

**CURRÍCULOS COMO REDES DE *SABERESFAZERES* E AS
INVENÇÕES COTIDIANAS QUE POTENCIALIZAM A VIDA**

CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2013**

CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS

**CURRÍCULOS COMO REDES DE *SABERESFAZERES* E AS
INVENÇÕES COTIDIANAS QUE POTENCIALIZAM A VIDA**

Texto apresentado à banca examinadora
como requisito para Dissertação no
Programa de Pós-Graduação em
Educação (Mestrado) na Universidade
Federal do Espírito Santo.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo
Ferraço

VITÓRIA

2013

CURRÍCULOS COMO REDES DE SABERESFAZERES E AS INVENÇÕES COTIDIANAS QUE POTENCIALIZAM A VIDA

CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovada em __/__/____ por:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho (Membro)

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões (Membro)

Prof^a. Dr^a. Carmem Lucia Vidal Perez (Membro externo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Vitória, Abril de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus: obrigada, Senhor, eu Lhe agradeço por me amar e me fortalecer.

Ferraço, um encontro potente, tão especial e tão paciente. Agradeço-lhe porque, agora, posso fazer tantos agradecimentos.

Agradeço a meus filhos, Maicon e Maiele, aos quais tive de pedir, muitas vezes, que esperassem, porque chegaria o momento de eu ter tempo para eles. Muitas noites, apesar de inúmeros pedidos, ele acabou dormindo sem que eu fosse para a cama com ele; com ela não foi diferente: diversas vezes, pediu para que conversássemos. Não havia tempo e ela acabava esquecendo o que ia falar.

Agradeço a meus pais, que sempre estiveram comigo, estimulando-me e dizendo: “Força! Você vai conseguir”.

A meu esposo e companheiro, que fez minha mudança de lá pra cá, além de ter sido paciente em minhas inquietações e angústias.

A minhas irmãs, que me amam incondicionalmente.

Zeus, Apolo, Mustafá, Kayte, amigos inseparáveis que, durante a pesquisa, contentaram-se com muito pouco.

A todos da EMEB Valdy Freitas, que me receberam sempre de boa vontade.

Com muito carinho, agradeço às professoras Janete Magalhães Carvalho, Regina Helena Simões e Carmen Lúcia Vidal Pérez, por aceitarem contribuir para este momento tão significativo em minha vida.

Às amigas que fiz na UFES, Fernanda e Kezia, que vão morar para sempre em meu coração.

*“Senhor, tu me sondas e me conheces.
Sabes quando me assento e quando me levanto;
de longe penetra meus pensamentos.
Esquadrinhas o meu andar e o meu deitar
e conheces todos os meus caminhos”.*

Salmo de Davi

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	08
2	ALGUNS FIOS DA MEMÓRIA QUE TECEM AS REDES DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS VIVIDOS	14
3	EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA NOSSAS INQUIETAÇÕES	29
4	TECENDO O TRABALHO POR MEIO DA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES	36
5	A NOÇÃO DE CURRÍCULO COMO REDE DE SABERESFAZERES E SUAS IMPLICAÇÕES COM A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO	43
6	SOBRE OS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DA CIDADE NA TESSITURA DOS CURRÍCULOS NAS ESCOLAS	49
7	OS MOVIMENTOS COTIDIANOS DA ESCOLA QUE MOVEM ESTA PESQUISA	67
7.1	SOBRE O PROJETO “CAFÉ COM AFETO”	70
7.2	SOBRE O PROJETO “A IMPORTÂNCIA DO ÍNDIO E DO NEGRO NA FORMAÇÃO DO POVO CAPIXABA”	76
7.3	SOBRE O PROJETO “CAIXA LITERÁRIA”	80
8	OUTROS ENCONTROS QUE POTENCIALIZARAM ESTA PESQUISA	86
9	REFERÊNCIAS	96

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de problematizar as redes de *saberesfazeres* tecidas pelos alunos no cotidiano de uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim. Ao visitar seus *espaçostempos*, busca reflexões sobre os *firos das complexas redes tecidas* no interior da escola: ouvindo as pessoas, conversando com elas e buscando perceber a relação entre currículos e “cotidianos” dessa escola. O que importa, neste estudo, é a sensibilização decorrente dos encontros nos espaços da escola, voltando a atenção às *práticas comuns*, buscando o que quase sempre não é visível: pensar o novo, não no sentido de escola “novidadeira”, mas para que se veja o currículo com outros sentidos e que se possa pensar nele de outras maneiras. É sob essa perspectiva que serão problematizados os acontecimentos e os *firos das complexas redes tecidas* no interior da escola. Tenta-se, assim, perceber o que ocorre nesse espaço e quando a escola toma os referenciais curriculares nacionais e municipais na tentativa de usá-los na prática escolar. Ao vivenciar esses ambientes, percebe-se que é comum a existência de documentos normativos oficiais nas escolas (não se pode deles prescindir). No entanto, pode-se pensar considerando as possibilidades e as experiências que permeiam esse universo. Entende-se que, nas redes, não há um ponto de partida. A intenção é provocar um olhar levando-se em conta os estudos sobre currículo em redes, percebendo a multiplicidade de variedades em que o currículo está imbricado. Desse modo, este trabalho pretende investigar como ocorrem os processos curriculares dessa escola, a fim de evidenciar, em suas redes de *saberesfazeres*, possibilidades criativas que valorizam a escola e as experiências dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Estas são tecidas no cotidiano, visitando seus *espaçostempos*, ouvindo as pessoas, conversando com elas na tentativa de perceber possibilidades criativas que valorizem a escola.

Palavras-chave: currículo; cotidiano; escolas.

ABSTRACT

This research aims to problematize the knowing-how-to- do nets woven by the students in the public school every day life in the county of Cachoeiro de Itapemirim. As it visits its space-times, it reflexes on the threads of the complex nets woven inside the school: listening to people and talking to them, in search of perceiving the relationship between the syllabus and the 'routine' of the school. What really matters, in this study, is the awareness that results from the meetings in the school limits, with attention to the common practices, searching for what is not always visible: rethinking the new, not in the sense of doing what is new, but in the sense of seeing the syllabus with other senses, and so that it can be thought of, in other ways. It is under such perspective that the happenings will be problematized, and also the threads of the complex nets woven inside the school. Thus, it is an attempt to perceive what occurs in that space and when the school takes the National and Municipal Curriculum referential in order to use them in the school praxis. As one experiences those environments, it is possible to notice that it is common the existence of official normative documents in the school (they are essential). However, it can be analyzed, taking into account the possibilities and the experiences that go inside that universe. It is understood that there is no starting point in the nets. The intention is provoking a look, considering the studies on syllabus in the nets, perceiving the multiplicity of the varieties in which the syllabus exists. This way, this work intends to investigate how the syllabus process occurs in that school, in order to make evident, in its nets, the knowing-how-to –do creative possibilities, which value the school, and the experiences of the teachers and of the students. These are woven every day, visiting its spaces-times, listening to people, talking to them in order to perceive the creative possibilities that value the school.

Key words: syllabus; every day; schools.

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa apresenta a intenção de problematizar¹ as redes de *saberesfazeres*² tecidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano de uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim. Busca, nesse cotidiano, reflexões sobre os *fiões das complexas redes tecidas* no interior da escola, vivenciando seus *espaçostempos*, ouvindo as pessoas e conversando com elas. Assim, objetiva compreender estratégias, táticas³ e usos que esses sujeitos praticantes desenvolvem em relação aos currículos tecidos em redes.

Falar acerca das redes de *saberesfazeres* tecidas por alunos e professores no cotidiano da escola é vivenciar a complexidade⁴ dos *espaçostempos*, tentando entender os usos⁵ que alunos e professores fazem das propostas curriculares, dos livros didáticos e dos projetos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a prática docente. Entende-se, assim como Ferraço (2008, p. 43), que “[...] a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora

¹Conforme cita Revel (2005, p. 71), o termo ‘problematização’, aqui no sentido dito por Foucault, implica duas consequências. De um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma busca metódica da “solução”: a tarefa da filosofia não é, portanto, a de resolver – substituir uma solução por outra – mas “problematizar”; não a de reformar, mas instaurar uma distância crítica, de desprender-se, de retomar os problemas. De outro lado, esse esforço de problematização não é, de maneira alguma, um antirreformismo ou um pessimismo relativista, porque ele destaca uma real ligação com o princípio para o qual o homem é um ser pensante (de fato, o termo “problematização” é particularmente empregado no comentário do texto de Kant sobre a questão do Iluminismo) e porque “o que procuro fazer é a história das relações que o pensamento mantém com a verdade, com a história do pensamento, uma vez que ela é pensamento sobre a verdade. Todos aqueles que dizem que para mim a verdade não existe são mentes simplistas”.

²Forma de grafar as palavras apreendida de Nilda Alves, que propõe a escrita unindo palavras no sentido de buscar superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da ciência moderna.

³Tática é a ação calculada, determinada pela ausência de um próprio. A tática não tem por lugar senão o do outro. É determinada pela *ausência de poder*. As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.(CERTEAU, 2009, pp. 94-96)

⁴Para Morin (2002), a complexidade, à primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades... Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade, em certo sentido, sempre tem relação com o acaso.

⁵Estamos usando as noções desenvolvidas por Michel de Certeau a respeito dos usos que os sujeitos fazem das ações a eles submetidas: “Gosto de dar-lhes o nome de *usos*, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e produzidos por um grupo, seus “usos e costumes). O problema está na ambiguidade da palavra, pois, nesses *usos*, trata-se precisamente de reconhecer ações (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” (2009, p.87).

das salas de aula”. Por isso, a ideia de vivenciar a complexidade desses *espaçostempos* faz-se potente nesta pesquisa.

O que importa, neste estudo, é deixar-nos sensibilizar pelos encontros existentes nos espaços da escola, voltando a atenção às *práticas comuns*, buscando o que quase sempre não é visível.

Esses encontros são uma tentativa de mergulhar no cotidiano da escola com a finalidade de investigar os processos curriculares que aí se realizam, a fim de evidenciar, em suas redes de *saberesfazeres*, possibilidades inventivas que valorizam a escola e as experiências dos professores e dos alunos.

Considerar essas experiências é pensar que,

[...] “a história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas”. (FERRAÇO, 2008, p. 19).

Percebe-se, então, que existem diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos e para os educadores, possibilidades que precisam ser consideradas e ampliadas quando alguém se dedica a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. Assim, nesta pesquisa, tentou-se dar visibilidade à complexa rede das práticas tecidas nos cotidianos da EMEB Valdy Freitas, apostando na valorização do que potencializa positivamente a vida na/da escola. Pensou-se, assim como Certeau (2009, p. 18), que “o dia a dia se acha semeado de maravilhas, escuma tão brilhante [...]”. Portanto, para nós, essa aposta política consiste em tornar invisíveis os processos de diminuição da vida - mesmo entendendo que existem esses processos no cotidiano das escolas - e dar visibilidade ao que a potencializa.

Ao pensar-se em currículo ou realizá-lo nas escolas, rompe-se com certa ideia existente na modernidade que entende currículo como prescrição homogeneizadora, capaz de formar indivíduos para viverem em sociedade. Ir além dessa ideia é pensar, é ver diferentemente do pensamento moderno, buscando-se o inesperado. Concordando com Morin (2002, p. 30), enfoca-se que “[...] o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas

não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto o novo brota sem parar”. O novo, o incerto e o inesperado estão sempre presentes quando se pensa em relações entre os atores do cotidiano escolar. É preciso que se esteja aberto para rever teorias e ideias, ao invés de fechar-se, considerando-se incapaz de receber, de relacionar-se e de transformar. Quando a incapacidade de relacionar-se é mais forte, todo o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado, em decorrência da diminuição do trabalho e das possibilidades criativas de professores/as e alunos/as.

Pensar no novo – não no sentido de escola novidadeira⁶ - é necessário, mas observando-se o currículo com outros sentidos. É preciso pensar sobre ele de outros modos. É sob essa perspectiva que serão problematizados os acontecimentos e os *fiões das complexas redes tecidas* no interior da escola em foco. Tenta-se, portanto, perceber o que ocorre e quando a escola toma os referenciais curriculares nacionais e municipais na tentativa de usá-los na prática escolar.

Concordamos com Alves et al (2011, p. 39), quando afirmam que “[...] a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que (sic) privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola”. Assim, o que nos interessa é vivenciar, nos ambientes escolares, as diferentes experiências tecidas em forma de redes de conhecimentos que se constituem nos cotidianos da EMEB “Valdy Freitas⁷”.

Ao vivenciar esses ambientes, percebe-se que é comum a existência de documentos normativos oficiais nas escolas, dos quais não se pode prescindir. Entretanto, pode-se pensar “a partir de” possibilidades e experiências que permeiam esse universo:

[...] Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se

⁶Conforme cita Célia Linhares, em entrevista à revista Espaço Acadêmico, escola novidadeira é a escola do tipo consumista, que vive enxertando coisas novas, que apregoa novos métodos, ensino de informática, aulas de judô, de dança.

⁷Usaremos o nome verdadeiro da escola, pois interessa-nos valorizar as invenções que potencializam o conhecimento e a vida do cotidiano dessa escola.

estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola (ALVES et al, 2011, p. 49).

Entende-se que, nas redes, não há um ponto de partida. A intenção é provocar um olhar considerando os estudos sobre currículo em redes e percebendo as variedades em que ele está imbricado. Ou seja, pensar o currículo em redes não é ver potência só em inúmeros, documentos provocadores de projetos e atividades das escolas. É pensar o currículo vivido nas escolas, atravessando todos os acontecimentos: formação do professor, material didático, diversidade étnico-cultural, quadro negro, livros-texto, inclusão escolar, história de vida de cada aluno, sala dos professores, planejamento, avaliação, aprendizagem dos alunos e dos educadores, proposta pedagógica do município, entre tantas outras possibilidades que movimentam as redes de *saberesfazeres* que há nas escolas.

Compreender as tessituras das relações entre professores e alunos nos cotidianos escolares é mais uma questão que leva à problematização do currículo. Compreende-se que isso não é tarefa fácil, mas instiga a pensar em novas formas de ver e fazer educação. Desse modo, este trabalho pretende investigar como ocorrem os processos curriculares dessa escola. Assim, busca-se evidenciar, em suas redes de *saberesfazeres*, possibilidades inventivas que a valorizam e as experiências de professores e alunos tecidas no cotidiano. Isso se dá visitando seus *espaçotempos*, ouvindo as pessoas, conversando com elas, na tentativa de perceber como “[...] agem e reagem, vivem e convivem, lutam e relutam através de suas redes de conhecimentos [...]” (FERRAÇO, 2008, p. 105).

Portanto, as redes de *saberesfazeres* dos processos curriculares tecidos no interior da escola são atravessadas por algumas questões que dão pistas acerca de como os alunos e os professores vivenciam essa escola. Concorda-se com a afirmação de

“[...] que a escola é um espaço vivo, no qual sujeitos de conhecimentos, desejos, de crenças, de convicções e de ideias vivem plenamente, aprendendo e ensinando conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, mas circula no *espaçotempo* escolar”. (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Segundo afirmam Alves (2008) e outros, os currículos em redes já estão em andamento quando alunos e professores mergulham nas inúmeras redes de contato e invenção de conhecimentos. São as redes que permitem escolher este ou aquele conteúdo, esta ou aquela forma de trabalhar. Assim o importante não seria fazer uma proposta curricular em redes, “[...] mas sim fazer emergir (sic) as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que na maioria das vezes ficam submersas [...]”. (2008, p.40)

Entendemos que as relações estabelecidas no interior dessa escola estabelecem-se considerando as múltiplas relações e um emaranhado de redes de *saberesfazeres*. Dessa forma, visando ao embasamento teórico sobre a temática, buscamos alguns conceitos, dialogamos com alguns autores. Assim, percorre-se, como diz Ferrazo (2008, p. 113), “[...] caminhos impossíveis de serem antecipados e que só se revelam durante o caminhar. Que apontam atalhos inesperados. Que nos colocam frente a frente ao acaso e nos impedem de recuar.”

