamente era difícil ter recursos, por isso a professora usou folhas de coco para esconder os pés descalços” (Depoimento do senhor João da Silva, ex-aluno e empresário da cidade).*



As professoras das turmas de 2ª série com o Sr. João da Silva e a Sra. Virgínia

“Fazer esse projeto foi gratificante. Aprendemos tantas coisas sobre a história da escola que nem imaginávamos. Apareceram tantas fotos, tão antigas. Foi maravilhoso. As famílias participaram muito e as crianças ficaram encantadas com as palestras, os depoimentos e com as fotos de São Roque de antigamente. Você acredita que encontramos a professora de 1942, a Madalena? Na Gazeta de domingo, no mês passado, saiu uma reportagem sobre como envelhecer bem e a entrevista era com ela. Quando a Lúcia (professora de uma das turmas da 2ª série) viu o jornal, ficou louca! Entramos em contato com o jornal e conseguimos o telefone dela. Mas como ela já está com 91 anos, a filha ficou com medo de deixar a mãe fazer uma viagem até aqui e disse que nós poderíamos ir até lá para conversar com ela. E aí foi a Lúcia, o seu João e a dona Carmem. O encontro dela com os seus alunos foi emocionante. Eles conversaram muito, tiraram fotos, entregaram lembranças da escola e presentes e ela contou muitas coisas da época que era professora. Está tudo filmado. Bom, um projeto desse dá trabalho, mas foi muito bom. O resultado foi de muita integração e satisfação. E a história continua...”
(Martha, professora da 2ª série do Ensino Fundamental).



A professora Madalena com os ex-alunos e as lembranças

Os fios das *históriasdepoimentos* inscritos nas imagens da vida de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores, fazem parte de uma história maior, tecida coletivamente e que, entrelaçados, reconstroem as memórias e as trajetórias e revelam uma reinterpretação do vivido. Pérez (2003, p. 112) nos ajuda a entender que “narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história. [...] Marcas inscritas na memória que escrevem uma história”.

Uma história que se atualiza, modifica e produz tantos sentidos. Uma história que apresenta problemas e invenções de ontem e de hoje, que denuncia situações pelas quais a escola passou e ainda, mesmo que num outro *espaçotempo*, enfrenta.

Nessas tantas narrativas, podemos pensar sobre os sentidos e efeitos que as experiências escolares produziram nesses sujeitos, ao percebermos registradas a alegria, a satisfação e as boas lembranças dos momentos vividos e criados na/pela escola. Podemos também perceber as denúncias, mesmo que feitas, muitas vezes, de modo sutil, acerca das limitações dos espaços físicos, da falta de apoio por parte do poder público, da ausência de recursos das mais diversas naturezas e, ainda, a busca por um modelo ideal de escola e de sociedade.

Precisamos ressaltar, no entanto, que as *narrativas* que surgem nesse momento do texto e em tantos outros, não se apresentam com a intenção de tomar os depoimentos como “atestados de verdade”. Ao contrário, surgem para nos ajudar

nas tentativas de problematização, sempre que possível, dos momentos vividos nos cotidianos da pesquisa, mesmo que, durante a escrita da dissertação, pelo limite imposto pelo tempo e pela temática, não tenha sido possível colocar todas essas narrativas em análise.

Gostaríamos também de registrar nesse momento, que fui aluna da Escola de 1º e 2º Grau “Almirante Tamandaré” de 1977, quando iniciei, aos seis anos de idade, os estudos na 1ª série do Ensino Fundamental, até o ano de 1985, quando terminei o 1º ano do 2º Grau, como era denominado o Ensino Médio na época. Foram 9 anos de estudos e convivência diária com essa comunidade escolar, muito significativos no processo da minha formação. Foi nessa escola que aconteceu também a minha primeira experiência como professora, relatada anteriormente e ocorrida no ano de 1988, quando assumi uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos. Trabalhei apenas um ano na escola, logo depois, fui aprovada no concurso do Magistério do Município de Santa Teresa e passei a trabalhar com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. No ano de 1994, voltei a trabalhar na instituição com a disciplina de matemática para as turmas de 5ª a 8ª séries. Não cheguei a me distanciar da escola, porque em muitos momentos estive presente em eventos e atividades junto aos sujeitos praticantes desses espaços, na construção de sua história.

FICHA DE AVALIAÇÃO
1977
(ANO)

NOME DA ESCOLA: Escola de 2º Grau "Almirante Tamandaré"
 LOCAL DE SEUS ESTUDOS: 190
 NOME DO ALUNO: Adriana Piontkovsky
 SÉRIE: 1ª SÉRIE SEXO: Feminino GRAU: 1º
 NOME DO PAI: Miguel Piontkovsky
 NOME DA MÃE: Leonilda Ronconi Piontkovsky
 NOME DO RESPONSÁVEL: O pai

COMENTÁRIOS QUOTIDIANOS	CONCEITO BIMESTRAL					Faltas
	1º	2º	3º	4º	5º Final	
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	-	-	A	A	A	
INTEGRAÇÃO SOCIAL	-	-	A	A	A	
LÍNGUAS	-	-	A	A	A	
MATEMÁTICA	-	-	A	A	A	

Maria Ester Roldi
ASSINATURA DO PROFESSOR

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

FICHA DE AVALIAÇÃO
2º GRAU

Escola de 2º Grau: Almirante Tamandaré

Endereço Completo: São Roque

Aluno: Adriana Piontkovsky

Série: 1ª Turma: "Única" Turno: noturno

Endereço: São Roque

Ano: 1985

A trajetória como aluna da escola



Nossa participação em atividades escolares

2.3 POR ENTRE “MUROS DE ÁGUA, ESFACELADOS, ESCUROS, TÍMIDOS”⁸: A ESCOLA COM E SEM “MUROS” E SEUS DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS*

A escola, como campo de pesquisa, não permite que se jogue para as margens a tensão ordem/desordem/organização que atravessa sua dinâmica cotidiana. Emerge diante de nossos olhos como um turbilhão, confundindo a nós – pesquisadores –, tal qual parece fazer com as professoras e seus alunos e alunas [...]. O nosso arcabouço teórico-epistemológico não nos livra das dúvidas com que a escola - turbilhão nos desafia [...] (ESTEBAN, 2003b, p. 131).

A EEEFM David Roldi foi escolhida para ser o local da pesquisa que realizamos na rede estadual de ensino, por ser a única escola estadual da sede do município onde residimos e pela aproximação com a minha trajetória de vida *pessoal/profissional*. Assim, na busca por tecer outras, novas e complexas redes junto aos “praticantes” (CERTEAU, 1994) da escola, expressadas pelas práticas cotidianas dos usuários, iniciamos o nosso trabalho de pesquisa.

Temos discutido e entendido com nossas leituras e com a ajuda do grupo de pesquisa que as “falas” dos sujeitos cotidianos deve ser compreendida/utilizada em nossas pesquisas, não como uma ilustração, mas como possibilidade de reconhecermos o protagonismo desses sujeitos e a força de seus discursos. Estamos assumindo “*os sujeitos cotidianos não só como sujeitos de pesquisa, mas também como autores/autoras, reconhecidos em seu discurso*” (FERRAÇO, 2003, p. 168).

E, continuando com as argumentações de Ferraço, ainda podemos afirmar que:

[...] Os discursos compartilhados por esses sujeitos precisam ser pensados não como exemplos dos autores/autoras que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. [...] Precisamos considerar a importância de ampliar esses diálogo, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam esses cotidianos. [...] Não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores/autoras dos discursos “com” os cotidianos (FERRAÇO, 2003, p. 168).

⁸ Do poema “Muros”, de HILST, 1993.

Nessa caminhada, durante meses, estivemos no cotidiano da escola escolhida para a pesquisa e também em outros espaços⁹, na tentativa de *participar/compartilhar* dos *espaçostempos*, das memórias, das experiências, das narrativas e das histórias de alunos, professores, pedagogos, diretora, funcionários e técnicos da superintendência de educação.

Quando chegamos à escola para uma primeira conversa sobre a intenção de realizar a pesquisa e as questões de investigação, fomos muito bem recebidos pela diretora que se mostrou carinhosa e acolhedora. Logo nos levou para conversar com os professores e deixou clara a sua alegria por estar recebendo uma ex-aluna da escola, sua aluna, inclusive, na 1ª série. Foi essa professora que nos alfabetizou e que assim nos apresentou para os professores:

“Pessoal, a Adriana está aqui porque ela vai pesquisar a nossa escola no curso de Mestrado dela. Ela vai levar a gente pra UFES, não é uma maravilha? Eu fico muito feliz porque a Adriana foi minha aluna na 1ª série e era também o meu primeiro ano como alfabetizadora. A turma era enorme, mas eu dei conta. Ela era uma excelente aluna, bonitinha, com os cabelos cortados em franja bem retinha. Nunca mais dei aula para ela, mas nós sabemos do trabalho que ela vem desenvolvendo na educação durante tantos anos e eu fico muito orgulhosa, porque a gente sabe que os nossos alunos carregam um pouquinho de nós. A escola David Roldi te recebe de braços abertos. Eu estou aqui por poucos dias, já pedi a minha aposentadoria, mas tenho certeza que o grupo vai colaborar com o que for preciso”.

Esse comentário deixou registrada a grande responsabilidade que estava assumindo com aqueles sujeitos, que se sentiam tão importantes em poder colaborar com a nossa pesquisa, e que expressaram esse sentimento em muitos outros momentos, mas também por, de alguma forma, terem sido escolhidos para a investigação. Nos próximos contatos que tivemos com a escola, fomos recebidos pela “nova” diretora, que também nos acolheu com muito carinho, porque já fora professora de um dos nossos filhos e colega de trabalho em outra escola. Vale registrar que no grupo

⁹ Além dos *espaçostempos* da Escola David Roldi, buscamos trabalhar com os técnicos da superintendência de educação e também participamos, enquanto pedagoga da rede estadual, de vários momentos de reuniões e formação continuada.

existem outros ex-professores e também colegas de trabalho de outras escolas por onde passamos, o que torna a nossa aproximação mais tranquila, favorecendo diálogos e experiências.

Precisamos ainda citar que no quadro de funcionários da escola encontram-se 78 profissionais, entre diretora, pedagogos, coordenadores de turno, professores, auxiliares de secretaria escolar, vigias, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Vale ressaltar que entre os professores encontra-se um professor de libras, um professor intérprete e um professor de “Deficiência Auditiva” (conforme denominado pelos sujeitos da escola) que atuam diretamente com os alunos com deficiência auditiva ou nas salas de aula em que eles se encontram.

A escola está organizada nos turnos matutino, vespertino e noturno e oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio. No turno matutino, oferece as séries finais do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, no turno vespertino, as/os séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e, no noturno, somente o Ensino Médio. Possui 282 alunos matriculados nas/nos séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, 313 alunos nas séries finais e 273 alunos no Ensino Médio, totalizando 868 alunos. A escola possui atualmente, 22 salas de aula em funcionamento.

Destacamos que a EEEFM David Roldi é administrada pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU e funciona atualmente na Rodovia ES 080, Km 30, Vila Verde, em São Roque do Canaã. O prédio escolar está localizado em área aberta e, conforme relatos dos funcionários, há necessidade imediata da construção de um muro. Nesta área aberta existe uma quadra poliesportiva e uma outra quadra não oficial utilizada para as aulas de educação física e para os eventos da escola. A área construída do prédio escolar é de 1.028,87 m², restando ainda um grande espaço livre. O prédio é constituído de dois pavimentos: no primeiro, encontramos a secretaria, a biblioteca, o auditório, os banheiros, a cozinha, o refeitório, a cantina, o laboratório de informática, as salas da direção e da supervisão, um grande corredor e cinco salas de aula. O acesso ao segundo pavimento se dá por escadas e nele encontramos banheiros, a sala da coordenação, a sala de “Deficiência Auditiva”, dezessete salas de aula e mais um grande corredor. Percebemos que o prédio necessita de alguns reparos em sua estrutura física, porém, ressaltamos que as

salas de aula são amplas e arejadas, possuem armários, mesas e cadeiras para os alunos – as quais encontram-se quase sempre dispostas em filas, inclusive nas salas dos primeiros anos do ensino fundamental, onde estudam as crianças de seis anos de idade.



Uma sala de aula e a quadra coberta



Mais alguns espaços da escola

Nos corredores da escola, mesmo com um grande espaço, praticamente não encontramos “produções” dos alunos. Apenas em alguns murais observamos trabalhos expostos. Os trabalhos confeccionados pelos alunos estão sempre dentro das salas de aula. Na escada de acesso ao segundo pavimento, tem uma pintura de duas crianças ajoelhadas em oração com as imagens do Sagrado Coração de Jesus

e do Sagrado Coração de Maria, deixando marcas de uma certa predominância da religião católica nas atividades escolares.

As marcas da religiosidade



A biblioteca



Salas de aula



O laboratório de informática

Os momentos de recreio acontecem no refeitório que comporta todos os alunos, sempre em pé ao redor de mesas de granito ou sentados em volta das grades. A merenda da escola é feita por uma empresa prestadora de serviços, ou seja, é terceirizada. O coordenador de turno, logo após a entrada dos alunos passa nas salas de aulas entregando os ticketes que dão direito ao recebimento a merenda.



O refeitório e a “fila” da merenda

Após a distribuição da merenda, os alunos vão para o pátio e também para fora dele, aproveitar os momentos de “recreação”. Como a escola não possui um “muro” que delimite seu território, observamos alunos por todas as partes, inclusive fora das dependências da escola. Conversando com a atual diretora, percebemos que esse fato causa muita preocupação, porque a escola faz divisa com rio, lagoas, fábricas de esquadrias, asfalto e cafezais, conforme desabafa:

“A nossa escola tem estrutura para ser muito boa, mas faltam muitas coisas. O ‘muro’ por exemplo. No papel ele existe, o recurso saiu há muitos anos atrás e ninguém viu a obra. Na hora do recreio tem aluno por todos os lados, até no meio dos cafezais. Precisamos urgentemente de pessoal para ajudar a olhar esses alunos. Você viu a entrada deles? É um desespero. Precisamos pensar numa maneira de melhorar essa entrada. Estou colocando as ‘meninas’ para me ajudar com o recreio. Ninguém segura esses meninos”.

As “meninas” que a diretora se refere são as auxiliares de serviços gerais, que deixam as suas funções para “ajudar a olhar” os alunos. No momento da entrada, após o recreio, uma das auxiliares fecha o portão e vai abrindo aos poucos, permitindo que as crianças entrem uma de cada vez, para manter a “ordem” e evitar a correria, segundo a diretora. Essa estratégia, conforme o relato da diretora, não funciona, porque quando elas passam pelo portão e se “veem dentro da escola”, iniciam uma corrida desenfreada para as suas salas de aula.

O fato da escola não possuir “muros” nos chamou a atenção e nos levou a observar com mais cuidado os momentos vividos pelos alunos nesses espaços onde a escola, por vezes, acaba se confundindo com as estradas que dão acesso a outras localidades, com as ruas e a pista preparada para atender a uma escola de formação de condutores. É interessante observar que foi construído um portão principal de acesso a escola, mas que além dele não existe outra marcação de limites. Há algum tempo havia uma cerca em parte do terreno, mas hoje podemos notar que ficaram apenas algumas estacas, porque o arame não existe mais...



O portão principal



As estacas sem arame



As aulas do Centro de Formação de Condutores

Nesse sentido, conversando com os professores da escola a necessidade dos “muros” físicos reaparece. A maioria deles manifestou preocupação pelo fato da ausência desses muros. Os professores das/dos séries/anos iniciais do ensino fundamental possuem mais preocupação devido a faixa etária das crianças ser muito pequena. A direção da escola tenta amenizar a situação colocando as auxiliares de serviços gerais em pontos estratégicos do pátio para “vigiar as crianças”. Assim lembramos, como bem destaca Sgarbi (2003), que muitas práticas escolares reconhecem a “vigilância” como inerente à tarefa de educar e o autor alerta também que “é de fundamental importância que tenhamos consciência da perspectiva de controle presente nos sistemas educacionais” (p. 84).



O recreio e algumas brincadeiras

Como exercer o controle dos corpos? Como conseguir que os alunos “respeitem” os

limites de um “muro imaginário” no pátio? Como deixá-los extravasar as energias sem correr riscos? Talvez essas sejam algumas das perguntas que “povoam” os responsáveis em “cuidar” das crianças durante esse momento de intervalo.

Desse modo, em nossos mergulhos nos cotidianos da escola, observamos durante o recreio das séries/anos iniciais do ensino fundamental, crianças brincando na quadra, caminhando e correndo pelo pátio, agrupadas em cima de pequenas árvores, fazendo seu lanche ou conversando, “rolando” em pequenos barrancos e, ainda, crianças que surgem de lugares inesperados, como de trás da quadra, do meio de árvores afastadas do pátio ou ainda das proximidades de propriedades que fazem divisa com a escola como, por exemplo, do meio das plantações... Parece, assim, que o *recreio* torna-se um momento temido pelos adultos da escola. Seria a “hora” da diversão ou do perigo?

Nessa tentativa de traduzir um pouco de tudo aquilo que é vivido pelos praticantes nos momentos de recreio e, de modo especial, pelos alunos das séries/anos iniciais, junto a seus professores e demais servidores da escola, sentimos uma vontade enorme de questionar: afinal, estamos falando de uma escola *com* ou *sem* “muros”?

Convidamos para essa conversa, a escritora e poetiza Hilda Hilst¹⁰ que, a partir de alguns fragmentos de seu poema “Muros”, nos ajuda a pensar em tantos sentidos possíveis para algo que pode ser físico/estrutural, mas também cultural, social, sutil, invisibilizado, desfarçado, ... E assim ela escreve:

*Muros prisioneiros de seu próprio murar.
Campos de morte. Muros de medo.
Muros silvestres, de ramagens e ninhos.
Os meus muros da infância. Esfacelados.
Muros de água. Escuros. Tua palavra.
Um mosaico de vidro sobre o rosto altivo.
Devo me permitir te repensar?
[...]
Muros agudos.
Iguais à fome de certos pássaros.
Descendo das alturas.
Muros loucos, desabados.
Poetas da Utopia e da Quimera.
Muro máscara disfarçado de heras.*

¹⁰ Nos referimos, particularmente, à obra desta autora intitulada “Rútilo Nada” onde se encontra o poema “Muros”.

*Muros acetinados iguais a frutos.
 Muros devassos vomitando palavras.
 Muros taciturnos. Severos.
 Como os lúcidos pensadores
 De um sonhado mundo.
 [...]
 Muros escuros, tímidos:
 Escorpiões de seda
 No acanhado da pedra.
 Há alturas soberbas
 Danosas, se tocadas (1993).*

E, com sua escrita, nos ajuda a compreender que os sujeitos, quando afirmam, “nossa escola não tem muros” falam de “muros agudos”, capazes de descer “das alturas”, formados de pedra. *Muros físicos*, portanto, que possam proteger, servir de obstáculo, delimitar território. Falam da necessidade de *muros limites*, que possam marcar os espaços, conter as possibilidades, segurar as “feras”, impedir que as crianças se aventurem a conhecer o lado de lá, o “fora”, o inusitado, o inesperado.

Entretanto, pensamos com Hilst (1993), que estamos por entre “muros de água”, “esfacelados”, “muros escuros, tímidos”. Muros que, às vezes, se apresentam facilmente ultrapassáveis e, tantas outras vezes não, ao se constituírem cotidianamente em nossas práticas nas escolas. Muros muito transparentes, que existem, se modificam, se quebram, se refazem, mas que dificilmente conseguem oferecer proteção e limite. Falamos desses incontáveis “muros” que se apresentam nos contextos escolares e que, sem a pretensão de fixar os sentidos, poderiam ser renomeados de proposta curricular, controle, autonomia, vigilância, padronização, disciplinas, roteiros,... Muros repletos de multiplicidade, diferenças e possibilidades... “Muros loucos, desabados” e, de igual maneira, formados por “alturas soberbas, danosas, se tocadas”... Muros que reprimem, impõem, restringem, mas que também se desmancham, são ultrapassados, esfacelados... Muros, enfim, que poderão sempre ser repensados:

*Muros intensos
 E outros vazios, como furos.
 Muros enfermos
 E outros de luto
 Como o todo de mim
 Na tarde encarcerada
 Repensando muros.
 (HILST, p. 58, 1993)*

Compreendemos, portanto, que os tantos “muros” constituídos em nossas relações vividas nos contextos escolares – podendo de apresentar como “muros de medo [...] castos e tristes, cativos de si mesmos” (HILST, 1993) ou como aqueles muros por onde poderão escorrer “flores moles da orvalhada” (MEIRELES, 2011) – jamais poderão diminuir a amplitude dos processos cotidianos vividos *dentrofora* da escola (ALVES, 2006), pois os conhecimentos são tecidos nessas múltiplas redes das quais participamos, nas relações complexas e criadas pelos sujeitos, com suas “diferenças e semelhanças” (Idem, 2006).

Voltando às nossas observações quanto ao *recreio*, tratamos agora do turno matutino com as turmas das séries/anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, observamos algumas brincadeiras em pequenos grupos, como alunos jogando baralho, batendo papo, “namoros disfarçados”, piadas e muitas risadas. Eles merendam com menos “pressa” e menos “barulho” que os alunos de menor faixa etária. Alguns trazem sua alimentação de casa e muitos saem dos portões da escola para comprar seu lanche em uma lanchonete ao lado da entrada principal.

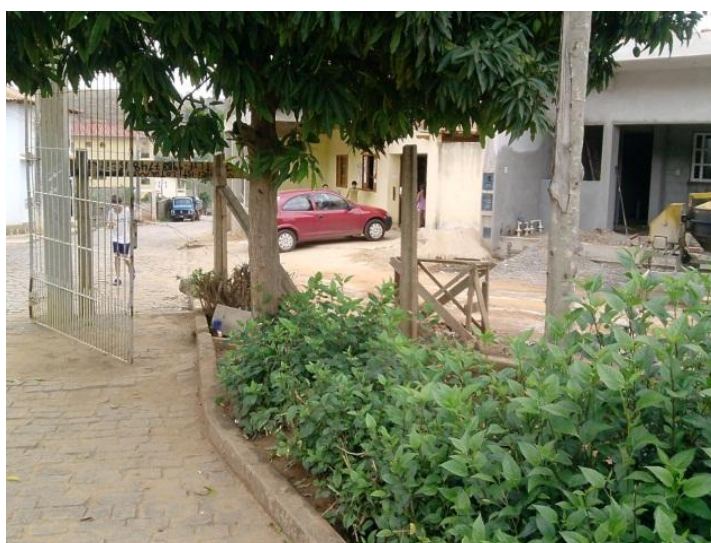


Os momentos de distribuição da merenda entre os adolescentes

O caso dessa lanchonete nos coloca para refletir mais uma vez com Certeau (1994) sobre os usos que os sujeitos praticantes fazem dos espaços. No início da nossa pesquisa, a escola vivia uma grande tensão devido ao fato da Secretaria de Educação ter proibido a utilização da cantina da escola para o comércio de lanches, conforme explica a diretora:

“A cantina sempre foi uma fonte de renda para a escola, para pagar aquelas coisas que a escola precisa mas não tem dinheiro. É um pequeno reparo, a conta de telefone, uma cartolina de cor diferente, sabe, eles não entendem isso. Hoje mesmo eu acho que vão cortar o nosso telefone e eu não tenho dinheiro para pagar. Eu acho importante a proposta de reeducação alimentar, o cardápio está diversificado, mas o que adianta? Do lado do portão tem uma pessoa que transformou o quarto em bar e vende salgado de todo tipo, que a gente não sabe a procedência e que pinga gordura, sem falar nos chips e doces. Como eu vou proibir a saída dos alunos se eu não tenho gente suficiente nem para olhar o recreio, nesse pátio enorme? Isso desanima a gente, está muito difícil para trabalhar”.

Já fazia algum tempo que uma família vizinha da escola, havia colocado um cômodo de sua casa para funcionar como lanchonete. Atendiam aos alunos por uma janela, fornecendo salgados, chips, refrigerantes e outras guloseimas que atraíam as crianças para esse local. Segundo relatos dos funcionários da escola, o negócio estava ficando lucrativo porque a família estava investindo em melhorias para o atendimento. Durante o tempo que ficamos na escola, acompanhamos esse investimento. No lugar da janela utilizada para o atendimento, no início de 2010 quando o governo proibiu o funcionamento da cantina, hoje existe uma lanchonete.





A lanchonete hoje



Caminhão de entrega de bebidas manobrando no pátio da escola

O vaivém de alunos para as compras no horário do recreio é intenso. Num dia de muita chuva, quando estávamos na escola, percebemos que os alunos revezavam os guarda-chuvas para fazerem as suas compras. Quem não conseguia um emprestado, ia debaixo de chuva mesmo.



As constantes visitas à lanchonete

Os movimentos realizados pelo homem comum, em espaços comuns, com suas *maneiras de fazer*, minam as *estratégias dos fortes* que acreditam poder controlá-los, mantendo-os disciplinados e dóceis (CERTEAU, 1994, 1996). Esses movimentos realizados pelos *sujeitos fracos* são invenções cotidianas, camufladas, que operam através de artimanhas e táticas como forma de *resistir sobreviver* aos mecanismos de controle, mesmo que estes não sejam reconhecidos pelos que ocupam o lugar do próprio.

Buscando nessas ideias uma possibilidade de entender as estratégias de controle desenvolvidas no cotidiano da escola e, ainda, os *outrostantos* movimentos astuciosos e táticos, fabricados através dos *usos* (CERTEAU, 1994) realizados pelos praticantes, queremos registrar que os espaços mais potentes da escola, para o nosso olhar (des)interessado de pesquisadora, foram os corredores, o pátio e a sala dos professores. Esses espaços foram os que mais praticamos, como um lugar

privilegiado para perceber e acompanhar os movimentos da escola. Confessamos que às vezes os corredores nos assustavam, pelo tamanho e pelo ar sombrio que inspiravam. No desenho arquitetônico do prédio, os corredores foram pensados para cortar a escola de um lado a outro e dar acesso a todas as salas de aula, banheiros, refeitório e dependências administrativas da instituição e, como são imensos, acabaram se transformando em lugares muitos bons para dar uma voltinha, demorar em voltar para a sala de aula, correr e até arriscar alguns malabarismos.



Os imensos corredores

Os professores acabam praticando esse espaço também para retornar à sala dos professores e “buscar” algo “esquecido” e, ainda para aplicar alguns “castigos”. Queremos retomar as anotações do diário de campo que trazem registros sobre o dia em que encontramos um aluno do 1º ano do ensino fundamental, fazendo as suas atividades no corredor:

Na tarde de hoje quando cheguei¹¹ à escola, encontrei a pedagoga na porta da sala de uma das turmas do 1º ano do ensino fundamental porque havia acontecido um problema com o transporte escolar e alguns professores ainda não tinham chegado. Ela me disse que a “turminha não era moleza e que precisava de fôlego para aguentar”. Me ofereci então para ficar na sala com os alunos e iniciei uma conversa com eles sobre o que eles estavam estudando, se gostavam da escola e o que eles

¹¹ Explicamos que, em muitos momentos, as anotações no Diário de Campo foram realizadas na 1ª pessoa do singular, talvez porque trazem cenas do cotidiano da escola particularmente vividas pela pesquisadora, embora tenham, obviamente, se dado de maneira coletiva.

queriam fazer naquele momento. Como eles já estavam acostumados com a minha presença na escola, pediram que eu contasse uma história e os fotografasse, assim como os cartazes da sala, “porque foi tudo a tia que fez e são muito bonitos”. Eles preferiram começar pelas fotos e deixar a história para depois. Tiramos muitas fotos, eles me explicaram o que significavam os cartazes, as atividades, conversamos muito e quando chegou a hora da história, a professora chegou. Percebemos que ela chegou um pouco irritada com o atraso e foi logo pedindo que as crianças pegassem o caderno para iniciar as atividades planejadas para aquele dia. Todos reclamaram, porque queriam a história. Ela porém disse: “Hoje não é dia de história!” Assim, pedi licença, dei um tchau e parti para outros espaços, porém, é preciso confessar que não saí da sala muito feliz.

A atitude dessa professora nos fez pensar nas práticas cotidianas de tantos professores e professoras e na preocupação excessiva com o que está previamente “planejado” e “organizado” para cada dia, como se isso fosse possível de ser garantido na imprevisibilidade dos cotidianos escolares. Cotidianos que se configuram complexos, múltiplos, incertos, imprevisíveis e não-lineares.

Seria possível, na falta da professora, manter vinte e cinco crianças do primeiro ano do ensino fundamental em silêncio, falando baixo, quietas, sentadas e disciplinadas, aguardando a professora para “dar uma aula” que estava “planejada”, mas que ninguém sabia ao certo a que horas chegaria? E se ela não chegasse? Passaríamos a tarde toda aguardando e pedindo silêncio? O documento curricular (2009) do Estado do Espírito Santo, no volume ensino fundamental - anos iniciais, reconhece o *aluno* como o *principal sujeito da ação educativa* e “reforça a ideia de integração e de movimento e o caráter de provisoriedade, de incompletude e de continuidade do conhecimento” (p. 30).



Os cartazes e as atividades

Percebemos que os princípios norteadores da educação básica, explicitados na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tomam corpo no documento do Estado e que, os conteúdos curriculares, assim como as práticas metodológicas, foram selecionados para favorecer a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades relativas aos diversos campos do saber.

O ensino fundamental para crianças de seis anos está sendo oferecido pela rede estadual, desde 2009, acreditando que, com o aumento do número de anos obrigatórios na escola, as crianças possam ter maiores oportunidades de aprendizagem e, ainda, que a garantia de acesso da criança ao processo de escolarização gratuita e obrigatória possa diminuir as condições de risco e vulnerabilidades provocadas pela não-escolarização.

O documento prevê também uma reorganização de espaços, formas de gestão, ambientes, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e

avaliação, a fim de que as crianças que chegam ao ensino fundamental com seis anos de idade possam se sentir inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. Enfatiza que o professor, para atender a esses alunos, precisa possuir

[...] um perfil profissional amplo, comprometido com a reflexão constante sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para a construção de projetos educativos qualificados. O professor alfabetizador deve possuir competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária específica, entendendo o momento psicológico e cultural da infância [...] Para a atuação nas turmas de alfabetização considera-se necessário configurar uma identidade profissional associada à valorização de um conjunto de saberes teóricos específicos e práticos decorrentes da experiência, que demonstrem conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do exercício da docência em alfabetização (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 61).

Nesse sentido, observamos na EEEFM David Roldi, em relação às salas do 1º ano do ensino fundamental, um número muito grande de crianças nessas salas e uma tentativa das professoras em se adaptarem a uma metodologia, segundo elas, muito difícil. Nem sempre as escolas contam em seu quadro de professores com profissionais que atendam a todas as exigências do *professor alfabetizador* idealizado pelo documento. Segundo a pedagoga das séries/anos iniciais, existe uma enorme dificuldade todo início de ano para direcionar professores para essas séries, além de que, nesse ano, ela não conseguiu definir um horário único de planejamento para os professores dessas turmas, o que dificulta ainda mais o avanço dos estudos e um direcionamento pedagógico, como prevê o documento.

Percebemos, então, a distância que existe entre as propostas de trabalho pensadas para a escola e a estrutura que cada uma possui para atender aos processos de escolarização dos alunos.

Como a escola possui um amplo espaço físico, percebemos as crianças das turmas do 1º ano, em muitos momentos “perdidas” pelos imensos corredores e pátios. Duas salas funcionam no turno vespertino junto com as séries iniciais e uma outra turma estuda no turno matutino. Como só existem duas salas preparadas com carteiras próprias para essa faixa etária e o número de matrículas excedeu a quantidade de alunos “permitida” para cada sala, uma turma funciona no turno matutino junto com

as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, o que dificulta ainda mais a presença dessas crianças na escola. No pátio, não há locais específicos e com brinquedos para atender às especificidades das crianças de seis anos. As professoras reclamam muito das dificuldades que sentem para trabalhar com essas crianças, principalmente pela falta de recursos materiais e pelo número de alunos em cada sala, que é de 28 alunos, em média.

Mesmo sem oferecer estrutura física adequada para a faixa etária das séries/anos iniciais – 6 aos 10 anos em média – e, tampouco, “*ambientes, recursos e materiais pedagógicos desafiadores, ricos e prazerosos*”, o documento ressalta no volume do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, que “*toda criança deve estar alfabetizada ao final dos três primeiros anos do ensino fundamental e que, aprender significa conquistar a liberdade, constituir-se sujeito de sua história, consciente de seus desafios e responsabilidades*” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 63).

Nesse mesmo dia, no corredor, encontrei a diretora que me chamou para conversar. Ela queria saber o que nós “alunos da universidade” pensamos da falta de parceria entre a família e a escola e foi dizendo que:

“Está muito difícil para trabalhar, porque estamos com muitos problemas. Temos muitos alunos que não querem estudar e parece que a família não tem nada com isso, que o problema é nosso. Eu hoje liguei para a Superintendência e disse que não vou mais aceitar aluno que vem transferido de outra escola por problemas de indisciplina e sabe o que eles disseram? Que eu tenho que matricular. Chamei o Conselho Tutelar para ajudar, mas nem sempre eles aparecem. Nós precisávamos de pessoas para ajudar nesses casos, mas não temos. Os coordenadores fazem o que podem mas não dão conta e também não tem jeito para esse tipo de trabalho. A pedagoga que assumiu a vaga do último concurso, ‘tadinha’ ainda não se encontrou e não tem nenhuma experiência na educação, ela vem da área da saúde”.

Discutimos sobre essas e tantas outras questões até que ela foi chamada para atender um telefonema da Superintendência na secretaria e eu voltei para o corredor, quando um fato me chamou a atenção. No final do corredor, ao lado da porta da sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, aquela sala onde eu estive

por alguns momentos com os alunos na ausência da professora, estava um aluno sentado em sua carteira, com todos os pertences fazendo uma atividade de recorte e colagem. Mas porque será que ele estava no corredor? Me aproximei e perguntei: “O que você está fazendo?” E ele respondeu: “A tia pediu para eu ficar aqui”. “Mas por quê?” “Porque eu estou conversando muito”. “Mas você estava atrapalhando?” “Não, tá todo mundo conversando.” Daí pude perceber também a dificuldade desse aluno em realizar uma atividade de “recorte e colagem” (como os livros didáticos costumam nomear) sem muito “espaço” naquela carteira e, de modo especial, individualmente. Fiquei pensando que a “interação” e as possíveis trocas com os colegas tornariam esse momento muito mais prazeroso...



Atividade no corredor

Assim, buscando acompanhar um pouco mais das situações vividas pelos sujeitos da escola, continuamos pelos corredores, pelas salas, pelo pátio, nos envolvendo em conversas, brincadeiras e desabafo, na tentativa de apreender as marcas que esses movimentos imprimem nos currículos realizados, através das negociações que são estabelecidas ou não, entre os sujeitos praticantes da escola e das tantas práticas voltadas para o exercício do controle, como forma de garantir a “ordem e a disciplina”.

Vale a pena, nesse contexto, lembrar da sala dos professores, onde muitos usos podem ser enumerados, de modo especial, os momentos de descanso, alegria e desabafo. Quando os professores estão em horário de planejamento, sozinhos ou em pequenos grupos, é para lá que se dirigem. A sala é usada ainda para pequenas

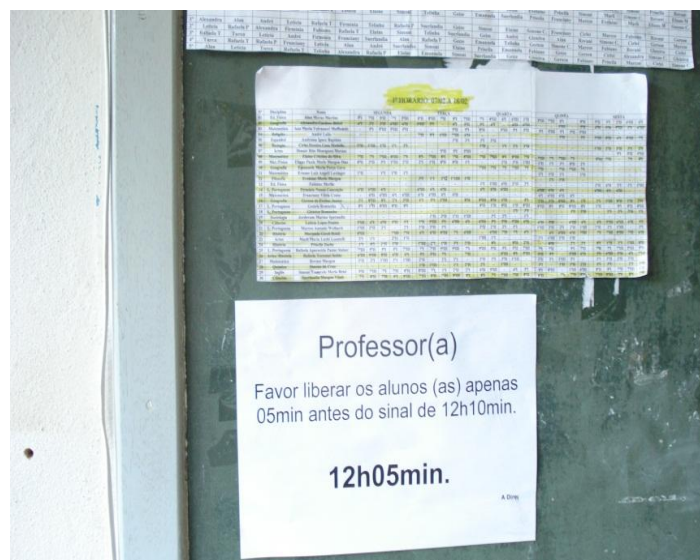
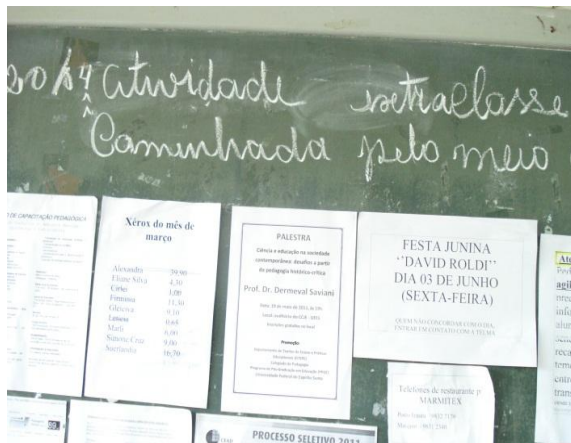
reuniões entre pedagogos e professores. É nesse espaço também que observamos por diversas vezes professores se refugiarem para se acalmarem após algum desentendimento com colegas ou com a turma, para tomar um cafezinho ou ainda para um rápido “cochilo”, entre uma aula vaga e outra. Os momentos de recreio são usados para um pequeno lanche, uma rápida leitura das notícias do jornal e também para contar casos, fazer reclamações e colocar a “fofoca em dia”. Percebemos que esses momentos compartilhados pelos professores, estreitam os laços afetivos através da formação de grupos que discutem desde as questões vivenciadas nas salas de aula até sonhos, desejos, intimidades e conflitos pessoais.

Precisamos ainda citar que a sala é usada para diversas comunicações, através do “quadro de avisos” e dos armários que também acabam sendo utilizados para essa finalidade. No quadro observamos informações/comunicações sobre eventos ou reuniões, recados da secretaria, funcionários e alunos com atestado médico, a “conta” das cópias, o horário das aulas, agendamentos de equipamentos e espaços, divulgação de cursos e palestras e uma lista de telefones de restaurantes para pedidos de marmitex. A sala também é utilizada para guardar mapas, equipamentos e diversos tipos de materiais confeccionados pelos professores, assim como os seus pertences, mochilas, capacetes e alimentos, entre outros. É assim, sem dúvidas, um espaço¹² (CERTEAU, 1994) onde os sujeitos exercem suas funções enquanto profissionais, mas também onde as tentativas de controle estão colocadas onde, ainda, a vida pulsa, os afetos se multiplicam... redes que expandem e dão sentido ao fato de pertencerem aos cotidianos da escola.

¹² Apoiados em Certeau (1994), estamos defendendo a ideia de espaço como lugar praticado. Segundo o autor, “[...] espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um próprio. [...] Em suma, *o espaço é um lugar praticado*” (p. 202).



Os espaços e as conversas na sala dos professores



O quadro de avisos

Ainda sobre os espaços da EEEFM David Roldi, destacamos o *pátio*, muito utilizado pelos professores de educação física para suas aulas, pelos alunos para as atividades “livres” e, também, durante o recreio e as aulas “vagas”, quando falta algum professor. Possui bancos de cimento para os alunos utilizarem, uma quadra coberta e outra menor, descoberta, como já contamos anteriormente.



A quadra coberta e a “aberta”

Vale reforçar, assim, que o pátio é um espaço muito grande e também, muito agradável. Ele é cercado por árvores que dão sombra e servem para as brincadeiras dos alunos. Nos intervalos e nos recreios, observamos alunos “passeando e lanchando” em vários pontos diferentes desse espaço. Ele serve também como estacionamento para os carros dos funcionários e dos ônibus que atendem à escola.



Os espaços do pátio

Durante os recreios os alunos correm, jogam bola, brincam de pique-esconde e de muitas outras brincadeiras. Algumas vezes acontecem pequenas “brigas” e nesses momentos, um aluno sempre corre para chamar a coordenadora, que imediatamente retira do pátio os alunos envolvidos e leva para a sala da coordenação para assinar uma “ocorrência”. Também percebemos alguns “namoros disfarçados”, porque segundo a direção, no espaço da escola, não é permitido. Porém, com o tamanho do pátio, não fica difícil encontrar um lugar “sossegado” para os *flertes* e, também para

alguns grupos que gostam de um pouco mais de distância do barulho criado pela correria do recreio.



O pátio também é um lugar de “grandes descobertas”. Durante um recreio das turmas das séries/anos iniciais do ensino fundamental, alguns alunos descobriram que embaixo de uma árvore, ao lado da quadra, uma cadela que havia “dado à luz” a vários *cachorrinhos*, como eles mesmo diziam e convidavam os outros para também se aproximarem... Nesse momento um dos alunos disparou: “Você lembra aquele dia? O dia que ela estava fazendo ‘aquelas coisas’ com o cachorro preto? É por isso que nasceram os cachorrinhos? Mas a tia falou para não ficar falando dessas coisas!”



A curiosidade e as “descobertas” dos alunos

Assim, trazendo algumas cenas vividas junto aos sujeitos praticantes da escola, dos espaços que habitam e dos contextos nos quais experimentam e inventam múltiplas e diferentes práticas cotidianas, tivemos a intenção de, nesse momento do texto, passar para o leitor um pouco do “*clima*” vivido na escola da pesquisa a partir de sua estrutura física e de sua localização no contexto sócio-ambiental do município.

2.4 RELAÇÕES VIVIDAS JUNTO/ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, teimosos, não se deixam traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo seus próprios percursos: ignoram os roteiros cuidadosamente fixados pela pesquisadora e as previsões que solidamente alicerçam os projetos de pesquisa, além de desconsiderarem até mesmo nossos acordos – faltam exatamente no dia de nossa ida à escola, falam de tudo menos daquilo que queremos saber, agem exatamente no sentido que a teoria em que nos fundamentamos critica (ESTEBAN, 2003b, p. 130).

Conforme dito anteriormente, a pesquisa que desenvolvemos teve como foco de interesse os processos de tessitura dos currículos nas redes de saberes, fazeres e poderes produzidas e compartilhadas em uma escola da rede estadual de ensino no interior do estado do Espírito Santo, buscando acompanhar as problematizações e os usos produzidos nos processos de implementação do Currículo Básico da Escola Estadual.

Os principais sujeitos da pesquisa foram, portanto, os alunos e professores dos do ensino fundamental e médio da EEEFM “David Roldi”, considerando as redes criadas e as marcas que imprimem na tessitura dos currículos realizados, bem como as relações que são tecidas entre eles e os demais profissionais da escola.

Assim, podemos afirmar que, ao mergulhar nos cotidianos dessa instituição, procuramos estar envolvidos, o mais de perto possível, das relações vividas entre os sujeitos praticantes da escola, tentando trazer à cena um pouco daquilo que ocorre nos momentos compartilhados, a partir das relações e redes de *saberesfazeres* vividas por esses sujeitos e, em muitos momentos, entre “eles” e “nós”, coletivamente... como não poderia deixar de ser...

Desde os primeiros contatos com as pessoas na/da escola, fomos ouvindo,

observando e obtendo informações acerca de quem eram, como viviam e construíam os espaços coletivos de conhecimento, negociações e enfrentamentos. Em uma de nossas primeiras idas à escola, enquanto conversávamos com a diretora, a coordenadora de turno chegou segurando uma criança pelo braço e disse:

“Estou trazendo esse menino aqui porque ninguém mais aguenta. É todo dia a mesma coisa. Ele não vem pra a escola pra estudar, é só para fazer bagunça. A professora falou que não quer mais ele na sala. Adriana, me fala aí, você que é lá do mestrado, o que a gente faz com isso (apontando para o aluno)?”

Nesse momento sentia que estava sendo convidada a “dar uma receita” sobre como fazer para “conter alunos indisciplinados” e não podia entrar no jogo. Estar na escola na condição de professora/pesquisadora e aluna de um curso de pós-graduação não significa ter ou encontrar solução para os problemas vividos e experienciados no cotidiano escolar. Esse é o movimento da educação, a busca por alternativas ou possibilidades de problematizar porque as coisas acontecem desse ou daquele jeito. Não temos nada dado, pronto para ser lido e “colocado em prática”, o que temos é o desejo de investigar as práticas realizadas por sujeitos encarnados, atores e autores de suas vidas e da ação pedagógica.

[...] O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de ideias, certezas/incertezas, medos e ansiedade; confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas com a nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que experienciamos o movimento de apropriação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de conhecimentos, é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, fragilizamo-nos e nos fortalecemos (SAMPAIO, 2003, p. 24).

Na tentativa de conhecer um pouco mais os movimentos dos sujeitos da escola e, especialmente, sobre esse aluno, passamos a conversar com os professores e outros funcionários na tentativa de responder à seguinte questão: Quem são e como se constituem os nossos alunos? Trago alguns fragmentos das respostas recebidas:

“Olha, o Pedro não tem mais jeito. Ele já está com 11 anos, não sabe ler, falta muito

e não adianta falar nada com ele. Ele só pensa em brincar. Assinar o livro de ocorrências para ele é diversão, levar para a coordenação, também. Eu já tentei dar castigo, mas no outro dia ele faz tudo igual, o que adianta?” (Tânia, coordenadora).

“O Pedro é uma figura, todo mundo gosta dele, apesar de quase matar os professores de raiva. Mas também, com a vida que ele leva, poderia ser diferente? Só em nossa escola, quantas vezes ele já saiu e voltou? Nem lembro. Não sei nem com quem ele está morando agora. Ele fala que é com uma tia. A gente chama na escola, mas ninguém aparece. Só que ele é assim, se eu colocar ele para ficar aqui comigo e pedir para ele fazer algumas coisas ele se transforma em outro. A gente percebe que ele gosta de ajudar, de ser útil, mas não gosta da sala de aula” (Sandra, Pedagoga).

*“Uma criança igual ao Pedro é um desafio para a nossa profissão. Quando ele tinha por volta de uns seis anos de idade, a casa dele foi invadida e ele viu o pai e mais duas pessoas serem mortas por causa de droga. Foi uma chacina. Ele só não morreu porque se escondeu debaixo da cama. Depois, a mãe ficou com muito medo e foi morar na Serra na casa de uns parentes, não sei nem se ele estudou lá. Eu sei porque ele era meu aluno na pré-escola na época. Depois disso, começaram as idas e vindas. Ficava um tempo em São Roque e sumia pra Serra de novo. Agora chegou mais uma vez e não sabemos até quando vai ficar. Eu comecei a observar o Pedro e passei a achar que o grande problema dele é não saber ler, porque ele já é um menino grande e fica sempre na turminha mais nova. Realmente não deve ter nenhuma graça para ele, que já viveu tantas coisas. Achava também que ele sentia vergonha por não saber ler e então fiz uma proposta para ele. Pedi se ele gostaria de ir umas três tardes lá em casa para estudar comigo, só eu e ele. E para minha surpresa ele aceitou. Acho que eu estava certa. E assim estamos seguindo. Ele está a um passo da alfabetização. Muita gente fala que eu sou louca, que é perigoso **levar esse menino para dentro da minha casa, mas o que eu sinto é que ele é só mais uma criança, que infelizmente a escola não está preparada para assumir e isso me deixa com um nó apertado na garganta, você me entende?”** (Professora Márcia).*

“Sabe o que eu acho dos nossos alunos? Eles não são mais os mesmos. Está cada

dia mais difícil trabalhar com eles. Dizem que antigamente as coisas não eram assim, acho que gostaria de ter vivido nessa época. Os professores chegam, querem que a gente tome providência, mas a gente não sabe o que fazer. A SEDU agora está desenvolvendo o projeto Família Presente na escola, mas os pais que vem são aqueles que não precisam. Os pais dos alunos problemáticos, esses a gente nem conhece. Eu não sei onde vamos parar!” (Sandra, pedagoga).

“Olha, nós temos muitos problemas, é claro, mas qual escola não tem? Mas nós temos muitos bons alunos. Alunos responsáveis, estudiosos e que participam com muita criatividade e dedicação das atividades propostas. Nós temos um professor de língua portuguesa que gosta de desenvolver projetos com os alunos e ele coloca os meninos para trabalhar mesmo. Eles tem feito tantas coisas legais, como apresentações, teatros, contação de histórias... eu acho mesmo que o que falta é os professores trazerem mais novidades para esses meninos. O meu jeito de trabalhar é assim, quando um aluno não está se comportando e que o professor acha que a minha intervenção é necessária, eu converso muito com ele, registro e depois se for necessário, convido a família. Melhora? Nem sempre, mas pelo menos nós tentamos” (Mercedes, pedagoga).





Alguns alunos e as apresentações

Conversamos um pouco mais com a pedagoga e pedimos para que falasse a respeito dos registros que faz das conversas com os alunos. Então ela mostrou as fichas onde são feitas as ocorrências e o caderno onde escreve o que conversa com os alunos e qual a providência adotada para cada caso. Trago agora um desses casos...

Respaldo

No dia 26/10/10 na aula de sociologia da professora _____, o aluno _____ (3ºM02), após os colegas descerem para uma aula no LIED, ficou no corredor "fazendo hora" sendo que os demais colegas já estavam em atividade. O aluno foi chamado atenção pela professora; ele não aceitou respondendo-a muito, como:

- "Comigo o sistema o bruto".

- "Não abaixe a cabeça para ninguém da escola", e outras agressões verbais.

A professora disse que era melhor ele se calar, caso ira para a coordenação. O aluno continuou a responder, porém com maiores agressões verbais e desrespeito:

- "Vai tomar no cu."

- "Vai te fuder."

Como acontecido foi diante á turma os mesmos assinarão, junto à professora.

PROFESSORA: _____ *mpferandio*

COORDENADOR: _____

SUPERVISORA: _____

DIRETORA: _____

ALUNOS:

Carlos eduardo dos Santos

Glaxiani A. do Carmo

Thaís Barcelos Brandt

Jakeline Brito de Sousa

A. Maria Moraes

Eliziana Ap. Sara

“Como você está lendo no ‘respaldo’, a situação foi constrangedora. Quando a professora desceu e me disse o que havia acontecido eu pedi a ela que fizesse o relato por escrito, para que pudéssemos tomar as providências. Depois do relato escrito, chamei o aluno para conversar e ele acabou me dizendo que estava aborrecido e que na hora acabou exagerando. Quando a gente percebe que o aluno não está muito bem na escola, mais a parte de indisciplina, porque o Sandro é super inteligente, aí eu chamo para uma conversa para entender o que está errado com a escola, ou com ele, aí preencho um questionário e peço para eles relatarem. Se for com algum professor, chamo também o professor para conversarmos juntos. Com o Sandro, quando paramos para conversar ele chorou muito, porque ele é um bom aluno. Eu gosto das conversas, porque eles mesmos acabam vendo o que está errado. Eu acho que não adianta chegar na sala e encarar esses alunos, o melhor mesmo é conversar. Às vezes nós temos também que entender o lado dos alunos. Quando eu converso com eles e ouço um pouco das histórias de vida, depois passo isso para os professores, eu percebo, que é mais fácil para os professores também mudar a forma de tratar esses alunos. No caso do Sandro, pedi para ele escrever uma redação falando sobre o que ele fez. E a redação está aqui, deixo tudo arquivado, porque se for preciso, chamo a família e mostro tudo assinado. Também é uma forma do aluno ver que não estamos brincando e que tudo vai para a ficha dele” (Mercedes, pedagoga).

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Paiz, tolerância e respeito

O mundo de hoje, vive da intolerância e do desrespeito ao próximo, e com isso a escola que é um lugar onde mais se deve ter o respeito e a tolerância, fez e continua fazendo projetos em que os alunos e professores tenham um ambiente favorável para harmonia no espaço escolar.

A escola está promovendo um novo projeto, onde o tema é "O valor de cada dia", e o lema "Todo dia é dia de paz, respeito e tolerância". Cada disciplina, promoverá ideias para que esse projeto seja bem executado, e que cada aluno entenda o valor da tolerância e do respeito, como é o caso da disciplina de história que irá situar a violência, desrespeito e a intolerância no tempo e no espaço.

Para que esse projeto dê certo, a escola deverá possibilitar a participação ativa de todos os alunos. Para desenvolvimento de um ambiente desejado e o desenvolvimento de cidadãos conscientes, para um mundo melhor. Esse projeto deve enfatizar também, o respeito não só na escola mas também na sociedade, que é onde existe um desrespeito muito grande aos grupos humanos discriminados no Brasil como negros, mulheres e índios.

Eu me encocho profundamente nesse texto, pois num momento de intolerância da minha parte, eu desrespeitei minha professora, porém diferente de muitos eu me arrependi, fui punido e sei que esse episódio não irá se repetir, pois agora eu entendo o significado das palavras tolerância, respeito e principalmente paz.

Vista
27/10/10

FORONI

Era muito comum ouvirmos relatos parecidos com o “respaldo” nas conversas entre os professores. Poderíamos citar diversos casos de “enfrentamentos” entre professores, alunos e coordenação, situações que fogem de um “controle” supostamente instituído e que “balança” a estrutura pedagógica das instituições. Entendemos que não existem possibilidades de “enquadrar” os sujeitos que realizam ações, buscam alternativas, tecem saberes, estabelecem relações, que “explodem”, que “jogam” de maneiras diferentes, que vivem os enredamentos de sua constituição e, buscam variadas e complexas soluções para os seus desejos. Essas situações deixam pistas de que, muitas vezes “dominados e dominadores” invertem os papéis a fim de estabelecer uma posição de “controle” sobre o outro e, para isso, cada um usa os “instrumentos” que são possíveis.

Numa outra de nossas idas à escola, em uma roda de conversa com alguns professores, em horário de planejamento, voltou a questão das dificuldades encontradas com o trabalho pedagógico. Era muito comum os professores reclamarem dos alunos, das situações de indisciplina, do grande número de alunos nas salas e da falta de apoio da família. Retomo mais alguns registros do diário de campo:

*“Bom, eu seguro os alunos ali! **Comigo não tem moleza. Chego na sala, faço a chamada e começo a aula.** Vou explicando a matéria e não dou tempo nem para eles falarem. Pareço maluca não é? Mas esse foi o jeito que arrumei para dar aula. Na verdade não é em todas as salas que funciona, mas na maioria dá certo” (Márcia, professora da 7ª série).*

*“Eu acho que a sala de aula é isso mesmo. Tem dia que a gente rende mais, outros menos, algumas salas tem alunos melhores, outras uns mais encapetados. **Quando eles perturbam muito eu mando prá fora, mas eu dou aula normal, não sinto grande dificuldade**” (Lucas, professor do ensino médio).*

*“Será então que eles são piores nas séries iniciais? Olha, até que agora as coisas estão melhorando, mas no começo do ano, eu ia prá casa todo dia rouca, eu cheguei a pensar em desistir. **Parece que a cada ano eles chegam piores na escola, com menos compromisso, menos educação.** A impressão que temos é*

que a escola é para tudo, menos para estudar” (Letícia, professora da 3ª série).

“Eu acho que nós estamos mesmo é cansadas. Não temos mais o mesmo pique. Vocês já observaram que nós reclamamos muito mais do que quem está começando agora? O nosso grupo de professores das séries iniciais é quase todo efetivo e a grande maioria em final de carreira. Depois de 25 anos de sala de aula, não dá mesmo para resistir” (Sônia, professora do 3º ano – séries iniciais do ensino fundamental).

*“Eu volto na tecla da família. Eu passei por uma situação a semana passada que eu jurei que vou pensar duas vezes antes de chamar a família na escola. Eu tenho um aluno que é uma gracinha, mas que não traz uma atividade de casa. Eu conheço um pouco a mãe dele e imagino que a vida dele não deve ser fácil. Mas se ele está na escola, precisa cumprir com as suas obrigações, porque senão ele também não vai chegar a lugar nenhum. Marcamos a reunião de pais e a mãe dele não veio, então mandei um bilhetinho pedindo para ela comparecer a escola. **No outro dia, a aula já tinha começado, quando ela chegou na porta da sala, segurando o filho pelo braço todo marcado de uma surra que ela havia dado e me disse que ela estava lá para me provar que o corretivo já tinha sido dado, porque se foi chamada na escola era pelo fato dele ter aprontado, então já tinha resolvido o assunto.** Segurava o filho como um troféu. Eu senti náuseas. Não foi a minha intenção! O que eu queria mesmo era dizer para ela da necessidade de acompanhar os filhos nessa fase de escolarização e não para ela surrar o menino. É apenas uma criança que não tem o apoio da família quando precisa e que depois é ridicularizada na frente dos colegas. Essa mãe eu não chamo nunca mais. Vou fazer o que estiver ao meu alcance por esse aluno e vou analisar bem a situação antes de chamar outra família na escola” (Aparecida, professora da 4ª série do ensino fundamental).*

“Bom, no ensino médio nós temos outras formas de cobrar dos alunos quando eles não estão correspondendo, só chamamos a família quando a coisa é grave mesmo. Essa questão de atividades resolvemos com eles mesmo. Por exemplo, outro dia a turma estava numa apresentação de trabalhos e um grupinho começou a vacalhar. Eu aguentei um pouco e depois parei a apresentação. Eu fiquei tão aborrecido que preparei um documento com os critérios para a apresentação de trabalhos. Na aula

seguinte li o documento com eles e continuamos a apresentação” (Jonas, professor do ensino médio).

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "David Roldi"

ATENÇÃO

O trabalho oral proporciona a troca de informações, ideias e sentimentos. Processos que mantêm os indivíduos em contato permanente em todas as circunstâncias, propiciando a interação e fazendo com que os alunos desenvolvam uma competência comunicativo-interativa. Isto porque alguns acreditam, ingenuamente, que o uso da língua oral está tão presente no cotidiano que não é preciso ser matéria das aulas, fazendo assim com que haja uma facilitação na aprendizagem e que o mesmo venha perder gradativamente a timidez, tornando-se mais participativo e comunicativo no seu dia a dia e em sociedade.

A oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva (...) Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação. (...) “a missão do professor é melhorar o conhecimento que o aluno tem, mostrando que há diversas maneiras de se utilizar a língua portuguesa (...)mostrando que a aceitabilidade e adaptabilidade dependendo do ambiente que se encontrem exercendo sua cidadania, como outros direitos e deveres”

Objetivos avaliados durante todo o trabalho (valor 10 pontos)

- 1- Apresentação do problema (assunto) proposto
- 2- Desenvolvimento teórico do problema
- 3- Socialização do grupo durante a preparação e confecção do trabalho (cartazes)
- 4- Pontualidade e dedicação
- 5- Usar a fala de acordo com as diferentes situações comunicativas
- 6- Respeitar os indivíduos(participantes) do grupo bem como os demais colegas durante e após a exposição oral
- 7- Respeitar de maneira fiel e incontestável as apresentações dos colegas, não desenvolvendo brincadeiras ou argumentações de cunho provocativo, as quais venham prejudicar o desenvolvimento do mesmo.
- 8- Apresentação é obrigatória
- 9- Não utilizar a leitura durante apresentação

OS PONTOS ABORDADOS ACIMA CASO NÃO SEJAM CUMPRIDOS SERÃO AUTOMATICAMENTE APLICADOS NA “NOTA INDIVIDUAL OU DO GRUPO”. RESSALTANDO QUE TODOS OS PONTOS SÃO DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA O BOM DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E APRENDIZADO.

(MAS VENHO DESTACAR AINDA COMO SENDO OS MAIS IMPORTANTES OS ITENS 6 e 7, OCASIONANDO ASSIM PERDA EM PROGRESSÃO GEOMÉTRICA DA NOTA FINAL), QUE PODE VARIAR DE 1 a 10 pontos.

PARTICIPAÇÃO EM SALA (VALOR 5 PONTOS)

A participação em sala durante cada trimestre (ano letivo) nas aulas de Geografia estará relacionada principalmente ao respeito entre aluno & professor (**explicações, socializações, atividades, pontualidade, interesse, caderno, assiduidade, participação entre outras**), caso estas medidas não sejam cumpridas sua nota cairá **gradativamente**.

Durante o tempo da pesquisa também conversamos com muitos alunos e participamos de momentos com eles nos corredores, no recreio, nas apresentações culturais e tentamos buscar as falas dos alunos a respeito do que pensam da escola e da vida. Continuamos com os relatos do diário de campo:

“Eu seria mais feliz se tivesse uma bicicleta e uma bola” (Gustavo, 3º ano – séries iniciais do ensino fundamental). “Eu queria paz, alegria e felicidade” (Aluna da 4ª série do ensino fundamental). “A escola serve para ensinar as crianças coisas importantes” (Amanda, 4ª série do ensino fundamental). “Eu não gosto de aulas repetidas na semana, das mesas pichadas e quebradas e de uma quadra que precisa de conserto” (Antônio, 4ª série do ensino fundamental). “Eu queria dinheiro para comprar na lanchonete” (Paulo, 3ª série do ensino fundamental). “Eu queria carinho e solidariedade, mas primeiro eu preciso ser bonzinho” (Carlos Henrique, 3º ano do ensino fundamental). “Eu queria paz, riqueza e comida para comer” (Pablo, 4ª série do Ensino Fundamental).



As redes de afetos

“A escola serve para aprender a ser alguém na vida” (Priscila, 6ª série do ensino fundamental). “Eu acho que física e química também não estão com nada!” (Lucas, 8ª série do ensino fundamental). “Eu não gosto da aula de história, das grades na janela e a cor da escola” (Robson, 7ª série do ensino fundamental). “Não acho legal precisar pagar xerox, meninos bagunceiros e muito dever” (Thaís, 8ª série do ensino fundamental). “A escola é perfeita, eu gosto de tudo. Claro que às vezes eu não concordo com as normas, mas tudo bem” (Aluna da 8ª série do ensino fundamental). “Eu não gosto de algumas brigas, a falta de muro e falta de manutenção” (Marcela,

7ª série do ensino fundamental). “Para ser feliz na vida eu queria dinheiro. Era só ter dinheiro que eu conseguiria tudo” (Izabelli, *7ª série do ensino fundamental*). “Eu queria estudar no IFES e ter uma carreira promissora e lucrativa, mas é preciso estudar muito” (Bruno, *8ª série do ensino fundamental*). “Tenho tudo que eu preciso para ser feliz, principalmente uma família e uma escola digna” (Beatriz, *7ª série do ensino fundamental*). “Eu preciso de um pouco mais de inteligência, ser uma pessoa mais esforçada” (Matheus, *8ª série do ensino fundamental*).

“Eu acho o recreio curto e algumas regras desnecessárias” (Vitório, *2º ano do ensino médio*). “Acho difícil a pouca opção de livros de literatura na biblioteca e o calor da sala de aula” (Aline, *3º ano do ensino médio*). “Eu acho que na escola não precisava ensinar filosofia e sociologia” (Gustavo, *ensino médio*). “Passar no vestibular e ser bem sucedido” (Ana Paula, *3º ano do ensino médio*). “Para mim a escola serve para aprender mais e se preparar para o vestibular, mas eu não gosto da maneira como alguns professores passam os assuntos para os alunos” (Felipe, *2º ano do ensino médio*).

Foram nas relações vividas junto aos sujeitos da pesquisa que buscamos apreender alguns movimentos criados, um pouco das marcas que imprimem cotidianamente nos currículos, os usos que fazem dos espaços da escola, junto a tantos personagens que habitam esse mesmo espaço.

Alves e Oliveira nos ajudam a entender esses contextos cotidianos da escola, quando afirmam que:

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (In: LOPES E MACEDO, 2002, p. 38-39).

Considerando a discussão de Alves e Oliveira (2002) acerca dos *contextos cotidianos* como espaços de tessitura dos conhecimentos e da compreensão de que os *espaçostempos* onde se vive concretamente a vida são importantes, destacamos

as experiências vividas pelos sujeitos e a nossa tentativa de traduzir um pouco das múltiplas redes a que pertencem através dos seus depoimentos, assim como colocar algumas questões em análise. Fizemos, portanto, uma tentativa de aproximação dos contextos evidenciados, reafirmando que “esses contextos são, sempre – mesmo quando achamos que não são – articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e vão se inter-influenciando, permanentemente” (ALVES, 2010, p. 55).

Assim, a interdependência/influência existente entre os contextos de vida dos sujeitos, tão bem lembrados por Alves (2010), nos ajuda a justificar as falas que trouxemos nesse momento do texto. Talvez tenhamos “exagerado” um pouco na quantidade exposta, mas foi a maneira que encontramos de tentar evidenciar e problematizar a complexidade das redes vividas por esses meninos e meninas.

Como deixar de expressar o que sentimos ao ouví-los falar dos sentidos que a escola produz em suas vidas e dessas vidas para além da escola? É sem dúvidas uma mistura que torna difícil saber, às vezes, do que se referem... se da escola ou da vida... ou se vida e escola estariam, de fato, numa mesma condição de importância... Alunos e professores, em muitos momentos, evidenciando aspectos/necessidades físicas, como cansaço, fome, náuseas, dor, bem-estar... Aspectos/necessidades sociais, como dinheiro, regras/normas, família, inclusão, documentos... Aspectos/necessidades pessoais e coletivas, como bens materiais, aprendizagens, felicidade, amor, confiança, paz, respeito, afeto...

E, mais, tudo isso pensado sem essas separações ou de tantas outras formas, mas como possibilidade de aproximação das redes que vão, sem dúvidas, constituindo esses sujeitos, dizendo de suas angústias, do que gostam, do que esperam, do que fazem... redes que criam e recriam maneiras de ser e de estar no mundo, que sinalizam as tantas relações vividas e que se dão, para Paulo, Felipe e seus colegas, de múltiplas maneiras e em diferentes condições.

Com esse entendimento, buscamos pensar mais um pouco junto às questões trazidas pelos personagens da escola. Assim, ao expressar as opiniões dos alunos a respeito do que pensam da escola, do que gostam, do que não gostam e do que

precisam para viver, acabamos identificando uma expectativa positiva em relação à escola como *espaçotempo* de aprendizagem, de fazer amigos e de mudar de vida por meio do trabalho e do conhecimento. Outras questões relacionadas à escola sinalizam que as mudanças desejadas pelos alunos aparecem ligadas à infraestrutura e, pelos professores, estariam ligadas a comportamento, disciplina e parceria da família.

Observamos ainda que uma relação direta foi estabelecida entre as disciplinas ministradas e seus respectivos professores, ou seja, só manifestam uma boa relação com as disciplinas se a relação com os professores também for boa...

Outra questão recorrente é o entendimento que é feito do uso das regras da escola quando apontam que consideram “as regras desnecessárias”, que “as regras não são cumpridas” e ainda que “não concordo com as normas”. Nesses depoimentos, identificamos um questionamento dos alunos a respeito do “controle” excessivo e desnecessário, mas que uma vez imposto, também não é obedecido.

Ainda na tentativa de colocar em movimento algumas das múltiplas questões que surgiram com as expressões desses alunos e professores e, reafirmando a ideia de que todos os sujeitos estão permanentemente envolvidos na multiplicidade e complexidade das redes, através e nas quais criam conhecimentos e os tecem com os conhecimentos de outros sujeitos, destacamos também falas e cenas que revelaram processos de discriminação, preconceitos, sonhos, desejos e esperanças para pontuar que é nessa rede de relações que cada sujeito vai se constituindo. E, nesse momento, lembramos o que Alves (2002) já ensinou, possibilitando acreditar em novas alternativas, outros saberes: “[...] há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade” (p. 17).

3 “EU PREFIRO SER, ESSA METAMORFOSE AMBULANTE, DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA SOBRE TUDO¹³”: NOSSA APOSTA NA IDEIA DE CURRÍCULO EM REDES E NA PESQUISA COM OS COTIDIANOS

3.1 OS DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO: MULTIPLICIDADES, USOS, REDES...

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas [...]. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo como sendo redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004b, p. 85).

Iniciamos nossa conversa a respeito das possibilidades de tessitura de currículos nas múltiplas redes cotidianas, usando a afirmativa de Ferraço (2004b) porque ele mergulha na discussão que nos interessa sobre a ideia de tessitura de currículos nas “redes de *saberesfazeres* compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos” e, ainda, porque aponta a ideia dos “usos” que se fazem dos documentos elaborados pelas políticas educacionais.

Sabemos que as discussões sobre currículos vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação. Entendemos, entretanto, que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada principalmente no princípio da complexidade. Este entendimento nos remete a uma questão inicial que buscaremos aprofundar: o que estamos entendendo por currículo?

¹³ Fragmento da música “Metamorfose Ambulante” do cantor, compositor, produtor e músico brasileiro Raul Seixas, lançada no álbum Krig-há, Bandolo, no ano de 1973.

3.1.1 O Pensamento Curricular a partir de algumas Teorizações do Campo

Pretendemos traçar, um breve esboço do pensamento curricular no Brasil, como forma de nos aproximar das questões de estudo. Segundo Lopes e Macedo (2002),

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. [...] Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. [...] No início dos anos 1990, [...] os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. [...] No fim da primeira metade da década, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-16).

Observamos nas produções sobre currículo, uma multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam, produzindo no campo curricular um “hibridismo¹⁴ de tendências e discursos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 10). Dessa forma, as autoras pontuam que

Ao mesmo tempo em que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. Uma análise das pesquisas brasileiras, assim como da literatura publicada nos últimos anos, demonstra que, sob o descritor currículo, é englobada uma multiplicidade de estudos. [...] Dentre os estudos enfocando efetivamente a temática currículo, há trabalhos que se referenciam nas discussões teórico-práticas da área, assim como estudos voltados para propostas de ensino de disciplinas específicas ou cujo viés principal são as teorias construtivistas (p. 16-17).

Baseadas no entendimento de que essa pluralidade de tendências exige que a

¹⁴ Torna-se importante, aqui, trazer Bhabha (1998, p. 162) quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços. Para o autor, “[...] a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos. Não lhes dá a autoridade de serem antecedentes no sentido de serem originais: eles são antecedentes apenas no sentido de serem anteriores. O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação (BHABHA, 1996, p. 36-37).

definição do campo do currículo supere questões apenas de natureza epistemológica, Lopes e Macedo (2002), consideram que

[...] o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram assim, um capital cultural objetivado do campo (p. 17-18).

Assim, para as autoras, atualmente, a produção científica brasileira, no campo curricular, pode ser referendada por três construções teóricas principais. A primeira é representada por um grupo liderado por Tomaz Tadeu da Silva, que incorporou inicialmente as contribuições teóricas histórico-críticas, assumindo ao final da década de 90, as perspectivas teóricas pós estruturalistas.

Em um de seus primeiros trabalhos [...] Tomaz Tadeu tem como objeto central a análise das conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista. [...] Posteriormente [...] procura efetivar um diálogo entre teorizações críticas e pós-modernas, traçar continuidades e rupturas entre essas teorizações, bem como identificar limites, dificuldades e impasses entre essas perspectivas teóricas. Como continuidades, são identificadas a preocupação em integrar análise e ação política, especialmente centrada em alternativas curriculares, e a contestação ao que se entende como conhecimento e como conhecimento escolar (LOPES; MACEDO, 2002, p. 21-22).

Nesse sentido, Silva (2004) faz uma leitura crítica da teoria pós-estruturalista e avança em alguns aspectos. Coloca em discussão, no campo do currículo, questões de gênero, etnia e sexualidade e incorpora o conceito de *diferença*, como um pressuposto básico no processo pedagógico. Para ele, o pós-estruturalismo corre o risco de nos manter presos à micro-narrativas. Entende que é “*preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos*”. Defende também, que o atual projeto neoliberal e neoconservador, redefine as esferas políticas, sociais e pessoais, por meio de complexos e eficazes mecanismos de representação e significados.

[...] A representação, para Silva, é um processo de produção de significados sociais por meio de diferentes discursos que operam pelo estabelecimento de diferenças: é por intermédio da produção de sistemas de diferenças e de oposições que os grupos sociais são tornados diferentes e constituem suas múltiplas identidades. O currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante (LOPES; MACEDO, 2002, p.28).

A segunda construção teórica do campo do currículo, segundo as autoras, está relacionada à perspectiva histórica do currículo e à constituição do conhecimento escolar. No final da década de 1980, estudos sobre o conhecimento escolar e currículo, no Brasil, desenvolviam-se como um dos principais núcleos de pesquisas no campo pedagógico. No Brasil, essa construção teórica é desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Currículo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado por Antonio Flavio Moreira. Os trabalhos em história do currículo desse grupo, encaminham-se em duas linhas principais: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. O grupo de Moreira utiliza em seu quadro teórico, como referência para os estudos da história do currículo e de disciplinarização e hibridização, os estudos de M. B. Franklin, I. Goodson, S. Ball e Canclini.

Com esse quadro teórico, os estudos de Moreira sobre a constituição do campo do currículo no Brasil têm permitido a análise, não apenas das produções teóricas do campo, mas também das políticas curriculares implementadas no país, dos currículos vigentes e da função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vividas. Assim, Moreira vem analisando os impasses e as contribuições da teoria curricular crítica nos tempos pós-modernos, defendendo a existência de uma reconfiguração do campo do Currículo que coloca em crise a concepção de currículo como texto político (1998a, 1998b). Por sua vez, em sua análise das políticas curriculares atualmente vigentes, Moreira busca entender como elas hibridizam diferentes discursos curriculares e sociais (LOPES; MACEDO, 2002, p. 41-42).

Para Lopes e Macedo (2002), “os estudos sobre o pensamento curricular brasileiro vem sendo desenvolvidos com o objetivo de compreensão dos movimentos de constituição do campo do currículo e das influências da teorização estrangeira nessa constituição” e, em relação ao estudo das disciplinas escolares, busca principalmente, no diálogo com I. Goodson e S. Ball, “estudar o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas” (p. 43).

As investigações sobre as disciplinas escolares articulam-se também às análises sobre a constituição do conhecimento escolar. A análise de tal processo de constituição parte do entendimento do conhecimento escolar como instância própria do conhecimento que se define em relação aos demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (Lopes, 1999). O conhecimento escolar é compreendido assim como constituído por processos de transposição didática (Chevallard) e de disciplinarização (Goodson) que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização (LOPES; MACEDO, 2002, p. 46).

A terceira construção é a discussão do conhecimento em rede, que apesar de ter seu início nos anos 1980, somente na década de 90 começa a ocupar destaque nos estudos de currículo. Esta vertente foi desenvolvida fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves. A produção teórica deste grupo vem se intensificando nos últimos anos e referencia-se, em sua maioria, em bibliografia francesa, especialmente em autores como Certeau, Lefèbvre, Morin Foucault e Deleuze. Nos últimos anos, o autor português Boaventura de Sousa Santos também tem sido importante referência para esses estudos.

Este conceito de rede aplicado ao campo do currículo, no Brasil, tem tematizado questões como formação de professores e discutido a superação do “enfoque disciplinar” no espaço escolar. Este grupo trabalha os contextos cotidianos como espaços de tessitura do conhecimento.

Inicia-se então, a partir dos primeiros anos da década de 1990 uma maior elaboração teórica da concepção de rede de conhecimentos, entendida como ferramenta capaz de auxiliar na tessitura de alternativas curriculares. Argumenta-se que a concepção de currículo é formalmente depositária do moderno conceito de conhecimento, a despeito das inúmeras apropriações desse objeto pelos sujeitos sociais. [...] Com essa argumentação central, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica de currículo e passam a tematizar a crise do mundo moderno que se expressa em três esferas: no mundo do trabalho, na produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo (LOPES; MACEDO, 2002, p. 35).

Assim, Lopes e Macedo (2005, p. 36-37), vão dizer sobre o currículo e o conhecimento tecido em rede que:

[...] A incorporação das ideias de redes de conhecimento e de tessitura de conhecimentos em rede torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente

envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. Nesse sentido, **a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido**” (grifo nosso).

Segundo as autoras, Alves e Oliveira (1998), ao trabalhar os contextos cotidianos como espaços de tessitura do conhecimento sobre currículo, introduziram as discussões de Santos (1995 e 2000) a respeito dos “múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade”.

Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida (ALVES e OLIVEIRA, in: LOPES; MACEDO, 2002, p. 38-39).

As múltiplas e diversas discussões dos campos teóricos a respeito do pensamento curricular no Brasil mostram que existe uma ampla possibilidade de questões a serem pensadas e problematizadas, que não se esgotam nessa ou naquela vertente de pensamento, mas contribuem para a constituição de novas possibilidades de produção e sentidos e de discursos e, ainda, de diálogos entre elas.

Nesses amplos caminhos, escolhemos traçar um diálogo com a construção teórica do currículo e do conhecimento em rede defendido em Alves e Oliveira (2001). As autoras afirmam que é possível criar conhecimentos nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos com a lógica hegemônica da modernidade.

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer/pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino prática/teoria/prática, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco a questionar os caminhos - até aqui só atalhos. Trato de dar conta da trajetória metodológica que venho fazendo para explicar o possível e necessário caminho para decifrar o pergaminho (Certeau, 1994), buscando compreender o cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 13-14).

Dessa forma, diante da complexidade e da multiplicidade de relações que são

estabelecidas pelos sujeitos, surge a necessidade de compreender que existem diversas redes de conhecimentos e ainda, que a tessitura do conhecimento se dá nessas redes; ou seja, estamos todos imersos em redes de contatos diversos e diferenciados nas quais criamos conhecimentos e também os tecemos com os conhecimentos dos demais sujeitos.

Portanto, a partir das argumentações das autoras, trata-se de estudar os currículos pelo viés das práticas cotidianas, com as contribuições que podem trazer para a compreensão do que é realmente vivido entre as pessoas reais, nos seus *espaçostempos*, ou seja, buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem de todas as formas, os seus conhecimentos a partir das redes de relações que vão se constituindo.

Compreende-se, assim, que os currículos das escolas têm origens em práticas diversas – oficiais e não oficiais – que se tecem nos cotidianos das escolas, apresentando características diversas e múltiplas. Compreender como isso se apresenta e como se tecem essas redes de práticas é possível e necessário para compreendermos o que se passa em cada escola desse país. Pode parecer algo difícil e é, mas é realizável com as tantas possibilidades de trocas e diálogos que temos hoje em dia: um número maior de publicações, um bom número de congressos em que discutimos esses temas, a existência de programas na televisão – em redes diversas –, a crescente importância da internet em nossas vidas, etc (ALVES, 2009, p. 8).

Assumimos, portanto, em nossa pesquisa, o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003) e trabalhamos na tentativa de trazer algumas aproximações entre os documentos prescritos e as tantas possibilidades de tessitura de currículos, a partir da multiplicidade de práticas, sentimentos, fazeres, invenções, atitudes e narrativas vivenciadas junto aos sujeitos da pesquisa.

[...] a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola. Tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar através de materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais pré-produzidos. No entanto, os procedimentos de domesticação, embora bastante fortes, não têm sido capazes de eliminar a multiplicidade característica de todos os ambientes sociais, entre eles a escola (ALVES, 2002, p. 39-40).

Conforme defende Carvalho (2009, p. 163), 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”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2009, p. 179) considera que o currículo envolve,

[...] além de documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Para a autora, é no âmbito do *currículo vivido* que se manifesta, ou não, a concretização do que foi concebido, e que essa perspectiva envolve “as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-97). Dessa forma, os currículos vão sendo inventados, criados, praticados, realizados por diferentes sujeitos, de diferentes formas, em diferentes cotidianos, onde as pretensões por homogeneidade, repetição ou controle vão sendo substituídas por múltiplas possibilidades de usos, ações e transgressões.

3.1.2 Outras aproximações do Campo do Currículo: Um Recorte de Estudos e Problematizações apresentadas nas Pesquisas

Continuando o nosso processo de aproximação acerca dos estudos realizados no campo do currículo, realizamos um mapeamento dos trabalhos recentes sobre o assunto nos documentos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd¹⁵, para entender quais discussões recorrentes sobre o tema currículo vem sendo produzidas e que contextualizações tem sido feitas em relação aos usos dos documentos curriculares. Através dos artigos que fomos selecionando,

¹⁵ A ANPEd tem por finalidade buscar o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil.

pretendemos mostrar como os trabalhos que estamos citando e comentando contribuem para a discussão desta problemática. Não se trata de dar uma lista daquilo que selecionamos para leitura, mas de mostrar a relevância e a contribuição desses trabalhos para a nossa pesquisa e tantas outras.

Buscamos assim apreender como as discussões sobre “currículo”, “políticas curriculares” e “educação fundamental” são concebidas e tratadas nos artigos apresentados sob a forma de comunicações, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, especificamente nos Grupos de Trabalho “Currículo” (GT 12), “Educação Fundamental” (GT 13) e “Estado e Políticas Públicas” (GT 5), no período de 2007 a 2010.

A nossa escolha pelos artigos apresentados na ANPEd se devem ao fato de serem selecionados criteriosamente por pareceristas dos grupos de trabalho e pelo fato, ainda, desta associação ter legitimidade reconhecida pelos pesquisadores da área. A ANPEd é responsável pela difusão científica de parcela expressiva do que se tem produzido no âmbito da pós-graduação e da pesquisa em educação no país. E, os Grupos de Trabalho “Currículo”, “Educação Fundamental” e “Estado e Políticas Públicas”, por considerarem a educação escolar e sua relação com os processos da formação humana como objeto de interesse e pesquisa.

Também avaliamos se a análise dos referidos artigos poderia indicar que os descritores “currículo” e “documentos curriculares” estavam presentes nessas produções e de que forma estão sendo abordados, o que poderia mostrar-se relevante, uma vez que os pesquisadores da área de educação têm contribuído, direta ou indiretamente, tanto para a formação dos profissionais responsáveis pelos processos educativos “formais” no Brasil, quanto para fundamentar e indicar diretrizes para a elaboração de políticas públicas de educação.

Assim, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos dos GTs¹⁶ Currículo, Educação

¹⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), reúne os sócios individuais e os pesquisadores da área de Educação – professores e alunos de doutorado e mestrado – em 23 grupos de trabalhos (GTs), organizados por temas e disciplinas específicos da área educacional.

Fundamental e Estado e Política Pública, podemos apontar, resumidamente, que a análise quantitativa dos artigos apresentados nos três GTs evidencia uma preocupação crescente, no período analisado, com questões que envolvem currículo, práticas pedagógicas, formação de professores e políticas educacionais, seguidas de estudos sobre o direito à educação, inclusão/exclusão, fracasso escolar, cultura e gestão democrática.