Nossa intenção é aproximarmo-nos melhor dessa complexidade que permeia o cotidiano escolar e os processos de tessitura dos currículos em redes. Assim, opta-se por esse debate sem a finalidade de produzir alguma verdade ou finalizar uma discussão. Considera-se que falar de currículos em redes não é desejar materializá-lo ou aprisioná-lo, e, sim, buscar uma aproximação, por meio de pesquisa, com os *saberesfazeres* existentes nesses cotidianos, de modo a favorecer uma educação pautada pela justiça cognitiva. Como afirma Santos (2007, p. 40), “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, justiça entre os conhecimentos. Portanto, é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos[...]”.

Continuando a discussão de Santos (2007), entendemos a necessidade de um novo pensamento pós-abissal⁸: tarefa crítica requer um pensamento alternativo de alternativas. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso para a

⁸Pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e contínua e envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. O pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo. Trata-se do reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos além do conhecimento científico.

ciência. Assim, quando vivenciamos o cotidiano das escolas, nossa intenção é perceber a potência das experiências nas redes que há nesses *espaçotempos*.

2 ALGUNS FIOS DA MEMÓRIA QUE TECEM AS REDES DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS VIVIDOS

Como entender-me? Por que de início aquela cega integração?
E depois, a quase alegria da libertação? De que matéria sou feita?
Onde se entrelaçam, mas não se fundem os elementos e a base de mil
outras vidas?
Sigo todos os caminhos e nenhum deles é ainda o meu. Fui moldada em
tantas estátuas e ainda não me imobilizei...

Clarice Lispector

Na intenção de compor este trabalho, trago as reinações de algumas memórias⁹. Algumas, sim, porque muitas se perderam pelo caminho; outras se perderam, porque se perderam. “Era uma vez” não é para infantilizar, mas para remeter à magia da vida. São “reinações” no sentido de que “era uma vez...”



Era uma vez... Parte I

Numa casinha amarela (amarela mesmo) lá no Bairro Paraíso, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, mora uma menina de cinco anos. Ela se chama Cristina

⁹Uso a expressão ‘reinações’ na intenção de narrar algumas aventuras de minha vida. Assim, tomo emprestado esse termo do clássico *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Lens e brinca no quintal, numa terra muito vermelha, quase sempre dentro de um buraco grande cavado pela queda da água da chuva provocada pela calha. Nesse buraco, tudo acontece: casinha, escola, boneca, fantasias mil. Uma casa simples, mas com múltiplas possibilidades de invenções e encantamentos.

Nesta casa moram também seu pai, Juarez, e sua mãe, Irene. Ele é mestiço, descendente de índio misturado com negro (dizem até que sua bisavó foi apanhada a laço em alguma tribo); ela descende de italiano e português. Seus avós vieram naqueles navios de imigrantes em busca de trabalho no Brasil. Havia ainda Bugue, um cachorro marrom, mestiço e lindo, que também habitava o buraco fantástico.



Continuando a história: seu pai trabalhou muito tempo como frentista em posto de gasolina; sua mãe era costureira. Para dar um conforto desejável à família, eles precisavam trabalhar dobrado: o pai fazia hora extra no posto; a mãe virava noites para dar conta das encomendas de costura.

Além das fantasias e das brincadeiras, existia na menina um desejo de frequentar a escola do bairro, que ficava próxima de sua residência. Entretanto, na primeira série,

só era permitida a matrícula de crianças com 7 anos completos. A escola era unidocente, como a maioria daquela época. A educação infantil era oferecida em apenas uma unidade filantrópica, o Jardim de Infância da cidade¹⁰, sonho de muitas crianças, mas a que poucas tinham acesso. Muitas crianças só podiam olhar por cima dos muros e imaginar os *espaçostempos* vivenciados ali, repletos de brinquedos e de brincadeiras.

Em 1971, essa menina cheia de sonhos e encantos, consegue, depois de muita insistência de sua mãe, entrar, como ouvinte, na escola do bairro (com apenas 5 anos, não poderia ser matriculada). Essa vaga como ouvinte foi solicitada pela mãe à professora Maria Helena Barbosa que, além de dar aulas, fazia merendas (realidade de muitas escolas daquela época e de algumas da atualidade). Essa menina nunca mais veria essa professora, mas também não a esqueceria, uma vez que seu caminho fora marcado por esse encontro, que potencializou seu viver.

Com autorização da professora, lá vai ela como ouvinte e uniformizada¹¹ (era regra da escola que até os ouvintes tinham de usar uniformes). Isto não era difícil, pois o uniforme, naquela época, era motivo de encanto, de satisfação e até mesmo de mérito. Inesquecivelmente, seu uniforme era composto de blusa branca, gravatinha vermelha e saia vermelha com pregas. Trazia, assim, as marcas do poder disciplinar existente desde os séculos XVII e XVIII como fórmulas gerais de dominação.

Como falamos, sua mãe dobrava algumas noites de trabalho e, em consequência dessas noites mal dormidas, adoeceu de estafa mental aos 30 anos. Aos 34, teve um vaso dilatado no cérebro, o que a deixou quase um mês sem poder se movimentar e, aos 38, teve um tumor no pulmão que quase a levou a óbito. Com a graça de Deus e o acompanhamento médico, superou e retomou suas atividades até aposentar-se. Hoje, tem uma senilidade saudável e ainda faz suas costuras familiares, mas apenas como *hobby*. Está sempre disposta a ajudar as filhas, quando necessário.

¹⁰Hoje, é uma conceituada escola particular, CIAC, que ainda pertence aos mesmos donos da época citada.

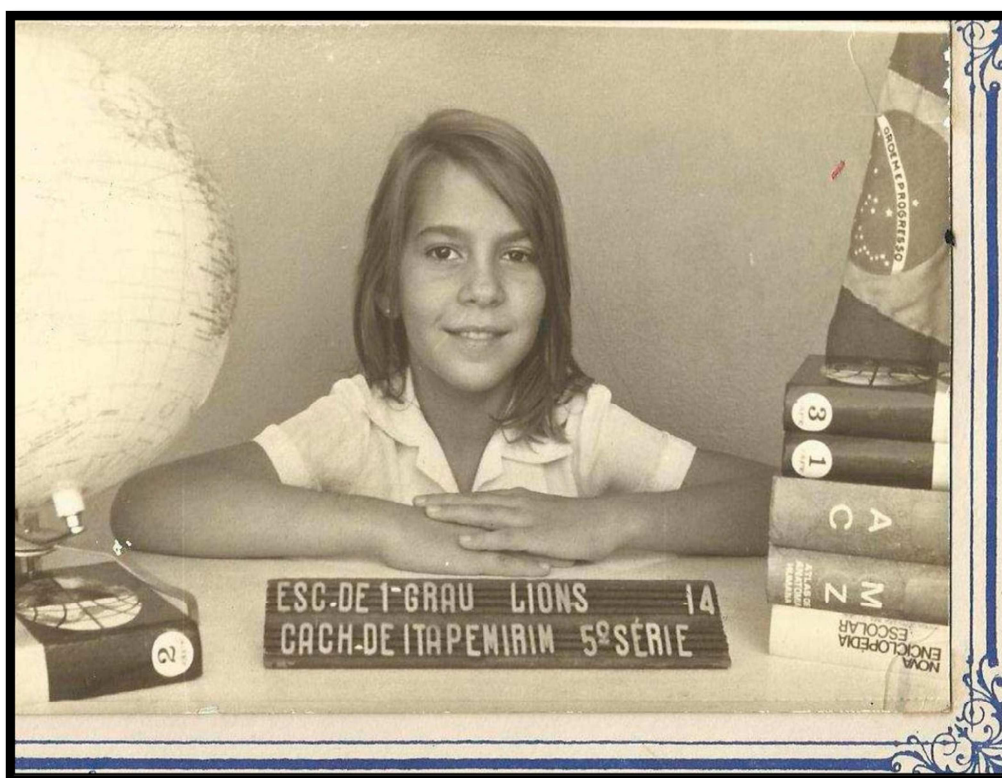
¹¹O uniforme: saia vermelha de pregas, blusa branca, gravata vermelha, tênis (conga) e meia.

Seu pai, como frentista, ganhava pouco. Esse era o motivo pelo qual sua mãe precisava desdobrar-se nas costuras. Não que seu pai fosse desatencioso com a família. Ao contrário, sempre fora um pai maravilhoso, afetuoso e honesto. Ter uma profissão que remunerava pouco não o impedia de ser, para a menina, o melhor pai do mundo, e não o era somente para ela, mas para as duas outras filhas, Elane Cristina e Renata Erlens, que, com intervalo de 6 anos, vieram depois. Mais tarde, ele mudou de profissão. Conseqüentemente, a situação familiar melhorou. Trabalhou depois, durante muito tempo, como caminhoneiro autônomo, conseguindo melhorar seu padrão de vida. Aposentou-se, mas continuou trabalhando. Aos 75 anos, foi obrigado a parar por causa da idade avançada. Entretanto, continua ativo nas atividades domésticas e pessoais.

Não poderia deixar de relatar a felicidade da menina quando, aos 6 anos de idade, ganhou um televisor preto e branco. Foi um acontecimento grandioso, pois era o sonho de qualquer menina naquela idade ter acesso aos programas de TV. Segundo Certeau (2009, p. 38), eram muitos os usos que se faziam das [...] “imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento)”. Discute-se o que se “fabrica” durante as horas em frente ao televisor e o que se faz com as imagens transmitidas. Embora tal discussão não seja nosso objeto de estudo, consideramos relevante trazer um pouco dessa contribuição de Certeau acerca dos usos que grupos ou indivíduos fazem da TV.

Retomando as reações, melhor do que assistir à TV era também poder contar na escola a que programas havia assistido. Até então, a menina só ouvira os colegas contando sobre os programas. Assistir à TV à tarde, após chegar da escola, passou a fazer parte do cotidiano daquela criança. Programas como *Meu pé de laranja lima*, *Jeannie é um gênio*, *Irmãos Coragem*, *O gato e o rato*, *Estúpido Cupido*, *Sítio do Pica Pau Amarelo* e tantos outros. Esses programas, com certeza, ficaram para sempre em sua memória. O gosto por programas de TV perdura até hoje. Mesmo com todas as críticas à mídia televisiva, que a tratam como um mecanismo de alienação - que força o consumo, estagna o interesse e a capacidade de consciência - sobra sempre um tempo para apreciá-los. É possível, inclusive, estudar, ler e digitar com a TV ligada.

A menina obteve, no primeiro ano escolar, o melhor desempenho da turma. Ao fim do ano, lia e escrevia tudo, o que justificava a efetivação da matrícula. Com 6 anos, já cursava o 2º ano do Ensino Fundamental. Aluna exemplar, era referência para a escola e para as crianças do bairro. Permaneceu nessa escola apenas até completar o segundo ano. Em decorrência de uma doença neurológica de sua mãe, precisou mudar de bairro e de escola.



O que não se pode deixar de relatar é como seus pais valorizavam a aquisição de livros para as filhas, que nunca usaram livros emprestados. Sempre foi prioridade adquiri-los em grande diversidade: literatura infanto-juvenil, enciclopédias (como a Barsa), diversos tipos de dicionários, clássicos da literatura brasileira e até livros de culinária. Sua casa era quase uma pequena biblioteca. Até os vizinhos a utilizavam para pesquisas. A menina herdou esse hábito: livros são prioridade e fazem parte de sua aquisição mensal.

Era uma vez... Parte II

Adolescente no ensino médio, a menina não pôde optar pelo curso de que gostava. Seu desejo era cursar o Magistério, mas, com a desvalorização profissional, sua

mãe convenceu-a de fazer o Técnico em Contabilidade. Foi o que fez. Em 1982, sua turma foi pioneira no município no curso técnico. Estudava à noite e trabalhava durante o dia. Sem possibilidades financeiras de cursar o ensino superior, considerava, provisoriamente, encerrados seus estudos. Entretanto, o sonho de cursar Pedagogia não findara. Tinha uma profissão e isso, por enquanto, bastava. Profissão bem conceituada para o momento da história. Trabalhou em consultório médico, no comércio, empacotando produtos, aprovando crediários, sendo caixa de lojas e em escritório de contabilidade.

Quanto à parte afetiva, depois de alguns namorados, casou-se, em 1986, aos 19 anos de idade. Seu esposo trabalhava em uma financeira e, um ano depois de casados, ficou desempregado e resolveu abrir um escritório de contabilidade, pois sua formação acadêmica era de contador. Trabalharam juntos no escritório por alguns anos.

Era uma vez... Parte III

Em 1989, já casada há três anos, foi aprovada no vestibular e ingressou no curso superior de Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, atual Centro Universitário São Camilo-ES, onde, hoje, é professora e coordenadora do curso de Pedagogia. O interessante é que, no prédio onde funciona hoje o Centro Universitário, havia, na década de sessenta, um convento de freiras. Sua mãe costurava para elas. A garota acompanhava a mãe, pelos corredores enormes, pois não havia como ficar sozinha em casa. Hoje, ao transitar pelos espaços do prédio, apesar de ele ter passado por muitas reformas, ela se lembra claramente do carinho que recebia das freiras: do almoço muito chique que lhe era oferecido, da mesa enorme que as freiras usavam (de mármore bege, com cadeiras pesadas), dos lugares no quintal do convento onde brincava, das árvores pequenas e fáceis de subir. Era tudo fascinante para ela e, até hoje, todas as lembranças estão bem presentes em sua memória. Inclusive existe, até hoje, um barranco intacto onde ela brincava de esconderijo com seus primos e até pulava de guarda-chuva, fazendo de conta que era paraquedas.

Concluiu, então, o Magistério na modalidade ensino médio, cuja finalidade era complementar o Curso de Pedagogia, pois, à época, era necessária essa formação

para que pudesse dar aulas. O curso era denominado Licenciatura em Magistério/Supervisão Escolar. Paralelamente ao curso, ela continuava trabalhando com contabilidade. No primeiro ano de faculdade, engravidou de seu primeiro filho, hoje com 21 anos e portador da Síndrome de Angelman¹². No terceiro ano do curso, engravidou novamente e nasceu sua filha, hoje com 19 anos, estudante de Ciências Contábeis e funcionária do pai.

Começou a atuar como professora no último ano da faculdade, na modalidade educação infantil. Ao terminar o curso superior, logo ingressou na pós-graduação em Psicopedagogia. Decidiu trabalhar em uma instituição filantrópica¹³ como pedagoga da educação infantil para o 8º ano. Em 1993, foi convidada para atuar como pedagoga da SEME, no setor educação infantil. Até então, conciliava o escritório de contabilidade com o magistério. Algum tempo depois, desligou-se definitivamente da contabilidade e se dedicou exclusivamente à função do magistério.

Tornou-se pedagoga da SEME e professora do Magistério. Fez várias especializações e iniciou outros cursos, como Teologia, Seminário Batista e Psicologia. No entanto, não os concluiu. É possível que ainda os conclua.

Era uma vez... Parte IV

Em 2008, com ênfase, emerge em sua vida o desejo de cursar o mestrado. Desejo esse que estava guardado, esperando o momento mais adequado. Para as pessoas que moram no interior, esse seria um desafio difícil de superar, uma vez que muitos empecilhos se fazem presentes. Ela se lembra perfeitamente de um acontecimento, em 2002, quando fazia um curso de especialização em Orientação Acadêmica em EAD, na UFES: essa vontade de cursar o mestrado veio à tona exatamente pelo fato

¹²A síndrome de Angelman é um distúrbio genético neurológico cujo nome é em homenagem ao pediatra inglês Dr. Harry Angelman, que foi quem descreveu a síndrome pela primeira vez, em 1965. Caracteriza-se por atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, distúrbios no sono, convulsões, movimentos desconexos e sorriso frequente. Seus principais sintomas são: atraso no desenvolvimento motor e intelectual, incapacidade de falar - ou fala restrita a, no máximo, 4 palavras, problemas de movimentos e equilíbrio, crises convulsivas, síndrome do pânico noturno, sono de, no máximo, 5 horas consecutivas, entre outros. Não há tratamento disponível para os portadores dessa síndrome. É possível apenas um suporte clínico ou psicossomático, que procura amenizar os sintomas e melhorar a qualidade de vida.