Uma primeira observação a respeito dos trabalhos, apontam preocupações com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com os artefatos culturais, com as políticas de currículo, com o poder de controle do governo, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, bem como com a história do pensamento curricular e das disciplinas. Como podemos observar, são variadas as problemáticas enunciadas pelos pesquisadores que estudam o campo, assim como são diversificadas as fontes e influências teóricas. Não observamos uma concentração em temas ou questões específicas.

Começaremos com Frangella (2007) e seu interesse em discutir a articulação cultura-política a partir do entendimento do currículo como produção cultural que se constrói na esfera da luta política. A autora defende uma perspectiva de currículo como produção cultural, concebendo-o como uma construção híbrida, que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação. Nesse sentido, entender esse processo e dedicar-se a ele é pensar nas possibilidades de “se narrar” que os sujeitos, no fazer curricular, constroem.

Ao defender que o currículo é um entre-lugar de negociação e embate, a autora argumenta que

Ao compreender o currículo como o entre-lugar defendido por Bhabha, entendo este como um espaço outro que, nem lá nem cá, coloca-se como circulação, atravessamento. O que chamo de atravessamento é o campo da negociação, e nele se dá a ação política, que explica as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão. Perceber as cadeias significativas que vão se formando e como são formadas, nos permite a construção de um espaço dialógico de análise, compreendendo o currículo como produção cultural (FRANGELLA, 2007).

Em Matheus (2009), encontramos a defesa de que políticas de currículo são políticas culturais expressas em textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento, produzido para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano. A autora, ancorada em Ball, defende que os textos que chegam à escola são representações históricas, pois são produzidos e lidos por sujeitos históricos e, que os

“[...] textos têm relação clara com os contextos nos quais foram produzidos e são o produto de compromissos que, contingencialmente, são reconhecidos como legítimos (BALL, 1992). Nesse processo, algumas vozes são ouvidas mais que outras, em função das relações de poder constituídas. Algumas demandas são legitimadas em detrimento de outras, em função do prestígio que conquistam na luta pela significação das políticas (MATHEUS, 2009, p. 1).

Segundo a autora, associando Laclau à discussão de Ball, podemos entender a produção das políticas curriculares como uma prática de articulação através da qual os atores lutam pela constituição da hegemonia de certos sentidos no currículo.

É em defesa de uma visão particular de currículo que sujeitos se unem e criam uma identidade individual e coletiva, sob lideranças capazes de aglutinar interesses, valores e idéias antes dispersos. Assim, no processo de negociação dos sentidos curriculares e em tantas outras lutas políticas, o processo articulatório é uma luta por hegemonia; grupos lutam para que visões particulares de currículo sejam hegemônicas, lutam para dar-lhes um status universal (MATHEUS, 2009, p. 3).

As pesquisadoras Frangella e Barreiros (2008), propõem que as análises de políticas curriculares, mais que tomadas como produto, possam ser consideradas em sua produção instável e contingente, compreendendo a hegemonia como provisoriedade, o que exige pensar nas práticas articulatórias que as tornam possíveis. Dessa forma, prosseguem

[...] partimos de uma concepção de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 2).

As autoras acrescentam ainda, que dentro da dimensão política discutida por Laclau,

“os sujeitos existem por obra de uma construção política que se transforma continuamente pelos deslocamentos da trama articulatória das identidades presentes nas relações sociais” (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 3).

A partir do exposto, Frangella e Barreiros, assumem uma concepção de política centrada na negociação da prática social (HALL), defendendo assim a política, como sendo “uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações” (2008, p. 4).

Na perspectiva de que o ato de enunciação é sempre um ato social, podemos dizer que há sempre a necessidade de um interlocutor a quem se refere o discurso; um alguém para quem se fala, cujas intencionalidades e práticas discursivas buscam atribuir sentido, mas que nunca podem garantir a obtenção do mesmo significado (FRANGELLA; BARREIROS, 2008, p. 5).

Esses entendimentos, da política como negociação e do currículo como prática de enunciação, trazem questões para a análise curricular, discutindo a articulação de diferenças. Os múltiplos posicionamentos – ou identidades fragmentadas – decorreriam das negociações/traduições das diferenças, do diálogo entre elas, criando espaços intersticiais, os entre-lugares, como explica Bhabha (1998)¹⁷.

As autoras consideram, portanto, que ao aproximar esses conceitos de uma análise de currículo, trata-se de acompanhar a política na sua feitura – que não se encerra no currículo escrito, nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas, ainda que exija também momentos de fechamento, revelando o caráter de negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política.

Buscando outras pesquisas, encontramos Negri e Souza (2008), que defendem que um “projeto curricular emancipado” (SANTOMÉ, 1998) deve contemplar conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e

¹⁷ Vale destacar que, de acordo com Bhabha (1998), o entre-lugar é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação – que carrega o fardo do significado da cultura. Para o autor, “*ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do ‘povo’. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos*” (BHABHA, 1998, p. 69).

estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos.

Em Kretli (2009), temos a afirmação de que o currículo nos constrói como sujeitos e constrói também, de alguma forma, as nossas identidades. As narrativas existentes nos currículos é que indicam, assim, o que se deve ensinar, a melhor forma de ensinar e como organizar a sociedade e os grupos sociais, a partir de diversos enredamentos tecidos nas salas de aula.

Torriglia (2008), defende que interrogar as perspectivas curriculares e suas políticas, significa, entre outras coisas, pensar a relação teoria e prática, escola e formação, ensino e aprendizagem, bem como nas relações da gestão educacional em suas dimensões macro e micro. A prática docente se define, então, por estas múltiplas mediações, pelo conjunto de relações que definem esta prática específica.

Sendo o currículo um fenômeno social, portanto, apreensível no campo preciso das mediações, ele expressa contradições e interesses da sociabilidade mais ampla dos sistemas de produção e reprodução capitalista. Nesse contexto, a compreensão histórica do currículo permite entender suas diferentes etapas e articulações (TORRIGLIA, 2008, p. 10).

Nos apontamentos de Torriglia (2008) surge Goodson (1995, p. 34) para explicar que os estudos históricos sobre o currículo que se propõem a focalizar o ensino, necessariamente, devem abordar os problemas do conhecimento (formal, prático, utilitário). No entanto, para o autor, o ensino tem uma autonomia relativa e uma realidade interna que o identifica, além e uma perspectiva histórica que procura descobrir os legados e tradições dos sistemas burocráticos escolares, os fatores que obstaculizam as práticas, explicando as circunstâncias dessas práticas.

A autora conclui afirmando que o cotidiano escolar

[...] é uma espécie de *bumerang*, que devolve elementos e aspectos de uma mesma realidade, mas não são autocompreensivos em sua dimensão empírica. Consideramos que os espaço escolar cotidiano é potencialmente enriquecedor de análise e de elaboração de teorias. Sem ele, a prática se torna prisioneira dos limites do mundo cotidiano, importante e imprescindível, mas insuficiente para compreender os fenômenos que acontecem e se manifestam nas escolas (TORRIGLIA, 2008, p. 15).

O trabalho de Cinelli e Garcia (2008), “Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados”, é fruto das considerações desenvolvidas em seus estudos acerca da inadequação do olhar científico cartesiano para perceber as práticas educativas emancipatórias existentes nos cotidianos das escolas, especialmente em seus currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), comumente invisibilizadas e silenciadas pelas metodologias e epistemologias envolvidas nas formas de pesquisá-los. O texto apóia-se nas análises de estudos voltados para a contribuição das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos que buscam a desinvisibilização de tais práticas.

As análises pretendem demonstrar que a observação cotidiana das escolas permite captar saberes, fazeres e poderes incontáveis, ora percebidos, ora embaçados nos jogos de poder presentes nos conteúdos, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos campos da didática e da avaliação e nas interações entre os mundos de dentro e fora da escola. [...] O objetivo desse trabalho é portanto, buscar nas pesquisas estudadas sobre a produção sóciohistórica e cotidiana dos currículos, essa desinvisibilização que nos permite captar a diversidade epistemológica do mundo, ainda não formulada diante de modelos que disseminam a cegueira acerca do que contém ou ocultam as práticas dos currículos que nossos olhares evitam (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 1).

Parafraseando as autoras, o que percebemos a partir desse estudo é que os “estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm elaborando um conhecimento específico *nasdascom* as escolas” (CINELLI; GARCIA, 2008).

Entendemos que as noções de *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) e *redes de conhecimentos* (ALVES, 2001), assim como as táticas e práticas (CERTEAU, 1994) contribuem para fortalecer a sustentação desses cenários em que as práticas pedagógicas podem tecer subjetividades inconformistas (SANTOS, 1995 e OLIVEIRA, 2007) ou transformadoras. Os cenários montados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos enxergam nos acontecimentos corriqueiros da vida cotidiana das escolas, que são gerados nas interações face-a-face nas salas de aula pelos professores e alunos – os homens ordinários, comuns – as possibilidades de acumulação endógena de um saber prático-moral (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 3).

Assim, estes *saberesfazeres* emancipatórios são invisíveis à razão científica e estão nos conteúdos formais escolares – e numa relação menos assimétrica entre saberes cotidianos e saber científico –, nas relações pessoais mais democráticas (OLIVEIRA, 2003) e simétricas entre professores e alunos, nas redes que são tecidas nas escolas, sendo revelados e construídos, dialeticamente, nas práticas dos pesquisadores que pedem licença (FERRAÇO, 2003) para ir à sala de aula e ali

versentirouvir com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos.

Na escola e nos currículos encontram-se saberes, sentidos e fazeres múltiplos. Nem sempre desinvisibilizá-los implica em mostrar as possibilidades desses espaços tempos de emancipação. Isto porque, com o enamoramento, os cotidianos são uma composição de contentamentos e decepções diante de nossas expectativas sobre/para a escola que nos levam a condená-la e exaltá-la na generalização de seus limites e nas delicadezas e minúcias de suas possibilidades (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 8).

A partir dos estudos de Lima (2008), entendemos que “as multiplicidades despontam e se evidenciam” (p. 13) nos discursos acerca das políticas de currículo

[...] A não fixidez das políticas curriculares abre uma diversidade de possibilidades interpretativas, provocando uma reterritorialização, uma reinterpretação de discursos na produção das políticas de currículo. Geram, assim, deslocamentos, compondo uma multiplicidade de textos e discursos. Essa multiplicidade de textos confirma que a hibridização é a marca mais eminente do campo curricular, o que possibilita pensar de maneira matizada. [...] As reinterpretações que acontecem nesse processo reforçam uma concepção de que as propostas e as práticas constituem e são constituídas umas em relação às outras. Não se pode congelar a política curricular àquilo que está escrito e definido em registros “oficiais”. A política está implicada na prática da mesma forma que a prática tem implicações na política.

Continuando na tentativa de aproximar a nossa pesquisa das produções que estudam a temática do currículo, empreendemos uma busca nas dissertações e teses defendidas por alunos da linha de pesquisa¹⁸ Cultura, currículo e formação de educadores, da qual também fazemos parte, para traduzir um pouco do vêm sendo estudado e onde nos situamos nessas discussões. Buscamos a leitura dos trabalhos defendidos a partir de 2004 a respeito das temáticas currículo, redes e cotidianos. Após a leitura de alguns trabalhos, decidimos pela conversa com os que elencaremos a seguir.

A dissertação de Mestrado de Tavares (2004), busca problematizar o cotidiano escolar e os currículos praticados por alunos que vivem em processos de exclusão, com o objetivo de buscar pistas para discutir a escola pública. Defende que os

¹⁸ O Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo está dividido em quatro linhas de pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores; Diversidade e práticas educacionais inclusivas; Educação e Linguagens e História, sociedade, cultura e políticas educacionais.

alunos usam e criam cotidianamente suas experiências a partir de redes de saberes e fazeres das quais participam e que existem muitos currículos realizados em nossas escolas que se diferenciam e se realizam a partir das próprias redes tecidas.

Assumindo currículo como a diversidade de interações, *saberesfazeres* realizados no cotidiano escolar, nossa pesquisa constituiu-se em, a partir do trabalho com as narrativas/depoimentos dos alunos, alunas e educadores, assumir que são esses *sujeitos cotidianos* os principais responsáveis pela realização do currículo. Com isso, tentamos entender como eles praticam e habitam as escolas e os diferentes contextos por eles vividos, compartilhando e produzindo saberes. Entendendo como são tecidos e compartilhados os currículos que realmente se realizam na escola. Os currículos que ali são tecidos e que existem, quer queiramos ou não (TAVARES, 2004, p. 54).

Com a pesquisa de Piontkovsky (2006), entendemos que o currículo é realizado nas relações cotidianas, com manifestações de troca, negociação e nas diversas práticas que envolvem poder, discurso e criação de significados. Enfatiza ainda a possibilidade de produzir outros/novos movimentos nos currículos realizados que considerem as diferenças entre os sujeitos, as identidades colocadas em processos de deslocamento e fuga, as manifestações e articulações culturais.

A autora defende a ideia de que os conhecimentos “não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola diante dos saberes formalizados da ciência, mas [...] são criados na multiplicidade de encontros, desencontros, significações, contextos” (p. 199), e que:

[...] diante da multiplicidade e da complexidade de relações que cada sujeito estabelece, surge a necessidade de compreender que existem diversas *redes de conhecimentos* e ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá nessas redes; ou seja cada ser humano está imerso em redes de contatos diversos e diferenciados nas quais cria conhecimentos e também os tece com os conhecimentos dos demais sujeitos. São, portanto, múltiplas possibilidades de contato, de redes e de surgimento dos diversos saberes que cotidianamente são tecidos, emolados, desmanchados, ressignificados. São ainda incalculáveis as possibilidades de “criação” dos personagens, a partir das redes de conhecimentos que fazem emergir ações, práticas, “marcas” nos currículos que são realizados no cotidiano. Currículos que surgem sempre em movimento, junto ao constante *trançardestrançar* dos conhecimentos nas redes e a partir dos *espaçostempos* da escola, da vida, das relações, dos costumes, das brincadeiras, das famílias, das invenções, dos castigos, dos afetos, das igrejas, dos deslocamentos, das práticas culturais... que em muitas ocasiões (quase todas) sequer podem ser pensados separadamente (PIONTKOVSKY, 2006, p. 199).

Miranda (2007) por sua vez, nos auxilia ao pontuar que os *sujeitos cotidianos encarnados complexos* deixam *marcas* nos currículos praticados e que, a “experiência tecida nos diferentes cotidianos coletivos das escolas nos indica, no entanto, que não existe um currículo, mas vários currículos reais, plurais, complexos” (p. 80), defendendo que:

Para além de ser um documento prescritivo, o currículo que se realiza na escola é aquele viabilizado pelas redes de saberes-fazer que lá estão. Assim, a expressão currículo realizado tenta tirar o foco do currículo como documento prescritivo ao mesmo tempo em que privilegia o que é feito, de fato, naquele espaçotempo. Oliveira (2003, p. 68) confirma que o cotidiano aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Ferraço (2006) assume com a ajuda de Oliveira (2003) e de Certeau (2004) que o cotidiano é um campo fértil para produção de currículos e que somente com o cotidiano das instituições educacionais é possível encontrar indícios (GINZBURG, 1989) que ajudem a sustentar a ideia de complexidade da educação, permitindo questionar se existe algo objetivo, pontual, que possa ser chamado de currículo (MIRANDA, 2007, p. 80).

Com Lyrio (2008), continuamos na mesma linha de entendimento, ao observar que os currículos são trabalhados e reinventados nos cotidianos pelos sujeitos praticantes, através de negociações, traduções e burlas e que, torna-se necessário buscar um currículo que fale do vivido, daquilo que é sentido pelos sujeitos, um currículo produzido em redes de saberes, fazeres e poderes que “supere a grafia da árvore da escola e caminhe para a metáfora do rizoma”, onde o cotidiano é entendido como imprevisibilidade, complexidade, multiplicidade.

O currículo escolar está para além dos conteúdos, que, muitas vezes, vem do órgão central para a escola, ou que são definidos no início do ano pela escola. O currículo escolar inclui práticas emancipatórias, considerando a complexidade do que é vivido na escola, das redes de *saberes-fazer* que estão situadas fora dos muros escolares e que se fazem presentes nos cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2002). Portanto, pensar em um currículo como redes de saberes, fazeres e poderes cotidianos é romper com as distinções feitas entre currículo vivido e praticado e currículo prescrito. Trago a ideia de pensar [...] que o currículo é tudo aquilo que vivemos nas escolas, é o que pulsa, o que nos toca e nos faz sentir dores e prazeres de ser e estar na escola todos os dias (LYRIO, 2008, p. 58).

Com o objetivo de apresentar os desafios enfrentados por docentes e discentes e as esperanças que instituem outras maneiras de viver e de estar na reinvenção diária da escola, Pereira (2006) toma as práticas e os discursos dos sujeitos como elementos essenciais para a apresentação dos *espaçotempos* de alegria no

cotidiano escolar. Sua pesquisa aponta que a escola tem sua história tecida diariamente através das marcas que seus praticantes nela imprimem, tornando-a um *espaçotempo* de invenção, de esperança, de utopia e de alegria.

Penso que a existência da escola da alegria representa uma possibilidade, afinal professores, professoras, alunos e alunas que cotidianamente dizem “presente” à chamada escolar estão deixando nela suas marcas, seus saberes e fazeres. Por isso, acredito que essa escola esteja bem próxima a nós, seja através de seus *fragmentos felizes* (SNYDERS, 2001) ou do próprio desejo de seus atores e atrizes, autores e autoras em querer transformá-la, movimentos que têm revelado a sua *ação política* (CARVALHO, 2002). E, foi convivendo com os sujeitos dessa pesquisa, alunas, alunos, professores e professoras, que fui descobrindo suas invenções, participando das suas alegrias e também me emocionando junto com eles. Em suas ações, revelavam também a multiplicidade de sentidos que a escola tem para cada um. As muitas maneiras como referem-se aos cotidianos da escola vão dando sentido às suas práticas e aos modos como narram e vivem esse *espaçotempo* (PEREIRA, 2006, p. 138-139).

A tese defendida por Gomes (2011), problematiza as políticas de educação com um olhar voltado para as práticas de currículo e de formação continuada de professores, que emergem na complexidade das redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos trançadas nesses cotidianos. Segundo a autora,

[...] isso reforça a necessidade de incorporarmos outras perspectivas de análise, quando nos referimos ao currículo e aos processos de formação para além da forma reducionista de tratar esses processos como prescrição. Os cotidianos, sempre tecidos em redes, *prenhes* de variados conhecimentos, colocam em questão os *discursos que advogam em favor de conceitos fixos, fechados, dos temas da educação* (FERRAÇO, 2005). [...] Nesta tese, com os diferentes autores convidados e reconhecidos por suas produções e com os praticantes professores que nos apresentaram e possibilitaram essa tentativa de uma escrita polifônica e polissêmica, educadores que habitam nos cotidianos, defendemos a necessidade de problematização dos processos de formação e de criação curricular, a partir do reconhecimento dos *saberesfazeres* e valores desses praticantes cotidianos como legítimos em suas produções que nos permitem entrar em contato com a pluralidade e a complexidade da educação, dos conhecimentos e das práticas docentes. Em suas criações e operações anônimas, esses *sujeitos complexos e encarnados*, com seus modos de ser e de fazer, com suas ações concretas, produzem outros/novos desenhos curriculares e de formação continuada que ressignificam e, assim, instituem outros discursos e novos sentidos para as escolas e as políticas públicas de educação (GOMES, 2011, p. 284).

O “passeio” por esses trabalhos nos levam a observar que as tendências de estudo e pesquisas no campo do currículo apontam uma variada e complexa rede de entendimentos e interesses. O nosso trabalho, no entanto, se aproxima das

discussões que vêm sendo realizadas quando propomos estudar os currículos que são tecidos, cotidianamente nas redes de saberes, fazeres e poderes que se instituem entre os sujeitos praticantes. Nessa tentativa, buscamos acompanhar um pouco das redes que são tecidas e compartilhadas pelos professores e alunos que atuam nesses *espaçostempos* como potência para as discussões de currículo e para a compreensão de que nos diferentes *espaçostempos* cotidianos se dão, de fato, redes de relações e significados, emergindo múltiplas possibilidades de tessituras dos currículos.

Sabemos que a *criação curricular* (ALVES, 2002) é, muitas vezes, entendida como um “processo de elaboração de um documento formal que, posteriormente, será implementado nas escolas” e que “a chegada do ‘novo currículo’ é precedida de uma atividade de ‘sensibilização e capacitação’ de professores para a utilização do material. Não estamos negando a importância de uma proposta curricular formal, mas o que propomos discutir em nossa investigação, é que os documentos não conseguem dar conta e aprisionar todas as potencialidades pulsantes nos cotidianos da escola.

Com a discussão das possibilidades que as realizações dos sujeitos alcançam quando extrapolam as “propostas curriculares”, pensamos outras formas mais criativas de viver o currículo realizado no cotidiano. Alves (2007) defende a dimensão do currículo que se importa com os “usos” que os sujeitos fazem dos documentos prescritos e com as burlas diárias às regulações que habitam a escola, onde de fato se dá a realização do que as prescrições não podem alcançar.

O currículo realizado, tecido em redes, explora espaços que antes ficavam mantidos intactos e intocáveis pelo currículo prescrito que não apresenta condições para espaços de liberdade, não consegue alcançar as frestas até mesmo porque elas se abrem e fecham continuamente. [...] Assumir que existem diversos currículos realizados dentro da escola e que cada sujeito inventa novos currículos todos os dias é o primeiro passo para pensarmos uma nova forma de educação. Porém, enquanto alguns se abrem para estas teorias e as percebem claramente na prática do cotidiano, outros ainda se mantêm amarrados e agarrados nas formas de pensar a partir das prescrições [...]. Neste sentido, qualquer outra proposta que amplie, modifique, ou às vezes ignore as prescrições, causa um transtorno e provoca reflexões que provavelmente levarão à mudanças de atitudes e pensamentos (ALVES, 2007, p. 27-28).

Trata-se de pensar, assim, que, “no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo *trançados/destrançados/trançados* de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços” (ALVES, 2002, p. 19). E, nessa perspectiva, podemos pensar em possibilidades múltiplas e complexas de currículos sendo enunciados pelos processos nos quais os usos, invenções e experiências dos praticantes são ressignificados em redes de saberes, fazeres e poderes das quais participam e, portanto, tecem seus conhecimentos.

3.2 A PESQUISA COM OS COTIDIANOS



Os movimentos nos/dos cotidianos

[...] À primeira vista, a vida quotidiana saltita diante dos nossos olhos como uma bola de bilhar: redondinha, perfeita, polida e, o mais importante, compacta, elástica, capaz de vibrar inteira e rodar no verde do pano da nossa mesa de trabalho a uma qualquer bem dada tacada epistemológica. Contudo, todas estas primeiras impressões se desvanecem quando nos lançamos no estudo da vida quotidiana” (PAIS, 2003, p. 147)

Utilizamos esse espaço do texto para reafirmar nossa opção por uma pesquisa a ser realizada *com* os cotidianos, entendendo que esses estudos se configuram numa “perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica” (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Partimos de uma primeira abordagem citando Certeau (1996), para entender a questão do cotidiano escolar como algo que nos é dado de diferentes maneiras, em diferentes ocasiões e, ainda, sob diferentes perspectivas:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (p. 31).

Assim, procurando traçar algumas caracterizações da investigação que realizamos e que buscou apreender a tessitura dos currículos nas redes de saberes, fazeres e poderes que se dão nos *espaçotempos* da escola e também fora dela, se fez necessário aceitar o desafio de criar e/ou reinventar possibilidades para os estudos *com* os cotidianos. Cotidianos que podem trazer revelações surpreendentes, misteriosas e potencializar os movimentos e os sujeitos. Cotidiano que nos “assusta, dá medo, intriga, fascina [...], que vive a nos revelar as suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia” (GARCIA, 2003, p. 193).

Dessa forma, a possibilidade da *pesquisa com os cotidianos* se realiza quando nos damos conta da *riquezapotência* da complexidade dos saberes, fazeres e poderes que estão sendo negociados nesses cotidianos vividos. Ferraço (2003) nos ajuda nessa discussão quando afirma que para estudar e pesquisar *com* os cotidianos é preciso nos colocar como parte deles, pensando e dialogando com eles.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (p. 160).

Nesse caminho, Alves (2001) aponta alguns movimentos como condição para se pensar os cotidianos em sua complexidade, entre eles o *sentimento de mundo*. Para a autora esse movimento nos leva a pensar os cotidianos não como um dado “lugar”,

mas também a partir do que pode ser sentido, cheirado, tocado, olhado, problematizado, no turbilhão de acontecimentos que envolvem o pesquisador. É preciso superar o “paradigma do olhar”, tão caro aos discursos hegemônicos da ciência moderna, como potência para nos envolvermos com os *movimentos acontecimentos* diários vividos pelos sujeitos que habitam as escolas.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (p. 17).



“Lances” da vida cotidiana

Trata-se então, sob essa perspectiva, de pesquisar *com* os cotidianos, com os sujeitos, com seus *saberesfazerespoderes*, com suas narrativas, com suas histórias, com suas *prácticasteorias*. Trata-se, enfim, de uma permanente busca que nos ajude a problematizar a vida cotidiana com os sujeitos praticantes e não por meio, apenas, da análise isolada do pesquisador. E, dessa forma, Ferraço (2003) nos desafia, quando diz que:

[...] eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso 'sobre' o cotidiano, eu penso 'com' o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar 'com' os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros [...] (p. 160).

Com Alves (2001, p. 19), entendemos também que, para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não.

Larrosa (2004) amplia a discussão quando propõe pensar a educação a partir de um enfoque existencial e estético, que ele chama de experiência. Experiência defendida como o que nos passa, ou o que nos toca ou, ainda, o que nos acontece. Trata a experiência não como o resultado daquilo que fazemos repetidamente ou por um longo tempo, mas como o que se dá em determinado momento e que nos move, nos desloca, nos arremete como nunca antes havíamos percebido.

Mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos das escolas significa ainda livrar-se de conceitos pré-estabelecidos, das lógicas de linearidade e neutralidade, para um envolvimento com os sujeitos dos cotidianos como possibilidade de cada um se pensar como sujeito da educação, envolvidos numa rede da qual também fazemos parte. É preciso “olhar” o cotidiano escolar não como um espaço onde podemos ver algo de diferente que nos remeta a uma observação/pesquisa e sim, em perceber nos movimentos reais, diários, possibilidades de pensar o que acontece e como acontece.



Nesse sentido, a tentativa de escrever um texto que buscasse se apoiar nos múltiplos movimentos do cotidiano escolar, nos fez refletir sobre quais caminhos estávamos usando para traduzir um pouco dos cotidianos pesquisados, porque, conforme Certeau (1994, p. 35), “para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”. Dessa forma, procuramos escrever de maneira a levantar dúvidas, questionamentos, problematizações e, ainda, trazer à tona um pouco da complexidade dos movimentos cotidianos da escola.

Trabalhar com os cotidianos e *virar de ponta cabeça*, continuando a discussão em Alves (2001, p. 15), nos sugere lidar com a incerteza, aceitar a dúvida e buscar outros/novos caminhos, outras/novas possibilidades de investigar as lógicas que movem os fazeres cotidianos. Esse segundo movimento propõe compreender que as categorias, modelos, conceitos e teorias criadas e desenvolvidas pela modernidade são cada vez mais “limites” ao que precisa ser criado.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações (ALVES, 2001, p. 25).

A ampliação e a complexidade das fontes de conhecimento nos levam ao terceiro movimento proposto por Alves (2001), *beber em todas as fontes*, como possibilidade de abertura, de atenção a todas as fontes, ou seja, tudo o que integra a vida cotidiana deve ser considerado como fator relevante para a pesquisa. Isso implica em trazer para os estudos *outros/novos* modos de lidar com a diferença e a heterogeneidade dos cotidianos e de seus praticantes, bem como de suas múltiplas e diferentes relações. É necessário apostar naquilo que é imprevisível, incontrolável, no que não foi pensado ou planejado para mergulhar na complexidade da vida e do singular e que também faz parte dos cotidianos.

[...] Nossa metodologia de estudo da escola é fortemente centrada na vida cotidiana e na valorização das ações de *resistência* e *sobrevivência* das professoras e seus alunos. Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. *Uma metodologia*

do que é feito e como é feito. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2001, p. 103).

Nessa perspectiva, destacamos o uso de alguns instrumentos que foram importantes no caminho investigativo, como *entrevistas, documentos, filmagens, fotografias, gravações*, além dos *registros em diário de campo* das impressões obtidas nas situações vivenciadas nos cotidianos, apoiando-nos, portanto, na defesa de Alves sobre a necessidade de “beber em todas as fontes”.

Ainda na tentativa de ampliarmos a percepção sobre as práticas cotidianas da escola, registramos a importância das imagens nos percursos investigativos da pesquisa. As imagens deste trabalho são, em sua maioria, fotos tiradas por nós durante os tantos momentos vividos nos corredores, no pátio, nas salas, nas brincadeiras... São também imagens que nos foram mostradas pelas pedagogas da escola, fotos “organizadas e guardadas” para “registrar” as ações dos sujeitos e que, segundo elas “poderiam ajudar a falar da escola”, ou seja, “em cada foto, o fotógrafo faz um registro de si mesmo, marcando lugares e não-lugares nos espaços de sua própria vida” (LEITE, 2001, p. 100).



Nessa perspectiva, imagens e cotidianos, são tecidos por redes de conhecimentos e significados que vão muito além daquilo que vemos ou observamos e, dessa forma, concordamos com Alves (2001), quando ressalta que para pesquisar com os cotidianos, assim como com imagens, torna-se necessário ultrapassar os limites da racionalidade moderna na qual a ciência foi fundada exaltando o sentido da visão e das verdades únicas.

As imagens que trazemos “espalhadas” em nosso texto não possuem a intenção de ilustrar ou dar exemplos do que falamos, mas configuram uma tentativa de aproximar o leitor das redes de saberes e fazeres que *sãoforam* estabelecidas nos *espaçostempos* da pesquisa e que, gostaríamos de compartilhar. Momentos de encantamento, decepção, alegria, angústias e invenções vividos por nós e pelos sujeitos da pesquisa e que podem colaborar com os sentidos que a leitura desse texto faz para cada leitor ou leitora. Nesse sentido, entendemos com Larrosa (1994, p. 48) que “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

O quarto movimento pensado por Alves (2001), enfatiza que buscar esse tipo de pesquisa e suas possibilidades requer outros modos de escrever o “aprendido”. Modos que superem a descrição impessoal e formalista praticada pelas pesquisas realizadas no paradigma dominante. A proposta é de *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

[...] Há assim, uma outra escrita para além da já aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (ALVES, 2001, p. 30).

Assim, algumas formas de expressão escrita, desconsideradas pelas lógicas da modernidade, podem ser recuperadas em suas várias possibilidades para nos ajudar a melhor conhecer e compreender os acontecimentos e as pessoas que inventam cotidianamente os *espaçostempos* escolares. A partir de Certeau (1994), a pesquisa com os cotidianos vai buscar, na valorização dos modos escriturísticos próprios da

literatura (dos romances e contos populares, entre outros), apoio para a formulação e defesa de modos novos de “*narrar a vida e literaturizar a ciência*” (ALVES, 2001, p. 29).

Com os estudos de Ferraço (2003), entendemos que as pesquisas com os cotidianos estão trabalhando com o uso de narrativas como uma maneira de dar visibilidade aos processos vividos nesses cotidianos, ao mesmo tempo em que constituem uma “*possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos dos sujeitos cotidianos*” (p. 171), e acrescenta:

Ainda em termos de algumas das ideias usadas em nossas pesquisas, destacamos as *narrativasimagens* produzidas por alunos e educadores como uma das alternativas para a problematização dos sentidos dados por eles às noções de conhecimento, escola e currículo a partir dos usos que fazem dos textos governamentais, mas também, a partir de uma multiplicidade de situações vividas nesses cotidianos que, como já dissemos, vão tecendo/inventando diferentes teoriaspráticas (FERRAÇO, 2011, p. 38)

Com as narrativas, nossas pesquisas buscam trazer um pouco mais das invenções e discursos criados pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996), que dão sentido aos cotidianos, todavia, precisamos considerar com Ferraço (2011) que ao tomarmos as *narrativasimagens* como expressões das redes tecidas nas escolas, acabamos envolvendo os próprios pesquisadores nessas redes. Desse modo, precisamos atentar para o fato de que, ao utilizar narrativas devemos estar alertas para os limites de seus usos:

[...] Mesmo com todo empenho e determinação de pesquisadores comprometidos [...] Ainda somos nós, que decidimos que fios, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que sons, sombras e silêncios irão tornar-se “visíveis” aos “olhos” dos nossos leitores [...] então para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos “com” os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados” [...] Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitores/leitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles (FERRAÇO, 2003, p. 171-2).

Nesse sentido, nossa opção pela pesquisa *com* os cotidianos nos levou a trabalhar com narrativas, obtidas sob a forma de conversas, entrevistas e histórias que nos foram contadas com o objetivo de problematizar os sentidos produzidos pelos sujeitos praticantes da escola, sem a pretensão de apresentar uma verdade ou um fato acabado, mas de nos levar ao entendimento, junto com Alves (2009) de que,

O trabalho de compreender os cotidianos das redes educativas, através de *imagensnarrativas* só se dá pela intervenção de quem está envolvido nos processos dessa compreensão. Ou, em outras palavras, as *imgensnarrativas* não nos permitem – como aliás – qualquer outro tipo de recurso que usarmos – obter “a verdade”. Imagens e narrativas nos permitem a compreensão de processos relacionados à tessitura de conhecimentos e significações, dentro das múltiplas redes cotidianas em que estamos atuando e criando, ‘praticando’ (p. 12).

Alves (2007) ainda aponta um último movimento na tentativa de aproximação das redes cotidianas, quando se pergunta:

Por que então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos? Talvez por não ser tão sábia quanto aos autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava *virtualmente* escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo (ALVES, 2007, p. 45-46).

Nesse movimento da pesquisa com os cotidianos, segundo a autora, em todos os acontecimentos narrados dos praticantes desses cotidianos, ou seja, mais do que os movimentos da pesquisadora e da própria pesquisa, pesquisar *no/dos/com* os cotidianos requer trabalhar com os sentimentos dos praticantes, assumindo a importância deles na vida cotidiana, de suas produções, usos, táticas, movimentos...

Nos apoiamos ainda em Santos (1996) para deixar registrado que o conhecimento se constitui com base na pluralidade e, por isso, aparece relativamente *imetódico*.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é

relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica (SANTOS, 1996, p.48).

Continuando a pensar nossa proposta de pesquisa, Ferraço (2008, p. 27), contribui com essas ideias quando reafirma a necessidade de “vivenciarmos com os sujeitos das escolas esses processos”. Ele diz ainda, que os cotidianos podem ser considerados como o “próprio movimento de tessitura e partilha das redes. As redes não estão pairando sobre o cotidiano. Elas são o cotidiano!”

Assim, quanto mais discutimos e pensamos a pesquisa *com* os cotidianos, mais argumentos encontramos para afirmar as tantas possibilidades que são potencializadas nesse campo epistemológico. Esteban (2003a) pondera que a pesquisa com os cotidianos nos conduz por um terreno imprevisível que vai se constituindo como possível aos poucos, durante a pesquisa. O que não conhecemos sempre nos assusta e de alguma forma nos coloca em situação de risco e, segundo a autora, a pesquisa no cotidiano “nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cínido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – à deriva, percorrendo, portanto, um caminho que vai se constituindo como o possível, com riscos (p. 205).

Com esse entendimento, Esteban (2003a) assegura que:

Fazer pesquisa, portanto, não nos convida apenas a buscar os obscuros sinais deixados pelo outro e adivinhar sentidos em suas marcas, mas também a expor constantemente o nosso trabalho à análise coletiva. Tendo como referência o *paradigma indiciário*, precisamos também procurar os obscuros sinais que deixamos em nosso próprio trabalho e as ações que empreendemos para mantê-los nas zonas opacas e para ocultar as diferenças que não podemos enfrentar (p. 212).

Ao pensar em caminhos possíveis para a realização da pesquisa, com seus encantos, desafios, imprevisibilidades e incertezas, Morin (1998) também nos ajuda na discussão com a *epistemologia da complexidade*:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é, um *momento*, um “lembrete” [...] O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras [...] A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si (p. 192).

A partir desse entendimento, retornamos às anotações de nosso diário de campo para registrar que nesse sentido, falar dos currículos e de seus processos de tessituras, só faz sentido se mergulharmos na complexidade dessas redes, participando dos momentos criados por professores e alunos e a partir das oportunidades de vivenciar práticas, enfrentamentos, emoções e usos, onde a riqueza dos saberes e dos fazeres tecidos e compartilhados nos cotidianos constituem e, ao mesmo tempo, modificam continuamente, os currículos assumidos por eles.

Assim, lembramos que em uma de nossas visitas, quando chegamos ao pátio da escola, encontramos muitas crianças correndo de um lado para outro à procura de “tanajuras”¹⁹. Os insetos eram recolhidos no pátio e também nos arredores da escola e guardados em copos descartáveis e sacolas plásticas. Nesse dia, foi no pátio mesmo que fiquei e comecei a acompanhar o movimento das crianças. Conversando com elas, descobri que o professor de educação física havia faltado e que a pedagoga deixou que elas brincassem no pátio.



¹⁹ A tanajura é uma formiga alada, do sexo feminino, da família das saúvas (MICHAELIS, 2008, p. 834).



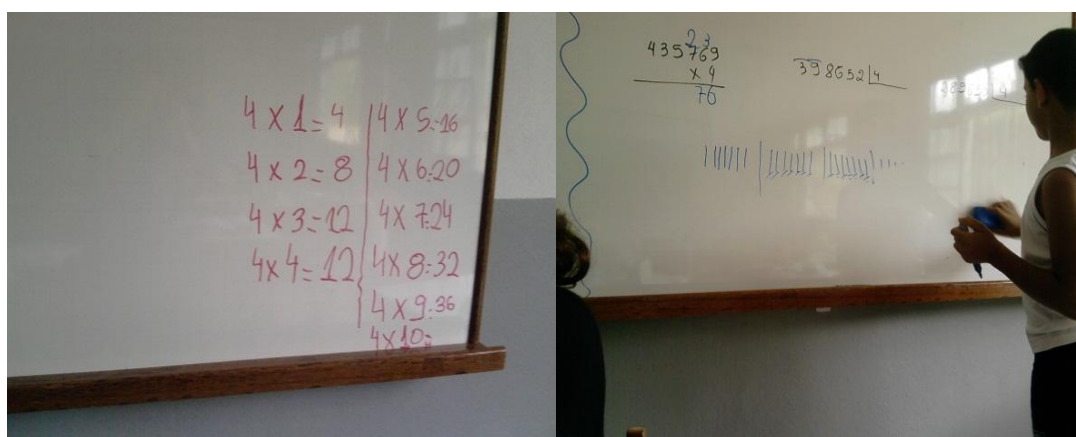
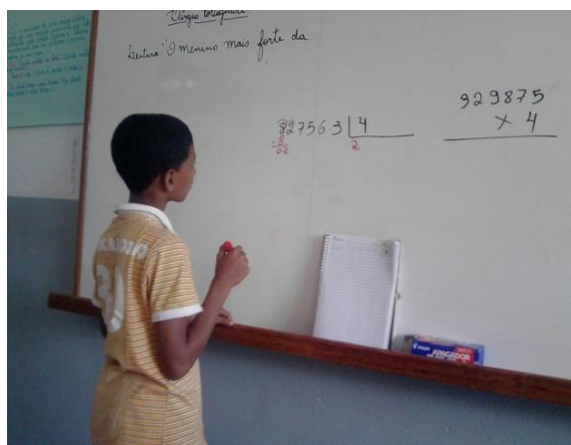
A corrida em busca das “tanajuras”

Os alunos que não estavam preocupados em colecionar tanajuras corriam, jogavam bola ou então, acompanhavam uma aula do centro de formação de condutores no espaço anexo ao pátio da escola. Observamos que os alunos interessados nas tanajuras estabeleciam trocas, negociações e muitas comparações de tamanho e quantidade. Alguns aproveitavam também para amedrontar os colegas com os insetos, o que provocava muitos gritos e grande correria. Em outros momentos, corriam até a janela de uma sala onde estavam alguns colegas para mostrar a quantidade que já haviam conseguido.



As tanajuras colecionadas

Através dessa janela observamos uma professora, aproveitando a aula de educação física, para “reforçar alguns conceitos matemáticos”. Essa professora colocou algumas operações no quadro para que dois alunos pudessem exercitar os fatos fundamentais, enquanto ela aproveitava para colocar o “diário de classe” em dia. Perguntamos à professora se essa prática era comum, e ela disse que apesar de saber que isso não é legal para as crianças, porque elas ficam “loucas” para irem para a aula de educação física, mesmo assim, às vezes, não tem jeito e ela precisa “segurar os alunos na sala”. Enquanto ela fazia as suas tarefas, as crianças, entre uma olhada e outra nos colegas que corriam no pátio, “tentavam” cada uma do seu jeito, resolver as operações de “reforço”.