¹³Escola "Irmã Margarida", gerenciada pelas irmãs do Colégio "Jesus Cristo Rei".

de estar nesse espaço acadêmico tão desejado por quem gosta de estudar e pesquisar. Entretanto, quando foi ao PPGE - na secretaria, informar-se sobre o mestrado - a secretária, ao saber que ela morava em Cachoeiro de Itapemirim, fez a seguinte pergunta: “- Você tem disponibilidade para morar em Vitória? Para fazer o mestrado, é preciso vir morar na capital”. Foi um balde de água fria sobre seus sonhos. Isso era praticamente impossível naquele momento, mas tinha esperanças de conseguir fazer o mestrado sem alterar tanto sua rotina.

Pesquisando no *site* da UFES, no primeiro semestre de 2008, identificou-se com a linha de pesquisa do professor Carlos Eduardo Ferraço, professor que ela conhecia apenas pelo fato de ter participado de algumas palestras ministradas por ele em algumas formações, oferecidas pela Prefeitura, em Cachoeiro de Itapemirim. Alguns professores estavam na sua lista de expectativas, **pois haviam sido seus orientadores de monografia na especialização** que realizou no ne@ad¹⁴. Eram conhecidos e, com eles, havia até mais afinidade. No entanto, suas propostas de pesquisa não eram o desejo dela. Eles estariam na lista, caso o Professor Ferraço não a aceitasse como aluna ouvinte. Outras possibilidades ainda eram a de recorrer a alguns professores-doutores que ministravam formações em diferentes áreas para os orientadores acadêmicos dos cre@ds¹⁵. Entretanto, o alvo mesmo era o professor Ferraço, apesar de saber ser difícil tornar-se ouvinte dele.

Resolveu, então, ao fim do primeiro semestre de 2008, enviar um *e-mail* para o professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço, contendo, entre outros pontos, a seguinte solicitação: “*Professor, sou Cristina Lens, moro em Cachoeiro e gostaria imensamente de participar como ouvinte de suas aulas. Peço que, encarecidamente, aceite-me, pois já tenho 42 anos e não tenho mais muito tempo para esperar. O tempo passa rapidamente, e essa seria uma possibilidade de aproximação com o universo acadêmico da UFES*”. Fez até promessa para que o *e-mail* retornasse favorável, pois seria uma resposta fundamental para sua vida, mas não desconfiava de que toda sua rotina mudaria significativamente em tão pouco tempo. Não demorou muito, a resposta chegou mais ou menos com os seguintes dizeres: “*Cristina, estou retornando do pós-doutorado, minhas aulas começam em agosto, e*

¹⁴Núcleo de Educação a Distância - UFES

¹⁵Centro Regional Educação aberta e a Distância em Cachoeiro de Itapemirim-ES

você poderá ser aluna ouvinte, desde que tenha vaga na turma, porém saiba que essas aulas não valem como créditos para um futuro mestrado". Ela quase não acreditou, pois era um sonho participar das aulas de Questões Atuais com o professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço.

Frequentou assiduamente todo o segundo semestre de 2008. Foram muitas dificuldades: o ir e vir entre Cachoeiro de Itapemirim e Vitória toda semana, via BR 101, foram desafios. A estrada parecia não ter fim, principalmente nos retornos à noite, sozinha. Mas tudo isso fez dela uma pessoa melhor, mais forte e mais corajosa. Com certeza, a menina da escola unidocente virava uma mulher de universidade. Foram muitas novidades acadêmicas, autores antes nunca vistos e que a marcariam para sempre: Certeau, Deleuze, Foucault, Larrosa, Assmann, Santos, Alves, Oliveira, Esteban, Carvalho, Simões, Tristão, entre muitos outros. E ainda pôde conhecer pessoalmente alguns deles ao participar de defesas e palestras. Experiências vividas, nunca esquecidas, encontros potencializadores, novas amizades, um mundo totalmente excitante para alguém do interior.

Ao finalizar o semestre, tentava articular qual seria a próxima disciplina como ouvinte. Pensou na professora doutora Janete Magalhães Carvalho, pois a disciplina Filosofia sempre a seduziu, além de ser um desafio. Solicitou ao professor Ferraço um apoio para que a professora a aceitasse. Ele interveio, e a professora autorizou que ela participasse da disciplina no primeiro semestre de 2009. Coursou a disciplina procurando aproveitar, ao máximo, a oportunidade que lhe fora oferecida. A professora Janete contribuiu muito para sua vida acadêmica, uma vez que lhe proporcionou um bom encontro e será eternamente lembrada. Paralelamente às aulas de Filosofia, ela foi se preparando para a seleção do mestrado, que ocorreria no mesmo ano.

No segundo semestre, continuou como aluna ouvinte na disciplina Cultura e Currículos, ministrada pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço, cujos conteúdos foram primordiais no fortalecimento de seus conhecimentos no processo de seleção para o mestrado. Muitos textos estudados foram essenciais para a dissertação da prova escrita, bem como para a elaboração do pré-projeto. Com certeza, todos esses momentos vividos na Universidade, até a seleção, foram essenciais para sua

aprovação, incluindo o apoio de alguns colegas de sala de aula, que se empenharam em ajudá-la.

Com a efetivação da matrícula, em 2010, começou uma nova etapa em sua vida. As aulas seriam todos os dias da semana. Com isso, precisou mudar-se para a capital. Depois de quarenta e cinco anos, saiu de seu município, do conforto de seu lar, para morar em outra cidade.

Alugou apartamento, mobiliou-o. Levou filhos e mãe, ficando para trás marido e pai. Seu apartamento, mesmo confortável e bem localizado, não oferecia as mesmas condições de sua casa. Sua mãe precisou ir para acompanhar de seu filho, que precisa de um adulto constantemente; sua filha também foi, porque não conseguiu ficar sem o carinho da mãe. A filha fez o último ano no Colégio Darwin. Foi uma experiência muito boa para uma adolescente do interior. Quase todo fim de semana, voltavam para a casa em Cachoeiro de Itapemirim, pois sua vida consistente estava lá. Sentia muita falta do lar, do carinho de seu pai, da segurança e do apoio do marido. Quando não voltavam a Cachoeiro, os que lá estavam seguiam para Vitória. A casa, os móveis (sem muito luxo), os cachorros (Apolo e Mustafá), o gato (Zeus); as plantas (coqueiros, antúrios, flor-de-maio e samambaias), as cores, os sabores, os cheiros de sua cidade lhe faziam uma falta enorme.



Ela aproveitou cada hora do ano em que ficou à disposição do mestrado. Foi dedicação exclusiva. Afastou-se de seu trabalho com remuneração e pôde estudar, conviver com pessoas diferentes. O tempo disponível para seu filho tornou-se maior: ela frequentou as aulas em um período e, noutro, ficava em casa, fato que não acontecia desde 1993, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação e ainda dava aulas para o Magistério à noite. Não poderia deixar de contar sobre como seu

filho adorou morar em Vitória, pois o apartamento contava com uma varanda de frente para uma avenida muito movimentada e ele passava horas apreciando o movimento. Ele não queria nem passear em Cachoeiro. Fez amizades com moradores do prédio e com as pessoas que passavam pela rua. Ainda adorava os passeios à Pedra da Cebola. Foram momentos que, com certeza, ficarão guardados com ele para sempre.





Enfim, com os créditos cumpridos, ela conseguiu, no primeiro semestre de 2011, ficar mais tempo em Cachoeiro: voltou-se um pouco mais para sua rotina, que, hoje, ela valoriza muito mais do que antes.

Como disse Fernando Pessoa, “se achar que precisa voltar, volte”. Voltou. Morando e trabalhando em Cachoeiro, estudando em Vitória, palestrando em diferentes municípios e redigindo a dissertação.





3 EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA NOSSAS INQUIETAÇÕES

Em toda a parte se está em luta. (Foucault, 2003, p.232)

O sonho

*Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.*

Autor desconhecido

Uso esse poema porque acredito que sonhamos com aquilo que queremos e que realmente temos somente uma vida. Portanto, só uma chance de realizarmos nossos desejos. Foi assim que cheguei à SEME em 1993, saindo da graduação, cheia de sonhos para exercer uma profissão que escolhi. E ainda mais sendo pedagoga da Secretaria de Educação, função almejada por alguns e nem tanto por outros.

Acreditava que esse espaço era privilegiado: dali emanavam normas e leis para o funcionamento das instituições escolares. Esses movimentos cotidianos na Secretaria de Educação, grosso modo, encantavam-me e faziam-me pensar que essa relação de poder e dominação fazia-se necessária para o sucesso das unidades de ensino, pois, conforme Rago e Veiga-Neto (2008, p. 21), “[...]as relações de poder se dão sempre como estratégias (de luta), de modo que elas, as relações de poder, são intrinsecamente racionais; ou talvez seja melhor dizer: pode-se chamar de relações de poder aquelas relações de luta ou confronto que visam à dominação do outro [...]”

Lembro-me claramente da gerente de recursos humanos no dia de nossa contratação (havia outras pedagogas aguardando localização). Quando ela nos chamou, avisou que uma vaga seria na SEME e as demais, em escolas. Ansiosas pelas localizações, alguém perguntou: “- *Quem ficará na SEME?*”. Não me lembro de quem fez essa pergunta, mas a gerente respondeu com outra pergunta. “- *Quem foi a mais inteligente no curso?*” E a resposta foi unânime quanto à minha indicação, o que me reporta a Larrosa:

Júlio Cortázar, esse cronópio amável, terror dos famas, dizia que gostava de se olhar no espelho com a gravata no pescoço, porque isso lhe dava a sensação de que um senhor de gravata tem de ser um senhor estupendo. Eu sinto algo parecido com isso quando imagino contribuindo para formar o pensamento e para pensar a formação. Como não será estupenda uma pessoa assim, uma pessoa que se dedica a coisas tão sérias, tão úteis, tão necessárias, tão importantes? E, ainda mais usa uma gravata [...] LARROSA, 2010, p. 167)

Esse fragmento, extraído do *Elogio do Riso*¹⁶, retrata meu sentimento ao ser escolhida para atuar na Secretaria de Educação. Era justamente esta a visão que eu tinha de quem atuava nessa instância: a do “engravatado”, uma pessoa que se dedica a coisas sérias, úteis, necessárias e muito importantes. E foi com esse pensamento, que durou muito tempo, que assumi a Secretaria de Educação.

Considerando a importância de ocupar esse cargo, surgiu a necessidade de aperfeiçoamento. Assim, ao iniciar minhas atividades na Secretaria, almejava a pós-graduação, à qual poucos tinham acesso. À época, realizar uma pós-graduação era um avanço considerável para o profissional. Fiz pós em psicopedagogia devido a duas razões: porque ela contribuiria para a função que eu estava exercendo; porque me faria entender melhor as deficiências de meu filho, fato que me acompanhava onde quer que eu esteja. Apesar de não estar presente a ideia de tecer conhecimentos produzindo dados para o mestrado, muitas questões, com certeza, já existiam: eu começava a perceber a questão hegemônica muito presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos da *SEMEescola*¹⁷.

¹⁶Cap. 8 do Livro *Pedagogia Profana*, um livro totalmente irreverente, transgressivo, erótico e profano.

¹⁷Entendemos que SEME e escola não podem ser tratadas como duas instituições separadas. Uma existe em função da outra.

Não existe no princípio das relações de poder e como matriz geral uma oposição binária e global entre dominadores e os dominados, refletindo-se essa dualidade de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Antes, deve-se supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições, servem de suporte para grandes efeitos de clivagem que percorrem o conjunto do corpo social (Foucault, 1988, p. 12).

Foucault, com seus estudos, marcou minha visão de mundo e o olhar sobre as relações de poder. Afirmando isso porque penso que existe - nos documentos elaborados pelas secretarias de educação e nas relações existentes nesse *espaçotempo* - muito do processo de racionalização da modernidade apresentada por esse autor, que anuncia discussões sobre *dominação, violência e poder*. Provocar algumas articulações sobre esses pontos não significa dizer que Foucault tenha abordado diretamente a educação. Entretanto, isso não nos impede de arriscar algumas possibilidades, de tomar um pouco das contribuições desse autor e de tantos outros que irão nos ajudar a realizar esta pesquisa.

Uma das intenções prioritárias da época em que assumi a Educação Infantil do município era a elaboração de uma proposta educacional para nortear as ações educacionais. Por mais que tentássemos ensaiar um documento, muitos obstáculos surgiram no sentido de inibir o acontecimento. O máximo que conseguimos foi a produção de um documento a que demos o nome de *Proposta para a Educação Infantil*, que, durante alguns anos e junto com a proposta enviada pela Secretaria de Estado da Educação, fora utilizado para nortear os trabalhos. Já no Ensino Fundamental, utilizávamos as propostas referenciais e demais documentos encaminhados pelo MEC e pela Secretaria de Estado.

Muitos partilhavam comigo a necessidade desse documento. Hoje, entendo a dificuldade que tínhamos de realizar essa tarefa, mesmo que estivéssemos movidos pela crença de que essa seria a melhor alternativa para o sucesso do processo *ensinoaprendizagem*.

Obviamente não podemos negar a existência desses mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Eles existem e são uma das formas como o poder penetra na escola e em nossa sala de aula, buscando controlar nossas ações. Também não devemos negar que, apesar desse aparato jurídico, desenvolvemos em nosso cotidiano escolar uma série de

atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares ou pela legislação que os cercam (ALVES e al, 2011, p. 35).

Alves et al (2011, p. 39) leva-nos a pensar que, às vezes, tentamos impor um currículo proposto acreditando que, dessa forma, teremos melhores resultados: “[...] são numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar através de materiais curriculares formais [...]”.

Sentíamos quase sempre o desconforto de utilizar documentos que nem sempre estavam de acordo com a realidade do município. Conseguimos entender, agora, após alguns estudos de Alves, Ferraço, Oliveira, Carvalho e outros, por que a utilização desses documentos nos incomodava tanto. Tomemos Ferraço (2008, p. 46): “O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação”.

Só em 2005, a administração municipal (2005-2008) contrata assessorias educacionais e realiza parcerias (Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim x Universidade Federal de Minas Gerais e CEALE). Esse trabalho constituiu-se em processo de “formação continuada em serviço”, no qual os professores - por meio de um grupo denominado “gestor”, composto por algumas representações de professores, pedagogos e gestores - construíram o Referencial Curricular do Município, que transita pelas unidades em CDs, uma vez que ainda não foi possível a encadernação do material.

Vivenciei esse processo de elaboração dos referenciais, problematizando com outra visão o momento vivido, porque entendo, assim como Alves, que,

[...] Se cada proposta curricular até agora desenvolvida (...) tem como função principal a organização e o controle da experiência pedagógica e queremos discutir justamente a maneira como essas propostas têm sido encaminhadas até o presente, não faz sentido propor algo já estruturado. Sabemos que qualquer alternativa incorporara, necessariamente, as inúmeras dificuldades da homogeneização que se encontra no horizonte do discurso pedagógico instituído.

Apesar de não fazer parte do *grupo gestor*¹⁸, algumas vezes eu era convidada a participar de algumas discussões e apresentações do documento, elaborado em partes (ensino religioso, português, alfabetização, artes, geografia, história, matemática, ciências, educação física, língua inglesa).

O processo de construção do documento deu-se de forma diversificada a partir de 2005, conforme retrata o fragmento abaixo:

Este referencial começou a ser elaborado no ano de 2005, a partir das discussões ocorridas no I Fórum Municipal de Educação organizadas pela SEME (Secretaria Municipal de Educação) do município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Leiva Viana de Figueiredo Leal. (Referencial Curricular de Educação Física, 2005, p.6).