Os alunos e as tentativas de aprendizagem

No momento em que observávamos os alunos e as tentativas de resolver as operações, o sinal tocou, informando que a aula havia acabado. A pedagoga então, “convidou” os alunos a voltarem para a sala de aula, mas anunciou que “não

poderiam levar as tanajuras”, fato que provocou grande revolta nas crianças. Porém, de nada adiantou as reclamações e os pedidos “desesperados” para guardarem os insetos. A pedagoga chamou a coordenadora e uma das auxiliares de serviços gerais para ajudarem com a entrada e, então, as duas se encarregaram da “vistoria”. Com muita tristeza as crianças abandonavam os insetos no pátio e entravam na escola. Um aluno, porém, pegou o seu copo cheio de tanajuras, escondeu-o entre as grades do portão de entrada, voltou, passou pela “vistoria”, entrou na escola e, antes de subir, deu meia-volta, pegou o seu copo e subiu com ar de vitorioso para a sala.

Trazemos aqui esses pequenos fragmentos dos movimentos dos cotidianos para o texto, buscando ressaltar o quanto a nossa proposta de pesquisa pode ser potente no sentido de deslocar o pensamento de todos os que vierem a ler o nosso trabalho. Não tivemos a intenção de classificar, identificar ou denunciar práticas pedagógicas, mas de fazer circular as tantas possibilidades que as redes de saberes e fazeres sugerem ao trazer pistas, vestígios e sentidos para os currículos. Cada leitor, a partir de suas experiências e envoltimentos nos processos educacionais e, ainda, a partir de sua constituição de vida pessoal e profissional e de seus entendimentos do campo do currículo, poderá, junto com essas “*imagensnarrativas*” (FERRAÇO, 2011), “mergulhar” (ALVES, 2001) nos cotidianos da escola da pesquisa, mesmo sem nunca tê-la visto e, também, pensar nos “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2003) para tecer aproximações com tudo o que vive nas suas redes de saberes, fazeres e poderes.

Nos “*mergulhos*” que fizemos nos cotidianos das nossas pesquisas, por muitas vezes, tivemos a impressão que não daríamos “conta” de “*narrar a vida*” pulsante nas múltiplas redes vividas pelos sujeitos praticantes e que, apesar das tentativas de “*beber em todas as fontes*”, seria preciso “*virar de ponta cabeça*”, ir além dos nossos limites... Correr todos os perigos de “*interpretação*” que isso significa, para buscar entender, de uma maneira diferente do que já está dado, para ver além do que outros já viram ou veem, para sentir o delicioso gosto do cotidiano, com a paixão e a ousadia de um pesquisador que parte para trabalhar em um *campo* encharcado de vida e, ainda, para cantar e reconhecer com o compositor...

*[...] Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo.*

*[...] Eu quero dizer
Agora, o oposto do que eu disse antes.*

*[...] Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou*

*Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor, lhe tenho horror
Lhe faço amor, eu sou um ator*

*É chato chegar
A um objetivo num instante*

*Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo [...]*

(RAUL SEIXAS, 1973)

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO: FRAGMENTOS DA PRODUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, buscaremos contextualizar alguns caminhos trilhados na busca por definições/orientações criadas através das políticas públicas educacionais do Estado do Espírito Santo em seus aspectos mais relevantes para a produção de um “documento curricular”. Pretendemos evidenciar as possibilidades que esse documento oferece de correlacionarmos os processos de elaboração e implementação de um “currículo comum” como forma ou não de contemplar aspirações e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional deste Estado.

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA TENTATIVA DE PRODUZIR UM DOCUMENTO CURRICULAR

Em 2003, sob a iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e Esportes do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES), foi produzido o Documento Base “Política Educacional do Estado do Espírito Santo – A Educação é um direito”, onde a administração ressaltava as intenções pretendidas para a política educacional, a importância de um trabalho coletivo para o fortalecimento da educação e para a criação de um futuro Plano Estadual de Educação. O documento aponta ainda as diretrizes e metas políticas e educacionais para o estado do Espírito Santo.

Abordando a “democracia” como valor fundamental para a garantia da pessoa humana e o exercício da cidadania, traça um breve histórico sobre o estabelecimento da educação como direito e um panorama da educação no Estado, apresentando os seguintes princípios e compromissos gerais:

- o compromisso em viabilizar condições técnicas, políticas e financeiras para uma educação pública de qualidade;
- [...] – formação continuada e valorização do magistério no sentido do fortalecimento da autonomia escolar;
- [...] – gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares (ESPÍRITO SANTO, 2003, p. 27,36 e 60).

Os textos que compõem o documento base de Política Educacional, são subsidiados pelos princípios elencados acima e trazem sugestões e diretrizes entrelaçadas com o objetivo de “melhorar a educação oferecida na rede estadual de ensino”. São eles: 1- Projetos Sócioeducacionais: a necessária (re)significação da educação frente às demandas sociais; 2- Gestão Democrática; 3- Gestão Compartilhada; 4- Formação e Valorização do Magistério; 5- O Currículo Escolar; 6- Educação de Jovens e Adultos; 7- Educação do Campo; 8- Educação Especial e Educação Inclusiva: do que estamos falando?; 9- Avaliação Escolar; 10- Educação Profissional.

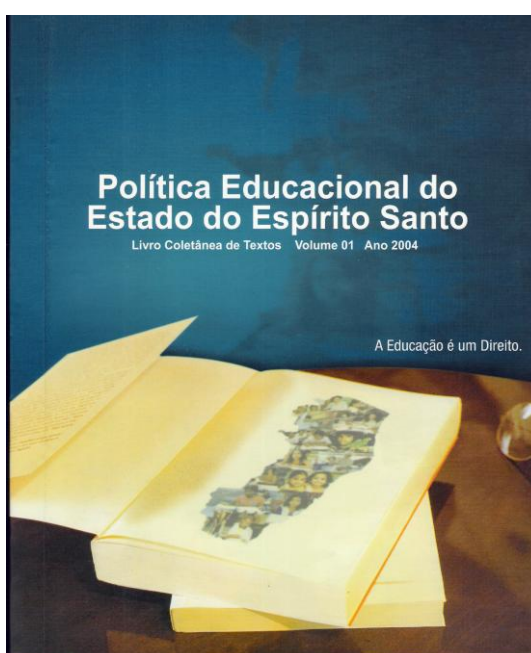
Observamos no conjunto de diretrizes, princípios e sugestões abordadas no Documento Base, um interesse em resgatar a educação como práxis, apoiando-se em estratégias práticas e metodológicas, alternativas “inovadoras”, que defendem a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, a consolidação da gestão democrática por meio da participação da comunidade escolar em órgãos colegiados, e outras ações que visavam melhorar a educação em todos os níveis oferecidos.

O texto que trata do Currículo Escolar, do ponto de vista da proposta elaborada pela Secretaria de Educação, aborda como categorias norteadoras do currículo a “ciência”, a “cultura” e o “trabalho”, conforme afirma o texto do documento-base (ESPÍRITO SANTO, 2003, p. 43),

A questão chave para os professores é como desenvolver um multiculturalismo atento à especificidade (histórica e cultural) da diferença (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.), mas que não deixe de levar em conta o componente comum dos diversos “outros” sob a lei, com respeito aos princípios universais de igualdade e justiça. Ou seja, o conhecimento das diferenças tem como objetivo a busca da igualdade. Esse desafio a SEDU procura enfrentar promovendo a reflexão, junto às escolas, sobre o conhecimento, suas dimensões e complexidades a fim de garantir o direito à educação das crianças, jovens e adultos a partir do estudo da ciência como uma necessidade à vida de todos, vinculando-a à produção, como atividade do trabalho que amplia o horizonte dos sujeitos, sendo um espaço de sua humanização. A cultura, por sua vez, agrega valores na medida em que o conhecimento do outro remete ao maior conhecimento de si mesmo; a memória é um elemento fundamental para a consolidação de uma sociedade moderna assentada na ética e no compromisso social.

Na tentativa de debater democraticamente uma política pública que garantisse o direito à educação, com qualidade social para todos os capixabas e de iniciar um processo interno de avaliação dos trabalhos desenvolvidos na rede estadual, a

Secretaria de Educação, promoveu no mês de setembro do mesmo ano, vários seminários, regionais e estadual, com momentos ricos de discussão. Os seminários foram realizados com cerca de 4.000 participantes entre profissionais da educação e de movimentos sociais organizados, e tiveram o documento base como instrumento de proposição dos diálogos. Os seminários foram organizados com o objetivo de “pensar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando, pois o fim da educação é este: promover o ser humano em todos os seus aspectos: afetivo, cognitivo e social” (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 7).



O livro “Política Educacional do Espírito Santo” – Coletânea de textos

Após a realização dos Seminários Regionais (Norte e Sul) e do Seminário Estadual (Vitória-ES), a produção dos professores que coordenaram os Grupos de Trabalho, especialmente o Estadual, deu origem ao segundo documento, um livro com uma coletânea de textos denominado “Política Educacional do Espírito Santo: A Educação é um Direito”, publicado em 2004.

O documento ressalta o compromisso do Governo do Estado em garantir o direito à educação para toda a população capixaba. Parafraseando o documento, o direito à educação não significa apenas fortalecer a gratuidade e a obrigatoriedade escolar, mas, sobretudo, legitimá-la como um dever do Estado no sentido de viabilizar o acesso a um ensino de qualidade e a permanência do aluno na escola.

Em relação à política curricular, o documento identificou que nos últimos anos, a rede estadual havia adotado os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, como norteadores do trabalho educativo, apesar de considerar uma proposta com pouca ênfase em conteúdos. Segundo dados da secretaria de educação, os relatos das escolas indicam que “poucas experiências curriculares, inspiradas nos PCNs, foram colocadas em prática, apesar da ampla divulgação do documento e de cursos de formação promovidos pela SEDU” (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 13).

O documento, “Política Educacional do Espírito Santo: A Educação é um Direito”, é composto por dez artigos correspondentes à sistematização das discussões de cada Grupo de Trabalho, dos quais abordaremos apenas aquele referente ao Currículo Escolar que se encontra a partir da página 94. Esse Grupo de Trabalho foi coordenado pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço, que é, também, o autor do artigo.

O Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço, do Centro de Educação da UFES, coordenou o GT “Currículo Escolar”. Ao problematizar a noção de currículo, o autor amplia a discussão e nos revela a complexidade/simplicidade na prática do currículo, no sentido de valorizar o que é praticado no cotidiano escolar. Assim, sinaliza a dimensão de processo na produção do currículo e sua intrínseca relação com os *saberes-fazer*es compartilhados pelos sujeitos sociais (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 16).

Segundo Ferraço (2004a), ao analisar os relatórios do GT “Currículo Escolar”, como proposta de definição de uma política educacional para o Espírito Santo, torna-se bastante forte entre os sujeitos das escolas estaduais, uma visão de currículo associada à discussão apenas do que está “escrito” nos documentos, como uma proposta capaz de formar os sujeitos na relação direta com o que está estabelecido.

Conforme o autor, na discussão sobre currículo escolar, ainda está muito presente entre educadores e educadoras brasileiros “a ideia de currículo como algo identificável, uma coisa, um objeto em si. Que tem existência própria, objetiva, que pode ser implantado, que atua de forma casual sobre as pessoas” (FERRAÇO, 2004a, p. 95).

O autor busca então, em seu artigo, um diálogo com essa visão de currículo e,

mesmo sem desconsiderar que os documentos prescritivos existem e ocupam lugar de destaque em vários momentos nas escolas, defende a necessidade de assumir o “currículo como relacionado a tudo o que acontece nas escolas” (FERRAÇO, 2004a, p. 96).

[...] Ou seja, pensamos currículo como redes de *fazeressaberes*, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, com seus nós e linhas de fuga, não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas, isto é, professoras, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretoras, pessoas das comunidades, entre outros.

O artigo que estamos abordando, estruturou-se em quatro partes. A primeira foi chamada de “Introdução: que entendemos por currículo?” e nela, o autor faz uma problematização sobre os diversos conceitos de currículo discutidos por Goodson (1995), Alves (2002), Moreira e Silva (1994), Sacristán (1995) e Perrenoud (1995), “com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como ‘objeto documento’ e colocá-lo na de currículo como ‘redes de *saberesfazeres* dos sujeitos’ que praticam, de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* das escolas” (FERRAÇO, 2004a, p. 96).

Avançando em suas problematizações, o autor vai dizer que,

[...] não existe um único currículo na escola, mas inúmeros currículos redes, reais, metamorfoseados, plurais, complexos e heterárquicos. [...] Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano, que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas. Ou seja, para se poder falar dos currículos reais das escolas é necessário estudar as culturas vividas nos cotidianos (FERRAÇO, 2004a, p. 100-101).

Na segunda parte do artigo, “Algumas implicações da visão de currículo proposta”, o autor defende que a visão de currículo articulada pelos autores citados anteriormente, possuem alguns aspectos que merecem ser destacados:

[...] O primeiro deles decorre da mudança de foco do *documento prescrito* para a *prática pedagógica* na caracterização do currículo, que tem por objetivo assumir os sujeitos dos cotidianos das escolas como os protagonistas do currículo escolar. São esses sujeitos que habitam e praticam as escolas, os principais responsáveis pela realização do currículo. Um segundo aspecto a ser considerado é que qualquer iniciativa de se

pensar, discutir ou organizar o currículo escolar pressupõe o envolvimento direto desses sujeitos. Um envolvimento que precisa ser assegurado a partir da garantia de condições físicas e materiais de realização do currículo e em todos os momentos de sua discussão, sobretudo no decorrer das práticas pedagógicas (FERRAÇO, 2004a, p. 102).

Podemos dizer que, segundo Ferraço (2004a), assumir os *sujeitos habitantes e praticantes* da escola como uma das bases para a ideia de currículo proposta, implica em defender uma visão otimista em relação às pessoas comuns, cotidianas, investindo-as de força, potencializando-as diante dos fatos da vida cotidiana, como nos tem ensinado Certeau (1994).

Entretanto, o autor observa nas falas das educadoras e educadores presentes no GT Currículo Escolar, “uma tendência em não reconhecer e/ou valorizar o que se faz nas escolas. Na maior parte das vezes destaca-se apenas o que não foi feito, o que não deu certo, o que falta” (FERRAÇO, 2004a, p. 104).

Destaca ainda, que essas afirmações têm sido sustentadas entre educadores e educadoras “convertendo-se em ‘slogans’ e certezas que vão sendo internalizadas, naturalizadas e repetidas, independente dos contextos a que se referem” (FERRAÇO, 2004a, p. 105), porque na maior parte dos casos, não consideram a diversidade dos saberes e práticas cotidianas existentes.

Diante disso, propõe uma busca na literatura educacional das principais teorias do currículo e, na terceira parte do artigo, “Buscando situar-nos na teorização sobre currículo”, apresenta uma síntese retrospectiva das principais teorias que marcaram esses estudos.

Para nos situar dentro da teorização sobre currículo usamos como ponto de partida a obra de Silva (1999) “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*”. Nesse livro o autor apresenta uma síntese retrospectiva das principais teorias que marcaram os estudos sobre currículo nos últimos 80 anos. Além disso, também organiza essas teorias dentro de três grandes tendências: *tradicional, crítica e pós-crítica*. Na caracterização dos estudos tradicionais de currículo, Silva (1999) considera “*The curriculum*”, livro escrito por Bobbitt em 1918, um marco na consolidação do currículo como um campo especializado. [...] Conforme informa a literatura sobre a história do currículo e a própria análise de Silva (1999), as respostas de Bobbitt (1918) às questões de seu livro foram extremamente conservadoras. [...] Apesar de se revelar na área do currículo como vertente consolidada e dominante até o final do século XX, tanto nos

E.U.A. quanto no Brasil, as propostas de Bobbitt (1918) encontraram contraposições teóricas, sobretudo nos trabalhos de Dewey (1902). Enquanto as análises de Bobbitt (1918) apontavam para uma preocupação com o funcionamento da economia, as de Dewey (1902) preocupavam-se com a construção da democracia (FERRAÇO, 2004a, p. 108-110).

Ferraço (2004) destaca ainda que Silva (1999) aponta Bobbitt (1918) ligado a um modelo de currículo extremamente relacionado à organização e Tyler (1949) como o grande consolidador desse modelo proposto por Bobbitt (1918). Entretanto, as contradições aos modelos tecnocráticos de currículo, especialmente aqueles inspirados nas propostas de Bobbitt (1918) e Tyler (1949), vão ocorrer a partir dos fatos e acontecimentos político-sociais dos anos 60. “Esses fatos marcaram o início do que os autores chamam de ‘teorias críticas do currículo’ (FERRAÇO, 2004a, p. 111).

Se, nas teorias tradicionais, a preocupação central se resumia a uma atividade técnica de saber “como fazer o currículo”, nas teorias críticas essa preocupação será de ordem político-social e se voltará para o desenvolvimento de conceitos e análises que busquem compreender “o que o currículo faz” (FERRAÇO, 2004a, p. 111).

Continuando as reflexões acerca das teorias críticas, Ferraço (2004a) cita Silva (1999, p. 147-148) para sintetizar que

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações de poder. [...] As teorias críticas também nos ensinaram que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. [...] Foi também com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social. [...] Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento através de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornam-se consolidadas como “o” currículo. [...] Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”.

Para finalizar essa parte do artigo, Ferraço (2004a, p. 116-117) traz a síntese de Silva (1999) para apresentar as teorias pós-críticas do currículo, quando diz que esse grupo de teorias ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. Para Silva (1999), as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido e que ele não possui mais um único centro, mas

está espalhado por toda a rede social, fato que faz o poder transformar-se, mas não desaparecer. Quando inclui os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, as teorias pós-críticas ampliam o mapa do poder e, segundo Silva (1999, p. 149), “para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social” quando defende que “não existe nenhum processo de libertação que torne possível a emergência - finalmente - de um eu livre e autônomo”. Finaliza Silva (1999, p. 149), “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”.

Na última parte de seu artigo, o autor aborda “Sugestões para se realizar os currículos nas escolas: os temas ciência, cultura e trabalho”, considerando que

[...] esses currículos praticados envolvem, em sua produção, uma multiplicidade de práticas, conhecimentos, valores, idiosincrasias, atitudes, superstições, formações, histórias de vida, entre outras possibilidades, que caracterizam as redes de *saberes-fazer* produzidas e compartilhadas pelos sujeitos que habitam e praticam esse cotidiano (FERRAÇO, 2004, p. 119).

Nesse sentido, Ferração (2004a, p. 122) vai dizer ainda que

Por ser artefato cultural, produção social, o currículo tem uma dimensão de processo que não pode ser desconsiderada. *Ele é produzido e realizado por pessoas concretas em determinados contextos sociais e históricos*. Logo, qualquer proposta de intervenção na área de currículo necessita levar em conta como ponto de partida e chegada **muito menos o que está prescrito e muito mais o que está sendo, de fato, realizado** (grifos nossos).

O autor encerra o artigo citando o documento-base (ESPÍRITO SANTO, 2003, p. 43) para afirmar que a proposta formulada pela Secretaria de Estado da Educação, enfatiza as categorias “ciência, cultura e trabalho” como eixos balizadores dos currículos a serem realizados em toda a rede de ensino.

A questão chave para os professores é como desenvolver um multiculturalismo atento à especificidade (histórica e cultural) da diferença (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.), mas que não deixe de levar em conta o componente comum dos diversos “outros” sob a lei, com respeito aos princípios universais de igualdade e justiça. [...] Esse desafio a SEDU procura enfrentar promovendo a reflexão, junto às escolas, sobre o **conhecimento** suas dimensões e complexidades a fim de garantir o direito à educação das crianças, jovens e adultos a partir do estudo da

ciência como uma necessidade à vida de todos, vinculando-a à produção, como atividade do **trabalho** que amplia o horizonte dos sujeitos, sendo um espaço de sua humanização. A **cultura**, por sua vez, agrega valores na medida em que o conhecimento do outro remete ao maior conhecimento de si mesmo; a memória é um elemento fundamental para a consolidação de uma sociedade moderna assentada na ética e no compromisso social (grifos do autor).

Depois da produção do documento base da Política Educacional do Estado do Espírito Santo e do livro “Coletânea de Textos”, frutos de debates e seminários envolvendo grupos de educadores da rede estadual, municipal e federal, buscando dar visibilidade aos desafios postos ao avanço da educação na rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado da Educação, continuou promovendo seminários com o objetivo de debater democraticamente uma política pública para a educação e de apontar sugestões para a reestruturação das diretrizes curriculares.

Durante o ano de 2005, a SEDU procurou identificar e cadastrar professores referência²⁰ de cada disciplina e por Superintendência²¹, considerando nesses profissionais a situação funcional, a formação acadêmica e atualização permanente, o exercício constante de uma prática pedagógica inovadora, além de atuação na elaboração de itens para as avaliações nacionais (SAEB²²) e estadual (PAEBES²³). Em 2006, considerando a necessidade de elaboração de um referencial introdutório ao documento, propôs ações por meio de seminários com a participação dos professores referência.

Nos anos de 2007 e 2008, foi priorizada a elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns em momentos muito importantes de discussão, com a participação de duas consultoras, além de 26 professores especialistas de cada disciplina, modalidades e

²⁰ Foram chamados de “professores referência” os profissionais selecionados para fazer parte dos grupos de estudo e discussão da elaboração dos conteúdos do Currículo Básico Comum.

²¹ A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo está organizada em onze Superintendências Regionais de Educação.

²² O SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Para o governo Federal a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas. Essas informações são disponibilizadas e podem ser utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores.

²³ O PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) no ano de 2000 também com o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino.

transversalidades.

Como principais autores desta elaboração foram envolvidos 112 professores referência da rede estadual que, em dois grandes ciclos de colóquios, intercolóquios e seminário de imersão, num processo formativo e dialógico, produziram os CBC por disciplina. Toda produção foi mediada também nas unidades escolares por Dinamizadores do Currículo (pedagogo ou coordenador), que organizaram os debates com os demais profissionais da rede estadual (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

Assim, a Secretaria de Estado da Educação concentra seus esforços na construção de uma agenda de projetos e ações prioritárias para a educação e elabora o Plano Estratégico Nova Escola para ser implementado no período de 2008-2011. Entre os projetos e ações prioritárias, encontra-se o eixo “ensino”, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público estadual e as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Para atingir a proposta desse objetivo, foi planejada uma reestruturação curricular através da definição do Currículo Básico Comum (CBC) para o Ensino Fundamental e Médio (PLANO ESTRATÉGICO NOVA ESCOLA, 2008, p. 38), considerado pela Secretaria da Educação como um dos projetos mais importantes na superação dos desafios apontados para a educação estadual.

A construção do novo currículo escolar é de grande complexidade, pois são imensos os desafios que precisamos enfrentar, dentre eles, a necessidade de definição de qual conhecimento se considera importante ser desenvolvido pela escola para a formação de seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta tarefa não é simples tendo em vista a escola estar inserida nessa sociedade caracterizada, como desigual e injusta e, conseqüentemente, restringindo a percepção da realidade em sua complexidade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12-13).

A Secretaria de Educação acredita “que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12), e defende que o currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos, portanto,

Na formulação e execução do novo currículo que traduzisse identidades mais elevadas moral e intelectualmente, buscamos superar práticas de conhecimentos construídos sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social; conhecimentos estanques e conservadores, no sentido de serem selecionados porque se encontram em livros de mais fácil acesso

pelo professor. [...] Isto é, uma rede de ensino não pode operar a partir de práticas de sucesso isoladas, mas deve atuar para integrar um trabalho que tenha uma determinada unidade no atendimento. Para tanto, a estrutura do novo currículo contendo os Conteúdos Básicos Comuns - CBC - pretende contemplar essa meta (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13).

Surge assim, em 2009, o Currículo Básico da Escola Estadual, como instrumento organizador da ação educativa e com o objetivo de assegurar um mínimo de “unidade” na rede estadual de ensino. Vale destacar, portanto, que tal proposta aponta para a possibilidade de estabelecimento, na rede estadual, de “diretrizes unificadoras” para o ensino e, ainda, para a valorização de determinados conhecimentos – sempre qualificados pela ciência – a serem produzidos/reproduzidos nos cotidianos escolares. Também aparece nos direcionamentos apresentados neste material, uma necessária articulação, em cada unidade escolar, com o seu projeto político-pedagógico.

Destacamos ainda que a proposta de implementação do documento pretende que os currículos realizados não se restrinjam aos componentes do CBC, mas que possa resguardar as especificidades das escolas, ao destacar que

[...] o CBC considera uma parte do programa curricular de uma disciplina cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual. Esta proposta traz implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sócio-cultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13-14).

Com essa afirmação, a Secretaria de Educação pontua que o fato de uma escola participar de uma rede de ensino e de possuir um “documento curricular norteador” - com o objetivo de integrar um trabalho de unidade no oferecimento da educação estadual - não impede que cada escola empreenda práticas específicas de seus *espaçostempos*, com características próprias de seus cotidianos. Aliás, vale perguntar: seria possível pensar nas escolas sem considerar as práticas que se dão nos “miudinhos” dos cotidianos e, portanto, de múltiplas e diferentes maneiras? Unidade e repetição não se encaixam na efemeridade dos cotidianos... talvez precisássemos recordar!

4.2 AS PRINCIPAIS MARCAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO DOCUMENTO

O CBC – Currículo Básico Comum – é composto por sete volumes: um volume para os anos iniciais do Ensino Fundamental, três volumes para os anos finais do Ensino Fundamental e três volumes para o Ensino Médio, e constitui a base de referência para a avaliação sistêmica das unidades escolares da rede pública estadual e para a avaliação de desempenho profissional dos docentes, dentre outros projetos.



Os volumes do Documento “Currículo Básico da Escola Estadual”

Analisando os volumes do documento curricular, percebemos que todos os livros estão estruturados com uma apresentação e divididos em dois capítulos. O primeiro capítulo aborda o processo de construção do documento curricular, os pressupostos teóricos e, ainda, “a diversidade na formação humana”, tratando de questões epistemológicas e sociológicas sobre a Educação Ambiental, as Relações Étnico-Raciais, a População Indígena, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Especial, como aspectos da diversidade biológica e cultural do Estado do Espírito Santo. Para concluir o primeiro capítulo, foi organizado um item que trata da Dinâmica do Trabalho Educativo, apresentando reflexões acerca do

processo ensino-aprendizagem, da avaliação, dos ambientes de aprendizagem existentes na escola, da relação professor e aluno e da pesquisa como metodologia de ensino.

O segundo capítulo dos volumes, apresenta o Currículo Básico Comum (CBC), de todas as/os séries/anos do ensino fundamental e médio, abordando a concepção das áreas de conhecimento, a importância de cada disciplina para a formação humana, seus objetivos, as competências, habilidades e conteúdos e as principais alternativas metodológicas como subsídios para a prática docente.

Vamos nos concentrar em estudar o capítulo inicial no que se refere aos pressupostos teóricos do documento curricular, que dá ênfase aos princípios norteadores e ao conceito de currículo, defendidos pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Segundo o documento curricular, os cinco princípios elencados a seguir, representam a base e o fundamento que subsidiam a política educacional de escolarização de crianças, jovens e adultos capixabas, colocando o educando como referência e foco de todo o processo educativo.

O primeiro princípio, valorização e afirmação da vida, “expressa que a educação deve, acima de tudo, estar a serviço da vida” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22) e defende que a vida é a dimensão integradora das relações na escola, exigindo, para tanto, o auto-cuidado e o respeito ao outro. Ressalta a necessidade de mudanças significativas em nossos valores, instituições e modos de vida, de modo que a preponderância do “ser” supere a limitação do “ter” e acrescenta

A escola precisa estimular os diversos atores educacionais a desenvolverem uma consciência de si, do outro e do mundo, por meio da constante elaboração da relação ser humano-natureza-sociedade. [...] No ambiente escolar essa convivência pressupõe a formação de sujeitos éticos, solidários, cooperativos e comprometidos com o firme propósito de alcançar a sustentabilidade, intensificando os esforços pela justiça, pela paz e pela vida em toda a sua diversidade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

O reconhecimento da diversidade na formação humana apresenta-se como o

segundo princípio norteador da proposta curricular da SEDU e implica em considerar o processo de formação humana, que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Defende a compreensão de que a diversidade deve contemplar, no currículo escolar, a inter-relação entre o desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, devido ao fato de que um prescinde do outro à medida que a diversidade biológica não existe isolada de um contexto cultural.

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social. O desafio que se coloca na escola é adotar uma postura ética na relação entre grupo humano e social, que são apenas diferentes (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

Avançando na exposição dos princípios norteadores, a educação como bem público, terceiro princípio defendido pela SEDU, considera a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Trata-se de um bem público que “deve servir aos propósitos da emancipação humana e, conseqüentemente, do desenvolvimento social e econômico da nação” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24). Pontua também que a escola pública deve atuar com compromisso social, permitindo a participação de todos e de cada um, num processo constante de transformação, garantindo o objetivo máximo do sistema educacional, “o direito de aprender”.

E, como aprender é um direito de todos os alunos, aponta o quarto princípio norteador do currículo, a aprendizagem como direito do educando, para garantir que na escola estadual, o aluno seja o centro do processo educativo e, em função dele, as ações sejam planejadas e executadas. Segundo o documento, o educador precisará dessa forma, assumir o lugar de mediador para a dinamização desse processo.

Com esse discurso, a SEDU defende que no direito de aprender se insere o direito a um ambiente e a contextos de aprendizagem adequados às necessidades e expectativas do aluno e que a prática educativa deverá ser sustentada por

[...] um currículo aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz; pela promoção da capacidade do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender; [...] pelo desenvolvimento de competências e atitudes criativas; pela promoção do aprender a dialogar como condição fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional; e, acima de tudo, pela promoção da aprendizagem da cooperação e da solidariedade como condição de superação dos fatores de exclusão, preparo para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23-24).

Concluindo a exposição dos princípios que norteiam o documento curricular, apresentamos o quinto princípio: a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo. Segundo o documento, a proposta de assumir um projeto educativo, a partir da articulação dos princípios de trabalho, ciência e cultura, cuja formação humana promova a construção do conhecimento, busca um movimento permanente de inovação do mundo material e social em que estamos inseridos e constitui a própria essência da dimensão curricular.

O documento enfatiza que as três categorias apresentadas como eixo estruturante do currículo, devem ser compreendidas para além dos sentidos clássicos comuns de ciência, cultura e trabalho e diz que

[...] Busca-se compreender a **ciência** como ferramenta do cotidiano que cumpre o papel de contribuir para o ser humano compreender e organizar o seu trabalho, gerando a sua própria cultura; [...] **cultura** numa perspectiva antropológica, como forma de criação humana, portanto, algo vivo e dinâmico que articula as representações, símbolos e comportamentos, como processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada; e **trabalho** como princípio educativo, forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 25, grifos do documento).

O segundo item do capítulo inicial do documento curricular, aborda o conceito de “currículo” e reconhece a dificuldade que existe em oferecer uma definição que seja aceita universalmente, devido ao fato de que todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, podendo ser bastante elástico, dentro do enfoque desenvolvido. Dessa forma, recorre a Mota e Barbosa (2004, p.), reconhecendo-o como “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo

e a formação humana”²⁴, entendendo que o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação entende que colocar em prática o documento curricular na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico e, ainda, evidenciar a qualidade dessa ação.

Observamos, entretanto, que o documento traz a discussão do currículo, do ponto de vista teórico-epistemológico, diferente da discussão do documento abordado anteriormente (Política Educacional do Estado do Espírito Santo), à medida que tenta conciliar a perspectiva do cotidiano e das redes com a ênfase no sujeito (aluno) e não nas relações e, ainda, busca conciliar essa perspectiva (redes e cotidiano) com a racionalidade das habilidades e competências.

Continuando a percorrer pelas argumentações do texto, encontramos que adotar essa perspectiva de currículo, permitiria ver como uma sociedade se reproduz e como se perpetuam suas condições de existência pela seleção e transmissão de conhecimentos. Assim, admite que “o currículo é compreendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27) porque a seleção do conhecimento escolar é resultado de lutas, conflitos e negociações, e não se constitui em um ato neutro ou desinteressado. E acrescenta,

[...] quando a escola se reúne e discute objetivos, ações, metas, estratégias e procedimentos cotidianos, está definindo seu currículo e sua posição diante do mundo. Fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes e etc. [...] assim, pensar o currículo nessa perspectiva é adotar uma postura teórico-metodológica que valoriza os saberes e as práticas cotidianas concretas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27).

A perspectiva do cotidiano foi, de certo modo, mantida, porém, chama a atenção para o fato de que, pensar o currículo a partir da valorização dos saberes e práticas cotidianas, não exclui a perspectiva dos programas de ensino no currículo escolar,

²⁴ MOTA, C. R. E BARBOSA, N. V. S. **O Currículo para além das grades** – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília, jun. 2004.

mas, ao contrário, se completam, por representar “parte” do processo pedagógico da escola e, ainda, por ser o meio pelo qual alunos e professores encontram uma “base de conteúdos” para utilizar no processo de ensino e aprendizagem.

Os Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina contemplados no segundo capítulo do documento curricular, foram pensados e organizados de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino, como tentativa de atender aos interesses e necessidades da rede pública estadual e, também, das diretrizes nacionais apresentadas nos principais documentos norteadores do Ministério da Educação, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Referenciando KUENZER (2004, p.82)²⁵, entende as competências como a “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”. As habilidades, por sua vez, são entendidas como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. “Comumente, expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28).

Para afirmar a ideia de “competência” como forma de investir na formação do cidadão que, na concepção do documento, difere das perspectivas de competências e habilidades das décadas de 60 e 70, quando se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade, defende a necessidade de dar ênfase ao principal sujeito da ação educativa, o aluno, possuidor do direito de adquirir na escola, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade.

Apoiada nos documentos do Ministério da Educação²⁶, evidencia também, três aspectos básicos para as competências:

²⁵KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

²⁶ BRASIL. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação teórico-metodológica, MEC/INEP, 2005.

- **Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida:** competência, nesse sentido, significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade. É como se fosse uma condição prévia, herdada ou aprendida;
- **Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza:** refere-se à competência da máquina ou do objeto. Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela 'competência' do livro que adota ou da escola que leciona;
- **Competência relacional:** essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é "como esses fatores interagem". A competência relacional expressa esse jogo de interações (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27, grifos do documento).

A SEDU acredita, ainda, que essas três formas de competência, não se anulam, pois se referem a dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade e que exigirão dos educadores e de outros participantes da ação educativa, uma maior preocupação com as múltiplas facetas do trabalho educacional, que implicará em um novo processo de aprendizagem na escola. "Não se trata de definir o que o professor irá ensinar ao aluno e sim o que o aluno vai aprender. Nesse sentido, para que o aluno aprenda, se forme e informe, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que ele precisará dispor na vida em sociedade" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 29-30).

Desse modo, o trabalho pedagógico deve ter como foco o investimento na formação da pessoa e na sua prática de cidadania e se estender às múltiplas dimensões do indivíduo (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras). Assim, pode-se inferir que um currículo dessa natureza, juntamente com a ciência e a cultura, está aliado ao mundo do trabalho. Até porque a articulação das competências e habilidades com os conteúdos de ensino precisa estar conectada com a realidade social, cultural, econômica e histórica na qual o indivíduo está inserido. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 30).

Destacamos que, em outro momento do texto, retomaremos a discussão acerca das propostas de trabalho pautadas no ensino por competências e habilidades.

4.3 A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR "CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL" – O PAPEL DA ESCOLA, DA SUPERINTENDÊNCIA E DA SEDU

A Secretaria de Educação, com o objetivo de subsidiar os diretores, pedagogos e

coordenadores das escolas estaduais, na coordenação e mobilização de todos os docentes para estudar e analisar o documento curricular, elaborou o Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo. Esse documento acompanha os volumes do CBC – Currículo Básico Comum e está organizado em três capítulos, estabelecendo os níveis de coordenação da gestão do novo currículo, na escola, na superintendência e na SEDU central²⁷.

O primeiro capítulo traz a gestão no âmbito da unidade escolar. Nesse âmbito montamos seis indicações de roteiros para estudo do documento, quais sejam:

Indicação 1 – Roteiro de Estudo da Parte I do documento (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 2 – Roteiro para elaboração dos Planos de Ensino (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 3 – Roteiro básico de Análise Situacional da escola

Indicação 4 – Roteiro básico de Análise da Gestão Pedagógica

Indicação 5 – Roteiro para estudo e análise do CBC

Indicação 6 – Roteiro básico para proposição do Projeto político Pedagógico, que se articule com o novo currículo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 7, grifos do documento).

Faremos a partir de agora, uma breve exposição dos conteúdos dos roteiros de estudo elaborados para o primeiro ano de implementação. O primeiro e o segundo roteiros de estudos do Documento foram planejados para serem realizados nas escolas nos dias 02 e 03/02/2009 na Jornada de Planejamento Pedagógico²⁸ com o seguinte propósito: “Levar toda equipe da escola a conhecer o CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL: bases conceituais, princípios, concepções do trabalho educacional, entre outros” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 17).

Esse roteiro foi considerado como pré-requisito para o estudo das outras partes do documento e previa um momento de registrar a sua importância no sentido de unidade para a rede estadual e, ainda, de apresentação da estrutura do texto, assim como a leitura e debate dos textos da apresentação e dos princípios norteadores da proposta curricular. Na sequência das atividades foram elencados alguns textos do documento para serem lidos em grupos de estudo com o objetivo de levar a

²⁷ Quando o documento aborda as ações de gestão de implementação do Currículo Básico Comum no âmbito da SEDU central, está se referindo à coordenação das atividades pelas consultoras do documento, na Subsecretaria de Educação Básica e Profissional.

²⁸ A JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico acontece em toda a rede estadual, no início do ano letivo, geralmente no mês de fevereiro e, no recesso de julho, com o objetivo de orientar as ações pedagógicas, através de estudos e debates que pautarão as atividades escolares.

discussão para a plenária, referenciando a dinâmica pedagógica da unidade escolar.

O segundo roteiro proposto para o segundo dia da jornada de planejamento pedagógico (com continuação das atividades para o mês de março), previa a orientação para a elaboração dos planos de ensino de cada disciplina e série, articulados à visão de área do conhecimento e em consonância com o novo documento curricular. O roteiro alertava para o fato de que a produção coletiva fosse garantida, para dar consenso pedagógico às atividades e à proposta da escola. A elaboração deveria ser realizada em grupos, por área do conhecimento e níveis de ensino e a partir da leitura e debate do CBC. Assim, cada disciplina construiria o seu plano, com base no modelo do roteiro, que se encontra nos anexos do texto.

A proposta de trabalho do terceiro roteiro contemplava uma análise situacional da escola com o propósito de “levar toda equipe a conhecê-la sistematicamente a fim de organizar suas ações e atividades pedagógicas a partir da realidade da mesma” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 21). Com base na leitura do capítulo da Diversidade na Formação Humana, que se encontra nas páginas 35 a 44 dos volumes do documento curricular, dando ênfase principalmente para o item da “avaliação”, a equipe deveria responder coletivamente o instrumento de análise situacional (Anexo II) e debater sobre os desafios e metas da escola para melhorar o desempenho dos alunos, durante os meses de maio e junho.

Este roteiro propõe à escola um estudo sobre si mesma, as relações estabelecidas, os êxitos, as limitações. Estão propostos itens a serem preenchidos para a análise da própria escola a partir de uma perspectiva pedagógica, apresentada em todo currículo: a promoção da aprendizagem. A análise situacional prevê a reflexão da prática pedagógica a partir da realidade apresentada nos indicadores e nas dificuldades objetivas (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 21).

O roteiro quatro, intitulado “Análise da Gestão Pedagógica”, abordava a dinâmica da ação educativa em relação ao professor como mediador da aprendizagem, a relação professor-aluno, o educar pela pesquisa e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de “levar a equipe a avaliar o trabalho de gestão da escola, a partir dos itens apresentados, propondo inovações para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 28). Esse roteiro foi planejado para a segunda jornada

de planejamento pedagógico, prevista no calendário para 20 de julho de 2009.

O quinto roteiro foi elaborado para ser estudado nos meses de agosto, setembro e outubro com o propósito de “avaliar o CBC e propor alterações por disciplina, sugerindo, se possível, conteúdos a serem desenvolvidos por área de conhecimento” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 30). A orientação era de que o pedagogo deveria organizar a reunião por área de conhecimento e conduzir os professores a fazer um paralelo do CBC com os planos de ensino.

O sexto e último roteiro de estudos do ano de 2009, foi proposto para o mês de novembro e pretendia orientar a escola a articular o projeto político-pedagógico com o Novo Currículo através de um referencial de auto-avaliação apresentado no roteiro. O objetivo do roteiro era de “reescrita do Projeto Político-Pedagógico por professores, diretor, coordenador e pedagogo, a partir da vivência do Novo Currículo” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 32).

Conforme explicitado no documento, a SEDU com esse tipo de encaminhamento e, compreendendo que os grandes desafios que caracterizam o mundo contemporâneo exigem posicionamentos e respostas no âmbito da instituição escolar, acaba por afirmar que a educação pretendida a partir do Novo Currículo é mais ampla do que a contida no projeto pedagógico anterior ao documento, ou seja, “antes se desejava transmitir conhecimentos na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 7) e, para tanto, assegura que:

[...] é necessário que os tempos/espacos de debate coletivo entre os docentes sejam assegurados em cada unidade escolar, conforme estabelece o Calendário Escolar 2009 (dias 02 e 03/02, 20/07 e 02/10/2009). Recomendamos ainda que, em cada escola, sejam realizados encontros por área de conhecimento, organizados antecipadamente pelos pedagogos e coordenadores com frequência de, pelo menos, um encontro de 5 horas/mês, tendo como referência as 20h mensais de carga horária, de cada professor, que é destinada à hora-atividade (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 8).

Dessa forma, a proposta de implementação e adequação do documento curricular para o ano de 2009, previa o diálogo entre o documento proposto e o projeto

político-pedagógico das escolas, além de outras pautas de estudo do documento, conforme explicitado nas indicações acima e que abordaremos no próximo capítulo do nosso trabalho. Esclarecemos que os roteiros do guia de implementação do documento encontram-se nos anexos (Anexo II – p. 17-35) do nosso trabalho.

Conversando com os sujeitos da escola, seus relatos apontam que esse primeiro ano de implementação do documento curricular, trouxe algumas dificuldades, principalmente pelo fato dos roteiros serem bastante amplos e o tempo para discussão e devolutiva dos questionários ser pequeno, levando em consideração também a dificuldade de reunir os professores e ao movimento da escola que não pode parar...

Ouvimos da diretora da escola que, apesar de ter assumido o *cargo* há poucos dias, já participava coletivamente do movimento, pois trabalhava como professora das séries iniciais nessa escola e, uma grande preocupação em relação à implementação do documento curricular, se dava principalmente pela falta de pedagogos para acompanhar o trabalho.

“Na verdade o que acontece é o seguinte: enchem a gente de documentos, papéis, questionários, tudo com prazo para ontem! Eles não entendem que a escola não tem só isso para fazer. Aí respondemos tudo e mandamos. Quando volta não tem nada do que sugerimos ou precisávamos. Mas dizem que é o que a maioria sugeriu e precisamos acatar. Para piorar a situação estamos com uma pedagoga só na escola. Uma está afastada por licença médica, com alto nível de estresse e a outra que era DT²⁹, passou no concurso da prefeitura e saiu. Agora com a mudança de bimestre para trimestre eles pediram para reestruturar o plano de curso e as professoras da tarde não tem nenhum pedagogo para ajudar” (Amélia, diretora).

A pedagoga das séries iniciais nos disse que está em processo de aposentadoria e, portanto, participou um pouco menos das reuniões com as equipes da SEDU e da Superintendência, mas que na escola está fazendo o possível para atender ao que foi “planejado pelo Estado”, apesar de não concordar com algumas medidas

²⁹ DT's – são assim denominados, na rede estadual, os professores com contrato de trabalho. Comumente reconhecidos como “designação temporária”.

adotadas em relação à educação e que, muitas coisas devem ser levadas em consideração na escola.

*Alguns roteiros a turma da manhã respondia com a pedagoga da manhã e os da tarde comigo. Depois a gente juntava tudo num documento só. Alguns roteiros precisavam juntar os três turnos e responder, mas não era nada fácil, porque todo mundo trabalha em mais de um turno e em várias escolas. **O começo do processo de implementação foi difícil. Inclusive pra gente, pra mim, pra nós pedagogos, porque não teve uma preparação, caiu assim, sabe, de pára-quadras, logo no início, depois que a gente foi estudando mais.** Logo de início eles pediram que a gente fizesse alguns questionários, assim, **os planos já vieram prontos, vieram as competências e habilidades e a gente não foi preparado, parecia que era tudo a mesma coisa.** Você não sabia o que era aquilo. E tudo com data marcada, queriam prá ontem, como sempre o Estado sempre quer as coisas pra ontem. Olha, foi uma loucura! Parece que começou de trás pra frente. **Eles deveriam ter dado uma formação pelo menos para a equipe pedagógica e a direção.** Aí nós ficamos apavorados e sempre com os prazos muito curtos e olha que nós somos preocupados e corremos atrás para não perder os prazos. Graças a Deus nenhum questionário voltou. **Nós demos um jeito...** Fomos atrás de outros professores das áreas, professores aposentados da nossa escola para ajudar, mas depois as coisas foram clareando. **Hoje nós avaliamos que não era tão difícil, era porque a gente não estava preparada.** Na verdade foi muito material junto e depois deu uma parada e ficou muita coisa sem a gente entender direito. Outra coisa, em 2009 não tinha material para todos os professores, nós tínhamos que copiar os textos, a escola só tinha uma cópia encadernada, que ainda não era a caixinha, o material completo só chegou esse ano. São muitas as dificuldades... uma coisa que eu não concordo muito é com o 1º ano. Por mais que a gente peça pra sair da sala, pra fazer um trabalho diferenciado, não fazem. E as turmas estão muito grandes, tem até 26 alunos. Eles são muito novos, eles são crianças do pré III e que estão aqui na nossa escola com seis anos. Do 1º para o 2º ano não reprova, só vai reprovar no 2º ano. O não passado, dos nossos, só reprovaram quatro alunos, mas nós recebemos um punhado de alunos reprovados de outras escolas. Olha, a gente recebe uma clientela aqui que é de chorar. Dos alunos que nós recebemos esse ano, só um sabia ler e olha que foram umas cinquenta transferências só para essas séries.*

Então, será que nós exigimos demais ou as outras escolas não exigem nada? Eu acho que a gente não exige demais não, o que acontece, o que é pior, é essa carência, a falta de família. A maioria aqui mora com o tio, com a avó e quem ainda tem família, que mora com pai e mãe, que acompanha, está bom, mas a maioria a família não acompanha (Sandra, pedagoga das séries/anos iniciais do ensino fundamental).

Porém, a pedagoga das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, que acompanhou grande parte dos encontros com a SEDU no processo de elaboração do documento relata a experiência vivida de forma um pouco diferente:

“O trabalho que a Secretaria de Educação está fazendo é muito bom. A proposta do documento é maravilhosa. Durante todo o ano passado lemos, estudamos, conhecemos o material, respondemos questionários, demos sugestões. Esse estudo proporcionou momentos muito produtivos com os professores, pudemos também avaliar o nosso próprio trabalho. Todos os encontros são por área de conhecimento e esse é um trabalho novo para nós, porque não tínhamos o costume de nos reunir para estudar dessa forma, mas percebemos que assim rende muito mais. Eu acho que só não vai melhorar quem não quiser”.

Não podemos deixar de registrar também o que vivemos em relação ao processo de implementação quando trabalhamos em outra escola da rede estadual. Após a nomeação para o cargo de pedagoga, assumimos o exercício e como já estávamos na fase de qualificação do projeto de pesquisa, preocupava-nos o fato de mediar os estudos e participar da implementação numa escola em que nunca havíamos trabalhado e que, portanto, carregávamos a sensação do desconhecido... tanto em relação aos sujeitos quanto aos seus cotidianos. Na primeira conversa que tivemos com o pedagogo que atuava na escola e falamos da nossa preocupação, ouvimos o seguinte:

“O conselho que eu dou é pra você não se preocupar com isso. Sabe por quê? Por que a nossa escola, só no turno que você vai trabalhar tem cinquenta professores, vinte e sete salas de aula do ensino fundamental e médio e quase mil e duzentos alunos. Você acha mesmo que vai dar tempo de fazer o que o

Estado quer? É muito fácil ficar de lá mandando papéis pra gente preencher. Quando dá eu faço e quando não dá, eu mesmo preencho. Nós temos um monte de professores na hora de aposentar que não estão nem aí e um monte de DT's que ninguém sabe nem se no ano que vem eles estarão aqui. Que horas vamos reunir e estudar? Eu acho que antes de mandar documento pra ser estudado, eles deveriam acertar a situação da carga horária do professor. Aqui nós não brincamos, nós damos aula, porque pra mim, o que funciona em uma escola é se o professor realmente está na sala e dando aula. É isso que esses alunos precisam. Ah, mais uma coisa, por acaso você é dessas pedagogas que gostam de inventar moda?"

Depois dessa calorosa recepção e de ouvir como o pedagogo percebia o processo de implementação, passamos três meses na escola “tentando” movimentar alguns grupos de estudo, nos horários de planejamento, mas confessamos que em relação aos textos do documento curricular não conseguimos nenhum avanço! O nosso tempo era dedicado à intervenção pedagógica, alunos e professores faltosos, conversas com famílias e alunos com rendimento ou comportamento abaixo do esperado, além da alimentação dos dados necessários para a secretaria, a superintendência e a SEDU. Nas gavetas dos arquivos da sala de supervisão encontramos mais de vinte jogos do documento curricular “guardados” e que só eram utilizados quando algum professor precisava de um dos volumes para participar de reuniões ou encontros de formação promovidos pela Superintendência ou pela SEDU, sinalizando que a “unidade” pretendida, nas tantas redes que se tecem nas escolas estaduais, estaria longe de ser alcançada... Isso mostra como a “vida” da escola é muito mais intensa do que as prescrições e/ou solicitações da Secretaria de Educação.

Participamos também de algumas reuniões das áreas de conhecimento com a participação dos representantes das escolas e os técnicos da Superintendência. As reuniões tinham o objetivo de ampliar os estudos da área convocada para a reunião e de, realizar uma troca de experiências a respeito de como o CBC estava sendo “trabalhado” nas escolas. Observamos que a negociação de quais professores e pedagogos participariam dos encontros levavam em conta vários fatores como, quais professores gostavam de participar desses encontros, se eram da área, se tinham disponibilidade e se a superintendência ou a escola pagariam professor

substituto. Era comum ouvirmos nos corredores falas de colegas dizendo que não sabiam o porquê desses encontros, ou criticando os que se colocavam à disposição.

Em uma das reuniões que participamos representando a equipe pedagógica da escola, percebemos o mesmo nível de insatisfação por parte de muitos colegas pelo fato de “deixar a escola para estar ali”, ou porque “temos tanta coisa para fazer na escola e precisamos ficar aqui o dia todo”, ou ainda em relação ao processo de negociação para a participação, “da outra vez não fui eu que vim, agora eu não sei nem do que estão falando”. Nesse dia, uma das técnicas da superintendência, irritada com o número de reclamações e pelas constantes entradas e saídas dos profissionais da sala de estudos, parou a formação para uma conversa. Muitas coisas foram relatadas, conforme as falas acima, mas o que mais nos chamou a atenção foi o relato de uma pedagoga, que descrevemos a seguir:

“Olha, eu vou ser bem sincera. Lá na escola ninguém queria vir, aí o diretor, como sabia que eu tinha médico aqui, me pediu o favor de participar da reunião. Então eu aceitei. Pela manhã eu fui ao médico e por isso só estou participando agora à tarde. Vocês pensam que as pessoas gostam de vir para essas reuniões? O que eu acho é que ninguém tem coragem de falar. E além de tudo eu sou DT, os efetivos que eram para estar aqui para acompanhar o processo, porque eu não sei nem onde estarei no ano que vem”.

Voltando ao Documento, destacamos que no segundo capítulo, o guia de implementação detalha as funções das equipes regionais, das superintendências de educação, na gestão do Novo Currículo, junto às escolas, “apoiando, orientando e intervindo no desenvolvimento dos seis Roteiros de Estudo, além da estruturação de relatórios regionais a serem encaminhados a Unidade Central” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 8). Enfatiza ainda a importância das superintendências nessa etapa da implementação, acompanhando e monitorando todas as atividades de estudos das escolas, bem como participando dos trabalhos.

Outra ação definida como sendo de responsabilidade das superintendências, foi a coordenação da elaboração dos aspectos regionais do currículo, ou seja, os 30% do CBC que se dariam em nível regional e local e seriam orientados pela supervisão

pedagógica com o apoio local dos técnicos do currículo e das equipes de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dessa forma, o Documento (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 39), aponta como responsabilidade das superintendências regionais de educação, junto às escolas de sua jurisdição, as seguintes ações:

Entenda a situação da educação nas escolas que compõem a regional. Conheça todos os indicadores e destaque aquelas escolas que, pelos dados, mais precisam de ajuda.
Cumpra a legislação da educação. Conheça aquelas de âmbitos nacional e estadual.
Acompanhe o desenvolvimento dos projetos que dinamizam o currículo. Faça um quadro demonstrando quais projetos estão presentes em quais escolas. Como estão sendo desenvolvidos.
Verifique o quadro de profissionais da área pedagógica, especialmente pedagogos e coordenadores, de cada escola e, se necessário, monte um plano emergencial para atender àquelas com deficiência.
Organize uma reunião anterior às agendas aqui planejadas, envolvendo o Corpo Técnico Administrativo (diretor, pedagogos e coordenadores), e orientando e auxiliando em cada etapa do planejamento.
Monte um cronograma envolvendo a equipe técnica da SRE para acompanhar as etapas de implementação do currículo. Supervisione o trabalho em cada escola. Assegure registros por escola contando o desdobramento das etapas.
Envie relatórios compatibilizados à Sedu/Central de cada roteiro. As orientações para compatibilização serão definidas em reunião própria.

O papel a ser desenvolvido pela unidade central da Secretaria Estadual de Educação está explicitado no terceiro capítulo do guia de implementação (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 43) e apresenta as ações que estão sob sua responsabilidade, com destaque para o programa de formação de professores, a avaliação do Currículo Básico da Escola Estadual e a produção dos Cadernos Metodológicos por disciplina.

São atribuições da Unidade Central em 2009:

1. Acompanhar a implementação do Novo Currículo por meio dos relatórios das Superintendências Regionais de Educação e reuniões periódicas centralizadas e descentralizadas.
2. Coordenar a pesquisa de avaliação do Novo Currículo – a partir da contratação de uma instituição de pesquisa. Questões de investigação:
 - Os conteúdos estão adequados às séries?
 - Os temas transversais foram trabalhados?
 - O documento curricular facilitou a ação docente?
 - O documento é de fácil compreensão e utilização?
3. Planejar e efetivar, a partir dos resultados da pesquisa e dos relatórios encaminhados pelas SRE dos roteiros da Indicação 5, as mudanças do currículo básico da rede estadual.

4. Organizar o Ciclo de Seminários Descentralizados sobre o Currículo da Educação Básica.
5. Organizar o Ciclo de Aprofundamento de Estudos Descentralizados – Currículo em Ação, junto a Gefor. Temas de referência para os estudos:
 - As áreas do conhecimento.
 - Competências e habilidades.
 - O ensino pela pesquisa.
 - Ambientes e recursos de aprendizagem.
6. Coordenar a elaboração dos Cadernos Metodológicos junto aos Professores Referência.
7. Acompanhar a elaboração do CBC regional junto às Superintendências Regionais de Educação.

Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação possibilitou a continuidade dos estudos como forma de aprofundar a implementação do “Currículo”, buscando ainda atender às expectativas dos professores manifestadas no documento de avaliação do primeiro ano de implementação. Os roteiros disponibilizados para estudo foram elaborados por um Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação que contou, ainda, com a contribuição de “pedagogos referência” selecionados em cada Superintendência Regional de Educação. Os roteiros elaborados para as primeiras quinzenas de 2010 também encontram-se nos anexos deste texto.

4.4 UM POUCO DA HISTÓRIA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR A PARTIR DO QUE CONTAM OS TÉCNICOS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Foram muitas as conversas realizadas com os técnicos³⁰ da superintendência durante a pesquisa, em reuniões, encontros em que participamos como pedagoga da rede³¹, ou apenas momentos reservados para produção de dados nesses espaços, o que nos proporciona trazer neste momento do texto, fragmentos dessas narrativas, consideradas tão importantes para contextualizar/problematizar que

³⁰ Os técnicos a que nos referimos são pedagogos ou professores em função técnica na Superintendência Regional de Colatina, da qual a escola da pesquisa faz parte, e que participaram/participam ativamente da construção e da implementação do Currículo Básico Comum, atuando na equipe de currículo ou na equipe pedagógica. Os municípios que compõem a Superintendência de Colatina são: Colatina, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana. Nesses municípios estão em funcionamento, no ano de 2011, 63 escolas da rede estadual de ensino, com 21.513 alunos e 1.200 professores.

³¹ No período da pesquisa fui aprovada em um concurso da rede estadual e atuei, por um curto espaço de tempo, como pedagoga da rede, o que me proporcionou muitos encontros junto aos sujeitos de várias escolas, da superintendência e da SEDU.

relações foram sendo estabelecidas entre as equipes que coordenam os processos de implementação e/ou de discussão do documento da SEDU nas escolas e/ou municípios.

Mostramos agora um pouco do que foi produzido junto aos sujeitos e com as narrativas que foram sendo tecidas nesses (des)caminhos da pesquisa...

Como foi a participação da Superintendência no processo de construção do documento curricular? Você fez parte da equipe? *Eu fiz parte da equipe de elaboração do currículo desde o começo. O processo de elaboração do CBC começou há bastante tempo. Na verdade ressuscitamos o que estava parado. Em 2007 começaram as primeiras falas, porque desde 2002 ele já vinha sendo discutido, então, no final de 2007, através de grupos de estudo, sentiu-se a necessidade de se construir um currículo básico comum para a rede pública estadual. Então foi pensado que esse currículo não viesse de cima para baixo, mas que ele partisse da base. Então o que a SEDU fez? Ela encaminhou para as 11 superintendências regionais de educação, para buscar nelas professores referências de cada área do conhecimento, de cada disciplina e, no ano de 2008, esses professores iriam participar de estudos e iriam estar estudando e construindo a base legal desse documento. Na nossa superintendência nós tivemos muitos problemas, enfrentamos várias dificuldades com os professores referência, nós começamos com seis professores de todas as áreas do conhecimento, porque o estado ele tem uma organização e só poderiam ser professores efetivos na área do conhecimento e, no nosso caso em 2008, nós não tínhamos professores efetivos na grande maioria das disciplinas, principalmente química, física, biologia, matemática, bom, nós tínhamos problemas em praticamente todas as áreas do conhecimento. Nós tínhamos professores efetivos? Tínhamos, mas com jornada dupla e esse professor tinha que ter disponibilidade de hora. Então eles não recebiam e ele tinha que ter disponibilidade para ficar em Vitória um, dois, três dias e até uma semana. **Era um professor para cada área por superintendência?** Aqui na nossa superintendência o ideal é que tivéssemos um por área desde as séries iniciais. Mas nós só conseguimos três que participaram efetivamente. Tivemos vários professores que começaram, mas que não chegaram ao fim. Foi um ano e seis meses só de encontros para estudo e formação. Esse currículo foi montado em média, por*

peças que estiveram ali discutindo e analisando, 1500 pessoas, professores, mais especialistas que foram contratados pela SEDU, que eram professores mestrados e doutorados, que eram professores da UFES, da PUC, nós tivemos professores das entidades de doutorado, inclusive, representando, fazendo parte da discussão. Bom... o primeiro de tudo foi exatamente isso, quais eram os valores que nós queríamos trazer para a escola pública estadual, partindo desses valores quais os princípios que nós queríamos adotar. Tivemos muitos estudos e trabalhamos em cima de quatro ou cinco princípios fundamentais que é o direito de cada um aprender, a questão da disciplina e da ética, de como se trabalhar isso com transparência dentro da escola, como que isso iria chegar na escola. Então, seria educação de qualidade, na totalidade da qualidade de ensino na rede, aprendizagem e avaliação permanente no processo de aprendizado, e avaliação e monitoramento contínuo na rede, que é outro princípio. A igualdade de oportunidades a todas as pessoas do estado do Espírito Santo. Aí então começou-se a trabalhar a questão que vem da legislação, do meio ambiente, a questão étnica-racial, a questão das necessidades especiais, em todas as suas especificidades, também o sistema prisional que até então a gente não tinha garantido a lei do sistema prisional e hoje já contamos com salas no presídio, tanto masculino como feminino, até então a gente começou só com o masculino, agora já estendemos para o feminino que é um direito delas também. Essa semana nós inauguramos oito salas no presídio de Colatina. Então essa oportunidade é acessível a todos, tidos como normais ou em suas especificidades. A inovação da gestão foi muito, muito estudada, a questão do compromisso do gestor e o fortalecimento da identidade capixaba, a gente trouxe isso muito forte no currículo porque a gente via que se trabalhava muito o global, mas não se chegava a comunidade capixaba. A gente, por exemplo, não conhecia as mulheres que faziam as panelas de barro, os nossos pintores, os nossos artistas em geral. Então esses princípios foram os cinco princípios básicos. A partir daí, houve a discussão de cada disciplina, os professores entraram com seus conhecimentos, como fazer isso em cada área (Fernanda, técnica).

E o processo de implementação, como foi planejado? *Em 2008 foi encadernado e terminado às pressas o primeiro documento para implementação e em 2009 foi a implementação, foi o ano inteiro só mesmo de implementação. O que a gente fez?*

Esclarecemos esses mitos, enfrentamos resistências também. Tentamos fazer com que a escola entendesse a proposta do currículo, e divulgar, esclarecer, acompanhar o guia de implementação através dos roteiros de estudos. Podemos até dizer **que o ano de 2009 foi o ano de compreensão do currículo**, foi o ano das dúvidas, as resistências e também porque era lidar com o novo. **A maior dificuldade foi com as disciplinas de história e geografia.** Foi geral, porque a forma de trabalhar história, por exemplo, é aquela forma linear, aquela linha do tempo. Então o professor segue essa linha. O que foi a diferença da história no novo currículo? Agora passamos a trabalhar com eixos. Por exemplo, no ensino médio, um eixo é a moda e, então, ele vai trabalhar a moda nos períodos históricos, trabalhando aspectos econômicos, sociais e culturais da moda. Por isso que houve essa resistência. Agora o professor vai trabalhar a história contextualizada. Podemos dizer que o currículo é 100%? Não. Com certeza muita coisa precisará ser revista. **Os professores de geografia, por exemplo, estão reclamando que ele está muito aberto, muito amplo e que o professor poderá trabalhar qualquer coisa, mas isso vai depender da sua consciência e responsabilidade.** Temos que reparar o seguinte: a base do currículo não é algo fechado e novo e também não foi tirado de trás da orelha. A sua fonte está nos PCN's. **O currículo tem de estar de acordo com os PCN's. Outra coisa também: o sentido de unidade. Foi difícil a gente conseguir colocar na cabeça das pessoas qual era o sentido de unidade do currículo.** Porque muitas pessoas... houve muitas controvérsias, que era unificar, que haveria uma quantidade "x" de aulas para serem dadas nas escolas de cada conteúdo, que os conteúdos seriam dados ao mesmo tempo. Isso é mito, não tem nada no currículo que fala isso. Eu nunca escutei isso nos encontros de formação. O sentido de unidade é que todas as escolas tem isso aqui, é um norte. **Podemos dizer que no Espírito Santo, nós temos um "currículo", agora a maneira como vai ser trabalhado vai se diferenciar de escola para escola.** Não é só um documento e para por aí, não é uma camisa de força, tantas coisas tem que ser respeitadas, tantas diferenças de região. Todo esse trabalho que começou lá em 2003, com os seminários e se ampliou em 2007, esse documento na verdade é uma seleção, é o resultado de uma discussão ampla de seleção de conteúdos que nós achamos básicos. Porque tem o professor de inglês, por exemplo, que trabalhava o verbo "To be" o ano inteiro, porque era o que ele sabia. O professor de educação física, por exemplo, que quer trabalhar só vôlei e trabalha vôlei o ano inteiro. **Não,**

todas as disciplinas são importantes, tem competências e habilidades para serem desenvolvidas, trabalha com o conhecimento. Educação física é conhecimento também. Não é só jogar bola. Então uma das coisas positivas do novo currículo foi isso, trabalhar a mentalidade do professor, ele passa a se profissionalizar mais. Antes parecia que ele ia lá na sala de aula e dava o que queria. Muitos professores pensam inclusive que a sua disciplina não é capaz de formar alguém, de formar o cidadão. Nós sabemos porém, que cada escola faz um uso do documento, mas uma coisa é certa, eles passaram a estudar mais por área (Vagner, técnico).

O nosso objetivo é de que gradativamente, num período assim de uns cinco anos, esse documento esteja abraçado por toda a rede. Dependemos da equipe gestora, porque o professor precisa ser motivado, se ele é motivado, ele com certeza vai avançar. A aceitação é gradativa. Em 2009, houve muita resistência, em 2010 foi bem melhor e vamos acompanhar 2011, 2012 porque o currículo não é algo fechado, nós sabemos que o mundo anda a mil por hora. Não podemos entregar um documento e falar que isso aqui é para 10 anos. Hoje nós sabemos que as mudanças ocorrem muito rapidamente (Fernanda, técnica).

Os “professores referência” participaram da construção do documento e as superintendências participaram e acompanharam o tempo todo o processo. No final de 2009, a SEDU solicitou uma avaliação, solicitou sugestões e os professores puderam propor alterações e mudanças em relação aos conteúdos e isso tudo já está contemplado no documento que só foi impresso em 2010. E aí os professores que estavam com mais dificuldades de aceitar, tiveram oportunidade de fazer a revisão do CBC. Todas as escolas participaram. Em 2010, estamos trabalhando com os planos de ensino, com a intervenção pedagógica e a inserção da família na escola. Fizemos oficinas desde o 1º bimestre. Dividimos a superintendência em cinco regiões, dividimos os técnicos e fomos a essas regiões e mostramos para os professores e pedagogos como seria o planejamento por área, como a área poderia encontrar um ponto de contato e trabalhar todas as disciplinas da área dentro desse ponto de contato. Então nós fizemos essas oficinas e trabalhamos os textos quinzenais preparados pela SEDU. Para 2011, o foco continua sendo o planejamento por área. **O interessante é que o currículo a cada ano vai se**

enriquecendo para mostrar que ele não está acabado. Em 2009, os projetos dinamizadores é que davam todo aquele brilho ao currículo, os jogos na rede, as olimpíadas, a família presente na escola. Esse ano se fala muito na integração das áreas, na interdisciplinaridade. Nós já conseguimos o planejamento por áreas. Temos dificuldades? Temos. O horário de planejamento é mínimo, deveria ser 5 horas, mas na verdade são 3 horas e 40 minutos. Dessas 3 horas e 40 minutos não se consegue colocar os professores juntos para planejar. Muitas escolas só conseguem colocar uma hora. Considerando todas essas adversidades nós ainda comemoramos o planejamento por área. Em 2010 trabalhamos na elaboração do currículo de espanhol, que ainda será incluído no CBC. Eu participei com um professor de espanhol, representando a nossa superintendência no processo. Ele já está pronto. A maior preocupação da SEDU é a formação de professores. A capacitação está acontecendo por área de química, física e biologia. E tem também capacitação de música, arte, dança e teatro que junto com as artes plásticas são as quatro linguagens que os PCN's preconizam. Então esse ano essas são as capacitações. **Esse ano está sendo o "ano da capacitação".** A intenção é atingir todas as disciplinas, português e matemática, que são o carro chefe da escola. Acredito que a língua portuguesa e a matemática estejam inclusas em tudo. Essa formação é a nível de estado. **Alguns professores vão para servir de multiplicadores. Tudo para enriquecer o currículo, tudo para poder fortalecer os ideais do currículo.** O que foi detectado em relação ao professor? Porque tem professor de todo tipo. Tem professor que conhece muito bem o seu conteúdo, mas conhece muito pouco de metodologia, tem professor que tem várias estratégias, mas não tem o domínio do conteúdo, temos professor que tem conteúdo, tem estratégia, mas não tem responsabilidade. Então nós temos tudo. **Então qual é a preocupação da SEDU? Que o professor seja mais responsável. Com isso o que a SEDU fez? Prêmios para motivar os professores, PC do professor, pen drive, abonos, tudo o que a SEDU pensou para poder valorizar o profissional. Você sabe que, acho que 70% dos professores são DT's.** O que ele fez para valorizar a grande maioria dos professores? Equiparar o salário dos DT's com os efetivos. De repente um professor DT que ganhava R\$ 600,00 passou a ganhar R\$ 1.500,00. Foi um salto imenso no sentido de valorizar realmente o professor. Valorizou em questão de salário e agora também em questão de conhecimento da disciplina dele. Outra coisa também que mudou: o professor antigo era um profissional que não se preocupava

com formação, hoje, ele já entendeu que precisa estudar (Vagner, técnico).

Qual foi a maior marca desse documento? A matriz curricular hoje é unificada e isso foi o currículo que garantiu. Antes a escola tinha autonomia. Então uma escola tinha 4 aulas de matemática, outras 5 e agora em qualquer unidade ele vai ter a mesma matriz. Hoje nós temos uma padronização. Se o aluno tem 4 aulas de português na 5ª série, ele vai ter em qualquer unidade que pertence a SEDU central (Fernanda, técnica).

Eu acho que a maior marca de todo esse processo é o senso de responsabilidade com a educação, que antes parecia que não tinha. A responsabilidade da escola pela aprendizagem, pelo resultado do aluno. Esse currículo veio para mexer com toda essa estrutura. O diretor hoje sabe que tem que estar atento no processo de ensino-aprendizagem também, não dá para ficar apenas envolvido com questões administrativas. Ele tem que olhar se o professor está trabalhando, se o pedagogo está trabalhando. E o próprio professor ele vai ficar para trás, tem muitos professores ultrapassados e tem muitos inovando também. Então eu acho que a grande marca é realmente a aprendizagem. Às vezes a escola reclama que é muito papel, mas é necessário, faz parte do processo. O currículo propõe muito isso: a reflexão do processo (Vagner, técnico).

Mas olha só, os pilares do currículo são o conhecer, levar o aluno a conhecer aquele conteúdo técnico ou prático, a fazer e a aprender. Então se eu conheço, eu faço, eu aprendo, eu construo o aprendizado. [...] Se teve um cuidado muito grande na hora de produzir esse documento, em cada professor, em cada disciplina, em cada área, ao se perguntar: o meu aluno vai fazer o quê com esse conteúdo, com esse conhecimento? O que ele vai aproveitar disso na prática, no dia-a-dia, no cotidiano? Quando você conhece e pratica, você se modifica enquanto ser e vai expressar isso lá na sociedade. Eu levo isso prá minha vida de cidadã. Com esses pilares o professor e o aluno vão conseguir se transformar (Fernanda, técnica).

O que dificulta o processo de implementação? São os valores tradicionais. Eu acho que seria isso aí, que são as resistências que encontramos. O professor seguia muito o livro didático e o professor estava muito viciado nos conteúdos do livro

didático, por isso não aceitava a mudança do currículo, porque não condizia com o livro didático. Nas escolas, os dois parceiros que a gente realmente pode contar, é com o diretor e o pedagogo. Nas escolas onde o diretor e o pedagogo compreenderam toda a proposta do currículo, os professores tiveram maior aceitação. Onde o pedagogo pôde acompanhar e pôde orientar também. Porque o pedagogo precisa ter conhecimento da metodologia usada para cada conteúdo. Onde o pedagogo participou dos estudos, do que embasa cada disciplina e pôde orientar os professores com certeza fluiu melhor. Nas escolas que o pedagogo teve grandes dificuldades e resistência, e o diretor também, com certeza o professor também teve mais dificuldades para compreender (Vagner, técnico).

Quando esse documento foi produzido, foi pensando exatamente na dificuldade que os nossos professores teriam de aceitar, como foi feito por área, três áreas do conhecimento, área de humanas, área de ciências da natureza e área de linguagens e códigos. Cada uma dessas áreas, e é muito importante que a gente coloque isso, quando você estiver defendendo aí ou falando sobre o currículo, que cada grupo de estudo, os nossos especialistas, usaram textos de embasamento teórico, porque é importante? Porque os professores que leram e estudaram esses textos teóricos juntamente com os seus pedagogos, estes com certeza, mesmo com as dificuldades, eles estão mudando sem perceber, eles já estão modificando as suas aulas. Houve a preocupação desse embasamento teórico, das competências e habilidades e como avaliar essas competências e habilidades, como seria a avaliação dentro desse novo processo. Então a avaliação passa a fazer parte do processo, ela não é mais algo separado. Então aqui dentro desse texto do documento, nós temos textos de porquê trabalhar por área de conhecimentos, porque estamos unificando a importância da integração das áreas e também mostra como diagnosticar o que o aluno sabe, o que ele não sabe e como vou proceder diante desse diagnóstico. Então ele mostra o caminho. Na verdade esse currículo veio com embasamento teórico que é muito importante, porque quem não estuda, não lê, não consegue mudar. Porque tendo todo esse embasamento teórico já é difícil, imagina se não tivesse! **Temos também as habilidades e competências de cada área e o processo de avaliação. No processo de avaliação temos pelo menos três que são garantidos por lei, mas esses três são o resultado de um processo longo, de um período de trabalho** (Fernanda, técnica).

Vamos falar um pouquinho das habilidades e competências? As competências são colocadas no currículo de maneira macro. Então uma competência necessita de várias habilidades para formar uma competência. Por exemplo, a competência de formar um bom leitor, de repente, você não consegue formar aquela competência em um ano, o aluno constantemente precisa estar sendo desenvolvido, mas a grande dificuldade dos professores é identificar qual habilidade está faltando no seu aluno, naquela série para trabalhar aquela habilidade. E qual é a habilidade da competência leitora naquela série... E quais os conteúdos daquela série é que vão desenvolver aquelas habilidades... No caso da competência leitora, ele deve dali tirar os conteúdos (Vagner, técnico).

Há uma dificuldade nos professores de identificar o que são habilidades e competências. A competência vai se desenvolvendo no aluno gradativamente. Então o professor precisa saber o que o aluno já sabe. Porque a habilidade é o caminho, o percurso, tudo que eu estabeleço para chegar a uma meta, que é a competência. Se eu sei exatamente o que o meu aluno precisa saber de história para ser um cidadão crítico, um crítico positivo e aproveitar para fazer uma nova história, para transformar a sua vida, eu preciso saber quais são os descritores e qual o caminho que eu vou traçar para chegar a isso. Porque antigamente pegava o livro, abria na página tal, lia e mandava o próprio aluno explicar e dava os exercícios. E o novo currículo vem exatamente garantir que o aluno aprenda. Houve muita crítica, eu também critiquei, logo no início. **Porque mudou, tem gente que fala que só mudaram os nomes, de objetivos gerais e específicos, para habilidades e competências.** Isso a gente ouviu muito! Olha, se só mudou o nome eu não sei... A gente ouviu muito também que cada um que “entra” quer colocar um nome diferente (Fernanda, técnica).

A diferença está no ensino por competências. Quando a gente ensinava por objetivos, a gente tinha os objetivos mas não achava que isso ia mudar nada no aluno, já quando eu visualizo uma competência que eu preciso desenvolver no meu aluno, eu não estou formando esse aluno pra quando ele sair do ensino médio, essa competência, mesmo que não seja completa, essas habilidades vão permitir que ele interfira na sua sociedade agora e o mais importante, é educar para agora, para o momento que ele está vivendo. **Se os nossos professores ainda não entenderam isso, é porque ainda falta muito para estudar** (Vagner, técnico).

Como vocês entendem o currículo? *Eu penso que o currículo é o caminho que percorremos para chegar a uma meta. Para mim, ele é a coroação da escola. Então é o caminho que eu vou percorrer para atingir um objetivo e sem o currículo eu acabo me perdendo no caminho. O que a gente almeja com esse novo currículo é que todos tenham o direito de aprender garantido por lei (Fernanda, técnica).*

*Nós precisamos entender que esse documento não é propriamente o currículo da escola. Não podemos dizer que isso aqui é o currículo da escola e nós vamos seguir isso aqui. Tem muita gente que vai lá nos conteúdos e fala eu vou dar esses conteúdos. Não é isso. **Currículo é tudo que se tem na escola.** Por isso é que a formação do aluno se deve a tudo o que se desenvolve na escola. No documento nós temos os 70% dos conteúdos básicos comuns, mas nós temos também além desses conteúdos, orientação para trabalharmos com os valores, os princípios, a espiritualidade, a sustentabilidade, os temas transversais. **O que é o currículo? São os conteúdos. São os conteúdos, mas são também os valores, os princípios familiares e é por isso mesmo que a escola convida a família para participar. E não é só um dia não. A família precisa discutir mais com a escola (Vagner, técnico).***

Qual a maior expectativa em relação ao documento? *A minha maior expectativa em relação ao documento é que haja uma transformação na nossa educação, ou seja, que essa educação seja pautada nos conhecimentos científicos, na pesquisa, que seja pautada também nos valores, nos princípios, e leve a uma sociedade melhor. Eu acredito muito na escola, é através da educação que mudamos a sociedade e a escola ela é a principal, além da família, além da igreja, é uma das principais instituições de transformação social. Então, eu acredito que a prática desse currículo venha a fortalecer os educadores e que os educadores tenham mais segurança e responsabilidade em seu trabalho e que tenham a aprendizagem como meta, o que eu quero é a aprendizagem do meu aluno. O que eu quero é que ele não apenas vá para a sala de aula. Então essa é a expectativa realmente que a escola toda assuma o seu papel mesmo de resgate da verdade, o seu papel de educadora (Vagner, técnico).*

Retomando essas narrativas, neste momento do texto, podemos pensar um pouco

nos tantos atravessamentos que ocorreram no processo de construção e implementação do “documento curricular” idealizado pela SEDU e, particularmente, articulado pelas superintendências de educação junto às escolas.

Começamos lembrando o que Ferraço (2004) tão bem nos ensinou:

Entendemos **currículo** como sendo redes de **fazeressesaberes**, de **discursospráticas**, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas (p. 85, grifo nosso).

Recorremos a Ferraço para reafirmar a riqueza dos *saberesfazeres* que surgem em meio às redes cotidianas de nossas escolas públicas e que acabam por serem desconsideradas nas falas e percepções de tantos profissionais da educação que acabam por acreditar que: *“a forma de trabalhar história, por exemplo, é aquela forma linear, aquela linha do tempo”* ou *“o professor seguia muito o livro didático e o professor estava muito viciado nos conteúdos do livro”* ou ainda *“o professor de educação física, por exemplo, que quer trabalhar só vôlei e trabalha vôlei o ano inteiro”*.

Assim, junto a essas impressões de que a “repetição” e “mesmice” poderiam estar tomando conta das práticas cotidianas dos professores e alunos, nas escolas, surge a noção de currículo como algo prescrito, como proposta, documento, “norte”...

“Podemos dizer que no espírito Santo nós temos um currículo”; “o nosso objetivo é que gradativamente [...] esse documento esteja abraçado por toda a rede”; “hoje nós temos uma padronização”; “[...] ele mostra o caminho”; “o que é o currículo? São os conteúdos”; “o currículo é o caminho que percorremos para chegar uma meta [...] ele é a coroação da escola”.

Entre essas e outras afirmações vamos percebendo que, embora em alguns momentos apareça a tentativa de compreender que os *currículos tecidos nas redes cotidianas das escolas* não se constituem como meras prescrições - *“nós precisamos entender que esse documento não é propriamente o currículo da escola”* – de maneira muito incisiva se afirma/acredita que a implementação de um

documento - nesse caso, Currículo Básico Comum – poderá “controlar” as invenções dos sujeitos praticantes, garantindo a padronização dos processos de *aprenderensinar*, assim como a formação continuada dos professores, os “conteúdos” a serem trabalhados em sala de aula, os conhecimentos científicos a serem “repassados”, os momentos de planejamento e a reflexão do processo educativo.

Assim, conversando com os técnicos da superintendência, tivemos a impressão, em algumas situações, que a criação/ implementação do documento traz uma grande aposta de que esse processo poderá “salvar” a escola pública: *“e o novo Currículo vem exatamente garantir que o aluno aprenda”*; *“a maior marca de todo esse processo é senso de responsabilidade com a educação, que antes parecia que não tinha [...] esse currículo veio para mexer com toda essa estrutura”*; *“Então uma das coisas positivas do novo currículo foi isso, trabalhar a mentalidade do professor, ele passa a se profissionalizar mais. Antes parecia que ele ia lá na sala de aula e dava o que queria”*.

Buscamos, portanto, retomar aqui as impressões que tivemos nesses momentos de produção dos dados, tentando algumas aproximações e/ou distanciamentos dos sentidos produzidos acerca das práticas cotidianas das escolas, de seus currículos e da produção do “documento curricular” do estado do Espírito Santo.

Nessas tentativas pretendemos problematizar um pouco do que vivemos junto aos sujeitos da pesquisa sem, entretanto, apontar “erros” ou “acertos”. Temos o entendimento de que muito nos escapa e de que os *usos* que são/serão produzidos com a implementação do “documento”, para além das convicções dos diferentes profissionais envolvidos no processo será, certamente, um movimento coletivo, realizado nas relações cotidianas e muito mais potente do que os “escolhidos” a participar de sua produção (aqui talvez fosse importante lembrar dos pedagogos e professores “referência”) pudessem prever...

Precisamos ressaltar também, além do fato desse processo de “implementação” do documento não se realizar apenas a partir do envolvimento mais direto desses “escolhidos”, a questão de como essa implementação tem como pressuposto certa

desqualificação, certa despotencialização, certo desconhecimento e/ou desconsideração com o que “acontece” nas escolas, com os seus cotidianos vividos intensamente pelos sujeitos e que, por isso, esses sujeitos tem outras questões, outras expectativas em relação à SEDU e/ou em relação à superintendência.

Tratamos, ainda, de não esquecer da confiança depositada no “outro” por Certeau (1994). É Giard (1994) que não nos deixa esquecer e nos permite confiar...

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora [...]. Certeau sempre discerne um movimento [...] de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades [...]. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos. [Essa postura] se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar [...]. Se Michel de Certeau vê por toda parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las [...] e resume sua posição em uma tirada que se deve levar a sério: “sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (p. 18-19).

4.5 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DO DOCUMENTO E ALGUMAS IDEIAS CERTEAUNIANAS

Estamos compreendendo que o processo de elaboração do documento curricular – Currículo Básico da Escola Estadual – CBC, não é um dado natural, mas que pode ser considerado uma construção, uma invenção, que partiu de um tempo, de um lugar, de uma certa maneira de demarcação política e, como diria Michel de Certeau, de uma operação historiográfica ou epistemológica.