O I Fórum foi considerado o “pontapé inicial” para as discussões que, futuramente, se constituiriam no Referencial Curricular do Município. As reuniões com o grupo gestor tiveram início de acordo com as áreas já referenciadas anteriormente. Essas reuniões culminavam, posteriormente, em grandes encontros chamados “Fóruns Permanentes de Educação¹⁹”, movimento destinado a discutir os temas que seriam evidenciados no referencial. Nesses fóruns, todos os professores, pedagogos e gestores da rede eram convidados a participar. Nesse momento, mestres e doutores do CEALE eram contratados para palestrarem sobre os temas desenvolvidos nesses documentos. As “Jornadas Pedagógicas²⁰” e os encontros denominados “Escola em Ação²¹” ocorriam por meio de polos de estudos, em diferentes escolas, fora do horário de trabalho, e os profissionais eram convocados a participar.

Participando das jornadas pedagógicas, cuja discussão se pautava na elaboração dos referenciais, entendia-se que essa era uma forma encontrada pelos

¹⁸Grupo de professores e pedagogos da SEMEescola, encarregados de elaborar a Proposta juntamente com a assessoria de um grupo de mestres e doutores da UFMG contratados pela Secretaria.

¹⁹Periodicamente, era um momento para discussões do grupo gestor com os demais servidores da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, com a finalidade de informar as decisões tomadas nos grupos.

²⁰Enquanto nos Fóruns reunia-se um número maior de profissionais, as jornadas ocorriam em algumas escolas, nas quais os profissionais se agrupavam por região geoescolar, em grupos menores de profissionais para a apresentação de parte do documento escrito. Uma vez por mês, havia essas jornadas em polos de estudo para, além de expor o já elaborado, colher informações dos professores para continuar a elaboração.

²¹Apresentação das tarefas realizadas pelas escolas, referentes à elaboração do Referencial. Nas Jornadas Pedagógicas, as escolas levavam tarefas para realizar e apresentar na Escola em Ação.

organizadores para dar retorno aos *sujeitospraticantes* da proposta. Os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, nesse movimento eram convocados à participação. Tais encontros ocorriam aos sábados pela manhã por meio de polos de estudos em diferentes escolas da rede municipal. Apesar de a frequência nos encontros ser significativa, percebia-se, sim, a satisfação, mas também a insatisfação de alguns em participarem desses momentos fora do horário de trabalho. De acordo com Rago e Veiga-Neto (2008, p. 22), “[...] a resistência a uma determinada ação de poder não é ‘um outro do poder’, mas simplesmente é – ou funciona como - ‘uma outra ação do poder’ [...]”

Sabemos que cada pessoa, com sua história de vida, com seus diferentes percursos de formação, atribui valores diversificados a esses momentos de formação. Assim, considero relevante tomarmos a citação de Rago e Veiga-Neto, quando ele fundamenta que,

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas. Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de *dominação* e de *poder*. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de *técnicas de si* – ou, como mais se usa na língua portuguesa, *tecnologias do eu* (RAGO e VEIGA-NETO, 2008, p. 23).

Considerando essas observações, apropriar-me-ei um pouco da definição de “tática e estratégia” utilizada por Certeau, que nos ajuda a pensar em como se dá a relação de poder nos diferentes *espaçotempos* dos cotidianos escolares.

[...] Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder 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. (CERTEAU, 2009, p. 93)

[...] as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas funções de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir. (CERTEAU, 2009, pp. 96-97)

Pretendo, durante a pesquisa, problematizar as redes de *saberesfazeres* tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) das escolas: Que usos/consumos (CERTEAU, 2009) fazem dessa proposta? Que movimentos são potencializados considerando esses documentos? Quais suas finalidades para o momento atual, sinalizando como ele é *percebidovivido* na escola?

Nosso foco está na aposta das invenções de educadores e alunos que surgem na complexidade das redes de *saberesfazeres*, trançadas nesse cotidiano como potência de vida na escola. As tessituras das redes cotidianas vão além (não no sentido de negar, mas de ampliar, de incluir) do prescrito nos documentos, nos referenciais e convocam-nos a pensar que uso os sujeitos das escolas fazem dessa proposta.

Como sujeito constituído²² (os sujeitos são constituídos e constituintes ao mesmo tempo) capaz de trabalhar e produzir, dedicaremos os capítulos seguintes a problematizações sobre os *saberesfazeres* do cotidiano escolar, as experiências e os bons encontros vividos na rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, as andanças pelas escolas desde 1993 e as vivências no cotidiano da EMEB Valdy Freitas.

Assim, quando nos interessamos por pesquisar com os sujeitos das escolas os usos que eles fazem dessas propostas escritas pela Secretaria de Educação, tentamos priorizar os usos que potencializam a vida, que apostam na ampliação do conhecimento dos sujeitos praticantes. Portanto, a questão que fica é esta: os “usos” da proposta produzida pela SEME que potencializam a vida se dão como consequência de haver uma proposta escrita prescritiva ou têm mais a ver com as atitudes dos educadores e dos alunos? Ou seriam as duas juntas?

²²Para Foucault, o sujeito é constituído e não constituinte, como pensa a maioria dos filósofos.

4 TECENDO O TRABALHO POR MEIO DA PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

A estrada que não foi seguida

*Duas estradas separavam-se num bosque amarelo,
que pena não poder seguir por ambas
Numa só viagem: muito tempo fiquei
Mirando uma até onde enxergava,
Quando se perdia entre os arbustos;*

*Depois tomei outra igualmente bela
E queria talvez maior apelo
Pois era relvada e fora de uso;
Embora, na verdade, o trânsito
As tivesse gasto quase o mesmo,
E nessa manhã nas duas houvesse
Folhas que os passos não enegreceram.
Oh, reservei a primeira para outro dia!
Mas sabendo como caminhos sucedem a caminhos
E duvidava se alguma vez lá voltaria.*

*É com um suspiro que agora conto isto,
Tanto, tanto tempo já passado:
Duas estradas separavam-se num bosque e eu-
Eu segui pela menos viajada
E isso fez a diferença toda
Robert Frost
(trad.: José Alberto Oliveira)*

O poeta sintetiza o que se levaria tempo produzindo. O texto de Frost delinea, simbolicamente, a escolha realizada por um sujeito e o impacto que isso lhe causa. A relação dialógica entre os discursos poético e acadêmico baseia-se na opção pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos. A poesia traduz o mundo de possibilidades e de riscos desenhado pelo pesquisador.

Para caminhar nessa estrada que não sabemos muito bem aonde vai dar, e lembrando Eduardo Galeano, “por mais que eu caminhe, jamais chegarei”, queremos, com esta pesquisa, perseguir nosso objetivo em busca de compreensão e problematização dos currículos vividos nas redes de *saberesfazerspoderes* tecidos nos cotidianos da EMEB Valdy Freitas. Isso visa potencializar a valorização da escola pública como *espaçotempo* de produção de partilha dos conhecimentos que favoreçam a expansão de vida dos sujeitos praticantes.

Pesquisar com os cotidianos é estar atento aos movimentos produzidos nos *espaçostempos* privilegiados para a produção de conhecimento, vividos tanto nas

secretarias de educação quanto nas escolas. Enveredar por esse caminho é reconhecer que a pesquisa com os cotidianos escolares vai ao encontro de alguns movimentos do pensamento pós-moderno, para o qual a pesquisa em educação é diferente da que predominou na modernidade, quando se buscava reafirmar certo padrão de escola. Pensando assim, entende-se que o foco é problematizar esse pensamento. Por isso, conforme cita Ferraço (2008, p. 101), a pesquisa com os cotidianos “[...] é uma tentativa de subversão da naturalização da lógica cartesiana na pesquisa educacional, especialmente na complexidade das redes de ações, representações e saberes tecidas/compartilhadas no cotidiano escolar”.

Como diz Ferraço (2008), optar por esse tipo de pesquisa requer que ousemos enfrentar o desconhecido que pensamos conhecer. Requer não conter a revolta manifestada nos cotidianos, mas partilhar delas e ainda

Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós, mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim. (FERRAÇO, 2008, p. 113)

A história da pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares encantou-nos e instigou-nos a caminhar por essas trilhas e por essas estradas. Isso porque pesquisar com o cotidiano ora é uma estrada ampla e segura, ora é trilhar por caminhos sinuosos e obscuros. Deliciosamente obscuros, que levam, cada vez mais, a continuar caminhando no sentido de ver até onde se conseguirá chegar.

Essa forma de pesquisar se assemelha com outras metodologias, pois, conforme nos mostra Oliveira e Sgarbi (2008, p. 98), “[...] a pesquisa nos/dos/com os cotidianos as reinventa, cria outras possibilidades (...) e por que não dizer de sua intencionalidade política que delas se diferencia”.

Quando essa forma de pesquisar contagia, deixa-se de olhar e passa-se a sentir conforme a teoria de Ferraço (2008, p. 103) defende: “[...] passamos a fazer parte desse cotidiano, quando estamos na escola, nos sentimos parte dela, não conseguimos nos colocar como observadores apenas, mas colaboradores do

processo”. Vivenciar as práticas e as criações da escola é pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, é encontrar sentido nas “artes de fazer” de professores e alunos.

Consideramos relevante apresentar uma pequena recuperação histórica da pesquisa com os cotidianos. Oliveira e Sgarbi relatam que,

A partir dos anos 90 e utilizando trabalhos já então publicados sobre o tema, as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia – na época, ambas na Universidade Federal Fluminense (UFF) - e, paralelamente, a professora Corinta Geraldí, na Unicamp, foram assumindo, crescentemente, o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa. O aprofundamento desses estudos e o crescimento das pesquisas realizadas com base neles deram origem ao que se faz hoje em diversos grupos espalhados pelo Brasil, dentre os quais se destacam, além dos já citados grupos da UFF e da Unicamp, grupos na UFES e na UERJ, dos quais fazem parte inúmeros pesquisadores[...] (OLIVEIRA E SGARBI, 2008, p. 99).

Além dos já citados, destacam-se pesquisadores da UFES, como o professor Carlos Eduardo Ferraço e a professora Janete Magalhães Carvalho, e o grupo com maior número de pesquisadores, da UFF, que atua em diferentes universidades e é coordenado pela professora Regina Leite Garcia.

Quando nos aprofundamos nos estudos sobre essa forma de pesquisar, observamos que, durante a trajetória da pesquisa com os cotidianos, ocorreram mudanças na forma de pensar dos teóricos cotidianistas, pois, em determinado momento, pensou-se em “estudar *sobre* o cotidiano”. No entanto, segundo afirmam Oliveira e Sgarbi (2008, p. 100), entendia-se que estudar *sobre* “[...] deixava transparecer uma adesão ao ideário metodológico da modernidade, de afastamento entre o pesquisador e o universo pesquisado, porque o que se pretendia era exatamente uma maior aproximação da escola e do que nela acontecia concretamente”. Claro que o questionamento não se fazia apenas sobre a nomenclatura, mas sobre a ideia de “mergulho” (Alves, 2001). Depois, Carlos Eduardo Ferraço (2003) formulou a ideia de que pertinente seria entrar nas escolas com a humildade de quem chega para dialogar, nunca demonstrando um distanciamento que desse oportunidade a julgamentos. Porque esse tipo de pesquisa pressupõe romper com hierarquizações, ela deveria pressupor a integração. Assim, a pesquisa no/do com o cotidiano é feita “com” os cotidianos

(Ferraço, 2003, 2008), pluralizado também no sentido de que não existe apenas um cotidiano.

Outra ideia que convida, cada vez mais, ao mergulho nesse tipo de pesquisa é a consideração de Alves (2008, p. 40) acerca de que

[...] precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser em especial nessas pesquisas.

Optar pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas é optar também por narrar *práticas comuns*²³, acreditando que estas são potentes para a pesquisa e darão suporte para a descoberta de novas maneiras de caminhar.

Pedindo licença, haverá o emprego de algumas expressões utilizadas por Nilda Alves, pois a elegância das palavras seduz e apresenta novo suporte teórico à produção do trabalho. São elas: “*Um mergulho com todos os sentidos*”, “*Virar de ponta cabeça*”, “*Beber em todas as fontes*”, “*Narrar a vida e literaturizar a ciência*” e “*Ecce Femina*”²⁴.

Considera-se relevante apresentar uma síntese desses movimentos indicados por Alves (2008) necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, sendo possível, mergulhado nos cotidianos, ver além daquilo que outros já viram e muito mais. Essa forma de pesquisa “[...] exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não olhá-lo, soberbamente do alto ou de longe”. É preciso notar que também se vive e se produzem conhecimentos nos cotidianos, todos os dias. Assim, executar um “*Mergulho com todos os sentidos*” é uma maneira de *percebercompreender* as tantas lógicas dos cotidianos, estando inteiramente mergulhado nelas, participando e sentindo os movimentos ocorridos nas escolas.

Outro movimento, “*Virar de ponta cabeça*”, nos indica escolher entre várias teorias tantas quanto forem necessárias, e entendê-las como apoio, e não como verdade, é

²³Intenção de pesquisa dirigida por Michel de Certeau: narrar práticas comuns, as artes de fazer dos praticantes as operações astuciosas e clandestinas.

²⁴Expressões utilizadas por Nilda Alves para denominar os movimentos de suas pesquisas.

pensar a teoria como uma *posteriori* e não como um *pressuposto*. Esse movimento nos remete a considerar o vivido como disparador das leituras e pensar no campo alimentando a teoria. Não é um movimento fácil de realizar, mas é possível aprender.

A formação do pensamento ocidental levou as pessoas à grande dificuldade em se aceitarem os *múltiplos sentidos*, os *múltiplos caminhos*, as *múltiplas fontes*. Assim, o movimento de “*Beber em todas as fontes*” vai permitir que o pesquisador se aproprie de todos os indícios que a sociedade determina. Sentir, ouvir, olhar, percebendo tudo como possibilidade de conhecer a escola. Nesse movimento, *o pesquisador se dedica a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários* à pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Surge, após os movimentos acima citados, a necessidade de reconhecer que é preciso uma escrita literaturizada, diferente da anteriormente aprendida. “*Narrar a vida e literaturizar a ciência*” seria aquele movimento que talvez se expresse com múltiplas linguagens, capaz de tecer uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios.

O quinto e último movimento proposto por Alves refere-se aos praticantes. É como se a pesquisa revelasse quem somos. Denomina-se “*Ecce femina*” porque, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o que de fato interessa são as pessoas, os praticantes e as formas de se perceberem os acontecimentos que os sentidos permitem sentir. São as pessoas que nos abrem as portas e nos permitem observar suas práticas, contando-nos seus casos e suas vivências.

Assim, assumo-me como pesquisadora com os cotidianos escolares em busca de descobertas possíveis, apropriando-me dos *espaçotempos* escolares, nas práticas curriculares existentes nesse espaço e que vão dando sentido a meu caminhar. Porém, na certeza de que não há um caminho único nem um sentido único. Entendemos também que essa abordagem metodológica possibilita a apreensão de fragmentos reais da escola e não suposições.

Pesquisar com os cotidianos é entender

Que a vida cotidiana nas escolas transcende os padrões estruturais de pertencimento cultural, que costumam se limitar a pobres oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios etc. Do mesmo modo, os processos de ensino/aprendizagem transcendem os conteúdos de ensino e os modelos didáticos, as metodologias de ensino, bem como as normas de comportamento escolar. (OLIVEIRA, 2011, p. 87)

Dessa forma, debruçamo-nos sobre nossa pesquisa com os cotidianos da escola a fim de observar como se dão as redes de *saberesfazeres* nos *espaçotempos* escolares. Assim, buscamos compreender os *usos* que os sujeitos praticantes fazem de normas e modelos determinados nos diferentes documentos curriculares emanados da Secretaria de Educação.

Durante a pesquisa com os cotidianos, nos propusemos, às vezes, dialogar; às vezes, debater, discutir, mas, sobretudo, conversar. Concordamos com Maturana ao definir o que é conversar: “O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar (...) por isso é que digo que tudo que é humano se constitui pela conversa [...]”. A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare*, que quer dizer “dar voltas com” o outro. Se, de fato, consegue-se conversar, “as emoções mudam”. (Maturana, 1997, p. 167).

[...] As palavras são, portanto, modos de coordenações consensuais de conduta, e é por isso que aquilo que um observador faz ao atribuir significados aos gestos, sons, condutas ou posturas corporais, que ele ou ela distingue como palavras, é conotar ou referir-se às relações de coordenações consensuais de conduta das quais ela vê tais gestos, sons, condutas ou posturas corporais participarem (Maturana, 1997, p. 168).