Assim, retomamos algumas ideias de Michel de Certeau em seu livro "*A escrita da história*", publicado pela primeira vez em 1975, na França. Ao escrever um capítulo intitulado “A operação historiográfica”, o autor aponta as principais características do trabalho do historiador e procura, com sua escrita peculiar, nos indicar algumas facetas daquilo que se pretende estudar. Busca introduzir às nossas perguntas, ao invés de respostas, um outro olhar e uma possibilidade de deslocamento.

Nesse sentido, Certeau (2006) inicia o capítulo a que nos referimos perguntando: “O

que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz?” (p. 65) e argumenta que toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural.

[...] Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam (CERTEAU, 2006, p. 66).

Precisamos levar em conta que esse lugar onde se instauram os métodos e se delineia uma topografia de interesses (CERTEAU, 2006) está ligado à relação que o historiador mantém com o lugar em que se encontra e, dessa forma, fazer história, passa a ser, além de um procedimento epistemológico, também estratégico e político, quando analisados posicionamentos e efeitos. Nesse sentido, cada pesquisa histórica, não é apenas a manifestação de um lugar, mas a sua demarcação e a sua problematização. E, nesta perspectiva, Certeau (2006), nos mostra que “a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita* (p. 66).

O autor ainda observa que a pesquisa, mesmo sendo feita em meio a limites, à medida que as questões vão aparecendo, sendo colocadas ou, ainda, sendo reinventadas, o historiador vai construindo e avançando em suas ideias. Há, portanto, uma troca de saberes com outros sujeitos e, com isso, os campos são expandidos e os caminhos transformados e acrescenta que “estas imposições não são acidentais, elas fazem parte da pesquisa” (CERTEAU, 2006). Trata-se, de um trabalho dinâmico, cultural, coletivo... movido por tensões, limites, poderes e, principalmente, que se dá nas fronteiras.

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da *escrita*: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sócio-cultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um *ensino*, logo, às flutuações de uma clientela; às pressões que esta exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres; [...] A produção histórica se encontra partilhada entre a obra

literária de quem “constitui autoridade” e o esoterismo *científico* de quem “faz pesquisa”... (CERTEAU, 2006, p. 73-74).

Não estamos trabalhando na perspectiva de que a produção de um “documento” nos permita pensar o presente como continuidade ou como repetição do já vivido, mas apostamos em uma problematização constante do vivido e do que se está vivendo, pois é na fronteira entre o *dado* e o *criado* e, entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa (CERTEAU, 2006). Dessa forma, a narrativa histórica não pode ser entendida como a verdade dos fatos transformada em escrita mas, conforme defende Certeau, como uma interpretação do historiador sobre os seus materiais. E essa interpretação mesmo que aconteça, muitas vezes, junto a uma série de princípios e referências que apontem para processos de controle e regulação, é pensada e construída no movimento da história que sempre se desloca, “pois, cada prática histórica não estabelece seu lugar senão graças ao *aparelho* que é ao mesmo tempo a condição, o meio e o resultado de um deslocamento” (CERTEAU, 2006, p. 83) e acrescenta:

A utilização das técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que, em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão; a acumulação dos “dados” (informação secundária, ou material refinado) e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados e deslocados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que este material é susceptível (CERTEAU, 2006, p. 85).

Certeau (2006) insiste pois, na concepção de que a situação social muda, ao mesmo tempo, o modo de trabalhar e o tipo de discurso. Desde o momento em que reunimos os documentos até quando redigimos o texto final estamos sempre, para o autor, atravessados pela estrutura da sociedade e, o historiador, circula *em torno* das racionalizações adquiridas, trabalha nas margens e busca desvios para zonas silenciosas. Dessa forma, entendemos que a história é construída a cada instante, pela sociedade, a partir de condições e possibilidades múltiplas e que a ação do historiador se dá, principalmente, na manipulação dos vestígios, construindo relações com os lugares e seus usos. E, é nesse movimento de manipulação, que ele provoca deslocamentos, reorganiza o mundo, percebe as coisas em fluxo, buscando retirá-las de um lugar e coloca-las em outro, redistribuindo e transformando-as em “fontes”.

Certeau ainda atribui à “informatização” a possibilidade de uma quantidade sempre maior e mais variada de fontes e, assim, o historiador poderá construir sofisticados modelos explicativos, no sentido de perceber seus limites, transformando o uso de tais “modelos” em processos dinâmicos e flexíveis.

O importante não é a combinação de séries, obtida graças a um isolamento prévio de traços significantes, de acordo com modelos pré-concebidos, mas, por um lado, a relação entre esses modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e, por outro lado, a capacidade de transformar estes limites em problemas tecnicamente tratáveis. Estes dois aspectos são, aliás, coordenados, pois se a diferença é *manifestada* graças à extensão rigorosa dos modelos construídos, ele é *significante* graças à relação que mantém com eles a título de desvio – e é assim que leva a um retorno aos modelos para corrigi-los. Poder-se-ia dizer que a formalização da pesquisa tem, precisamente, por objetivo produzir “erros” – insuficiências, falhas – cientificamente utilizáveis (CERTEAU, 2006, p. 86).

Sob esse ponto de vista, o historiador passa a considerar os recortes, se desvia dos ideais de totalização para problematizar margens, deslocamentos e fluxos e a história passa a ser pensada como uma experimentação constante dos modelos teóricos. Estes, por sua vez, passam a ser usados de forma crítica e problematizadora, ao invés de simplesmente aceitos, e assim, “a história [...] exerce uma “função de falsificação” (CERTEAU, 2006, p. 88), ou seja, os modelos podem ser “experimentados” e avaliados em relação à sua significabilidade e a relação com o real se torna uma relação entre os termos de uma operação... em processos que não garantem o enquadramento, mas que, ao contrário, consideram as perdas, idas, vindas, burlas, ou seja, aquilo que escapa.

O historiador se instala na fronteira onde a lei de uma inteligibilidade encontra seu limite como aquilo que deve incessantemente ultrapassar, deslocando-se, e aquilo que não deixa de encontrar sob outras formas. Se a “compreensão” histórica não se fecha na tautologia da lenda ou se refugia no ideológico, terá como característica, não primordialmente, tornar pensáveis séries de dados triados (ainda que isto seja a sua “base”), mas *não renunciar nunca à relação que estas “regularidades” mantêm com “particularidades” que lhe escapam* (CERTEAU, 2006, p. 92).

Certeau (2006) observa que “a construção de uma escrita é uma passagem, sob muitos aspectos, estranha” (p. 94) quando considera que transformar a pesquisa em um texto é seguramente, iniciar mais uma série de deslocamentos, porque o texto leva o seu consumidor ao começo de tudo, quando, ironicamente, o texto seria o

ponto final de todo o trabalho do historiador. O texto ainda para Certeau, poderia mascarar o caos encontrado na pesquisa e preenche as lacunas, que constituíram o próprio princípio da pesquisa, levando o autor a se perguntar: “A escrita seria, então, a imagem invertida da prática?” (p. 94). Para Certeau, pesquisa e escrita não se afastam, ao contrário, elas dialogam na construção da operação historiográfica. Acabam por mostrar, esconder, impor, produzir... além de serem produzidas, controladas, modificadas... nesse processo.

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magisterial. Mas ao mesmo tempo funciona como imagem invertida; dá lugar à falta e a esconde; cria estes relatos do passado que são o equivalente dos cemitérios nas cidades; exorcisa e reconhece uma presença da morte no meio dos vivos. [...] escrita em espelho, ela tem o estatuto ambivalente de “fazer a história”, como mostrou Jean-Pierre Faye e, não obstante, de “contar histórias” [...] (CERTEAU, 2006, p. 95).

Ainda para o autor, a escrita do historiador é uma narrativa, podendo ser permeada como um encadeamento cronológico de eventos ou como um texto que se constrói mediante a busca por outros textos, por outras formas de organização do discurso. Pode ainda ser entendida a partir do estabelecimento de diálogos com outros textos, nas relações de aproximação, distanciamento e deslocamento com o que já está dito. É também uma possibilidade de interpretar, dar outros sentidos e, por fim, descrever e dar sentido ao vivido. A operação historiográfica pensada a partir de Certeau, pode nos levar à experimentação das possibilidades e limites que nos oferece o lugar onde estamos, na execução prática de nossas atividades e, na escrita da história que queremos enunciar...

Se tentarmos entender a produção de um “documento curricular” em relação ao que o historiador faz em seu ofício, observaremos que essa produção se dá sempre em um sistema de referências, a partir de um determinado enquadramento social, político e econômico e, então, poderíamos continuar a perguntar com Certeau: O que querem os “fabricantes” do documento? Para quem trabalham? O que produzem? Que sociedade representam? Que interesses os movem? Como foram escolhidos? Que relações estabeleceram com os sujeitos praticantes das escolas? Ou seja, podemos pensar que a produção de um documento dessa natureza

estabelece um jogo de pertencimentos, aproximações, afastamentos e deslocamentos entre os sujeitos responsáveis pela sua elaboração e as práticas cotidianas que também o produziram, em relações que, na maioria das vezes, buscam o controle e a imposição, mas que surgem em meio a tensões, deslocamentos e processos dinâmicos. Relações que carregam as *marcas* de uma “escrita” que se pretende hegemônica, capaz de afirmar caminhos únicos para toda uma rede de ensino e outras tantas marcas dos praticantes que se reinventam e criam múltiplas possibilidades de usos desse documento nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, destacamos ainda que a *escrita de um texto* é movimentada pela localização sócio-cultural daqueles que a realizam e de suas práticas, portanto, é praticamente impossível pensar a criação de um documento como o que vimos discutindo, separada da ótica da “instituição” e dos demais praticantes, ou seja, a produção de um texto estabelece um jogo de lutas e disputas vividas e articuladas entre as pessoas envolvidas no processo de sua elaboração. E, nesse sentido, apontamos para o fato de que a produção de um documento não é um movimento neutro.

Enfim, com Certeau, podemos pensar que a criação desse “documento” não representa uma “realidade” existente ou à margem dos cotidianos escolares e, nesse caso, poderíamos questionar uma possível pretensão de tornar-se uma *referência da realidade*. Assim, a escrita do texto, não deve ser entendida como mera representação, mas como uma forma de *ficção*. Ficção que se apresenta enquanto invenção, capaz de instituir algo novo. Ficção que, para Certeau, não deve ser encarada como mera *alienação do real*. “A ficção, em qualquer de suas modalidades – mítica, literária, científica, ou metafórica – é um discurso que ‘informa’ o real sem fingir representá-lo ou acreditar-se ter a capacidade de tal representação” (CERTEAU, in JOSGRILBERG, 2005, p. 91-92).

Temos, portanto, uma escrita que traz diferentes elementos para serem usados, articulados, ressignificados, ou seja, elementos de uma invenção que poderá, entre os praticantes das escolas, produzir múltiplos efeitos, sentidos e discursos, distantes, por certo, da intencionalidade de uma representação capaz de apresentar à escola uma versão única e imutável de uma “realidade” colocada, como se fosse

possível falar em nome do “real” e, ainda, do aplicável, daquilo que supostamente poderia “salvar a escola”, para além dos tantos sentidos e efeitos que surgem entre os sujeitos em seus movimentos cotidianos. Como controlar os *efeitos de realidade* produzidos nas operações cotidianas desses praticantes?

5 OUTROS APONTAMENTOS JUNTO AO “CURRÍCULO BÁSICO COMUM”: USOS E PROBLEMATIZAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA NOS MÚLTIPLOS ESPAÇOSTEMPOS COTIDIANOS

Neste capítulo tentaremos ampliar algumas discussões acerca do processo de implementação e de uso do Currículo Básico Comum que acontece nas redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas nos cotidianos da escola pública, junto aos múltiplos sentidos produzidos pelos sujeitos praticantes e, de modo especial, que se deram no ano letivo de 2010.

Queremos esclarecer, que não tivemos a intenção de analisar o conteúdo dos textos expressos no documento, mas em contextualizar, durante a pesquisa, os usos (CERTEAU, 1994) que os sujeitos da escola foram fazendo desse documento, como buscavam articular a proposta oficial e as práticas curriculares cotidianas e, ainda, de que forma o documento tem potencializado as discussões de currículo durante o seu processo de sua implementação.

Assim, buscamos investigar os processos de tessitura dos currículos nas redes de saberes, fazeres e poderes produzidas e compartilhadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio David Roldi, buscando acompanhar os usos³² e as problematizações³³ produzidas junto ao documento da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo - Currículo Básico da Escola Estadual.

Nossas conversas com os sujeitos dos cotidianos das escolas nos têm levado a pensar nas escolas e nos currículos praticados para além dos seus contextos pedagógicos imediatos. De fato, as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros contextos e instituições, através das redes de relações formais e informais que ligam seus membros, e que os levam a assumir diferentes *saberesfazeres* na invenção dos currículos realizados (FERRAÇO, 2004, p. 88).

³² Com Certeau (1994), reconhecemos os usos como a capacidade dos indivíduos transformarem-se em sujeitos, manifestando formas de autonomia em um conjunto de práticas cotidianas.

³³ Conforme REVEL (2005), Foucault utilizou com frequência o termo problematização para definir suas pesquisas nos últimos anos de sua vida. Por problematização, Foucault entendia “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a se constituir como objeto para o pensamento (seja sob a forma das reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)” (FOUCAULT, 1984).

Conforme Ferraço (2004), essas relações são tecidas em redes e “criam, nos cotidianos das escolas, *ambientes movediços, entre-lugares da cultura*, processos instituintes que possibilitam aos sujeitos praticantes viverem suas dimensões de *hibridização*” (p. 88). Partindo dessa perspectiva, estamos entendendo que os sujeitos cotidianos *inventam currículos*, cada um a seu modo, e não se deixam aprisionar por identidades culturais, originais ou fixas, imprimindo suas *marcas*, com seus *fazeressaberes* (FERRAÇO, 2004, p. 89).

Com isso, os papéis que os sujeitos desempenham nos cotidianos escolares não podem ser definidos apenas institucionalmente, de acordo com as normas decorrentes da lógica hierárquica de funções e/ou formações. A visão estrutural-funcionalista prescritiva que normalmente define esses papéis é superada a partir das relações de saber poder que se dão nas redes locais globais. [...] Assim, nas invenções dos currículos há, entre os sujeitos, processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados (FERRAÇO, 2004, p. 89-90).

Segundo Carvalho (2005), consideramos que é no âmbito do currículo vivido que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. Dessa forma, “o currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-97).

Podemos aproximar dessa perspectiva também as ideias de Certeau (1994), quando destaca o caráter imprevisível e criativo das pessoas comuns com as “artes de fazer” e nas “maneiras de fazer” uso dos produtos que lhe são impostos, apropriando-se deles para inventarem diariamente seu cotidiano.

Assumimos com Ferraço (2002, p. 125), que Certeau

[...] advoga a favor de uma antidisiplina articulada por redes de astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer que, entre outras coisas, subvertem a ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam. Nesta abordagem, por efeito, o conceito de consumo que denota uma certa passividade por parte de quem consome, seria substituído pelo conceito de uso, que implica numa ação mais consciente e ativa.

Certeau (1994) reconhece, que os sujeitos comuns, os usuários, manifestam uma forma de resistência ao fazer *bricolagens* e *caças furtivas*, colocando em ação um

jogo sutil de táticas e estratégias, como forma de se distanciar dos movimentos que lhe são propostos. É um engano pensar que o consumo das ideias, dos produtos e dos documentos pelos sujeitos anônimos do cotidiano é uma prática passiva e conformista, pelo contrário, existem sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis e incontroláveis no consumo dos bens culturais e materiais, que alteram e modificam os objetivos previstos no planejamento e na idealização das coisas.

Para o autor, *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 1994) e essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (p. 41), ou seja, as astúcias dos *consumidores* compõem uma *rede de antidisdisciplina* que, na vida social, quase sempre aparece como resistência ou inércia com relação às imposições sociais e que esvaziam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública. “As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p. 45).

Michel de Certeau defende que o cotidiano é feito e refeito permanentemente num movimento de continuidades e descontinuidades e, com isso, desnaturaliza os lugares prontos e acabados, apontando brechas e fissuras nas lutas e improvisações pela sobrevivência. “Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ações que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 1994, p. 97).

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores [...] traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...] Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas [...], embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas [...], essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida (CERTEAU, 1994, p. 97).

Seguindo nessa discussão junto ao pensamento de Certeau, a definição que o autor faz sobre estratégias e táticas constitui um recurso para se pensar as tensões que

estão presentes nos movimentos cotidianos e que nos envolvem em situações de vigilância, burlas, artimanhas e astúcias.

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.). [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance (CERTEAU, 1994, p. 99-100).

Pela definição de estratégias e táticas, Certeau (1994) nos faz compreender que os sujeitos praticantes ocupam diferentes lugares de poder, mas que apesar dessa troca de posições e de seu caráter ambivalente, não apontam em nenhum momento a submissão desses sujeitos. O que observamos nos movimentos cotidianos, nos jogos de estratégias e táticas, pelo contrário, é que os sujeitos praticantes estão o tempo todo em suas relações, criando formas outras de produção do poder, assim como tentativas de burlas ou rompimentos.

Em relação aos movimentos táticos e estratégicos, Josgrilberg (2002) entende que:

Assim como o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o movimento tático também tem a mesma ambição. A diferença entre um e outro não está nos objetivos, mas no status de cada um. Um como o outro visa a organização espacial (De Certeau, 1990, p. 180). Ambos implicam tratamentos criativos do lugar-comum (a linguagem ordinária). As ferramentas são as mesmas: metáfora, elipses, metonímias, etc. Diferem apenas no fato de o ato estratégico assumir uma posição de aparente equilíbrio em função da manipulação de relações de força, de uma configuração de posições a partir da eliminação do fator tempo e desconsideração dos movimentos em um determinado espaço (ib., p. 172/173). Há uma circularidade no processo de organização espacial posto em prática por estratégias e táticas (p. 19).

Na tentativa de problematizar os movimentos cotidianos da complexa relação entre a proposta curricular do estado do Espírito Santo e os *modos de fazer* dos sujeitos praticantes dos cotidianos, citamos Oliveira (2003), para dizer que, “os professores

tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação” (2003, p. 81) e, ainda, que:

Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições. 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 (p. 81-82).

Reconhecendo a importância das práticas cotidianas na tessitura permanente dos currículos, pretendemos trazer para este momento da nossa escrita, os tantos momentos vividos nos *espaçostempos* da escola como forma de dar visibilidade às práticas comuns, *ordinárias* (CERTEAU, 1996) dos sujeitos praticantes e as marcas que imprimem nesses currículos. Iniciaremos pelas conversas com uma das pedagogas da escola a respeito do processo de construção e implementação do documento curricular.

*“Na verdade o currículo era um sonho da escola, dos professores, que a gente tivesse uma base, uma referência. Que o currículo fosse uma referência estadual. No início foram convidados professores por disciplina para listar os conteúdos de cada disciplina. Na verdade a própria escola através do livro didático fazia o seu currículo. A única referência era os PCN’s. Mas o currículo básico era um sonho realmente, até pra mim como pedagoga. Logo que eu cheguei, eu não tinha referência de como trabalhar com os professores, o que era fundamental e o que não era. Quando começaram a chamar os professores já havia uma equipe referência que elaboraria o plano de ensino, mas houve sim uma participação dos professores. **Passaram uns anos e o currículo básico apareceu, só que no momento que apareceu não foi aceito por todos os professores porque eles até questionavam que a equipe talvez nunca tivesse dado aula, foi até isso que a gente ouvia, porque não condizia com aquilo que elas aplicavam, tinha até um mal entendimento do que se trabalhar em certas disciplinas, então a aceitação no primeiro momento não foi boa, principalmente na disciplina de***

*história. Porque eles questionavam: Mas não foi isso que listamos nos encontros, porque a gente listou uns conteúdos, por exemplo, na disciplina de matemática e não veio? Porque na verdade tinha uma outra equipe referência para a elaboração do currículo e a gente ouvia: Será que esse povo que fez o currículo estava na sala de aula? Mas depois que eles foram estudando, se familiarizando, se adaptando na implementação, na elaboração dos planos de ensino, foram aceitando. No primeiro ano, 2009, foram muitas amarras. Os roteiros vieram em 2009. Não foi jogado para as escolas sem atendimento nenhum, nós tivemos todo um acompanhamento da SEDU e da superintendência, de estudos e de como lidar com o que era novo através de encontros. Trabalhamos com os roteiros de estudo e tinha cronograma pra tudo, pra trabalhar os textos e para mandar os relatórios. **Em 2010 chegou a caixinha para implementar nas escolas o Currículo Básico Comum, que na verdade, pra mim, isso foi um marco, porque ele veio para sustentar e dar identidade à educação do estado.** Mas só vieram duas caixinhas, o trabalho foi todo feito com cópia, agora cada professor tem o seu. Mas o começo do processo foi muito legal. Veio uma orientação para as escolas prepararem uma apresentação para os pais, chamada de **‘Dia D do currículo’**, foi no dia **30 de setembro de 2009**, em todas as escolas da rede. Nesse dia, convidamos os pais e a nossa diretora aproveitou para convidar também as autoridades do município e toda a escola participou mostrando o que era o Currículo mesmo, com apresentações para a comunidade e para os pais do que seria realmente o Currículo e as novas práticas que seriam utilizadas a partir desse Novo Currículo, que seria o aluno criando, participando mais. Então através de cada apresentação mostramos para os pais cada área de conhecimento e a nova estrutura curricular das escolas da rede estadual. Estava bem no ‘comecinho’ do processo, mas fizemos uma apresentação legal. A SEDU mandou os slides prontos para a abertura do encontro e nós fizemos o resto”.*

Como a SEDU caminhou nesse processo?

“A SEDU monitorava tudo o que acontecia, porque se você fizesse um encontro você tinha que mandar um relatório, às vezes para a SEDU, às vezes para a superintendência, de como foi. A gente tinha que prestar contas do que estava dando certo ou do que não estava. Os professores tinham oportunidade de listar o que eles não gostavam, por exemplo, os conteúdos da 7ª série que eles achavam

que poderiam ir para a 8ª série. Eles tiveram essa oportunidade de mandar sugestões, de questionar o que não estava bom”.

E os encaminhamentos dados pela superintendência?

“As visitas e reuniões pedagógicas foram mais da superintendência. O interessante também é que teve reuniões por área do conhecimento na superintendência nesses dois anos, tanto 2009, quanto 2010. **Eles convidavam os professores nas áreas para estar estudando, pra estar mostrando o que estava dando certo, como era trabalhar por área, trabalhar com pontos de contato.** Tinha sempre esse acompanhamento da superintendência com os professores. Inclusive eles queriam que colocassem os horários dos estudos de área em dias específicos, exatamente para que na terça-feira, que seria a área de linguagens e códigos, eles pudessem estar dispostos a trabalhar nas oficinas, por exemplo. O papel da superintendência foi de orientar, de acompanhar os resultados, a gente passava relatos de experiências para a superintendência”.

E hoje, vocês tem liberdade para fazer alguma alteração na proposta de trabalho do Documento?

“Eles pedem assim: como é um documento para ter uma referência, uma identidade, pro aluno sair de uma escola para outra, a gente tem liberdade de fazer adaptações, é claro que não é tirar conteúdo do 3º e jogar para o 1º, mas quando é o caso de um conteúdo necessário, para entendermos outro, a gente pode fazer as adaptações. Foi uma orientação da superintendência. Só não podemos trocar todo o plano de ensino, porque aí perdemos o objetivo da proposta. Nas séries iniciais, o currículo vem por eixo e de 5ª a 8ª séries e ensino médio, é por área de conhecimento. O que cada área tem que trabalhar e as disciplinas que contém cada uma e com os seus conteúdos para serem trabalhados junto com as competências e habilidades que o aluno tem que desenvolver”.

O que você poderia falar a respeito das competências e habilidades?

“Olha, **o entendimento de competências e habilidades foi complicado.** Eles falavam: Mas isso são os objetivos! **Na verdade, é assim, cada aluno tem sua habilidade para estar trabalhando, aí eles foram entendendo aos pouquinhos. Hoje eu sinto que eles interpretam o que são habilidades e competências. Mas**

*foi muito complicado passar dos objetivos para as habilidades e competências. Aí, depois, eles começaram a entender que a gente tem que descobrir a habilidade que o aluno tem e, a competência, seria ele aplicando o que desenvolveu com a habilidade. Isso nós aprendemos nos encontros, eu aprendi também para estar passando para eles. Então, o estado e a superintendência para isso não deixou interrogação. Quem acompanhou o processo entende o que é habilidade e competência. E essas habilidades e competências vieram tornar as aulas significativas. O conteúdo é pensado a partir das competências e habilidades. Na sequência didática que eles fazem, eles colocam as competências e habilidades que querem que o aluno desenvolva com esse conteúdo. A sequência didática veio em 2010 e eu acho que foi muito bom também. Alguns professores já tinham facilidade porque tinham o costume de fazer o 'planinho' de aula, então a gente só transformou, na verdade. Demos mais ênfase do que seria a sequência que não era só o planinho de aula, você pode estar fazendo uma sequência de aulas, e eles já entendiam o que era competências e habilidades. No momento foi difícil, alguns não quiseram fazer, porque ia ter que ficar copiando muita coisa, **mas agora eles falam como a sequência transforma a sala de aula, pra eles e pros alunos, porque eles já sabem que vão ter que trabalhar na próxima semana, na próxima aula. Eles já podem passar pro aluno, tipo: nesse conteúdo a gente vai ter uma sequência de quatro aulas e a primeira a gente vai trabalhar assim, na segunda... então o aluno vai seguindo e complementando também**".*

Como você percebe os usos que foram feitos do documento na escola?

"Em 2010, foi o ano que mais trabalhamos por área de conhecimento, porque a gente teve oportunidade de planejar por área. Os horários eram compatíveis com os professores de cada área. Em 2010, inclusive, a SEDU deu a oportunidade dos professores não escolherem mais de 20 horas, para poder planejar nesse dia específico da área. Em 2011, não tem mais como, foi permitido que escolhessem um número maior de horas. Então eu anoto tudo e vou passando de um por um, mostrando o que cada um vai trabalhar para ver onde cada disciplina pode entrar. Isso vai prejudicar o trabalho. A superintendência me pediu para ir na SEDU em encontro que vai acontecer, para relatar o planejamento por área, mas eu falei que não poderia falar do que não está acontecendo, porque tiraram isso de nós, foi a

*SEDU que permitiu, o que podemos fazer? Outro problema que eu vejo é a transição de professores. Esse ano estamos com um grupo, o ano que vem não é mais o mesmo. Aí a gente trabalha todos os textos, as habilidades e competências e o professor fica um ano e vai embora. **O professor que chega nem sempre está preparado para trabalhar o ‘currículo’.** A maioria dos professores entendia que o currículo somente era a matriz curricular, português, matemática, isso era currículo. Agora não, com os estudos fomos modificando a ideia de currículo, porque tudo o que a escola propõe é currículo, tudo o que acontece é currículo. Também percebemos visivelmente a mudança de metodologia nas aulas e, essa mudança, contagiou, porque um professor vê o que o outro está fazendo diferente e ele quer fazer também. E um está contagiando o outro, ele busca um companheiro, a disciplina para estar trabalhando junto. Eu estou falando do meu turno, entende, de manhã, eu sinto que a escola está contagiada. Olha eu vou trabalhar esse projeto, eu posso colocar outra disciplina para trabalhar comigo? Então mudou a metodologia da escola. Havia muitos trabalhos acontecendo, mas por exemplo, matemática trabalhava sozinha. Agora não, é rotineiro ter trabalhos diferentes, ter a prática, para cada conteúdo eles jogam conteúdos que ilustram. Então para mim, foi a mudança de metodologia, de hábitos, de desenvolver os conteúdos de forma diferente, e a vontade do professor querer fazer diferente. Eu não sei se é porque eu me identifiquei, eu me encantei com o Novo Currículo, por trabalhar por área do conhecimento, então deu certo, porque eu gostei, então eu tive vontade de contagiar os professores também. Foi muito falado em metodologias emancipatórias para os professores e eles queriam que a gente estivesse sempre reforçando, ou seja, que estivesse mudando a forma de trabalhar a partir do novo currículo. E com as competências e habilidades a gente só consegue desenvolver se o aluno interagir e produzir”.*

Quais são as principais ações ou projetos da escola?

“Na elaboração do Plano Estratégico Nova Escola³⁴, a SEDU determinou que alguns

³⁴ O Plano Estratégico Nova Escola é um documento que evidencia uma agenda de projetos e ações prioritárias para os anos de 2008 e 2011. A elaboração do plano teve como referências o “Plano de Desenvolvimento – Espírito Santo 2025”, as “Diretrizes Estratégicas 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas” e o “Compromisso Todos pela Educação”.

projetos fariam parte do calendário escolar da escola que são, 'jogos na rede' e 'cultura na escola'. Esse foi criado para a semana dos jogos, para contemplar os alunos que não vão para os jogos, aliás é um grupo muito pequeno que vai, somente os atletas. Então a gente desenvolve naquela semana atividades culturais e esportivas na escola. Tem também o projeto 'família presente'. No início do ano eles já enviam as datas e todo ano tem, desde 2009. Tem também o **'Dia D da leitura'**. **Esse dia é a paradinha, é a corrente de leitura, é um movimento em que nesse dia, as escolas de todo o estado estão lendo no mesmo horário.** Temos também o projeto Ciências, que em 2009 estudou o Darwin e, em 2010, Einstein. Estes projetos estão no calendário e a intenção é que eles vão se incorporando nas atividades cotidianas. Mas a escola tem um 'projeto' desde 2008, que é 'O valor de cada dia', com o objetivo de valorizar tudo o que é desenvolvido, tudo o que o aluno produz, em todos os conteúdos, em todos os contextos. O que você vai trabalhar de interessante, de diferente, você joga no projeto. Para cada ano eu monto uma pasta com todas as atividades desenvolvidas pelos professores. Nós preparamos uma ficha que o professor preenche para dar respaldo ao trabalho, sabe, eu gosto de registrar tudo. Esse ano vamos ter um projeto especial que é 'Libras é uma língua' para incluir os alunos surdos na escola. Com a chegada do novo intérprete, a gente quer fazer um trabalho melhor. Nós temos três alunos surdos e nós queremos que todos os alunos possam identificar a língua de sinais para interagir com esses alunos surdos. A divulgação vai ser toda feita pelos alunos surdos com o intérprete nas salas. O projeto 'Maratona da Leitura' também é um projeto da escola. Eu vou te falar de coração, em relação aos projetos, quando eu comecei a trabalhar era tão difícil para fazer uma apresentação. Era um tal de colocar menino para fora, agora não, eles foram se acostumando, eles participam que é uma gracinha. A quadra fica lotada. Eu falo que isso é mudança de metodologias”.

É importante lembrar que, a partir das falas de alguns sujeitos e dos momentos que vivemos na escola durante a pesquisa, foi possível perceber que muitos movimentos e invenções/criações curriculares foram anteriores ao documento assim como, a partir de sua implementação, outras alternativas foram surgindo, novas ideias, tantos projetos... Dizemos isso para marcar que o movimento da escola é permanente, embora não previsível, ou seja, para além das orientações do Estado, das tentativas de controle das práticas ou de suas propostas articuladas no CBC, o cotidiano se

reinventa, os praticantes, permanentemente, criam, fazem, desfazem, modificam suas práticas, tecem conhecimentos nas redes...



A Feira de Ciências



Premiação do Projeto 'Maratona da Leitura'

E.E.E.F.M. "DAVID ROLDI"

ÁGUA PARA TODOS

PERÍODO: 15/03 a 21/04TURNO: MatutinoTURMAS ENVOLVIDAS: 5ª a 8ª série e Ensino MédioDISCIPLINAS: Biologia, Inglês, Língua Portuguesa, Geografia, Arte, HistóriaPROFESSORES: Caroline, Geisielei, Marcos, André, Rafaela, Adrieli, Marli,Christiane, Maria, Gilson, Ângela, Maristela e Jussara**JUSTIFICATIVA: (Porque desenvolveu?)**

- Por sentir necessidade de criar uma relação de respeito do homem pela natureza, principalmente pelo uso de água, valorizando, cuidando, protegendo e conscientizando para o não desperdício.

OBJETIVO:

- Reconhecer a importância da água para vida.
- Incentivar o uso correto da água.
- Criar uma relação de respeito com a natureza e o homem.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- Carta argumentativa
- Confecção de folders.
- Confecção de mural temático
- Montagem de uma fonte.
- Dramatização.

AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO DO PROJETO:

Durante o desenvolvimento da atividade percebem-se seriedade e respeito pelos alunos com a relação do uso correto da água.

ASSINATURA DO PROFESSOR: _____

ASSINATURA DO PEDAGOGO: _____

DATA / /

"Água"

A aparente abundância de água em nosso planeta aulta um problema premente para os mais de 6 bilhões de pessoas que hoje povoam a terra: a iminente escassez em âmbito mundial. Esta questão de nove, programa alerta os mais para o diver, sob referências ao uso da água pelo ser humano, propondo alterações variáveis para um quadro de consumo que se agrava a cada ano. Não desperdice.

"Água e vida"

"Antes" **"depois"**

Tom Helly 2017

Atividades desenvolvidas no Projeto "Água para Todos"

..Economize Água...

É só preservar que ela sempre continuará Assim...

nome: Luana e Jaqueline
Série: 2º ano I



Halloween

O projeto “Libras”, que a pedagoga se referiu, foi desenvolvido pelo professor de libras e pelo intérprete, com a participação da professora da sala de recursos, os alunos com deficiência auditiva da escola e a equipe pedagógica, norteados pelo documento curricular que defende a diversidade na formação humana.

A diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana, que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito às diferenças. O que se espera da educação é que ela promova a emancipação dos sujeitos [...] O currículo deve, portanto, contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensões que compõem sua realidade objetiva de vida, [...] como questões inerentes ao currículo escolar, contribuindo de fato para a formação humana (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36-37).

Foi possível acompanhar a movimentação em torno do projeto, porque estávamos na escola durante a sua realização. Segundo a equipe, o objetivo maior era trazer a

língua de sinais para os alunos da escola, conforme diziam: *“Porque é que temos que ensinar os alunos surdos a se comunicarem com os que não são? O que queremos é ensinar toda a escola a se comunicar com os surdos”* (Mercedes, pedagoga).

Durante o projeto aconteceram vários momentos de integração e aproximação entre os alunos surdos e os demais sujeitos da escola, inclusive professores e funcionários. Foram muitas atividades, palestras e a escola se preparou para o dia da “culminância” do projeto. Os murais foram confeccionados e os espaços sinalizados com a língua de sinais. Os alunos surdos visitaram todas as salas e convidaram, com a ajuda do intérprete, todos os alunos da escola. A equipe também preparou muitos convites para autoridades municipais, famílias e até a Tv Gazeta para participarem desse momento, considerado tão importante para as discussões sobre a inclusão. Nós também recebemos um convite especial.



A sinalização dos espaços



O cuidado com os murais

No dia da apresentação do projeto para a comunidade escolar, a equipe estava empolgadíssima e muito ansiosa para receber os convidados, principalmente a equipe de jornalismo, que demorou um pouco para chegar, fato que atrasou o início das atividades.

Dos convidados, estiveram presentes apenas os pais dos alunos surdos e alguns alunos selecionados para o momento porque segundo a diretora, não havia espaço para todos assistirem. A ausência das autoridades municipais decepcionou um pouco a equipe. Conforme a pauta das atividades, a diretora fez a abertura falando dos objetivos do projeto e desejando boas-vindas a todos e depois o hino nacional foi cantado com a participação do intérprete. Na sequência, o intérprete fez uma fala de como está sendo o trabalho com os alunos surdos e o professor de libras, com a participação do intérprete, contou para todos a sua história de vida, dizendo que ele é o quarto irmão de uma família onde todos os filhos são surdos e que foi o único a ter oportunidade de estudar e, ainda, ressaltou a importância da língua de sinais na vida de uma pessoa surda. Após esses relatos, os alunos fizeram várias apresentações e o momento foi finalizado com a pedagoga, que falou da sua emoção ao ver o crescimento desses alunos, da importância da família continuar parceira nesse processo e agradeceu a presença de todos.



O professor de Libras e os alunos



Quando o evento terminou, muitas pessoas foram entrevistadas pelos jornalistas presentes. As famílias, os alunos e toda a equipe tiraram fotos para registrar o momento e os presentes foram convidados a visitar a sala de recursos, estabelecendo um contato com os materiais utilizados nesse trabalho.



Alguns momentos do evento

Nas conversas com a direção e a equipe pedagógica da escola, sentimos que existe uma grande motivação e orgulho com um projeto em especial que está sendo desenvolvido desde 2008, por indicação da SEDU e com algumas alterações da escola, que é o projeto “Família presente na escola”. Passaremos agora a mais alguns relatos e registros do diário de campo acerca desse trabalho.

“O Projeto Família presente na escola foi instituído pela SEDU para ser um dia de visitas na escola, para as famílias participarem de um dia da vida escolar dos alunos. Nós já preparamos esse dia de várias formas, mas sabemos que é uma dificuldade para os pais que trabalham, deixar o serviço e passar um turno na escola com os seus filhos e nós também não temos espaço para juntar todos os pais em um único horário. Então para esse ano nós preparamos o projeto para vários dias. E foi muito

legal. Os pais gostaram muito das atividades e até estão pedindo para repetir. É claro que nós não agradamos a todos, mas o trabalho realmente ficou muito bom. Toda escola se organizou e trabalhou para preparar esses momentos” (Amélia, diretora).

“Para esse ano nós preparamos uma atividade para cada dia. Então nós fizemos um convite, nas salas, e os alunos levaram para casa uma inscrição para os pais escolherem de qual atividade queriam participar. Tivemos o jogo da toalha na quadra, cinema na escola, orientações básicas de informática no laboratório de informática, palestra e oficina de culinária. A professora de Língua Portuguesa, que é uma cozinheira de mão cheia, foi a instrutora da oficina de culinária. Nesse dia, o grupo preparou os frangos que foram congelados, depois voltaram num outro dia, para uma pequena confraternização. O cardápio foi ‘galinha recheada com farofa’ e ‘arroz’ que a professora fez para incrementar. Foi maravilhoso, temos muitas mães que não participaram pedindo para repetir essa oficina. O jogo da toalha também foi muito legal, eu não conhecia. Formaram dois times de vôlei, só que era em duplas e a bola era jogada com a toalha. O pai e mãe, cada um pegava de um lado, ou então, dois pais. Nesse dia também fizemos confraternização. Foram muitos relatos bons sobre todas as atividades” (Mercedes, pedagoga).



A lista de presença e o jogo da toalha



A oficina de culinária



Momentos de integração família-escola

Tentaremos traduzir mais alguns movimentos dos *usos* do documento Currículo Básico da Escola Estadual registrados em nosso diário de campo, através dos momentos de estudo e discussão entre os sujeitos praticantes do cotidiano, a partir dos encontros da jornada de planejamento pedagógico e dos roteiros de estudos

elaborados pela SEDU para o ano de 2010. O planejamento da secretaria de educação previa roteiros quinzenais para todos os meses, conforme cronograma em anexo, porém apenas três foram elaborados e, segundo a equipe pedagógica, quando os estudos dos roteiros terminaram, a escola passou a trabalhar, na medida do possível, no planejamento das áreas do conhecimento.

A primeira jornada de planejamento pedagógico do ano, aconteceu nos três dias que antecediam o início das aulas, em fevereiro, com o objetivo, segundo a Secretaria de Estado da Educação, de organizar as atividades pedagógicas para o ano letivo, orientar os professores e melhorar a aprendizagem dos alunos. Todas as escolas da rede receberam o material para o estudo em CD, orientando a jornada. A jornada foi conduzida pela diretora e pelos pedagogos, e os professores participavam em seu turno normal de trabalho. No primeiro dia de estudo, após as boas-vindas, a diretora iniciou o encontro com uma mensagem e após uma breve reflexão, anunciou os “indicadores” apontados pela SEDU para o trabalho de 2010, com o objetivo de reconstruir a prática educativa orientada pelo novo currículo:

- 1- O conhecimento articulado nas áreas curriculares associado às competências e habilidades.
- 2- As disciplinas optativas de espanhol e ensino religioso e as atividades complementares de pesquisa-ação e leitura, articuladas às áreas do conhecimento.
- 3- O uso de metodologias emancipatórias.
- 4- O reconhecimento da diversidade como objeto de conhecimento.
- 5- O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação.
- 6- A avaliação da aprendizagem como processo sistemático.
- 7- A participação dos estudantes e das famílias na educação escolar.
- 8- O projeto político-pedagógico da escola articulado com o novo currículo.

Quando a diretora fez a explanação dos indicadores, os professores se manifestaram dizendo que todos esses indicadores podem funcionar se eles tiverem mais tempo para planejar e que a SEDU precisaria dar mais suporte para os estudos. Outro ponto de discussão foi em relação às competências e habilidades porque, segundo a maioria dos professores, eles não viam diferenças entre eles e os

objetivos. Nesse momento, a diretora retomou a parte do documento que traz os conceitos de competência e habilidade e tentou explicar, segundo o seu entendimento, os significados desses termos, porém percebemos que não convenceu muito os professores. Um deles, encerrou o assunto com a seguinte fala: *“Olha, eu acho isso tudo uma grande besteira, sempre trabalhamos do nosso jeito e deu certo, eu vou colocar esse negócio aí no plano, como o Estado quer, mas vou continuar dando aula do mesmo jeito”*. Depois desse desafio, a diretora decidiu encaminhar os outros assuntos do encontro.

Continuando, deu alguns informes gerais para o ano letivo, como orientações para o diário de classe, a mudança de bimestre para trimestre, em toda a rede estadual, o valor de cada trimestre e a recuperação trimestral. Na sequência, apresentou o regimento comum das escolas da rede estadual, que segundo a diretora, depois de muitos anos, passou por uma reformulação e distribuiu cópias para os professores do capítulo que trata do regime disciplinar aplicado ao corpo discente. Logo após, foi feita a leitura de cada item das faltas disciplinares e infrações, onde surgiram alguns comentários como: *“Até que enfim, estava mesmo na hora do estado dar um jeito nessa indisciplina”*; *“Eu não sei qual é o problema do aluno usar boné na escola, ele já quase faz parte do uniforme!”*; *“Eu acho que ficou bom, basta saber se a escola vai cumprir o que está escrito e o que vai fazer com os alunos que não obedecerem ao que está escrito aqui”* e ainda, *“Com tanta coisa para o Estado se preocupar e ele fica vendo se o aluno pode ou não pode namorar na escola”*.

No segundo dia da jornada, o encontro iniciou com a apresentação do vídeo “desenhos na areia” e uma breve reflexão sobre o mesmo. O objetivo desse segundo encontro foi estudar as “áreas do conhecimento”, como forma de incorporar metas educacionais comuns às várias disciplinas, buscando romper com a fragmentação do conhecimento escolar. Nesse dia, participamos com o grupo da séries/anos iniciais do ensino fundamental. A pedagoga apresentou a divisão das áreas e as disciplinas que compõem cada uma e orientou os professores para um estudo dirigido. A seguir, apresentaremos as questões do estudo e o consenso que os professores chegaram para que a pedagoga formulasse as respostas para cada uma delas:

No planejamento de nossas atividades, devemos partir sempre da realidade do aluno? *Nem sempre, depende do assunto que iremos trabalhar.*

Na sua visão, decorar é bom ou ruim? *Muitas vezes decorar faz parte do processo. A tabuada por exemplo, o aluno precisa decorar.*

O que você tem a dizer sobre o uso do material didático? *É necessário saber selecionar muito bem o material didático, porque os alunos não gostam do livro didático.*

Você corrige o texto do seu aluno? *Sempre, porque é necessário corrigir e reescrever o texto com o aluno.*

Com relação ao conteúdo trabalhado, qual o seu ponto de vista? Está adequado à série? *Devemos adaptar os conteúdos para trabalhar de acordo com o nível da turma.*

Trabalho/pesquisa em grupo é bom ou ruim? Como orientar? *Como nós já tivemos muitos problemas com os trabalhos de grupos, principalmente em relação aos pais, porque nós temos alunos de muitas localidades diferentes, hoje é determinação da escola, que todo trabalho de grupo seja feito na escola. Os alunos podem até pesquisar individualmente, mas a montagem do trabalho será na escola.*

E as tarefas de casa como devem ser conduzidas? *As tarefas devem ser uma complementação, uma fixação do conteúdo. Deve ser cobrada e corrigida.*

A sanção é necessária, mas como deve funcionar? *A sanção deve ser condizente com a legislação, para que o nosso trabalho seja respaldado.*

Existe a melhor técnica ou metodologia para trabalhar? *Não. Os professores devem buscar a melhor para cada aluno.*

Qual o conteúdo cobrado nas minhas avaliações? *Apenas o conteúdo trabalhado em sala de aula.*

Qual minha postura enquanto educador no dia-a-dia na sala de aula? Devemos desenvolver uma função mediadora.

Quando os professores terminaram de responder ao questionário, a pedagoga avisou que as respostas seriam encaminhadas para a SEDU e que o grupo estaria liberado a partir daquele momento e que, o outro dia seria para a “arrumação das salas”, ou seja, cada professor deveria preparar a sua sala para a chegada dos alunos e ainda organizar a aula inaugural. Lembrou também que com a alteração do sistema de avaliação para trimestre, cada professor deveria fazer o mais rápido possível a adaptação dos planos de ensino para a nova modalidade e que eles poderiam utilizar os momentos de planejamento para essa tarefa.

Nas semanas seguintes continuamos na escola e, num momento de contato com algumas professoras na sala dos professores, no horário de planejamento, observamos que elas estavam “tentando” adaptar o plano de ensino, que a pedagoga se referiu, de bimestre para trimestre. **Com “cola e tesoura” recortavam e colavam o documento na tentativa de adiantar o trabalho porque, segundo elas, não sabiam se iriam “dar conta” já que o prazo era muito pequeno.** Ouvi ainda algumas reclamações a respeito do novo horário de funcionamento das escolas estaduais, dos planejamentos e do acúmulo de tarefas:

*“Antes era muito melhor. Nos reuníamos uma noite na semana para planejar, todas juntas e com a pedagoga. Agora com cinco horas diárias, nós temos uma hora para planejar durante as aulas todos os dias. **Só que não deu para a escola montar um horário que pelo menos as professoras das mesmas séries pudessem ficar juntas. Virou isso... uma correria.** Eu não sei o que faço primeiro, se planejo aulas, corrijo cadernos, provas ou se preparo o que o Estado quer. Quando olho no relógio a hora já passou. O jeito é levar para casa e fazer sozinha. Antes de mudar alguma coisa eles não pensam se uma mudança vai ser boa ou não, se realmente vai melhorar a educação, apenas mudam baseados no que eles acham. E te falo mais, não vai dar certo” (Laura, professora da 3ª série do Ensino Fundamental).*



O planejamento na sala dos professores

Os roteiros de estudos quinzenais, organizados para o segundo ano da implementação do Novo Currículo, foram discutidos nas quinzenas de abril e maio, conforme determinação da secretaria de educação e, como no ano anterior, a síntese das reflexões deveria ser encaminhada para análise e avaliação da equipe de currículo. Os roteiros a que nos referimos também encontram-se nos anexos deste trabalho.

O primeiro roteiro, planejado para a primeira quinzena de abril de 2010, trouxe como tema *“Revisitando os conceitos de competências e habilidades”*, com base na leitura dos textos *“Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?”* de Lenise Aparecida Martins Garcia e *“Conceitos de competências e habilidades”* do Documento Curricular, com o objetivo de afirmar a necessidade de centrar o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos, em lugar de centrá-lo nos conteúdos conceituais. Para incrementar o debate, foram lançadas algumas perguntas, que após discutidas, deveriam gerar uma síntese para ser encaminhada à SEDU.

Após a leitura e as discussões em torno dos textos e das questões trazidas para o debate, o relatório foi preenchido com as seguintes considerações:

“A escola, a partir do desenvolvimento dos conteúdos, deve garantir o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, promovendo metodologias emancipatórias e oportunizando o aluno a interagir, criar, argumentar e

formular hipóteses. A valorização do conhecimento do aluno é importante para a construção do conhecimento, bem como o respeito às suas capacidades. Não basta ditar conteúdos, o que vale é dar significado”.

Durante o encaminhamento do debate, percebemos que a maioria dos professores não se sentia “segura” em relação aos conceitos de competências e habilidades e de como aplicá-los. A equipe pedagógica fez um grande esforço para defender a ideia da SEDU no sentido de que *“para que o aluno aprenda, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que ele precisará dispor na vida em sociedade”.*

O texto de Garcia (2010), estudado neste roteiro, discorre sobre o conceito de competências e habilidades no sentido que:

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos... Independentemente do que se esteja comparando, classificando ou assim por diante. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista (p. 3).

As análises de Garcia (2010) destacam ainda que, *“uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação”.* Para tanto, defende a necessidade de *“lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário”* (p.5). Dessa forma, a competência implicaria em uma mobilização dos conhecimentos, não de forma estática, mas como meio de desenvolver *“respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos”* (p.5).

Segundo a autora, o conceito de habilidade é considerado algo menos amplo que as competências e que estas estariam constituídas por várias habilidades e, ainda, que *“uma habilidade não ‘pertence’ a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes”* (GARCIA, 2010, p. 6).

Sem a pretensão de avaliar o texto de Garcia (2010) e a defesa da Secretaria de Estado da Educação, gostaríamos de problematizar e levantar algumas reflexões acerca dos sentidos empregados para a ideia de competências e habilidades presente nos documentos citados.

Recorrendo à literatura acerca desse assunto, observamos que o conceito de competências e habilidades e de currículo por competências, ainda traz uma noção ligada à formação profissional e ao mundo do trabalho, como forma de “preparar” o aluno para “enfrentar” situações desafiadoras com “eficiência”. Segundo Lopes (2008), essa ideia de que o currículo existe para atender às finalidades sociais de um modelo produtivo dominante, leva a um entendimento de que a educação necessita de objetivos claros e definidos para “formar” um sujeito social, com o perfil profissional que a sociedade almeja, mas que:

[...] Tal perspectiva desconsidera a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares e, ao desconsiderar tal possibilidade, minimiza ou mesmo ignora o caráter **imprevisível, imponderável e indefinido do currículo como prática cultural**. Considera, sim, que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado (LOPES, 2008, p. 66, grifo nosso).

Continuando com Lopes (2008, p. 67) observamos que, mesmo que a competência expresse “uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas”.

[...] Na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas em redes sociais cotidianas (LOPES, 2008, p. 68).

Defendemos com Alves (2002), que estamos sempre envolvidos por múltiplas redes de conhecimentos em nosso cotidiano, e não apenas na escola. Em todas as relações estabelecidas com o outro, vamos tecendo a nossa rede de significados, impossíveis de serem medidos, avaliados ou determinados pelas habilidades que um determinado conteúdo escolar possa representar. Dessa forma, como podemos

definir através de objetivos pré-fixados, as competências que um aluno precisa desenvolver um conhecimento? Quando temos as habilidades suficientes para essa construção que é imprevisível e atravessada por redes complexas de encontros e desencontros?

O roteiro seguinte foi estudado na segunda quinzena de abril, com o tema “O sentido da escola”. O planejamento do estudo incluía a leitura do texto “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”, do autor Sílvio Gallo e algumas questões para discussão.

A pedagoga distribuiu cópias do texto para os professores e pediu que todos fizessem a leitura e levantassem os pontos principais do texto. No dia marcado para o estudo, com os professores reunidos, foram levantadas algumas questões sobre o texto, que foram anotadas pela pedagoga para preencher o relatório que seria encaminhado para a SEDU. Alguns professores disseram que acharam o texto difícil e outros, que não havia dado tempo de fazer a leitura. As questões apontadas pelo roteiro para “incrementar” o debate foram as seguintes:

- 1- Qual a função da escola? Formar integralmente? Instruir/transmitir conhecimentos?
- 2- Como a concepção de educação apresentada pelo autor pode nos ajudar a pensar numa organização curricular que contemple o planejamento por área de conhecimento?
- 3- Como a escola poderia utilizar os seus espaços de aprendizagem em prol de uma prática interdisciplinar que produza uma aprendizagem com sentidos e significados (contextualizada) para o aluno?

A pedagoga preencheu o relatório com a seguinte conclusão:

“Educação e instrução não se excluem, mas se complementam, formando o indivíduo intelectual e socialmente, e assim sua formação torna-se integral. A comparação feita pelo autor com relação a educação e um rizoma, nos possibilita a reflexão da importância das disciplinas se integrarem e de um planejamento por área que favoreça um trabalho interdisciplinar. Sabendo que qualquer espaço pode ser

local para o aprendizado, a escola deve promover um ambiente favorável garantindo uma prática interdisciplinar no desenvolvimento dos trabalhos para que a aprendizagem aconteça de fato”.

O debate travado pela equipe de professores e pedagogos a respeito do texto de Sílvio Gallo, como podemos observar nas considerações feitas pela pedagoga no relatório acima, apontam para um entendimento de transversalidade a partir de uma prática interdisciplinar que pode ser alcançada através do planejamento por área do conhecimento. No entanto, observamos que a proposta do autor caminha para o sentido de que essa aproximação não seja feita, uma vez que o sentido de transversalidade empregado por ele distancia-se das propostas curriculares vigentes.

Sílvio Gallo (2002) defende a ideia de um inter-relacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, na tentativa de “superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós professores) têm o prazer de experimentar” (p. 27).

Segundo o autor, se queremos pensar a possibilidade de uma educação não-disciplinar, precisamos visualizar o conhecimento e seu processo de produção a partir da metáfora do rizoma que,

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 2002, p. 30).

Assim, a metáfora do rizoma nos leva a pensar na criação do conhecimento, onde qualquer ponto pode estar conectado a outro, a qualquer momento, podendo ser acessado por outros múltiplos pontos, sujeitos às *linhas de fuga* que indicam várias direções, rompendo com a hierarquização e possibilitando múltiplas “conexões, aproximações, cortes, percepções etc.” (GALLO, 2002, p. 32). Dessa forma, parece-

nos impossível aproximar um currículo organizado a partir de competências e habilidades, da metáfora do rizoma.

Vale ressaltar inclusive que, para o autor, mesmo com as tentativas de produção de um trabalho interdisciplinar, nas escolas, continuariam sendo intensificados os processos de compartimentalização dos saberes.

[...] A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito entre elas. [...] Se assumirmos tais perspectivas, a própria noção de escola muda radicalmente, para não ficarmos estritamente com a noção de currículo. Qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha, inclusive o próprio espaço de trabalho (GALLO, 2002, p. 34-35).

Chegamos ao último roteiro elaborado para a implementação do Novo Currículo no ano de 2010. Ele foi organizado para a primeira quinzena de maio com a proposta de aprofundar a concepção de “diversidade” a partir do texto de Nilma Lino Gomes, “Diversidade e currículo”. O texto traz a discussão sobre a diversidade entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças e procura discutir algumas inquietações que estão presentes nas discussões dos professores a respeito da diversidade, principalmente em relação ao currículo, ou seja, que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e das políticas públicas.

Após um breve debate a respeito do texto, o grupo decidiu sintetizar as questões discutidas escrevendo um pequeno comentário no relatório:

“Através do texto revemos a amplitude do conceito de diversidade e concluímos que discutir diversidade significa rever posturas e valores que permeiam a relação e o convívio com diferenças na comunidade escolar”.

Na tentativa de problematizar os usos que os sujeitos praticantes dos cotidianos fazem dos processos de implementação do documento curricular bem como movimentar nosso pensamento a partir de suas convicções e posturas frente a esses processos, aproveitamos os vários momentos em que participamos dos estudos e dos debates para conversar com os professores a respeito de algumas questões, as quais traremos alguns fragmentos elencados nesse momento de nossa escrita. As narrativas completas encontram-se no Anexo I.

O que você entende por currículo?

“Currículos são os conteúdos ou programas de ensino, organizados por disciplinas e trimestres, para serem trabalhados por séries, parcialmente, pois anteriormente usávamos os planos de curso” (Kássia, professora do 3º ano do ensino fundamental). “É um documento organizado para orientar as atividades educativas escolares, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. O conhecimento que será proporcionado aos alunos” (Rosângela, professora do 1º ano do ensino fundamental). “Currículo é um documento que visa unificar o ensino na rede. Eu diria que ele foi aprimorado a partir dos estudos” (Eliete, professora da 4ª série do ensino fundamental). “São elementos, ou seja, conteúdos que compõem o processo educativo na construção da cidadania e que veio para ampliar novos horizontes” (Marcos, professor de Educação Física do ensino médio).

Quando você teve contato com o documento?

“Só o conhecemos quando ele chegou a escola e hoje nós o utilizamos para o enriquecimento de nossas aulas” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental). “Eu participei de alguns encontros regionais por disciplina, na área de linguagens e códigos, mas o meu maior contato foi nos encontros de estudos na escola” (Jussara, professora de História do ensino fundamental). “Não tive nenhuma participação na fase de elaboração do documento, mas participei efetivamente da reformulação do plano de ensino, estudando em conjunto com a disciplina a partir do documento que veio da SEDU” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio). “Eu não me sinto contemplado na proposta da SEDU porque não participei das discussões para a elaboração do documento. Só conhecemos a partir do momento que chegou na escola” (Guilherme, professor de Geografia do ensino médio). “Na minha disciplina acho que ainda está em formação, pois não tem uma

sequência concreta dos conteúdos, estou me adaptando” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental). “Temos acesso ao documento de acordo com as nossas necessidades, juntamente com a equipe pedagógica com estudos coletivos feitos por área” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio). “Conheci o documento através do planejamento por área e diante da apresentação feita do mesmo à comunidade escolar, no Dia D do Currículo” (Antônia, professora de Matemática do ensino médio).

Que usos estão sendo feitos do documento Currículo Básico Comum?

“O trabalho interdisciplinar, ocorrendo a divisão por áreas, acrescentando ao conteúdo uma inovação na forma de trabalhar” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental). “Através das discussões que o Novo Documento oportunizou, pude analisar a valorização da disciplina de ‘ARTE’, a qual eu percebia que não tinha muita importância” (Maria, professora de Arte do ensino fundamental). “Muitos trabalhos em grupo com debates, discussões, elogios, críticas e além de tudo planejamentos coletivos por áreas de conhecimentos” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental). “As discussões f no sentido de valorizar as habilidades e competências, a história e a vivência de cada aluno. Também discutimos muito sobre avaliação e metodologia” (Sandra, professora de Ciências do ensino fundamental). “Uma maior interação dos professores em relação aos conteúdos mais relevantes e melhor articulação nas intervenções pedagógicas” (Eliete, professora da 4ª série do ensino fundamental).

Qual é a grande marca do documento para você, enquanto educador da escola David Roldi?

“O documento atua como orientador e facilitador em nossos planejamentos, mostrando caminhos para desenvolver nossos trabalhos para posteriormente chegarmos ao sucesso” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental). “Entendo que o documento seja fundamental para uma educação mais sistematizada, mas o que nos preocupa é o pouco tempo de planejamento e a dificuldade da escola de conciliar os planejamentos por série e área” (Augusta, professora da 3ª série do ensino fundamental). “Acho que é uma forma de documentar e ter um amparo legal no trato com as disciplinas” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental). “Eu vejo que é proporcionar informações

concretas sobre o que ensinar, quando e como ensinar” (Rosângela, professora do 1º ano do ensino fundamental). “Acredito que a proposta tenha apontado inúmeros horizontes, pois o trabalho individual e coletivo proporcionaram a mim e aos meus colegas um léxico de didáticas para o aprendizado do aluno. Eu hoje vejo que a educação do Espírito Santo avançou muito” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental). “A minha prática era jogar por jogar, a gente passava as regras, mas o que mais aconteciam eram os jogos. Com o estudo do documento e a sua proposta, agora eu estou desenvolvendo outros conteúdos e as aulas estão mais interessantes” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental).

Podemos retomar um pouco daquilo que discutimos anteriormente, com as narrativas aqui colocadas, de que a ideia de um *currículo* como proposta, documento ou prescrição se mantém entre professores e professoras com os quais convivemos durante a pesquisa.

[...] Neste sentido, podemos dizer, desde já, que a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola (ALVES, 2002, p. 39).

De certo modo, essa noção de currículo como documento – intensificada, inclusive, no título dado pela SEDU ao material: “Currículo *Básico Comum*” – não exclui, como já afirmamos, outros processos que se dão nos cotidianos escolares e que extrapolam as lógicas hegemônicas, muitas vezes, propostas pelas políticas públicas de educação. Trazemos essa ideia depois de vivenciar, junto aos praticantes, inúmeros processos inventivos que, para além dos “conteúdos estabelecidos”, dos “programas de ensino”, das “disciplinas”, dos “trimestres”, vão instituindo outros modos de tessitura dos conhecimentos em redes criadas e compartilhadas cotidianamente.

Falamos dos momentos de discussão, das trocas, das relações e experiências vividas entre os sujeitos, das produções criativas, do envolvimento das famílias, das articulações estabelecidas pelos professores em suas diferentes disciplinas, entre tantos outros movimentos que vão nos aproximando das redes que constituem os

currículos, nos múltiplos *espaçostempos* cotidianos. Para Alves (2002), nossas tentativas de aproximação/tradução desses movimentos são imprescindíveis no trabalho de investigação.

[...] O importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o *fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas*, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (p. 17, grifo da autora).

Precisamos ainda destacar duas questões bastante recorrentes nas falas dos professores que estão relacionadas, em primeiro lugar, ao processo de criação/produção do Currículo Básico Comum. Um aspecto importante desse processo, está relacionado ao fato dos professores da escola da pesquisa não terem participado dos momentos planejados pela SEDU para a elaboração do documento. Como também apontamos antes, esses momentos foram realizados com apenas “alguns” professores da rede estadual que teriam, naquela época (ano de 2008), a incumbência de representar os demais. Vale destacar, entretanto, que o número de professores por escolas e/ou áreas de conhecimento foi extremamente reduzido, conforme relataram também os técnicos da Superintendência Regional de Educação de Colatina. Assim, em nossas conversas com os professores, ao ouvirmos que não participaram dessas discussões, percebemos certo tom de insatisfação, justamente por ser um movimento que se pretendeu coletivo. Sem buscar localizar “culpados”, até porquê já aprendemos com Morin (2007) que esses processos se constituem com o tecido da *complexidade* que é, efetivamente, formado “[...] de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos [...]” e que “se apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza” (p. 13), compreendemos que os sujeitos da escola e os processos/experiências por eles ali vividos é que deveriam fazer surgir outras alternativas. Afirmamos tal posicionamento a partir do que nos ensinou Alves (2002):

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, *sendo*, portanto, sempre tecida, em

todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um *produto* que não pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um *processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam (p. 41).

Assim, uma segunda ponderação que não podemos deixar de provocar, surge a partir das inúmeras vezes em que os professores e professoras reconheceram seus encontros/momentos de “planejamento” como potentes para os processos de tessitura dos currículos. Reafirmavam a necessidade de se encontrarem nos *“estudos coletivos feitos por área”*; apostaram nos *“muitos trabalhos em grupos, com debates, discussões, elogios, críticas”*; reconheceram que o contato com a “nova proposta” se deu *“nas discussões e análises feitas na escola”* e, ainda, que o Documento tornou-se mais “conhecido” na medida em que se reuniram para *“redistribuir os conteúdos por trimestre”*.

Nesse sentido, apontamos que, entre os múltiplos efeitos e usos que a “proposta curricular” deste estado pode suscitar, surgem movimentos que intensificam relações, trocas, laços de solidariedade... movimentos que fortalecem redes coletivas e compartilhadas de criação de tantos *saberesfazeres*... movimentos que, para Alves (2002), nos permitem encontrar “a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, [enfim], a crença na utopia!” (p.17)

6 “VENHO DE LONGE E VOU PARA LONGE”³⁵: CONSIDERAÇÕES FINAIS

E aqui estou, cantando.
Um poeta é sempre irmão do vento e da água:
Deixa seu ritmo por onde passa.
[...]
(CECÍLIA MEIRELES, 1972, p. 152)

Chegamos a esse momento do texto apoiados nas palavras de Meireles, cantando a alegria de uma caminhada que se iniciou em 2009 e que não se esgota com a tessitura dessas considerações, mas, ao contrário, traz a possibilidade de apontar pistas para que possamos enveredar por outros caminhos, utopias e (re)significações. Uma caminhada marcada por angústias, incertezas, devaneios, sono, cansaço, leituras, aprendizagens, trocas, invenções, amizades, conversas, negociações e sentimentos de que, ora o que escrevíamos nos aproximava da imprevisibilidade/intensidade dos cotidianos e, por outras vezes, a sensação de que os *sentidos* nos escapavam. Será que a nossa escrita conseguiu percorrer os caminhos a que nos propomos? Será que conseguimos traduzir um pouco de tudo aquilo que vivenciamos, experienciamos e sentimos durante o processo? Será que levaremos os leitores desse texto a embarcarem na nossa/sua viagem pelos caminhos da educação? Onde chegamos ou, melhor dizendo, será que precisamos chegar a algum lugar? Para quê? Para quem? Será, será, será?...

[...] Venho de longe e vou para longe:
Mas procurei pelo chão os sinais do meu caminho
E não vi nada, porque as ervas cresceram e as serpentes andaram.
Também procurei no céu a indicação de uma trajetória,
Mas houve sempre muitas nuvens.
E suicidaram-se os operários de Babel.
[...]
Se nem eu sei onde estou,
Como posso esperar que algum ouvido me escute?
(CECÍLIA MEIRELES, 1982, p. 17).

Durante todo o movimento da escrita procuramos dialogar com o processo de construção e implementação do Documento Curricular do Estado do Espírito Santo,

³⁵ Fragmento do poema “Discurso” de Cecília Meireles, 1982.

o “Currículo Básico da Escola Estadual”, junto aos sujeitos da escola e da Superintendência de Educação de Colatina, com os autores que tomamos como intercessores teórico-metodológicos para as nossas reflexões, com os textos do Documento e com os textos de tantos outros pesquisadores que foram, a cada dia, nos movendo na condição de *pesquisadoraprofessora*.

Queremos destacar, assim, a importância desse *Documento* enquanto disparador – na escola onde realizamos a pesquisa – de diversas invenções curriculares, conversas e processos que foram sendo vividos junto aos sujeitos e que tornou possível o nosso trabalho de investigação. De igual maneira, não podemos deixar de registrar que, embora muitos *processos* e *movimentos* tenham acontecido com a “entrada em cena” do Documento, lembramos a importância de reconhecer a “força” e a “potência” dos cotidianos, das criações curriculares que emergem nas práticas dos sujeitos nas escolas. Assim, vale ressaltar ainda que, mesmo com todos os problemas, limites, expectativas, interesses, desejos, necessidades, prioridades, enfrentamentos,... os educadores da EEEFM David Roldi, conseguiram corresponder e dar conta, resguardadas as diferenças, das solicitações da SEDU em relação ao trabalho proposto (ou, quem sabe poderíamos dizer, *imposto*) às escolas! Conseguiram trabalhar com as propostas trazidas pelo Documento e também para além delas... e, nesse caso, ousamos afirmar, mais uma vez, que os currículos são tecidos nas redes cotidianas e que o mérito das invenções não se localiza em documentos oficiais, mas nas ações/relações criadas entre os sujeitos praticantes.

Nesse sentido e, como afirmamos antes, sabemos que muito nos escapa nas tentativas de apreensão e tradução dos processos vividos nos cotidianos e, além disso, precisamos ressaltar que a nossa pesquisa não teve a pretensão de denunciar práticas, metodologias, *modos de fazer...*, mas buscou evidenciar a riqueza das produções no miudinho das salas de aula, dos corredores, do pátio e de tudo que foi vivido entre os sujeitos...

Mas, enquanto pesquisadores, como fazer valer em nossos discursos a autonomia e a beleza das produções discursivas dos sujeitos cotidianos? Como garantir minimamente, que a intensidade dos discursos desses sujeitos também autores/autoras seja considerada em nossos discursos? Como não mutilar, não simplificar e não idealizar o discurso do outro? [...] Como não esfacelar esses discursos e textos plurais em categorias ou

classificações que congelam a vida cotidiana? Como tentar garantir que em nossa escrita de pesquisadores possamos dar conta dessa hibridização de vozes e estéticas que nos toma por inteiro nos cotidianos das escolas? [...] (FERRAÇO, 2003, p. 169-170).

Procuramos, durante o texto, problematizar a visão que reduz currículo a um “documento escrito”, assumindo-o como redes de *saberesfazeres* tecidas na complexidade dos cotidianos escolares. Buscamos ainda contribuir com os discursos a favor dos “usos” (CERTEAU, 1994) que os sujeitos praticantes fazem das prescrições curriculares – as “escritas e documentadas” – nos mais variados processos de tradução e negociação vividos nos *espaçostempos* escolares, tornando-se atores e realizadores de múltiplos currículos. Ao fazerem usos diversos e imprevisíveis a partir do que o “Documento” disparou nos cotidianos, os usuários/professores colocaram os conhecimentos produzidos para circular, possibilitando apropriações, ressignificações e criação de outros conhecimentos nas redes que são tecidas cotidianamente.

Nesse processo de pesquisa que, cumprindo o que deveria ser esperado de uma pesquisa que se prezasse, é mutante, gera insegurança e provoca incertezas, revela o insuspeitado, desconcerta com a revelação de acasos, algumas vezes confirma pistas, outras as destrói, nos incita a garimpar para então se mostrar, cobra humildade, coragem, perseverança, dedicação, mas devolve a alegria da descoberta, da aprendizagem, da co-aprendizagem [...] (GARCIA, 2003, p. 205).

Entendemos que esses primeiros usos e relações permitem mostrar como não são verdadeiras as ideias preconcebidas, do tipo: “*podemos dizer que no Espírito Santo nós temos um currículo*”, ou, “*hoje nós temos uma padronização*”, mas nos ajudam a apontar como se desenvolvem essas múltiplas relações entre os sujeitos e os currículos, nas quais *co-engendram-se* diferentes usos dos documentos em *espaçostempos* de novas e imprevisíveis ações, possibilitando o enredamento de *saberesfazeres* diversos, constituídos em suas práticas cotidianas de *vivertecer* os currículos.

Podemos identificar esses praticantes, em seus cotidianos, como autores/atores, como personagens que criam movimentos, discursos e variados sentidos com tudo aquilo que estabelecem contato e não apenas como sujeitos passivos e receptíveis e, nesse sentido, lembramos com Santos (1995) que somos uma “rede de

subjetividades” constituída pelas múltiplas relações que vivenciamos em diferentes contextos.

E, por tudo isso, precisamos destacar que o documento “Currículo Básico da Escola Estadual”, expresso em texto, resulta da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzido para a escola, por meio de ações externas a ela e, também, pela própria escola, no seu cotidiano, quando representada por *alguns* professores que fizeram parte de seu contexto de produção. Nesse aspecto, não podemos deixar de mencionar que outras/tantas e significativas propostas poderiam emergir das práticas cotidianas vividas nas escolas e, portanto, poderiam fazer parte desse texto se o processo de elaboração do referido Documento não tivesse sido planejado/organizado a partir das contribuições de poucos, dos “escolhidos”, dos “professores referência” que já conhecemos ao longo do nosso trabalho... Ou seja, se o Documento tivesse sido produzido *com* os praticantes dos cotidianos escolares, e não *para* eles...

Entretanto, mesmo com essa constatação, sabemos que os textos do Documento não são se constituem como “tratados”, não se apresentam de forma fechada ao ponto não possibilitarem uma infinidade de leituras, face à pluralidade de leitores/professores/pedagogos que estabelecem contato com eles e, dessa forma, mesmo que possa estar presente uma intencionalidade de aprisionamento, uma busca direcionada para a “unificação”, torna-se impossível controlar os sentidos e a interpretação que esses usuários (CERTEAU, 2006) farão dos textos. Torna-se impossível um sentido definitivo, um “norte”, aquele “rumo certo” para as invenções e práticas cotidianas, nas salas de aula ou fora delas... Assim, vale lembrar que os documentos prescritos, mesmo entre diferentes forças, vão sendo tecidos com muitos fios “soltos”, que não obedecem a um efeito “cascata”, e que acabam sendo reinventados cotidianamente, em cada escola, nas relações experimentadas entre os sujeitos.

Com Maturana (2005) entendemos também que a instituição de um *texto/discurso* não significa que o que foi representado através da linguagem será assumido, mas que precisamos esperar o *dever* das ações para entender como as palavras foram sendo apropriadas e o sentido que tomaram...

[...] as palavras são nós nas redes de coordenação de ações, e não representantes abstratos de uma realidade independente dos nossos afazeres. É por isto que as palavras não são inócuas, e que não é indiferente usarmos uma ou outra numa determinada situação. As palavras que usamos não somente revelam o nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer. Ocorre, entretanto, que o domínio em que se realizam as ações que as palavras coordenam não é sempre claro num discurso, e é preciso esperar o devir do viver para sabê-lo [...] (MATURANA, 2005, p. 90).

Desse modo, o que propomos é a criação de *outros/novos* movimentos entre os documentos curriculares e os currículos assumidos nos cotidianos das escolas. Currículos que considerem as diferenças colocadas entre os sujeitos e as escolas, que nos façam pensar e nos desalojem das certezas absolutas na busca por compreender, discordar e conhecer; currículos que nos façam pensar em tantos significados *possíveis* para as práticas cotidianas nas escolas; currículos assumidos como possibilidades de ampliação dos horizontes no campo das ciências, de novas lógicas e de novos saberes; currículos que vão muito além das prescrições oficiais e que não podem ser aprisionados por conteúdos propostos em documentos.

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...] Para os *sujeitos cotidianos complexos encarnados*, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações... (FERRAÇO, 2005, p. 18-21-22).

Precisamos ainda fazer alguns apontamentos em relação a atitudes que possibilitem um espaço maior de estudo e discussão entre os professores nos momentos de encontro e/ou “planejamento”, propostos pela escola, como tentativa de aproximar os textos abordados no Documento dos cotidianos vividos por esses praticantes. Durante a pesquisa, os próprios professores sinalizaram quanto à importância de que esses momentos de conversa e encontro pudessem acontecer na escola – garantidos pelo Estado nos horários semanais – para que fosse possível o fortalecimento desse espaço de integração/invenção entre professores e pedagogos, ampliando articulações e discussões acerca das propostas curriculares e na busca por alternativas mais coletivas para tantas questões ainda não respondidas, como as tentativas de controle dos corpos, o estabelecimento de “muros” das mais variadas

naturezas, os processos individualizantes de produção do conhecimento, a falta de encantamento de alguns alunos pelo estudo e pela escola, as atitudes consideradas como sinais de “indisciplina”, o envolvimento ou não das famílias nas atividades escolares, entre tantas outras...

Nesse sentido, o levantamento dessas e de outras questões durante a escrita do texto não tem o objetivo de atribuir à escola uma carga ainda maior de responsabilidade com a educação do que ela já possui e, tampouco, apontá-la como a “salvadora” dos problemas da sociedade. Mas, ao nos aproximarmos das narrativas/depoimentos de tantos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar, percebemos que, a maioria deles, luta por melhores condições de trabalho e por uma vida digna, sonha com um futuro melhor, considera o conhecimento como “porta” para a felicidade e aposta que a escola ainda poderá apontar os caminhos que os levarão a alcançar esses objetivos.

Aqui procuramos, então, falar de uma escola que é vida, que é vivida, sentida, tocada, a cada dia, todos os dias, por professores e professoras que, com a “melhor das intenções”, buscam fazer a educação acontecer na vida de tantos alunos e alunas... Uma escola que se traduz na criação de laços de amizade, atitudes de cumplicidade, trocas, relações de poder, desentendimentos, erros e acertos... Esse é o movimento da educação...

É nesse sentido e com um texto inacabado que defendemos a escola com todas as suas possibilidades de criação, invenção, resignificação, negociação, estratégias, táticas, burlas, marcas, sonhos, perseveranças, desejos, angústias, ações, acontecimentos, dúvidas, saberes, fazeres, cheiros, sons, silêncios, esperança, enfim... *cotidianos*... que nos levam a voltar à epígrafe do nosso trabalho e a reconhecer na poesia de Meireles, o que resta ao colocar um ponto final nos caminhos trilhados durante a pesquisa...

*Responder a perguntas não respondo.
Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.*

Toda a minha experiência, o meu estudo,

*sou eu mesma que, em solidão paciente,
recolho do que em mim observo e escuto:
muda lição, que ninguém mais entende.*

*O que sou vale mais do que o meu canto.
Apenas em linguagem vou dizendo
caminhos invisíveis por onde ando.
[...]
(CECÍLIA MEIRELES, 1972, p. 52)*

REFERÊNCIAS

1. ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002.
2. ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 1).
3. _____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.
4. _____. Redes educativas *dentrofora* das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
5. _____. **Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas**. Cadernos de pesquisa em Educação. Vitória, v. 13, n. 26, p. 37 – 53, jul./dez. 2007.
6. _____. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pesquisa da UERJ/Campus Maracanã**. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005.
7. _____. Cotidianos, imagens e narrativas. MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília, junho de 2009. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto.
8. _____. Sobre Muros e Redes. In: PASSOS, Mailsa; ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo. **Muros e redes: conversas sobre escola e cultura**. Porto: Profedições., 2006.
9. BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
10. _____. O terceiro espaço. 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.

11. BIASUTTI, Luiz C.; LOSS, Arlindo. **São Roque do Canaã: uma história de fé, trabalho e vitórias**. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1999.
12. CARVALHO, J. M. (org.). **Diferentes Perspectivas da Profissão Docente na Atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.
13. _____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).
14. _____. **O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
15. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
16. _____. **A invenção do cotidiano: 2. morar e cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
17. _____. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
18. CINELLI, Maria Luiza S. Veríssimo; GARCIA, Alexandra. **Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 8 de jun. 2010.
19. ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Plano Estratégico Nova Escola**. Vitória: SEDU, 2008.
20. _____. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.
21. ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. **Política Educacional do estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória, 2003. Documento Base.

22. _____. **Política Educacional do estado do Espírito Santo: a educação é um direito.** Vitória, 2004. Coletânea de textos.
23. ESPINOSA, Bento. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
24. ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
25. _____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; Métodos; Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003b.
26. FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.
27. _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
28. _____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
29. _____. O currículo escolar. In: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. **Política Educacional do estado do Espírito Santo: a educação é um direito.** Vitória, 2004a. Coletânea de textos.
30. _____. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, Campinas: CEDES, 2007.
31. _____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** RJ: DP&A, 2004b.

32. _____. Pensando a formação continuada de educadores e os currículos prescritos a partir dos currículos reais: em busca de propostas de intervenção nos cotidianos escolares. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, UFES/CE/PPGE, v. 7, n. 13, p. 197-260, Vitória: 2001.
33. _____ (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.
34. _____. **Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental**: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. Projeto apresentado ao CNPq, 2009.
35. _____ (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.
36. FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
37. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Buscando o sentido de política nos estudos curriculares - perspectivas de análise em questão**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>> . Acesso em: 16 de jun. 2010.
38. _____. **Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 8 de jun. 2010.
39. GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?**2002. **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 14 DE JUL. 2011.
40. GARCIA, Regina Leite (Org). **Método; Métodos; Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.
41. GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas de *currículosformação* tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. 2011. 295 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

42. HILST, Hilda. **Rútilo nada**. São Paulo: Pontes, 1993.
43. JOSGRILBERG, Fábio B. **Michel de Certeau e mídia: táticas subvertendo lugares ou lugares organizando táticas?** Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: Pós Com-Umesp, a. 23, n. 37, p. 13-24, 1º sem. 2002.
44. KRETLI, Sandra. **Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_12.html>. Acesso em: 12 de jun. 2010.
45. KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.
46. LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
47. _____. Tecnologias do Eu e educação. In SILVA, Tomas Tadeu da. **Sujeitos da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
48. LEITE, Marcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
49. LIMA, Idelsuite de Sousa. **Múltiplas faces nas políticas curriculares**. 2008. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 16 de jun. 2010.
50. LINHARES, C. F. Um continente a ser apropriado: a escola que somos. In: **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertextos, 1999.
51. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).
52. LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac.Volume 27- nº. 3 - Setembro /

Dezembro 2001. Disponível no site: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a.htm>. Acessado em abril de 2002.

53. LYRIO, Kelen Antunes. **As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da educação infantil como possibilidades de problematização do currículo por projetos**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
54. MATHEUS, Danielle dos Santos. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói**. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_12.html Acesso em: 12 de jun. 2010.
55. MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
56. MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1972.
57. _____. **Viagem e vaga música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
58. _____. **Excursão**. 2011. Disponível em: <http://tvprudente.com.br/dominiopublico/livros/poemas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.
59. MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
60. MIRANDA, Gilda Soares. Currículo e cotidiano: os usos dos sujeitos praticantes na Rádioescola Clóvis Borges Miguel. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
61. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
62. MOTA, Carlos Ramos; BARBOSA, Najla Veloso S. **O currículo para além das grades** – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. MEC/TV Escola/Salto para o Futuro. Brasília, junho de 2004. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto.

63. NEGRI, Stefânia de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Afinal, existe um currículo democrático?** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 10 de jun. 2010.
64. OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: D&A, 2003.
65. _____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M.; et al. (orgs.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação.** Vitória: EDUFES, 2007.
66. PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.
67. PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Estudos Foucaultianos.
68. PEREIRA, Dulcimar. **Os espaços tempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção.** 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
69. PIONTKOVSKY, Danielle. **O direito ao grito: os múltiplos *espaçotempos* do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes *nos/dos* currículos realizados.** 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
70. PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa - Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
71. PINAR. Willian F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

72. SANTOS. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
73. _____. **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento, 1996.
74. SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
75. SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
76. ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
77. REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
78. TAVARES, Bianca Amaro. **Currículos praticados e cotidiano: pistas para professores da escola pública**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
79. TORRIGLIA, Patricia Laura. **Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 22 de jun. 2010.
80. VASCONCELOS. Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

O que você entende por currículo?

“Currículos são os conteúdos ou programas de ensino, organizados por disciplinas e trimestres, para serem trabalhados por séries, parcialmente, pois anteriormente usávamos os planos de curso” (Kássia, professora do 3º ano do ensino fundamental).

“É um documento organizado para orientar as atividades educativas escolares, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. O conhecimento que será proporcionado aos alunos” (Rosângela, professora do 1º ano do ensino fundamental).

“O currículo é um instrumento organizador da ação educativa, observando competências e habilidades para uma aprendizagem sistematizada” (Augusta, professora da 3ª série do ensino fundamental).