Assim, com as conversas, não como metodologia, mas como formas de fazer, “pode-se ir aonde não havia previsto, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer” (Larrosa, 2010, p. 211).

Acreditando nas conversas como potência de nossa pesquisa, vamos nos aproximando dos sujeitos praticantes, tentando capturar cada palavra, vozes e narrativas, na tentativa de construir sentidos. Nossa aposta está na escuta desses sujeitos, pois “escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis” (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

As artes de conversar, como trata Certeau (2009, p. 49), “são práticas transformadoras de situações de palavras, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral de proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém”.

Dessa maneira, transitamos pelos contextos, ouvindo pessoas que, gentilmente, abriram as portas das salas de aulas, das salas dos professores, do pátio da escola e de tantos outros espaços para que pudéssemos entrar e ouvi-las. Nesses encontros, tentamos capturar as sutilezas e os movimentos para, depois, exercitar a escrita desses momentos e escrever, mas sem reproduzir. É Certeau, nosso principal intercessor, quem diz que “escrever é produzir frases com o léxico do perecível (...) é praticar a relação entre gozar e manipular (...)” (2009, p. 273).

Por isso, procuramos interlocutores que nos ajudaram entender os processos e percursos vividos nas escolas. Esses *diálogos conversas* potencializaram a escrita desta dissertação e permitiram que não fôssemos quem éramos antes e nem pensássemos mais o que pensávamos antes, nem nos deixou cair na lógica explicativa e elucidativa dos processos ocorridos nos cotidianos escolares, mas a produzir sentidos nos acontecimentos.

As conversas, então, deram sentido a esta pesquisa, permitindo-nos perceber como cada um tece sua rede de viveres cotidianos e que “usos” faz das propostas e documentos escritos pelas secretarias. Isso só foi possível porque nos dedicamos aqui, sobretudo, “[...] às práticas do espaço, às maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU 2009, p. 49).

As narrativas que trazemos aqui nem sempre serão idênticas às ouvidas, pois nunca conseguimos recontá-las. São, portanto, as que conseguimos capturar. Foi dando o “mergulho de ponta a cabeça” que tentamos dar visibilidade ao que ocorre no cotidiano da EMEB Valdy Freitas.

5 A NOÇÃO DE CURRÍCULO COMO REDE DE SABERESFAZERES E SUAS IMPLICAÇÕES COM A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO

As discussões teóricas e as produções científicas no campo do currículo têm sido ampliadas nos últimos anos. Isso pode ser evidenciado nos artigos produzidos nos grupos de trabalhos que proporcionaram esse debate. Entre os muitos estudos e artigos que o campo sugere, nossa escolha caminhará na tentativa de contemplar o currículo como redes de *saberesfazeres* e algumas questões do Referencial Curricular da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim. Considerando este, pretendemos problematizar um pouco como vem sendo os *usos ou consumos*²⁵ desse documento por seus usuários, bem como que narrativas e conversas são potencializadas nos usos/consumos dos documentos.

Sabemos que, durante muito tempo, falar de currículo se restringia a:

Definições propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, e D'Hainaut, dentre outros, que reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objectivo-conteúdos-actividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas (PACHECO, 2005, P. 31).

Outra discussão recorrente aborda o caráter reprodutivo e passivo da escola frente às propostas curriculares apresentadas pelos governos vigentes. Essas propostas foram alvo de discussões nas pesquisas sobre currículo durante a modernidade. Nossa intenção não é definir currículo, nem tampouco perceber como se articulam currículo, apropriação de saberes e trabalho pedagógico na escola. Não temos a intenção de realizar análise ou parecer dos documentos produzidos pela secretaria de educação. Entretanto, convém pensar em como se articulam o movimento e as *maneiras de fazer* dos praticantes envolvidos desde sua elaboração até seus usos ou *consumo*.

Mesmo que nossa pesquisa não tenha foco primordial na definição de currículo, acreditamos, assim como Pacheco (2005, p. 34), que “[...] não existe uma

²⁵Termo usado por Michel de Certeau no livro *A invenção do cotidiano*

verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das actividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade [...]”. Considerando a discussão de Pacheco, trata-se, então, de pensar que o currículo não tem um único sentido, e, sim, múltiplos sentidos, que serão constituídos levando-se em conta uma série de interrogações. E, em sua definição, assim como ele nos ensina (2005, p. 36), currículo “[...] é algo que nos levará à identificação dos contextos, actores e intenções”.

Etimologicamente, a palavra currículo é de origem latina, *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (GOODSON, 1995, p.31). Para o autor, nestes termos, o currículo é definido como curso a ser seguido. Mas nossa intenção não é tratar o currículo em termos etimológicos, senão cairemos na definição tradicional. O currículo pode ser, nas palavras de Goodson, “uma tradição inventada”:

A elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. (GOODSON. 1995, p.29)

Os estudos sobre currículo nos mostram que, no decorrer da história, este se tornou mecanismo de reprodução das relações de poder. A política de currículo mais frequente é aquela que decide, seleciona e organiza a distribuição do conhecimento escolar. Goodson, em seu artigo *Currículo, narrativa e o futuro social*, nos diz que,

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo.

Dessa forma, esses estudos nos mostram como a construção de um currículo tradicional é excludente.

Falar de um currículo prescritivo é falar de um algo que fornece regras, inadequado para uma forma flexível de trabalho. Assim, precisa ser repensado rapidamente, por não atender mais às formas atuais de organização do trabalho pedagógico.

Concordamos com Pacheco, 2005: qualquer tentativa de definir currículo será uma tarefa árdua e conflituosa, pois as dualidades serão sempre interrogatórias: “O currículo é o que deve propor o que deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia?” (p.35) Jamais conseguiríamos responder a essas ou a outras questões, uma vez que não existe uma resposta definitiva.

Mais importante do que definir currículo é imaginar, como afirma Garcia e Moreira (2008, p. 25), “[...] que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre currículo (...) O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto”. Assim, o processo curricular precisa girar em torno do conhecimento. É preciso compreender, assim como Alves et al (2011, p. 19), “[...] que no currículo tecido em escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho) [...]”.

Pensar o currículo como prática tecida e construída cotidianamente em todos os momentos da escola é pensar em algo que não pode ser constituído seguindo modelos preestabelecidos, mas, conforme cita Alves et al (2011, p. 41), “[...] os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam [...]”. Dessa forma, são muitas as possibilidades de organização curricular pretendidas pelas escolas. Trataremos, nesta pesquisa, de apresentar como emergem as maneiras de fazer o Currículo de Cachoeiro de Itapemirim e seus movimentos na EMEB Valdy Freitas.

Entendemos, assim como Pacheco (2005, p. 36), “que toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses. Nesse sentido, recortamos parte da carta de apresentação do Referencial Curricular do Município de Cachoeiro de Itapemirim, que nos levou a problematizar as possíveis intenções dos elaboradores do Currículo.

Os cadernos, produzidos pelos educadores da rede, são o resultado do desafio enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação, em oferecer e garantir que o ensino desta rede tenha as qualidades necessárias à

promoção da justiça social. Sabemos que a maioria dos educandos e educandas que frequentam nossas escolas vivem a exclusão econômica, social, política e cultural. Este, portanto, é o nosso desafio: diminuir as distâncias culturais como modo de se fazer justiça social.

Gerência do Ensino Fundamental
Março / 2010

É uma possível evidência de um discurso de *relação de poder* acreditar que o envio do documento visa garantir e nortear uma prática proposta pelo referencial, conforme aborda o fragmento abaixo.

Consideramos importante o envio do documento antes mesmo de uma formatação e impressão oficial por acreditar na necessidade do estudo e aplicação do conteúdo deste material. Reforçamos que cada componente terá em mãos este facilitador que muito contribuirá com o fazer pedagógico; reorganizará as competências e habilidades básicas para elaboração de um plano sustentado teoricamente; norteará a realização de uma regência firme e condizente com a realidade de nosso município.

Gerência do Ensino Fundamental
Março / 2010

Esse relato nos remete à citação de Alves:

[...] Invariavelmente, esses documentos fazem uma análise da situação da educação até então, demonstrando a gravidade do problema e concluindo que se torna urgente uma ação no sentido de melhorar as condições existentes. Essa ação se iniciaria pela proposição do “novo currículo”. Tradicionalmente, é assim que é entendida a criação curricular como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas. A chegada do “novo currículo” é precedida de uma atividade de sensibilização e capacitação de professores para a utilização do material (ALVES et al, 2011, pp. 34-35).

Esse fragmento da carta também nos possibilita discutir um pouco considerando os movimentos de tradução apresentados por Santos. Parece que existe uma preocupação desvelada em fazer justiça social ao produzir o referencial. Porém, aprendemos com Santos que se produzem sentidos por meio do *procedimento de tradução*, exemplificado na citação abaixo.

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. [...] é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade [...].

[...] há muitas linguagens para falar de dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Este é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a *Espistemologia do Sul*, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça

cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos [...] (SANTOS, 2007, p. 40).

Conforme cita Oliveira (2003, p. 44), “[...] temos assistido ao jogo de tensão entre a legitimação da dominação e a busca de sua superação tanto naquilo que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato em seu interior [...]”. A escuta de alguns profissionais da escola de pesquisa nos faz perceber a necessidade que eles têm de manusear o documento escrito, pois relatos de professores e pedagogos nos levam a problematizar as práticas cotidianas desses sujeitos no que se refere a esse documento. Percebe-se que, enquanto para alguns, ele é dispensável, para outros sua utilização se dá de forma constante e necessária ao ato de planejar.

A implementação da proposta continua sendo uma prática contínua, pois a Gerência de Ensino Fundamental²⁶, por meio dos sujeitos praticantes *SEMEscola*, tem se empenhado arduamente em realizar esse movimento de forma eficaz, a fim de que todos tenham acesso a essa empreitada e com ela se sensibilizem. Entendemos com Santos (2007, p. 43) que “Não podemos pensar no novo senão com conceitos do velho, da linguagem, do que temos, e ainda, quando queremos nomear coisas novas, devemos fazê-lo a partir de coisas que são velhas”.

Essa abordagem nos ajuda a pensar nos processos de resistências, quase sempre expressos nas relações de *saberpoder*. O sentido de ‘resistência’ aqui apresentado se difere de transgressão, isso porque, conforme aponta Revel (2005, p. 74), “[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que (sic) as relações de poder estão em todo lugar [...]”.

Uma discussão constante na escola quando se fala em currículo, proposta curricular ou outros documentos enviados pela secretaria é a forma de organização curricular das disciplinas. A chegada do novo currículo na EMEB “Valdy Freitas provocou alguns questionamentos dos professores, como: “O que essa proposta vai mudar na

²⁶Setor da Secretaria Municipal de Educação encarregado de acompanhar as atividades das escolas de Ensino Fundamental.

escola”? Onde estão os conteúdos por disciplinas? Com essa proposta, para que servem os Parâmetros Curriculares?” Tais questionamentos surgiram em conversas nas salas dos professores, no momento em que instigamos a discussão sobre a Implementação da proposta. Abaixo, trazemos outra fala que nos leva a problematizar sobre as propostas enviadas pela SEME.

“Esperamos que essa proposta não seja mais um documento engavetado, assim como outros que já foram produzidos, pois é na escola que o verdadeiro currículo é feito, chega papel todo dia, porém, ninguém sabe o que passamos para elaborar o currículo aqui na escola, cada realidade é uma, elaborar currículo na SEME é fácil, agora quero ver colocar a mão na massa, organizar esse trabalho, fabricar material didático”.

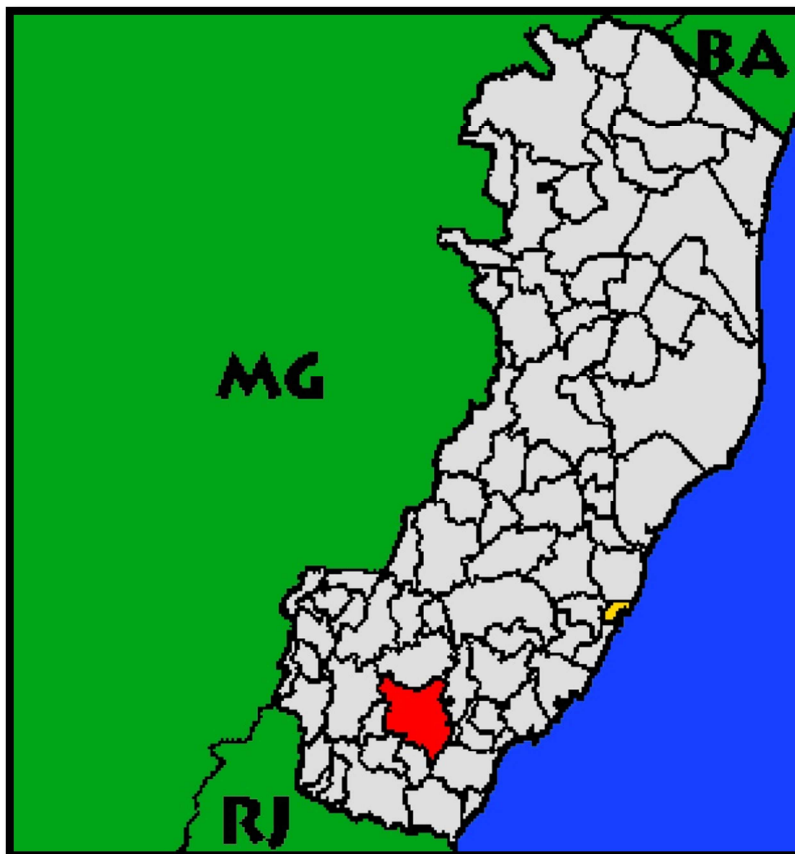
Professora de História

Ouvindo a escola, voltamos às discussões de Alves, Macedo, Manhaes e Oliveira no que se refere aos *currículos em redes*. Entendemos que esta forma de pensar a organização curricular é a que mais se aproxima das necessidades educacionais atuais, tendo em vista que currículos em redes já estão em andamento.

[...] na medida em que (sic), cotidianamente, estamos mergulhados nas nossas escolas inúmeras redes de contato e criação de conhecimentos e que elas continuam existindo em cada um de nós e em nossos alunos e alunas quando entramos nas escolas nas quais trabalhamos e estudamos. São elas que nos fazem escolher este ou aquele conteúdo, esta ou aquela forma de trabalhar, a maneira de nos relacionarmos com os colegas e com os alunos, são elas que dão significado ao que os alunos e alunas conseguem aprender porque fazem algum traçado com suas redes próprias. (ALVES et al, 2011, p. 57)

Concordamos com Alves et al (2011): no caso da implantação de nova proposta de currículo ou estabelecimento de documentos que dizem o que e como professores e alunos devem fazer, deveria ser levada em consideração uma série de experiências e alternativas que surgem no cotidiano das escolas.