“Currículo é um documento que visa unificar o ensino na rede. Eu diria que ele foi aprimorado a partir dos estudos” (Eliete, professora da 4ª série do ensino fundamental).

“São elementos, ou seja, conteúdos que compõem o processo educativo na construção da cidadania e que veio para ampliar novos horizontes” (Marcos, professor de Educação Física do ensino médio).

“O currículo é um sistema educativo que interage no processo de ensino aprendizagem” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental).

“É um conjunto sistematizado de corpo docente, discente e sociedade que visa a formação humana” (César, professor de Matemática do ensino fundamental).

Que usos estão sendo feitos do documento Currículo Básico Comum?

“O trabalho interdisciplinar, ocorrendo a divisão por áreas, acrescentando ao conteúdo uma inovação na forma de trabalhar” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental).

“Através das discussões que o Novo Documento oportunizou, pude analisar a valorização da disciplina de ‘ARTE’, a qual eu percebia que não tinha muita importância” (Maria, professora de Arte do ensino fundamental).

“O planejamento por área de ensino e a interdisciplinaridade através dos pontos de contato entre as disciplinas” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio).

“Muitos trabalhos em grupo com debates, discussões, elogios, críticas e além de tudo planejamentos coletivos por áreas de conhecimentos” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental).

“As mudanças e aberturas que o Novo Currículo possibilitou” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental).

“O trabalho interdisciplinar que é discutido no planejamento coletivo” (César, professor de Matemática do ensino fundamental).

“As discussões foram no sentido de valorizar as habilidades e competências, a história e a vivência de cada aluno. Também discutimos muito sobre avaliação e metodologia” (Sandra, professora de Ciências do ensino fundamental).

“As maiores discussões foram de como desenvolver as habilidades e competências e também de fazer adequações na ordem dos assuntos para haver interdisciplinaridade” (Augusta, professora da 3ª série do ensino fundamental).

“Uma maior interação dos professores em relação aos conteúdos mais relevantes e melhor articulação nas intervenções pedagógicas” (Eliete, professora da 4ª série do ensino fundamental).

Quando você teve contato com o documento?

“Só o conhecemos quando ele chegou a escola e hoje nós o utilizamos para o enriquecimento de nossas aulas” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental).

“Eu participei de alguns encontros regionais por disciplina, na área de linguagens e códigos, mas o meu maior contato foi nos encontros de estudos na escola” (Jussara, professora de História do ensino fundamental).

“O meu primeiro contato foi na implementação do plano de curso na escola” (Maria, professora de Arte do ensino fundamental).

“Não tive nenhuma participação na fase de elaboração do documento, mas participei efetivamente da reformulação do plano de ensino, estudando em conjunto com a disciplina a partir do documento que veio da SEDU” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio).

“O meu contato com o documento foi nas discussões e análises feitas na escola” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental).

“A minha participação foi na implementação do novo currículo de acordo com a realidade vivida pela escola” (Antônia, professora de Matemática do ensino médio).

“Eu não me sinto contemplado na proposta da SEDU porque não participei das discussões para a elaboração do documento. Só conhecemos a partir do momento que chegou na escola” (Guilherme, professor de Geografia do ensino médio).

“A minha participação foi na fase de implementação, quando os conteúdos foram analisados e repensados com a realidade da nossa escola” (Marcos, professor de Educação Física de ensino médio).

“Eu participei de alguns debates e coleta de sugestões para fechar a parte que é própria de cada unidade de ensino” (Kássia, Professora do 3º ano do ensino fundamental).

“Na minha disciplina acho que ainda está em formação, pois não tem uma sequência concreta dos conteúdos, estou me adaptando” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental).

“Conheci o documento através de leituras circulares e debates feitos pela equipe pedagógica” (Araceli, professora de Geografia do ensino fundamental).

“Como tenho o material, faço a leitura sempre que necessito e ainda trabalhamos nos encontros de planejamentos” (Maria, professora de Arte do ensino fundamental).

“Temos acesso ao documento de acordo com as nossas necessidades, juntamente com a equipe pedagógica com estudos coletivos feitos por área” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio).

“Conhecemos o documento por intermédio da equipe pedagógica escolar nos planejamentos coletivos, nas discussões e com certeza na elaboração das sequências didáticas” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental).

“Conheci o documento através do planejamento por área e diante da apresentação feita do mesmo à comunidade escolar, no Dia D do Currículo” (Antônia, professora de Matemática do ensino médio).

“Conheci o documento através do planejamento coletivo e reuniões promovidas pela SEDU na superintendência regional” (Larissa, professora de Matemática do ensino Fundamental).

“A minha forma acesso ao documento foi através dos planejamentos por área de conhecimentos” (Marcos, professor de Educação Física do ensino médio).

“Conheci melhor o documento quando nos reunimos por série para redistribuir os conteúdos por trimestre” (Kássia, professora do 3º ano do ensino fundamental).

“Com a chegada do Currículo Básico elaboramos o plano de ensino, dividindo os conteúdos por trimestre, para serem utilizados nas atividades educativas como guia orientador” (Rosângela, professora do 1º ano do ensino fundamental).

Qual é a grande marca do documento para você, enquanto educador da escola David Roldi?

“O documento atua como orientador e facilitador em nossos planejamentos, mostrando caminhos para desenvolver nossos trabalhos para posteriormente chegarmos ao sucesso” (Eliana, professora de Ciências do ensino fundamental).

“Ele é um norteador das ações para se chegar às competências e habilidades almeçadas” (Jussara, professora de História do ensino fundamental).

“Entendo que o documento seja fundamental para uma educação mais sistematizada, mas o que nos preocupa é o pouco tempo de planejamento e a dificuldade da escola de conciliar os planejamentos por série e área” (Augusta, professora da 3ª série do ensino fundamental).

“Acho que é uma forma de documentar e ter um amparo legal no trato com as disciplinas” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental).

“Eu vejo que é proporcionar informações concretas sobre o que ensinar, quando e como ensinar” (Rosângela, professora do 1º ano do ensino fundamental).

“Acho que a potência do documento é alcançar o máximo e poder contribuir para que o ensino na escola seja bem qualitativo” (Analice, professora do 2º ano do ensino fundamental).

“Este documento tem informações importantes para o nosso dia-a-dia escolar, destaco que o currículo é um instrumento de inovação” (Maria, professora de Arte do ensino fundamental).

“Acredito que a proposta tenha apontado inúmeros horizontes, pois o trabalho individual e coletivo proporcionaram a mim e aos meus colegas um léxico de didáticas para o aprendizado do aluno. Eu hoje vejo que a educação do Espírito Santo avançou muito” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental).

“É um orientador onde encontrei um novo caminho como mediadora da aprendizagem para meus alunos” (Antônia, professora de Matemática do ensino médio).

“A grande marca para mim é a segurança de fazer um trabalho embasado numa proposta que visa enriquecer a educação” (Larissa, professora de Matemática do ensino fundamental).

“É um norteador na minha prática docente, onde oferece vários leques para levar conhecimento ao meu aluno” (Marcos, professor de Educação Física do ensino médio).

“O documento é um facilitador na prática docente para interagir com o aluno oportunizando o ensino-aprendizagem” (Sandra, professora de Ciências do ensino fundamental).

“A marca do Documento para mim é fazer pensar que o conhecimento nunca está pronto. Muitas vezes você vai com um planejamento para a sala de aula e lá ele toma outro rumo. Porque o aluno assistiu uma reportagem ou ele esteve diante de

um acontecimento e assim as coisas vão se desenrolando” (Maurício, professor de Língua Portuguesa do ensino médio).

“A minha prática era jogar por jogar, a gente passava as regras, mas o que mais aconteciam eram os jogos. Com o estudo do documento e a sua proposta, agora eu estou desenvolvendo outros conteúdos e as aulas estão mais interessantes” (Gabriel, professor de Educação Física do ensino fundamental).

“O mais interessante que eu percebo, no ensino médio, são os pontos de contato, a gente começa a falar de um assunto e aí os alunos falam ‘Nossa! A professora tal falou disso antes’. Nós percebemos uma continuação nos conteúdos. O aluno vai percebendo que o conhecimento é único e que ele só foi dividido para facilitar o estudo” (Mônica, professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental).

ANEXO 2

INDICAÇÃO 1 Roteiro de estudo do capítulo inicial do documento

Este roteiro orienta os estudos da fundamentação da Parte I do Currículo e é pré-requisito para o estudo das outras partes do documento.

Data: 02/02
(Jornada de Planejamento Pedagógico)
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores e demais funcionários.

Propósito: Levar toda equipe da escola a conhecer o CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL: bases conceituais, princípios, concepções do trabalho educacional, entre outros.

Primeiro momento: 1 hora

- Breve depoimento do professor referência ou do dinamizador, registrando o processo de construção participativo do documento curricular.
- Registrar a importância deste documento para a aprendizagem dos alunos, o sentido

de unidade que ele representa para a rede estadual e o compromisso coletivo dos educadores na sua implementação.

- Apresentar a estrutura geral do documento (organização do impresso e sumário).
- Apresentar o Guia de Implementação.

Segundo momento: 1 hora

- Estudo do Documento Curricular – Parte Geral.
- Leitura e debate dos textos - Apresentação e Princípios.

Terceiro momento: 2 horas

Trabalho em Grupo: Divisão em 3 grupos. Explicar que cada grupo fará a leitura dos textos iniciais do documento para apresentação posterior à plenária.

Grupo 1 – Textos Conceituando Currículo e O Sujeito da Ação educativa: o aluno.

Grupo 2 – Textos A Diversidade na Formação Humana; A Educação de Jovens e Adultos: saberes, experiência de vida e de trabalho; Educação do Campo: o campo como lócus de produção de saberes; A Educação Especial: a dimensão escolar da inclusão.

Grupo 3 – Textos A Diversidade na Formação Humana; A Educação Ambiental na perspectiva de uma sociedade sustentável; A Educação para as Relações Étnico-raciais: afrobrasileiros e povos indígenas; e A Dinâmica do Trabalho Educativo.

- Discussão na plenária, referenciando a dinâmica pedagógica da unidade escolar.

Questões:

1. A partir do que foi apresentado pelos grupos, como nossa escola pode melhorar a aprendizagem do aluno?
2. O Projeto Político Pedagógico da escola atende às demandas do novo currículo?
3. Quais são os pontos que nossa escola precisa mudar para promover a aprendizagem?

INDICAÇÃO 2 Roteiro para elaboração dos planos de ensino

Este roteiro orienta a elaboração dos planos de ensino, que devem estar em consonância com o currículo, bem como com sua fundamentação. Seguirá, em anexo, uma matriz de registro deste plano. É fundamental que a produção coletiva seja garantida, para dar consenso pedagógico às atividades e à proposta da escola.

Data: 03/02 (Jornada de Planejamento Pedagógico) e Março
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador e Professores.

Propósito: Elaborar o plano de ensino de cada disciplina e série, articulado à visão de área do conhecimento.

Primeiro momento: 30min

Coordenação do Pedagogo

- Apresenta o instrumento referencial para elaboração do plano de ensino.
- Apresenta alguns destaques do ano anterior, a partir das avaliações: reflexões do Conselho de Classe, projetos que se destacaram pela promoção da

aprendizagem, práticas inovadoras de alguns professores (exemplo).

Segundo momento – 3h30min

- Trabalho em grupo – Por área do conhecimento e níveis de ensino.
- Leitura e debate do CBC e elaboração do plano de ensino de cada disciplina.

Obs.

1. Alertamos a equipe pedagógica para que a escola organize os grupos por área, contemplando todas as disciplinas e séries em cada nível (EF e EM) para a produção do plano de ensino.
2. A complementação da elaboração do plano de ensino deverá ser organizada pelo pedagogo da escola, considerando a hora/atividade do professor, conforme orientação no texto inicial, sendo 5h em fevereiro (JPP) e 5h em março.

Plano de Ensino Anual

SRE _____

Escola _____

Disciplina _____ Área de Conhecimento _____

Professor _____ Série _____

1º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

2º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

3º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

4º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

INDICAÇÃO 3 Roteiro básico de análise situacional da escola - acompanhamento e avaliação do desenvolvimento educacional

As reflexões acerca do desenvolvimento educacional são apresentadas de forma a ressaltar a responsabilidade da escola e do sistema como um todo no sentido de fazer um acompanhamento criterioso desse desenvolvimento, como forma de garantir aquilo que é direito do educando: a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos significativos, comprometidos com a formação humana.

Este roteiro propõe à escola um estudo sobre si mesma, as relações estabelecidas, os êxitos, as limitações. Estão propostos itens a serem preenchidos para análise da própria escola a partir de uma perspectiva pedagógica, apresentada em todo currículo: a promoção da aprendizagem. A análise situacional prevê a reflexão da prática pedagógica a partir da realidade apresentada nos indicadores e nas dificuldades objetivas. Esse roteiro deve ser desenvolvido em duas etapas, respeitando a hora-atividade no limite de 5h/mês.

Data: Maio e Junho

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores.

Propósito: Levar toda equipe da escola a conhecê-la sistematicamente a fim de organizar suas ações e atividades pedagógicas a partir da realidade da mesma.

Primeiro momento

- Deve-se fazer a leitura do capítulo da Diversidade na Formação Humana, que destaca os diferentes sujeitos atendidos nos níveis e modalidades de ensino.
- Retomar a leitura do princípio norteador "A aprendizagem como direito do educando".
- Leitura: A dinâmica da ação educativa com destaque para o item avaliação.

Valorize e utilize avaliações sobre a qualidade do ensino como um instrumento para melhorar a escola e promover a transparência e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo momento

Responder coletivamente o instrumento de análise situacional (anexo) e debater sobre os desafios e metas da escola para melhorar o desempenho dos alunos. Atenção, mais importante que preencher o instrumento é conversar coletivamente sobre cada dado contido para que todos conheçam de fato a escola que trabalham.

Instrumento Básico para Análise Situacional

O primeiro passo para melhorar a educação é entender a situação em que sua escola está. Busque elementos complementares, conhecendo a situação da educação no seu município, seu Estado e a média do país. Reflita sobre suas causas e consequências. Informe-se, reflita, discuta. Quando você entende o problema, tem mais chances de fazer sua parte para resolvê-lo – e você, como educador, é o principal agente da melhoria da educação.

SRE _____

ESCOLA _____

Dados da escola

1. Períodos de funcionamento da sua escola:

A. Matutino

EF - anos iniciais EF – anos finais EM EM Integrado a EP EP EJA

B. Vespertino

EF - anos iniciais EF – anos finais EM EM Integrado a EP EP EJA

C. Noturno

EM EP EJA

2. Atendimento à Educação Especial (sala de recursos, atendimento itinerante e Escola Oral-auditiva)

3. Outros atendimentos - Classe hospitalar, alunos privados de liberdade, comunidade quilombola, indígena, pomerano, italiano.

4. Total de alunos matriculados em 2009

5. Como são organizadas as turmas em sua escola? (as turmas e não a série)

- A. () Por idade.
B. () Por ordem de chegada.
C. () Pelo comportamento.
D. () Por desempenho.
E. () Outras formas:

6. Como foi indicado o processo de definição dos professores das turmas dos anos iniciais? Buscou-se o perfil do professor alfabetizador? A equipe conhece o Projeto Ler, Escrever e Contar?

7. Qual foi o índice de repetência, em sua escola:

SÉRIES	ANO 2008	META PARA 2009
ANOS INICIAIS		
1ª série		
2ª série		
3ª série		
4ª série		
ANOS FINAIS		
5ª série		
6ª série		
7ª série		
8ª série		
ENSINO MÉDIO		
1º ano		
2º ano		
3º ano		
EJA		

Medidas que serão adotadas para alcançar a meta:

8. Qual foi o índice de evasão em sua escola dos alunos:

SÉRIES	ANO 2008	META PARA 2009
ANOS INICIAIS		
1ª série		
2ª série		
3ª série		
4ª série		
ANOS FINAIS		
5ª série		
6ª série		
7ª série		
8ª série		
ENSINO MÉDIO		
1º ano		
2º ano		
3º ano		
EJA		

Principais causas da evasão no ano passado:

Medidas que serão adotadas para minimizar a evasão:

9. Considerando a idade apropriada do aluno, a taxa de defasagem idade/série dos alunos da sua escola em 2008, por série e segmento, é:

A. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: _____

B. Ensino Fundamental – Anos Finais: _____

C. Ensino Médio: _____

10. Quantos professores lecionam em sua escola em 2009?

A. Ensino Fundamental – Anos Iniciais: _____

B. Ensino Fundamental – Anos Finais: _____

C. Ensino Médio: _____

D. EJA: _____

11. Qual foi o desempenho da sua escola no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) realizado em 2008?

A. () A escola não participou.

B. () Desconheço os dados do ENEM.

MÉDIA GERAL COM CORREÇÃO	ENEM
Brasil	
Estado	
Município	
Escola	

12. Qual foi a média das proficiências da sua escola no PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do ES)?

DISCIPLINA	PAEBES 2004			MÉDIA ESTADUAL 2004			PAEBES 2008			MÉDIA ESTADUAL 2008		
	4ª	8ª	1ª EM	4ª	8ª	1ª EM	1ª EM		1ª EM		1ª EM	
Língua Portuguesa												
Matemática												

13. Resultado do IDEB:

IDEB	4ª	8ª
IDEB 2005 da escola		
IDEB 2007 da escola		
Projeção do IDEB para 2009		
Projeção do IDEB para 2011		

14. Outras avaliações:

A. PROVA BRASIL (2007)

SÉRIE	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
4ª		
8ª		

B. PROVINHA BRASIL (2008)

MÉDIA DA ESCOLA NO TESTE 1	
MÉDIA DA ESCOLA NO TESTE 2	

C. LER, ESCREVER E CONTAR (2008)

		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ALFABETIZAÇÃO		
		BAIXO	INTERMEDIÁRIO	ALTO
1ª SÉRIE	1ª ONDA			
	2ª ONDA			
2ª SÉRIE	1ª ONDA			
	2ª ONDA			

**15. Em sua escola, os dados das avaliações anteriormente citadas são:
(assinale quantas alternativas desejar):**

- A. () São básicos para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.
- B. () Não são considerados para a formulação de intervenções pedagógicas junto aos alunos.
- C. () São divulgados e discutidos com os professores.
- D. () Não são divulgados e discutidos com os professores.
- E. () São divulgados e discutidos com os pais e alunos.
- F. () Não são divulgados e discutidos com os pais e alunos.
- G. () Geram mudanças nas práticas dos professores em sala de aula.
- H. () Não geram mudanças nas práticas dos professores em sala de aula.

16. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

DISCIPLINA	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EJA
Língua Portuguesa				
Língua Estrangeira				
Educação Física				
Artes/Arte				
Matemática				
Ciências				
Física				
Química				
Biologia				
Filosofia				
Sociologia				
Ensino Religioso				
História				
Geografia				

17. No geral, em qual componente curricular os alunos apresentam maior facilidade de aprendizagem e melhor desempenho (Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

DISCIPLINA	EF ANOS INICIAIS	EF ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	EJA
Língua Portuguesa				
Língua Estrangeira				
Educação Física				
Artes/Arte				
Matemática				
Ciências				
Física				
Química				
Biologia				
Filosofia				
Sociologia				
Ensino Religioso				
História				
Geografia				

Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões avaliadas, qual(is) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

INDICAÇÃO 4 Roteiro básico de análise da gestão pedagógica

Este roteiro trata da reflexão sobre a dinâmica da ação educativa no que diz respeito a: professor como mediador da aprendizagem, relação professor-aluno, o educar pela pesquisa e a avaliação da aprendizagem.

Data: 20/07
(Jornada de Planejamento Pedagógico)
Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores.

Propósito: Levar a equipe a avaliar o trabalho de gestão da escola, a partir dos itens apresentados, propondo inovações para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Primeiro momento: 1h

Pedagogo

1. Apresentar em tópicos os conceitos do currículo estudados no capítulo inicial, item 2.2 – concretizando o currículo.
2. Apresentar os princípios norteadores (item 2.1) alinhados ao conceito do currículo.

3. Apresentar os indicadores de desempenho da escola discutidos na Análise Situacional:
 - Evasão;
 - Repetência;
 - Nota Enem;
 - Nota Paebes;
 - Ideb;
 - Prova Alfabetização.

Segundo momento: 1h30

Trabalho em grupo

1. Leitura do item 2.3: o sujeito da ação educativa. (30min)
2. A partir do momento inicial e da leitura realizada, discutir coletivamente proposições para o enriquecimento da prática pedagógica, a partir dos itens sugeridos abaixo:

O AMBIENTE EDUCATIVO

As questões propostas estão centradas na ideia de que a escola é o local onde se concretiza o processo ensino-aprendizagem, e para que esse processo se fundamente na formação humana é necessário que o ambiente escolar seja inclusivo e que as relações sejam éticas e democráticas.

ITEM	PROPOSIÇÃO
O ambiente escolar favorece o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da escola.	
São realizadas atividades e dinâmicas de integração entre os profissionais da escola.	
São promovidas atividades escolares que visem à integração entre os profissionais da escola e alunos.	
As relações profissionais pautam-se pela ética e pelo respeito mútuo.	
O diálogo e a negociação são as estratégias mais utilizadas na resolução de problemas e conflitos no ambiente escolar.	
A discriminação entre os profissionais da escola, velada ou não, é combatida. E também a discriminação em relação aos alunos e suas famílias.	
No ambiente escolar os debates e as críticas são feitos de forma franca e aberta.	
Em sala de aula priorizam-se o diálogo e o respeito mútuo.	
Aplica-se e ou recomenda-se a utilização de metodologias inovadoras. Essas são registradas.	
Estimulam-se ações pelo dever de casa. A equipe reconhece que está variável e indicada como de forte influência para a aprendizagem.	
O uso do livro didático é orientado.	
Existe com frequência a utilização dos ambientes de aprendizagem (salas ambiente, biblioteca, laboratórios, quadra, etc.)	
A organização da sala de aula é pensada, planejada e reflete a prioridade no direito de aprender.	
A correção das atividades, exercícios e pesquisas são tratadas como oportunidade para aprender mais e melhor.	
O Conselho de Classe é utilizado para discussão dos avanços e das dificuldades verificados no processo ensino-aprendizagem, na busca de soluções.	
São definidas ações para a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das questões levantadas pelo Conselho de Classe.	
Os alunos ou seus representantes participam de discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive no Conselho de Classe.	
São definidas diretrizes públicas específicas e funcionais de disciplina de alunos e professores.	
As normas e regras são reconhecidas e respeitadas pelos professores.	
Participação dos alunos nas produções que organizam e regulamentam as relações de convivência na escola.	
Aspectos relevantes nas dificuldades na disciplina em sala de aula (especial contribuição dos coordenadores).	
Organização e comportamento dos alunos nos demais ambientes da escola (especial contribuição dos coordenadores).	
Os planos de aula são compartilhados regularmente com pedagogos e demais professores.	

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

Obs. O pedagogo será o responsável pela síntese dos trabalhos em grupo, apresentando um plano de trabalho com as inovações propostas.

INDICAÇÃO 5 Roteiro para estudo e análise do CBC

Este roteiro trata da avaliação do CBC, a partir de sua vivência no ano letivo, até o momento, oportunizando aos professores propor alterações em cada disciplina. As reuniões devem ser feitas por área de conhecimento, respeitando a hora-atividade no limite de 5h/mês.

Data: Agosto, Setembro e Outubro

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Pedagogo, Coordenador e Professores.

Propósito: Avaliar o CBC e propor alterações por disciplina sugerindo, se possível, conteúdos a serem desenvolvidos por área de conhecimento.

O pedagogo organiza a reunião por área de conhecimento. Orientar os professores para que façam um paralelo do CBC junto ao plano de ensino.

Primeiro momento
AVALIAÇÃO DO CBC

Quanto ao CBC – Conteúdo Básico Comum

ITENS SUGERIDOS	PROPOSIÇÃO
Quanto ao texto de área do conhecimento.	
Quanto ao texto: "Importância da disciplina para formação humana".	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver o exercício da cidadania.	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a participação social.	
As competências, habilidades e conteúdos possibilitam ao aluno desenvolver a autonomia para a aprendizagem.	
Mudanças que propõe para a introdução de novos conteúdos por série. Quais e argumente as razões das mudanças (ex. livro didático, inadequação...)	
Mudanças para a transferência de conteúdos para outra série. Quais e argumente (ex. excesso de conteúdo, pré-requisito...)	
Houve o desenvolvimento de projetos por área de conhecimento? Qual(is)? Faça um breve relato do(s) projeto(s).	
Os princípios norteadores são considerados na atividade educacional diária.	
Sugestões e alterações no CBC: nas propostas de alteração, se possível, propor pela área. Ou seja, propor competências, habilidades e conteúdos comuns à área do conhecimento.	
Quanto à proposta de implementação do currículo.	
Registre vantagens do uso sistemático do Novo Currículo.	
Outras sugestões.	

INDICAÇÃO 6 Roteiro básico para proposição do Projeto Político Pedagógico que se articule com o novo currículo

Este roteiro pretende orientar a escola a articular o PPP com o currículo, pois nele são estabelecidas as diretrizes e as bases norteadoras das ações que levam à formação dos cidadãos, tanto com relação aos conhecimentos, hábitos e atitudes que se entende devam integrar essa formação, quanto com relação ao papel da escola no seu entorno. O roteiro deve ser desenvolvido respeitando a hora/atividade no limite de 5h/mês.

Alertamos para a utilização dos demais instrumentos de avaliação contidos nos outros roteiros de estudo.

Data: Novembro

Local: na escola

Equipe de Coordenação:

Pedagogo (caso a escola tenha professor referência, ele deverá participar da coordenação deste estudo).

Participantes: Direção, Pedagogo, Coordenador, Professores e demais funcionários.

Propósito: Reescrita do Projeto Político Pedagógico por professores, diretor, coor-

denador e pedagogo, a partir da vivência do novo currículo.

Primeiro momento: 30 min

O Pedagogo vai apresentar ao grupo os principais pontos do Projeto Político Pedagógico da escola, no que diz respeito à prática pedagógica, à avaliação, e aos projetos que revelem a identidade pedagógica da escola.

Segundo momento: 2h30min

Trabalho em grupos: O pedagogo faz a divisão dos grupos, conforme a apresentação anterior. Cada grupo irá propor uma redação para o seu item, por exemplo, avaliação. Dessa forma, é importante que o sumário do Projeto Político Pedagógico seja revisado anteriormente pelo pedagogo para já adequá-lo antes da produção.

Terceiro momento: 1h

Cada grupo apresenta a produção e deve-se reservar um tempo para a discussão, de acordo com o quantitativo de grupos.

Após a apresentação e discussão, o pedagogo ficará responsável por compor

o novo Projeto Político Pedagógico da escola e agendar uma outra reunião de apresentação do material para validação dos professores, coordenadores, diretor.

Obs. Verificar se o Projeto Político Pedagógico atende às legislações estadual e federal.

Para a adequação do Projeto Político Pedagógico ao Novo Currículo estamos apresentando um referencial de autoavaliação.

As reflexões acerca da prática pedagógica procuram evidenciar que não basta que a

escola tenha profissionais com conhecimento em sua área de atuação. É preciso que esses conhecimentos estejam inseridos criticamente na realidade socioeconômica e política de nossa sociedade. Devem estar articulados a uma prática comprometida com o direito de aprender de todos e de cada um.

Registramos que todos os demais itens contidos nos vários roteiros são complementares para o desenvolvimento deste trabalho de articulação do Projeto Político Pedagógico ao Currículo.

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
O Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente (professores, direção, equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos).	
A concepção de educação que fundamenta o PPP objetiva a aquisição crítica do conhecimento sistematizado pelo educando.	
O PPP é discutido e atualizado.	
Os profissionais e os alunos da escola conhecem e valorizam a história da instituição.	
A escola procura registrar os eventos mais relevantes de sua história atual.	
As questões relativas à prática pedagógica da escola são discutidas coletivamente.	
As decisões coletivas orientam o planejamento das atividades desenvolvidas pela escola.	
O planejamento das atividades de sala de aula é fundamentado no PPP.	
O planejamento das atividades de sala de aula é elaborado de forma integrada (por ÁREA preferencialmente, nas diferentes séries).	
O planejamento de conteúdos das disciplinas considera o tempo necessário ao educando para a aprendizagem.	
A elaboração e o desenvolvimento do planejamento de ensino são acompanhados pela equipe pedagógica.	

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
Os professores organizam sua prática pedagógica de modo a proporcionar o tempo necessário à aprendizagem do educando.	
Os professores procuram utilizar estratégias e recursos variados em sua prática pedagógica.	
O processo pedagógico considera e valoriza o conhecimento trazido pelo aluno.	
Os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada.	
A escola trabalha questões sociais (violência, drogas, sexualidade e outras) em seu planejamento de ensino.	
A indisciplina dos alunos é tratada a partir da identificação de suas causas.	
As estratégias para enfrentamento dos problemas disciplinares são definidas coletivamente.	
Na busca de soluções dos problemas disciplinares, quando necessário, trabalha-se em conjunto com os pais e/ou com familiares.	
A disciplina é considerada uma questão pedagógica e, portanto, somente como último recurso recorre-se a elementos externos à escola (Conselhos Tutelares, policiais, etc.).	
O Conselho de Classe é utilizado para discussão dos avanços e das dificuldades verificados no processo ensino-aprendizagem, na busca de soluções.	
São definidas ações para a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das questões levantadas pelo Conselho de Classe	
Os alunos ou seus representantes participam de discussões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive no Conselho de Classe.	
São desenvolvidas atividades diferenciadas de reforço de aprendizagem para alunos com dificuldades.	
A aplicação dos recursos físicos e financeiros priorizam as questões pedagógicas.	
Os alunos têm oportunidade de propor e realizar atividades na escola.	
Existem mecanismos para o efetivo envolvimento dos pais nas questões pedagógicas da escola, especialmente nas que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.	
As programações especiais desenvolvidas pela escola são comunicadas aos profissionais, alunos, pais e comunidade de forma clara e em tempo hábil.	
Existem projetos articulados com órgãos públicos e outras instituições da sociedade civil para o desenvolvimento pedagógico e/ou atendimento às necessidades da comunidade escolar.	

ITENS DO PPP	PROPOSIÇÃO
As matrizes curriculares estão contempladas de forma a organizar o conhecimento necessário a cada grau e modalidade de ensino.	
A equipe pedagógica e os professores discutem a forma de organização curricular da instituição.	
A avaliação do desenvolvimento escolar prioriza o processo de ensino-aprendizagem e não a nota.	
A hora-atividade garante o tempo necessário ao professor para o trabalho individual e também para o trabalho coletivo.	
A hora-atividade é organizada de forma a possibilitar encontros dos professores que atuam na mesma área.	
A equipe pedagógica acompanha e contribui com os professores durante a hora-atividade.	
A hora-atividade é utilizada exclusivamente para o desenvolvimento das atividades relacionadas à função docente.	
A escola desenvolve um trabalho de acompanhamento junto aos seus profissionais no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.	
São realizadas avaliações diagnósticas no início do ano letivo para o conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos.	
São elaborados planejamentos de ensino a partir da realidade evidenciada na avaliação diagnóstica.	
Feiras e exposições dos trabalhos de professores e alunos são realizadas com a participação da comunidade.	
Existem projetos culturais (teatro, música, dança, etc.) desenvolvidos pela escola.	
A escola não permite o adiamento de aulas e/ ou saídas antecipadas de alunos.	

Das questões consideradas, qual(is) dela(s) o grupo considera o maior destaque (positividade) da escola? Descrever ações concretas que justifiquem a escolha do grupo.

Das questões consideradas, qual(ais) dela(s) o grupo considera a maior fragilidade da escola? Propor ações concretas que a escola possa implementar para a superação dessa fragilidade.

ANEXO 3

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ANO 2 - APROFUNDAMENTO

ESTRUTURA GERAL DOS ROTEIROS DE ESTUDOS QUINZENAL

Os roteiros de estudos, cujo foco está destacado nas palavras chaves, estão organizados em três momentos distintos:

1º MOMENTO - FUNDAMENTOS TEÓRICOS - compreende TEXTOS BASE e LEITURA COMPLEMENTAR a partir de uma orientação metodológica que favoreça a efetividade do estudo.

O **texto base** é um instrumento que deverá provocar a reflexão. O objetivo é realizar uma leitura relacionada à dinâmica educativa, de forma a torná-la significativa, agradável e prazerosa permitindo o desenvolvimento de um planejamento interdisciplinar e contextualizado.

Os **textos de leituras complementares** visam o aprofundamento teórico e apresentam, de forma mais sistemática, os conceitos do texto base.

Tanto o texto base como as leituras complementares foram selecionados com a finalidade de propiciar a reflexão sobre a prática docente, estabelecendo relação com fundamentos teóricos.

A preocupação em indicar as **Orientações Metodológicas** justifica-se pela necessidade de que os estudos se desenvolvam de forma dinâmica e crítica e, para isso, os temas serão trabalhados em um processo de construção participativa, envolvendo leitura, análise, discussão e produção de textos coletivos; apresentação de vídeos; questões para debates e outros. Para facilitar a dinâmica na escola, indicamos:

Destaques do texto – são tópicos que apresentam em destaque pontos chaves dos textos de estudo para dinamizar o diálogo entre os professores.

Questões para dinamizar o debate – questões que permearão o debate entre os professores direcionando-o ao cotidiano escolar.

2º MOMENTO: REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Considerando os estudos realizados, neste momento propõe-se a retomada do plano de ensino interdisciplinar e outros documentos de referência e registro, que permitirá ao professor relacionar os textos propostos para estudo com a sua ação educativa, evidenciando que a teoria e a prática devem caminhar juntas, uma suprimindo as deficiências da outra e ambas contribuindo para a formação de uma ação educativa coesa e consistente.

A prática precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada. Como ponto de partida, porque é por meio dela que o professor expressa os seus valores, suas concepções e seus saberes acerca do ensinar, do aprender e de tudo que se refere à profissão docente. Como ponto de chegada permite a reflexão sobre essa prática possibilitando ações inovadoras e emancipatórias, que permitam a transformação dos seus saberes e de suas experiências em prática criativa, intencional e consciente.

3º MOMENTO: AVALIAÇÃO

A partir da avaliação, teremos condições de retomar as propostas de roteiros para os planejamentos quinzenais, bem como avaliar a necessidade de mudança de metodologia. Permitirá rever propostas/planos, reconhecer as fragilidades e apontar para novas e outras possibilidades, visando detectar as dificuldades específicas em relação aos roteiros propostos, as dificuldades técnicas, relacionadas com a utilização dos recursos, além de evidenciar os aspectos positivos. Enfim, possibilitar uma **melhor comunicação com e entre os professores, por meio de sugestões, trocas de experiências e opiniões a fim de que a prática cotidiana seja alvo de reflexão coletiva e sistemática.**

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ANO 2 - APROFUNDAMENTO

CRONOGRAMA DOS ESTUDOS QUINZENAIS POR ÁREA

MÊS	SEMANA PLANEJADA	ROTEIRO INDICADO
Abril	1ª quinzena	Revisitando as noções de competências e habilidades
	2ª quinzena	O sentido da escola
Maio	1ª quinzena	Aprofundando a compreensão de Diversidade.
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Junho	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Julho	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	JPP	EM ESTRUTURAÇÃO
Agosto	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Setembro	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Outubro	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Novembro	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
	2ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO
Dezembro	1ª quinzena	EM ESTRUTURAÇÃO

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ANO 2 - APROFUNDAMENTO

1ª quinzena de abril

ROTEIRO 1 - Revisitando os conceitos de competências e habilidades

PALAVRAS-CHAVE: competências e habilidades – ensino e aprendizagem

PRIMEIRO MOMENTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

- **Leitura dos textos base** (60')

Novo Currículo - Conceitos de competências e habilidades (p.28 a 30).

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília.

Disponível em: <http://cursos.ufp.edu.br/bage/espfisqui/wp-content/files/competencias.pdf>

- **Destaques do texto**

1º- O uso de competências e habilidades no processo de aprendizagem;

2º- Superação do ensino centrado na transmissão de conteúdos conceituais;

3º- Desenvolvimento de uma prática interdisciplinar e contextualizada a partir do uso de competências e habilidades.

- **Questões para incrementar o debate:**

Os textos base estudados afirmam a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-los no conteúdo conceitual.

1. Na opinião do grupo, como a prática docente pode promover o desenvolvimento de competências e habilidades na aprendizagem?
2. Qual o impacto deste referencial na postura e no papel do professor?
3. Para o grupo, que medidas concretas são necessárias para viabilizar uma prática interdisciplinar, considerando o contexto sociocultural da escola?
4. Como organizar o processo de avaliação no cotidiano da escola, considerando a matriz de competências e habilidades?

- **Sugestão de leitura complementar**

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência. In.: PERRENOUD, Philippe et al. *As Competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

2º MOMENTO-REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Revisite o plano de ensino trimestral, analisando a pertinência entre as metodologias propostas com a efetiva possibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades de forma interdisciplinar e contextualizada.

Considerando os indicativos do Documento Curricular, existem metodologias/atividades previstas no plano de ensino que permitam aos alunos apresentarem suas idéias e enriquecerem seus conhecimentos como sujeitos ativos na sala de aula?

3º MOMENTO- AVALIAÇÃO

Avaliação focada na participação das/nas atividades desenvolvidas destacando a revisão dos planos de ensino e/ou de aula/seqüências didáticas.

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ANO 2 - APROFUNDAMENTO

2ª quinzena de abril

ROTEIRO 2- O sentido da escola

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA- FUNÇÃO SOCIAL- INTERDISCIPLINARIDADE- EDUCAÇÃO- INSTRUÇÃO

PRIMEIRO MOMENTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS (60')

- **Leitura dos textos base**

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda (Org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- **Destaques do texto**

- 1º- Função da escola: educação e instrução
- 2º- Articulação dos saberes: a transversalidade do conhecimento
- 3º- Construção dos saberes: desafios e possibilidades

- **Questões para incrementar o debate:**

O texto aborda o cotidiano escolar como locus de construção de saberes e nos guia para uma concepção de saber que vislumbra a multiplicidade sem a fragmentação. Nos leva a conceber um currículo e uma escola na qual todos possam aprender sobre o mundo em que vivem; dominar as diferentes ferramentas de acesso aos saberes; e aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade. O texto nos faz refletir sobre qual o sentido da escola e seu papel social.

1. Qual a função da escola? Formar integralmente? Instruir/transmitir conhecimentos?
2. Como a concepção de educação apresentada pelo autor pode nos ajudar a pensar numa organização curricular que contemple o planejamento por área de conhecimento?
3. Como a escola poderia utilizar os seus espaços de aprendizagem em prol de uma prática interdisciplinar que produza uma aprendizagem com sentidos e significados (contextualizada) para o aluno?

- **Sugestão de leitura complementar**

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda (Org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

2º MOMENTO-REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

A partir dos textos apresentados, revise o plano de ensino trimestral, identificando práticas pedagógicas que se aproximem das bases teóricas estudadas no texto. Que obstáculos impedem a concretização dessas práticas pedagógicas?

3º MOMENTO- AVALIAÇÃO

Avaliação a partir da participação das/nas atividades desenvolvidas destacando a revisão dos planos de ensino e/ou de aula/seqüências didáticas.

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ANO 2 - APROFUNDAMENTO

1ª quinzena de maio

ROTEIRO 3- Aprofundando a concepção de Diversidade

PALAVRAS-CHAVE: DIVERSIDADE – CURRÍCULO – EDUCAÇÃO ESCOLAR

PRIMEIRO MOMENTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS (60')

- **Leitura dos textos base**

Adaptado de: **GOMES, Nilma Lino.** Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

- **Destaques do texto**

- 1º- O encontro entre Educação e Cultura;
- 2º- Currículo e as indagações da diversidade;
- 3º- Cultura popular na educação.

- **Questões para incrementar o debate:**

Segundo Souza Lima (2006) *A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.*

Para atuar na perspectiva de um currículo que contemple as questões da diversidade, não basta apenas abordá-las como tema gerador, personalidades e celebrações. É necessária uma releitura da própria visão de educação.

- 1- Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais?
- 2- Como podemos promover no contexto escolar práticas educativas sensíveis às questões da diversidade cultural?
- 3- Como se dá o processo de inclusão das crianças com deficiência na escola regular?
- 4- As escolas contemplam no currículo, nas práticas cotidianas uma postura ética em relação às crianças com deficiência?
- 5- A nossa abordagem em sala de aula e os projetos pedagógicos têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica, cultural e outras numa perspectiva transformadora das relações?
- 6- Como podemos trabalhar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória de diversidade?

- **Sugestão de leitura complementar**

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6874575/DAYRELL-Juarez1-Multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura>. Acesso em: 09 de março de 2010.

2º MOMENTO-REVISITANDO A PRÁTICA DOCENTE

Como materializar o compromisso com a Diversidade no trabalho didático: Saber “porque fazer” não é o bastante. É preciso construir o “como fazer”.

Analisar os projetos/atividades que abordam as temáticas da diversidade na escola e propor as estratégias para incorporá-las ao currículo às práticas didáticas cotidianas, de forma transversal, processual e contínua, procurando fazer emergir os saberes da diversidade, que se encontram latentes nos conteúdos das disciplinas e nas situações do dia a dia.

3º MOMENTO- AVALIAÇÃO

Avaliação focada na participação das/nas atividades desenvolvidas destacando a reflexão sobre a diversidade no contexto educacional.

Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Educação Básica e Profissional