6 SOBRE OS ESPAÇOS TEMPOS DA CIDADE NA TESSITURA DOS CURRÍCULOS NAS ESCOLAS



Eu passo a vida recordando
de tudo quanto aí deixei
Cachoeiro, Cachoeiro
vim ao Rio de Janeiro
pra voltar e não voltei

Mas te confesso na saudade
as dores que arranjei pra mim
pois todo o pranto destas
mágoas
ainda irei juntar às águas
do teu Itapemirim

Meu pequeno Cachoeiro
vivo só pensando em ti
ai que saudade dessas terras
entre as serras
doce terra onde eu nasci
Meu pequeno Cachoeiro
vivo só pensando em ti
ai que saudade dessas terras
entre as serras
doce terra onde eu nasci

Recordo a casa onde eu morava
o muro alto, o laranjal
meu flamboyant na primavera
que bonito que ele era
dando sombra no quintal

A minha escola, a minha rua
os meus primeiros madrigais
ai como o pensamento voa
ao lembrar a terra boa
coisas que não voltam mais

Meu pequeno Cachoeiro
vivo só pensando em ti
ai que saudade dessas terras
entre as serras
doce terra onde eu nasci

Raul Sampaio

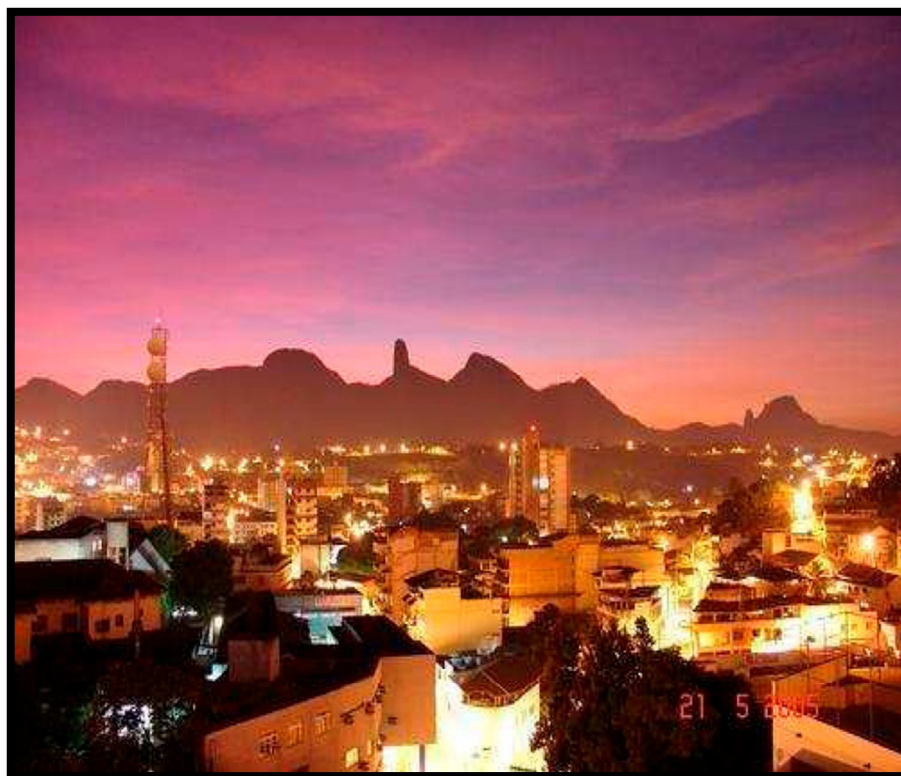
(Falado)

- Sabe, meu Cachoeiro,
eu trouxe muita coisa de você,
e todas essas coisas me fizeram
saber crescer
e, hoje, eu me lembro de você,
me lembro e me sinto criança
outra vez.

Roberto Carlos

Início este texto com a ousadia de dizer: Cachoeiro de Itapemirim, "Princesa do Sul" e "Capital Secreta do Mundo", é terra de gente famosa como os cantores/compositores Roberto Carlos e Sérgio Sampaio, os escritores Newton e Rubem Braga. Este, atualmente, é homenageado com a *Bienal Rubem Braga*, evento que dá oportunidade à participação de “praticantes ordinários da cidade”. “Esses praticantes jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade” (CERTEAU, 2009, p. 159).

Alguns desses praticantes tecem as redes de *saberesfazeres* produzidas na escola de pesquisa EMEB “Valdy Freitas”, redes que se entrecruzam e “[...] compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços [...]” (CERTEAU, 2009, p. 159). A escola está localizada em um bairro que, apesar de muito próximo do Centro, apresenta inúmeras fragilidades, como drogas, tráfico e violência, mas têm muita potência de vida.



O povoado de Cachoeiro de Itapemirim se deu graças às minas de ouro do Castelo, dominadas por temidos índios puris. A proteção dos índios não foi impedimento para as explorações, que tiveram início por volta de 1820. Com essas elas, a localidade se torna povoada, nascendo, então, a Vila de Itapemirim.

Estamos sempre ligados à cidade pelas lembranças, mesmo que elas não sejam nossas, mas contadas por alguém. Como traz Certeau (2009, p. 175), “Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, só passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo”. Assim, a escola conta, produz e reproduz essas lembranças por meio de projetos e práticas cotidianas que passam a fazer parte do currículo tecido em redes de *saberesfazeres*. Assim como em Alves, “É desta maneira que eu consigo pensar, e todos nós pensamos, nas redes educativas cotidianas em que todos vivemos e *aprendemos ensinamos euavocê, vocêamim dentro-fora das escolas*” (2011, p. 72).



A dor ou o prazer são sempre reproduzidos nos *saberes-fazer*es da escola Valdy Freitas. Vemos a história de Cachoeiro de Itapemirim contada de diferentes formas sem a intenção de pormenorizar, mas de produzir significados acerca dos diferentes contextos da cidade e dos fatos por ela produzidos.

Cachoeiro de Itapemirim é o maior polo de desenvolvimento do sul do Espírito Santo, com imensas reservas de mármore, que respondem pelo abastecimento de 80% do mercado nacional do produto. Sua topografia é rica em montanhas de calcita, mármore e granito. Justamente pela descoberta de matérias-primas tão importantes como o granito e a calcita, entra aqui a história da linha férrea, que foi significativa para o café e o açúcar, produtos importantes para a economia do município.

Outra história que marcou os sujeitos ordinários de Cachoeiro de Itapemirim foi a da linha férrea, que teve início em 1903, cortou a cidade durante muitos anos e deixou muitas marcas. Trata-se de uma história longa, que não será por nós relatada. Apenas vamos lembrar um pouco esse momento, que nos remete a um passado de grande crescimento econômico e de muitas histórias guardadas em nossas lembranças.



Com a linha férrea, o tráfego de carros era totalmente inviável. As pessoas também tinham dificuldades para atravessar as ruas, além de os carros serem estacionados sobre a linha. O resultado era máquina apitando e carros amassados constantemente. A cidade foi crescendo e os problemas foram aumentando. Há até a história engraçada de um amigo nosso que deixou o carro estacionado em cima do trilho. Quando ouviu o trem apitando, saiu correndo de dentro do banco em que estava, mas não percebeu que a porta de vidro estava fechada. Resultado: bateu fortemente na porta, o que lhe causou grave lesão. Hoje, rimos de histórias relembradas com humor, mas, na época, elas eram trágicas e assustadoras.



Os trilhos foram retirados pela administração pública em 1995. De lá pra cá, a cidade teve um avanço significativo no comércio, no transporte, no turismo e em muitas outras instâncias. Hoje, com aproximadamente 190 mil habitantes, Cachoeiro de Itapemirim ainda precisa de muitas melhorias, mas, afinal, não é só ela que está com a lotação esgotada.



Cachoeiro de Itapemirim é uma cidade muito festeira. Dia 29 de junho, realiza-se a festa da cidade, consagrada a São Pedro, seu padroeiro e primeiro Papa da Igreja Católica. Festas juninas com fogueiras, barraquinhas, danças e cantorias há em todos os bairros durante o mês de junho e até julho. Contamos também com a Feira da Bondade²⁷, grande evento, que, com muitos *shows*, permite lazer ao povo. Inclusive é um momento em que as escolas têm a oportunidade de mostrar diversas atividades culturais.

²⁷Festa beneficente sob a responsabilidade da primeira dama e que se realiza há muitos anos.



É tradição, nos festejos da cidade, um baile de gala, geralmente realizado dia 29 de junho, no Caçadores Carnavalesco Clube, o primeiro clube da cidade e que, até hoje, promove eventos e grandiosas festas. Esse Baile é marcado pela tradição da elite cachoeirense com traje a rigor ("smoking" para os homens e vestidos longos e bordados para as mulheres).



Alguns historiadores defendem a ideia de que há um erro histórico em relação ao nome dessa cidade. Segundo eles, o nome correto seria "Cachoeiras do Itapemirim" e não "Cachoeiro de Itapemirim". Isso porque a palavra Itapemirim seria uma referência ao rio Itapemirim, que banha a cidade e teria sido formado por muitas cachoeiras. Por isso, o correto deveria ser "Cachoeiras do (rio) Itapemirim" e não "Cachoeiro de (rio) Itapemirim". No entanto, independentemente da origem da palavra, utiliza-se "de Itapemirim", nome registrado. Outra corrente afirma que isso seria lenda e o nome completo veio da época em que Cachoeiro ainda pertencia ao município de Itapemirim. Por isso, Cachoeiro de Itapemirim.

Localiza-se à latitude 20°50'56" sul e à longitude 41°06'46" oeste, estando em uma altitude de 36 metros. Sua população, estimada de acordo com o censo de 2010, era de 180.984 habitantes. Tem uma área de 876.792 km² e, como municípios limítrofes, Castelo, Vargem Alta, Itapemirim, Atilio Vivácqua, Muqui, Alegre e Jerônimo Monteiro. Cachoeiro de Itapemirim situa-se na zona fisiográfica Serrana do Sul, às margens do rio Itapemirim, no ponto em que este deixa o planalto cristalino - onde forma corredeiras ("cachoeiros", "cachões") - e entra na planície litorânea.

Entre os vários picos das redondezas, sobressaem o do Itabira (600m) e os do Frade (370m) e da Freira (não existe registro sobre a altura desse pico), que fazem parte da frente escarpada e contínua de serras, as quais, constituídas por uma série de cabeços e pontões, alinham-se na fachada costeira do sul do estado. A cidade, com altitude média de 37 metros acima do nível do mar, fica a 139 quilômetros de Vitória, a capital.

Há grandes atrativos turístico-geológicos, como o Frade e a Freira, o Pico do Itabira e o Pico da Pedra da Penha, considerado o ponto mais alto do município e de onde se pode ver o Oceano Atlântico.

Cachoeiro de Itapemirim recebeu, durante longos anos, serviços de água e esgoto da empresa SAAE. Hoje, a cidade conta com a Foz do Brasil²⁸, concessionária que atua em 16 cidades brasileiras e vem realizando um investimento significativo no município, com obras para modernizar e ampliar ainda mais os serviços de água e esgoto. A Foz do Brasil realiza diferentes programas no município, entre os quais, vale destacar o *Programa de Gestão de Resíduos*²⁹, que contempla ações educativas e implantação da coleta seletiva com base em três preceitos: reduzir, reutilizar e reciclar. Assim, em parceria com as escolas privadas e públicas do município, incentiva projetos de educação ambiental com promoção de palestras e organização de visitas de estudantes às estações de tratamento de água e esgoto, bem como premiações a escolas que desenvolvem projetos dessa natureza.

Com a apresentação do Trabalho “Amigos da água, amigos da vida”, dentro do programa “Boas práticas para o saneamento básico”, a EMEB Valdy Freitas recebeu o prêmio de relevância social da Foz do Brasil. Esse projeto foi desenvolvido pelos alunos com orientação do professor de ciências, que traz o seguinte relato:

Apesar do trabalho e da falta de incentivo da SEME, conseguimos realizar um trabalho significativo com muita participação dos alunos, que o tempo todo estiveram envolvidos na coleta de lixo seletivo, realizando campanhas na escola e na comunidade. Contamos também com o apoio do Gestor e das pedagogas. Eu acredito que o projeto não só valeu prêmio, mas valeu

²⁸O trabalho da concessionária é baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht, a TEO, que contém princípios, conceitos e critérios – concebidos por Norberto Odebrecht – para assegurar a unidade de pensamento e ação dos integrantes de sua Organização em mais de 150 países.

²⁹Programa que visa conscientizar sobre questões relativas à responsabilidade socioambiental.

para os alunos que já foram embora da escola, mas tenho certeza de que levaram bons exemplos e vão continuar na campanha. Alguns dos alunos não o levaram muito a sério, mas foi uma minoria. Esse tipo de atividade estimula muito os alunos. Deveria ocorrer mais vezes. (relato do professor de ciências)



Itabira



Avenida Beira Rio

Cachoeiro de Itapemirim foi destaque também por ser berço de grandes empresas que têm destaque nacional: a Viação Itapemirim e a Fábrica de Calçados Itapuã, ambas, hoje, em quase completa desativação, tendo seus serviços terceirizados. A cidade ainda é o principal centro econômico do sul do Espírito Santo.

A cidade acolhe a única fábrica de pios de ave da América do Sul, a Fábrica de Pios Maurílio Coelho, com mais de 100 anos de existência. Os pios são feitos em madeiras nobres provenientes de raízes de árvores extraídas no passado.

Cachoeiro de Itapemirim é, hoje, sobretudo, um centro de extrativismo e de beneficiamento mineral (mármore, granito e moagem de calcário). Na indústria, sobressai a produção de cimento, calçados e laticínios, havendo também significativa produção nas áreas de pecuária e cafeicultura. Polo educacional do sul capixaba, a cidade conta também com estabelecimentos de ensino superior.

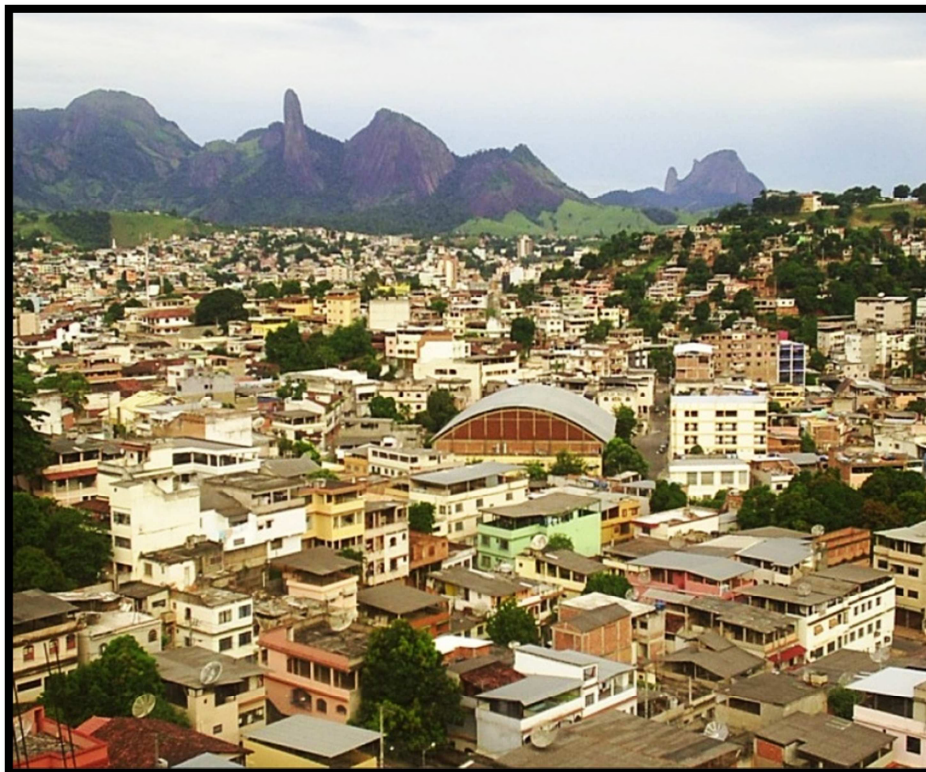
As riquezas minerais do município são, com frequência, representadas nos cotidianos da escola por meio de maquetes, feira de ciências e outros eventos que nos levam a perceber que a dinâmica existente nas escolas *escapa, grita, reinventa*

por meio de movimentos táticos, astuciosos, efêmeros, surpreendentes dos praticantes escolares (Certeau, 2009). Os movimentos de saberesfazeres são imbricados no currículo escolar e tecem as relações nos cotidianos da EMEB Valdy Freitas.



Nesta cidade, no bairro Paraíso, está situada a escola de pesquisa, criada, na década de 60, com o nome de “Escola Singular do Paraíso”. Foi escola unidocente, pluridocente e, hoje, é escola regular. Criada pelo governo do estado, foi municipalizada³⁰ em 2007. Hoje, EMEB “Prof. Valdy Freitas” fica localizada na Praça João Fardim, 36, Paraíso, e é composta por 40 funcionários em dois turnos (matutino e vespertino).

³⁰Chamo esse movimento de transposição de poderes. Como define a LDB 9394/96 em seu artigo 11, a Educação Básica é de responsabilidade dos municípios. A intenção do governo estadual é, gradativamente, passar todas as escolas com esse nível de ensino para a municipalidade. A escola Valdy Freitas passou por esse momento, assim como mais 10 escolas da cidade.



Com o crescimento populacional da cidade³¹, cresce também o número de alunos. Assim, a pequena escola passou a ser denominada “Escola Reunida do Bairro Paraíso”, ampliando o atendimento às crianças do bairro, tendo como diretora a Sr^a Marinete Brandão (1969 – 1970). A partir da década de 70, a escola desenvolveu-se ainda mais e recebeu o nome de “Escola de 1º Grau do Paraíso”. Nesse período, assumiram sua direção as professoras Jane Scantamburlo da Cunha (1970 – 1973) e Maria de Lourdes Barbosa (1973 – 1983).

Em 1984, a educação de Cachoeiro de Itapemirim perdeu um de seus grandes educadores, o professor Valdy Freitas. Por isso, com o intuito de homenageá-lo, a “Escola de 1º Grau do Paraíso” passou a se chamar “Escola Valdy Freitas” (1984 – 2002).

Nesse período, a escola teve como diretoras as professoras Maria Aldemira Silva Dutra (1983 – 1987), Ana Maria Machado do Vale (1987 – 1990), Dulcinéia Theodoro Vantil (1990), Célia Maria Pompermayer Ribeiro (1991 – 1996) e Rúbila Maria Lírio Jacomelli (1996 – 2003).

³¹Os dados do Censo mostram um crescimento de 10% em 10 anos.

Na administração da diretora Rúbila Maria Lírio Jacomelli, a escola atingiu seu maior crescimento, tanto no número de alunos (aproximadamente 700 nos dois turnos), quanto na estrutura física. Passou por três reformas e adquiriu um rico e vasto material didático, ampliando seu patrimônio escolar. Ainda na gestão da professora Rúbila, a escola passou a ser conhecida e respeitada em todo o município cachoeirense.

A partir de março de 2003, já com o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental “Professor Valdy Freitas”, passa a ser dirigida pela diretora Ivoneth Barbiero, que incentivou o trabalho da escola “Valdy Freitas” em toda a comunidade. Em 2005, novamente Rúbila Maria Lírio Jacomelli assume a gestão da escola e, em 29 de julho de 2005, ocorre a municipalização, passando a ser chamada EMEB “Prof. Valdy Freitas”, o que vigora até hoje.





A estrutura física da escola abrange onze salas de aula. Há também sala de multimídia, biblioteca, laboratório de ciências e matemática. É a primeira escola do município a receber a sala de recursos multifuncionais do tipo 2³², com o intuito de oferecer atendimento educacional especializado a todos os cegos da região.

³²Tipo 2- classificação do MEC para (SRM) Salas de Recursos Multifuncionais, com atendimento educacional especializado para deficientes visuais.



As salas comportam cerca de vinte alunos em cada série, atendendo a trezentos e vinte alunos nos turnos matutino e vespertino.

O PPP da EMEB registra que,

A escola recebe o apoio da comunidade, que se mostra muito participativa e presente. Há total interação entre escola e comunidade, para garantir a preservação e ampliação do patrimônio, por meio de promoção de uma série de atividades baseadas em aportes legais.

A escola recebe influências positivas e negativas recebidas pela clientela, dentre as influências positivas estão: o apoio das pastorais da comunidade; associação de moradores; palestras da área médica; palestras de preparação para vida profissional; estágios (setor pedagógico e docente); acompanhamento do Conselho Tutelar; acompanhamento psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico; combate ao fumo e à dengue; educação ambiental. Dentre as negativas estão: o cigarro; as drogas; a violência.

Em contrapartida, observamos *in loco* que a escola é aberta à comunidade, sempre cedendo as acomodações para eventos das associações de moradores, da pastoral, de igrejas evangélicas e demais necessidades locais.

Os alunos que compõem a escola são oriundos, em sua maioria, da classe média baixa, tendo, assim, um contato considerável com meios culturais que influenciam suas ideias e interesses. As atividades econômicas predominantes são: construção civil, indústria de beneficiamento de rochas e comércio. Na comunidade, não existe uma religião predominante: cada habitante participa daquela com que mais se identifica. O comércio local compõe-se de padarias, supermercados, bares, lanchonetes, farmácias e hortifrutigranjeiros.

Essa escola defende, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que a tarefa da escola não é transmitir conteúdos, mas ensinar o aluno a “aprender a conhecer”, tornando possíveis outras aprendizagens, como aprender a fazer, a conviver e a ser. Isso tudo, além de incorporar os avanços advindos das novas tecnologias, torna viável a cidadania, proporcionando ainda um trabalho de forma lúdica.

O projeto pedagógico tenta mostrar a realização de um trabalho interdisciplinar, com ênfase nas habilidades acadêmicas, que oportunize ao aluno a aquisição de competências, para pensar, agir e representar, inteirando o meio físico ao humano, possibilitando trocas de experiências, de significados, para que, assim, ocorra a construção de novos conceitos. A escola deseja formar, no aluno, as capacidades de ler, interpretar e escrever; desenvolver o raciocínio lógico; aplicar conhecimentos sólidos sobre as disciplinas e aplicá-las ao seu cotidiano. (fragmentos do PPP da Escola)

Quanto às habilidades sociais, elas deverão oportunizar a vivência de múltiplas relações com o exterior a fim de permitir que o aluno experimente positivamente o confronto com os outros - experiências de solidariedade. Desenvolver no aluno a capacidade de se relacionar com o outro, viabilizando a interação entre as diferentes tribos, com base no respeito e na consciência crítica de que o convívio social exige respeito às leis, à pluralidade cultural e ao fato de que todos são detentores de direitos e deveres, é uma função significativa da escola. (fragmentos do PPP da Escola)

Quanto às habilidades afetivo-emocionais, o foco seria o de orientar o aluno a adquirir afeição e compreensão, entendendo que esse fator é que determina um clima de livre expansão, em que ele se sentirá à vontade e terá mais chances para compreender até sanções recebidas, se não revestidas de caráter dramático e perturbador. Isso lhe possibilitará estabelecer relações significativas, definindo-se pela aquisição do sentido de autonomia e de iniciativa. O aluno deverá ser capaz de se relacionar com seus colegas e funcionários da escola, baseado em princípios de dignidade e de respeito. (fragmentos do PPP da Escola)

No Projeto Político Pedagógico da escola, há enfoque nas teorias de Freire e Perrenoud. Segundo seus elaboradores, os referidos autores abordam que cada aluno tem seu tempo de aprender e de querer fazer, entendendo que o aluno não

fará as coisas à sua maneira, mas procurará atender às necessidades da atualidade e do momento em que vive.

Os profissionais da escola têm habilitação necessária a sua função. O gestor atual, Professor Nelson Alves Netto, graduado em Educação Física, tem curso de Gestão Escolar, exigência do município para o desempenho da função. Todos os professores têm pós-graduação em diferentes especificidades, e as pedagogas são especialistas na área. Enfim, além da habilitação inicial exigida, os profissionais estão em constante atualização, realizando formação continuada em serviço, bem como se aprimorando por iniciativa própria, independentemente do que o município tem oferecido.

7 OS MOVIMENTOS COTIDIANOS DA ESCOLA QUE MOVEM ESTA PESQUISA

*Não basta aprender o que tem de dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar.*³³

Os movimentos cotidianos vividos pela escola estão sempre nos apontando, como afirma Ferraço (2008, p. 106), “[...] para a necessidade de se superarem as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação”.

A decisão de realizar a pesquisa nessa escola se deu por vários motivos, os quais consideramos fundamentais de serem abordados nesta pesquisa. Primeiramente, é uma escola que remete às minhas lembranças de infância – estudei nela, quando ainda era pluridocente. Brinquei, sorri e chorei. Tive bons e maus encontros,

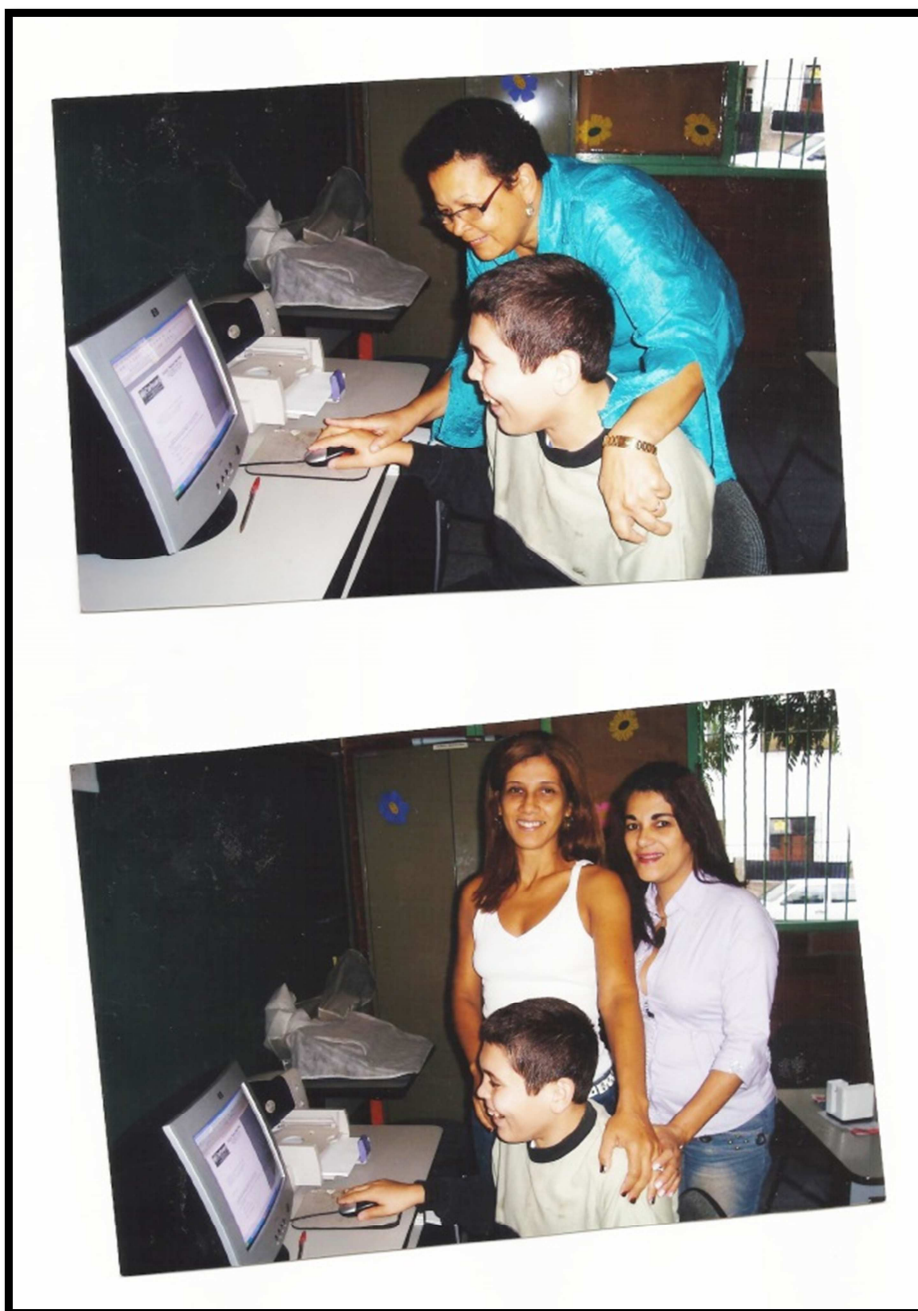
toda aquela infância que não tive me vem, numa onda de alegria que não foi de ninguém. [...]
(Fernando Pessoa)

Muitas marcas ficam em nossas vidas. Ao adentrarmos essa escola, muitas lembranças foram mobilizando nossos sentimentos, inclusive algumas que habitavam o inconsciente. O mais interessante é que, quando paramos pra escrever, elas vieram com mais força, com mais potência. Os professores, os amigos, o cheiro da comida. Conseguimos até sentir o sabor do mingau de fubá com couve. E mingau doce? E arroz doce? Também nos marcam bastante os espaços e a forma pela qual a escola cresceu: era uma salinha e, agora, está imensa. Ah! Como seria bom se ela fosse, naquele tempo, como é agora. Será? Acho que não. Ela tinha de ser, naquele tempo, daquele jeito mesmo, tão pequenina e tão grande de encantos e encontros.

A partir de todas as lembranças, a ideia de pesquisar nesse possível se concretizou no momento em que estivemos mais presentes na escola para acompanhamento de meu filho, portador da síndrome de Angelman. Ele foi matriculado no momento em que a inclusão de alunos deficientes estava no auge da discussão e da implementação. Isso me permitiu vivenciar muitas situações, pois meu filho

³³WITTGENSTEIN, 1987, p. 431

transitava por todos os espaços da escola: sala de vídeo, sala de professores, salas de aula, quadra de esportes, entre outros. Porque seus períodos de adaptação em todas as escolas por que passou eram sempre inacabados, ou seja, ele nunca passava dessa fase, permanecíamos por muito tempo nelas. Na EMEB “Valdy Freitas”, não foi diferente. Vivenciamos seus espaços à vontade, e as lembranças vieram com força total.





Nosso campo de pesquisa ainda não estava definido. Nem sabíamos que, mais à frente, enveredaríamos pelos caminhos dos estudos com o cotidiano, ou pela teoria de currículo. Porém, os acontecimentos e os fazeres dos sujeitos praticantes fizeram-nos, de alguma forma, pensar em diferentes possibilidades de pesquisa, como: formação, currículo, prática, aprendizagem, avaliação, planejamento, diversidade, inclusão, evasão, livro, projeto político, didática, metodologias e estratégias.

Só depois das tantas leituras de Certeau, Santos, Foucault, Larrosa, Moreira, Macedo, Assmann, Garcia, Maturana, Oliveira e tantos outros que mereciam ser aqui mencionados, e das potentes aulas de Ferraço, Janete, Martha e Regina, tudo junto e misturado, fomos nos fortalecendo cognitivamente, alimentando nossos pensamentos. Desejos foram se delineando com mais forma. Com nosso olhar muito atento e com a finalidade de evidenciar como os processos curriculares potencializam a vida, consideramos relevante trazer um primeiro encontro de nosso olhar de pesquisadora com um pouco do que ocorre na escola. Assim, teremos pistas que darão possibilidade para se perceber como professores e alunos não se deixam aprisionar por nenhuma forma de controle.

Na tentativa de responder às questões que trazemos nesta pesquisa, apresentamos alguns momentos que vivenciamos nesse encontro com os sujeitos praticantes da escola Valdy Freitas, que nos ajudaram a produzir sentidos nessas redes de conhecimento.

7.1 SOBRE O PROJETO “CAFÉ COM AFETO”



Alunos do 9º ano envolvidos no projeto café com afeto

Entre vários olhares, entre vários acontecimentos, optamos por relatar um que chamou a atenção e despertou um pouco mais nosso desejo de pesquisa nessa escola. Trata-se de um evento que envolve a turma de 9º ano, alunos e uma professora de designação temporária, recém-formada na área de linguagens. Considerando uma série de situações, nasceu o projeto “Café com afeto - uma receita de sucesso”, cuja finalidade primeira era melhorar as relações de afeto entre alunos x alunos e alunos x professores. Outra intenção da professora com esse projeto seria tentar ressignificar o ensino de sua disciplina para conseguir abordar os conteúdos encaminhados pela Secretaria de Educação e tentar pôr em uso a proposta curricular da SEME.

Esse movimento na escola aparece justamente quando começamos a compreender a *noção de rede*, como temos aprendido com Alves: “[...] hoje, no âmago de uma nova forma de tecer o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas, das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social, como podemos perceber todos os dias” (2011, p. 31).

Assim, trazemos esse movimento do “Projeto Café com afeto”, que nos atravessa, nos potencializa e nos instiga, porque o consideramos potente para a discussão em foco. Consideramos que a forma como se relacionam alunos e professores, alunos e alunos dá significado ao aprendizado, *trança com suas redes próprias*³⁴ *as maneiras de fazer*.

Essa maneira de pensar suas aulas revela que a professora responsável pelo projeto estava buscando mais envolvimento dos alunos com suas aulas. Ela sempre se mostrava muito entusiasmada ao relatar sobre o projeto. Darei destaque a algumas experiências e pequenos relatos produzidos pelos sujeitos praticantes dessa unidade no sentido de demonstrar o que foi vivido por nós, pois, aqui, fazemos nossa inserção nesse movimento.

³⁴Parte da discussão do dia 28 de abril: *a hora e a vez dos currículos e alguma coisa a mais*. (ALVES et al, 2011, p. 57)

Após grande dificuldade de apresentar o conteúdo para a turma do oitavo ano, elaborei esse projeto a fim de dar conta do currículo prescrito e do referencial curricular do município.

O projeto visa aprender com desejo de aprender, pois língua portuguesa não tem sido do agrado dos alunos.

Antes da aula, preparo para eles - junto com a pedagoga, pois o tempo todo ela está me apoiando nesse projeto, que também foi idealizado com ela - um café da manhã, no qual eles conversam, brincam discutem e dali partimos para a aula.

A partir desse projeto, os alunos têm gostado mais da disciplina, têm se interessado mais e têm faltado menos às aulas.

Sou novata na profissão e, nesta escola, acabo de me formar e sinto que alguns professores acham que estou querendo ser melhor, mas não é isso, só quero conseguir dar aulas e cumprir meu planejamento e meus conteúdos. (Fragmentos da fala da professora responsável pelo projeto).

Ouvimos os alunos em momentos diversos na escola: no recreio, nas comemorações e nas aulas. Alguns relatos e experiências chamaram mais a atenção, pois mostram as *relações de poder*³⁵ estabelecidas na escola:

As aulas de português têm sido bem legais.

Hoje, nós vamos comemorar o aniversário da professora. Vamos fazer uma surpresa.

A coordenadora não gosta. (Fragmentos das falas de alguns alunos).

Trazemos aqui pequenos trechos de falas e outros fragmentos que desencadearam nosso interesse pelas redes tecidas na escola, ainda referentes ao projeto “Café com afeto”.

Neste dia, chegávamos à escola por volta das 8h para levar o Maicon. Percebi, então, os meninos e meninas entrando com bandejas, refrigerantes. Perguntamos à coordenadora se haveria festa na escola. Isso porque Maicon adorava os dias de festa: ele participava de todas e em todas as salas.

Esses meninos arrumam desculpas para baderna. Tudo é motivo para brincar. Acho que essas aulas de português... não sei, não. (fala da coordenadora).

³⁵Termo usado considerando Foucault. Ele nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder”, que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder. (REVEL, 2005, p. 67)

Percebemos grande envolvimento da pedagoga Patrícia Gama, que ajudou a professora a elaborar o projeto e, mais tarde, implanta esse mesmo projeto em outra escola que assume como gestora, chamando-o de “Projeto café com afeto na versão mix”.

O projeto café com afeto aproximou mais os alunos, oportunizou um interesse maior pelas aulas, permitiu também uma aproximação maior entre as pedagogas, entre os professores e alunos. (fragmentos da fala da pedagoga).

Acompanhei o projeto indiretamente. Deixei mais por conta das pedagogas, pois é um projeto pedagógico, mas percebi que os alunos gostaram das atividades desenvolvidas. Percebo que a professora tem muita força de vontade de fazer o melhor. Sei que esses meninos são difíceis, mas acredito neles, sei que eles podem mais do apresentam, são um pouco preguiçosos e com o pensamento voltado não sei pra onde, mas têm potencial. (fragmentos da fala da diretora).

Vale ressaltar que a pedagoga da EMEB “Valdy Freitas” que idealizou o projeto junto com a professora foi, de lotação provisória, transferida para outra escola, onde adaptou o projeto e desenvolveu-o com os alunos e pais da educação infantil, mas na “*versão mix*”³⁶.

³⁶Versão usada pela Pedagoga da escola ao ser lotada em uma escola da educação infantil. O projeto, agora, passou por adaptações: ganhou outros sentidos e outros movimentos. A professora levou emprestado apenas o nome.



Projeto “Café com afeto na versão mix”

Esse projeto resultou, ao fim do ano, em um evento com os alunos do nono ano, sob a coordenação da pedagoga Patrícia Gama e da professora de português Viviane. Organizaram um momento com algumas palestras com temas sobre profissionalização. Os palestrantes abordaram temas referentes à escolha profissional e ao mercado de trabalho, pois os alunos prestariam, no mês seguinte, a prova de seleção para cursos técnicos no IFES. Alguns desses alunos conseguiram aprovação e, hoje, encontram-se matriculados.

Vale transcrever o que nos diz Ferrazo (2008 p. 31):

Imersos nessas complexas redes de valores, preferências, crenças e ressignificações dos *temposespaços* vividos, estudantes e educadores inventam [...] e reinventam e [...] nesses caminhos, vários são os currículos realizados [...]” - pressupomos que [...] os conhecimentos sempre se processam nos/através/com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar.

Esses primeiros movimentos da pesquisa ocorreram bem no início de nossa chegada, como pesquisado, à escola. Conforme relatamos anteriormente, já transitávamos esses espaços antes mesmo de escolhê-lo formalmente. Apesar de

habitar em nós um desejo de olhar esse espaço com outros olhos, que não fosse o de mãe e o de pedagoga de sistema, eu ainda não era pesquisadora.

Nossas observações estarão, portanto, recheadas das vozes de alunos, professores, serventes, coordenadores, diretor, pedagogas, secretárias e mães. Ações, gestos, fazeres, denúncias, alegrias, tristezas, projetos, comemorações, greves e alguns muitos cafezinhos na sala dos professores também serão parte de nosso trabalho.

Assim, a pesquisa foi sendo tecida, *mergulhada com todos os sentidos* no cotidiano da escola, vencendo o desafio de realizar uma pesquisa com os cotidianos - tarefa que desdobramos quando abordamos a metodologia de pesquisa. Presenciamos, registramos, esquecemos, filmamos, fotografamos muitos dos movimentos tecidos por alunos e professores. Não foi para nós um momento estanque, dissociado dos demais, mas potente, à medida que professores e alunos criaram *maneiras de fazer* tecendo redes que não foram preestabelecidas. Sinalizaram, pra nós, portanto, a riqueza da vida cotidiana.

A grande questão é: pensar o cotidiano escolar é também pensar o “inesperado”. Esse inesperado é o que encanta, o que faz entender que a escola, em diversos momentos, deixa de ser o *lugar controlado*³⁷ para ser um *lugar praticado*³⁸, no qual os sujeitos praticantes utilizam táticas e estratégias³⁹, para criar novos movimentos dentro desse lugar organizado. Para que possam caminhar, ler, brincar, falar, correr, estudar de maneira mais satisfatória.

Cada vez que desencadeavam nesse *espaçotempo* movimentos e acontecimentos inesperados, ficávamos à espera de algo que desse sentido a nossa pesquisa. Assim, a partir dos encontros com os sujeitos praticantes e as maneiras de fazer desses sujeitos, a pesquisa foi surgindo.

³⁷Um lugar entre outras coisas representa uma vitória sobre o tempo, uma ação que organiza seus elementos sem considerar seus movimentos.

³⁸Certeau descreve o espaço como lugar praticado.

³⁹Certeau chama de estratégia o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder 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. Chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. A tática não tem por lugar senão o do outro.

7.2 SOBRE O PROJETO “A IMPORTÂNCIA DO ÍNDIO E DO NEGRO NA FORMAÇÃO DO POVO CAPIXABA”



Na tentativa de continuar dando visibilidade aos movimentos e acontecimentos dos sujeitos praticantes da EMEB e tentar romper, ou mesmo burlar, os movimentos de homogeneização, próprios da modernidade, bem como transgredir as regras propostas por aqueles que estão no poder, trazemos outra ação idealizada pela escola e que também está imbricada nas redes de significação e nas experiências escolares.

Há movimentos que dão grande sentido curricular à escola: narrados pelos professores com grande ousadia, movimentos de vida e alegria, que expressam experiências tecidas coletivamente, que potencializam o fazer da escola. Tais movimentos nos fazem entender como as práticas curriculares não estão apenas nos conteúdos formais que, tradicionalmente, devem ser ensinados e aprendidos formalmente, mas em todos os aspectos, em todas as ações formuladas coletivamente.



A professora idealizadora do projeto denominado “A importância do índio e do negro na formação do povo capixaba” faz seu relato com grande entusiasmo:

Estamos há quase um mês só por conta da organização desse dia, um dia dedicado à importância do índio e do negro na formação do povo capixaba. Os alunos se empenharam na organização desse evento, estudaram, buscaram, através de pesquisas bibliográficas e de campo, pois saíram em busca de informações na comunidade, em busca de materiais e utensílios que pudessem ser úteis na mostra dos objetos indígenas, comidas típicas, ferramentas. Realizamos, também durante esse mês, visita à comunidade Quilombola, a fim de os alunos descobrirem mais sobre os africanos. E, hoje, estamos aqui, enfim, idealizando em um dia inteiro esse evento significativo para nossa escola e nossa comunidade. Pena que alguns não dão valor. Quantos poderiam estar aqui hoje valorizando conosco esse momento, e não estão – você sabe do que estou falando. (Professora de História, que coordenou o projeto).

Esse *espaçotempo* de *aprenderensinar*, articulado nesse momento pela escola, nos remete à contribuição de Alves et al (2011, p. 67), ao dizer que “os saberes formais com os quais trabalhamos estariam nessa concepção, sempre e permanentemente entrelaçados a outros, de ordem prática e informal, formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é”.

Essa atividade envolveu todas as turmas e todos os turnos. Percebemos, por meio do relato de professoras e alunos e do que vivenciamos, dinamismo das tessituras das redes, o que fez com que alunos e professores fossem além do conteúdo das propostas curriculares.

Foi muito legal esse projeto. Nós mesmos escolhemos nossas roupas e quem nós gostaríamos de homenagear, pois foi homenagem.

Corremos muito na comunidade para conseguir objetos indígenas: um ia contando para o outro quem tinha algum objeto e aí a gente ia atrás.

*Minha mãe ajudou a procurar: ela foi à casa da minha avó em Alfredo Chaves e lá conseguiu até um ferro de passar roupa “de” brasa. Você viu?
(Relato de crianças)*

Assim, como aborda Esteban (2003, p. 131), “a escola, como campo de pesquisa, não permite que se jogue para as margens a tensão ordem/desordem/organização que atravessa sua dinâmica cotidiana”. E é essa dinâmica que nos desafia à apropriação desse turbilhão de informações que está presente na escola.

Caminhando com a pesquisa na intenção de continuar problematizando as redes de *saberesfazerespoderes* tecidas no interior dessa escola - além do uso que educadores e alunos fazem dos textos curriculares prescritivos oficiais - fomos direcionando nosso olhar para as práticas cotidianas, desvelando narrativas, conversando, fotografando, assistindo a aulas, planejando, estudando, palestrando e participando de tantos outros acontecimentos.

Na busca de caminhos para avançar na pesquisa, tentamos perceber que cor, que movimentos, que *maneiras de fazer* se expressam na escola “a partir” do Referencial Curricular do Município de Cachoeiro de Itapemirim. Como já relatamos no capítulo anterior, cabe destacar que participamos bem timidamente do grupo gestor, os autores dessa proposta, uma vez que, politicamente, na época da elaboração, a administração entendia que nossa contribuição não era significativa.

Problematizar as maneiras de fazer, os usos ou os consumos desse currículo nas redes de *saberesfazerespoderes* nas escolas vai muito além de pensar que uso os professores fazem desses referenciais ao elaborarem seus planejamentos.

Assumimos, em nossa pesquisa, pensar nas invenções que os sujeitos fazem das *teoriaspráticas* envolvidas na rede de *saberesfazeres* tecidas nos cotidianos da escola. O fragmento apresentado, da proposta de história, e os *saberesfazeres* evidenciam nossas discussões quando nos propomos dizer que esses sujeitos praticantes não rejeitam as propostas prescritas. Porém, eles as modificam ou transformam-nas, organizando-as em seu *espaçotempo* na busca de mais envolvimento nesse conteúdo.

Torna-se necessário que a história se torne um campo de conhecimento, que vise ao desenvolvimento do raciocínio e da cognição histórica, estudando temas que demandem processos de investigação, com origem em questões do presente, mas que façam o caminho da relação passado-presente-passado. As últimas discussões e estudos acerca do ato de conhecer têm apontado para uma ruptura significativa nas formas usuais de se conceberem os processos humanos de conhecimento.

O objetivo do conhecimento histórico é compreender os processos e sujeitos históricos, as relações entre as sociedades em diferentes tempos e lugares. Nessa medida, o aprendizado dos métodos de produção de conhecimento histórico auxilia o aluno a construir o raciocínio histórico e a compreender o próprio conceito de História. O aluno deve compreender que o conhecimento histórico é provisório, que os trabalhos interdisciplinares,

como os projetos de trabalho, são importantes para a apreensão, por meio da própria experiência, desse conceito. (Referencial Curricular de História, p. 25)

Reconhecemos as inúmeras propostas *teoricometodológicas* que permeiam o conteúdo de história. No entanto, nos fazeres cotidianos, os sujeitos *manipulam*, empregam novos *usos*, criam *táticas* e se apropriam do conhecimento.

7.3 SOBRE O PROJETO “CAIXA LITERÁRIA”



Como nosso estudo se pauta nos usos que os professores e os alunos fazem dos textos curriculares prescritivos oficiais, fixamos nosso pensamento, aproveitamos cada momento na escola, na SEME, nos caminhos que transitávamos de lá para cá, com cada aluno com quem conversamos, tentando, assim, perceber cada possibilidade, cada potência e cada movimento.

Em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de registrar, conversar, participar de movimentos e eventos da escola. Para isso, conforme cita Ferraço (2008, p. 32), “[...] precisamos nos dispor a vivenciar os diferentes *espaçotempos* da escola na

tentativa de ampliar tanto os dados como as análises”. Mesmo com tanto empenho, há sempre algo que nos escapa, ou que nos potencializa, ou que nos deixa “[...] marcas dos cotidianos a serem impressas nos textos que resultarão das pesquisas. Isso nos leva a estar sempre atentos aos limites e às possibilidades da pesquisa com o cotidiano” (Ferraço, 2008, p. 33).

Como diz Ferraço et al (2008, p. 41), “a pesquisa com o cotidiano é uma pesquisa feita de histórias. Na pesquisa com o cotidiano, a prática tem centralidade. Tomar a prática como centralidade é pôr no centro do debate a experiência do sujeito”. As histórias que tentamos narrar aqui são de experiências vividas por professores e alunos dessa EMEB, histórias que desvelam as tessituras das redes de *saberesfazer*es e as invenções e reinvencões da escola: “[...] Contar história é produzir outra narratividade da vida cotidiana” (FERRAÇO et al, 2008, p. 42)

Apresentaremos aqui vozes de alunos e professoras das turmas do primeiro e do segundo anos, envolvidos com o projeto “Caixa Literária”, e que nos chamaram a atenção pelos usos que fazem dos livros de literatura infantojuvenil adquiridos pela escola e encaminhados pela SEME.

Os sujeitos praticantes das escolas são conscientes de que têm um currículo a seguir e de que se trata de propostas normatizadoras das atividades pedagógicas. Embora eles estejam o tempo todo buscando seguir esse documento, cada qual o faz à sua maneira. Isso fica evidenciado quando ouvimos o seguinte relato da professora do primeiro ano Cláudia Bonandi:

“Hoje, estou trabalhando animais. O plano de ensino que recebi (nesse momento, ela me mostra o plano) me diz que preciso trabalhar animais. Porém, vou trabalhar de acordo com minha vivência, de acordo com o que faço sempre. Sei de que minhas crianças precisam, e elas precisam aprender a ler e escrever. Há também o fator material (abre o armário e começa a mostrar os poucos materiais existentes no armário). Agora, o referencial vindo da SEME nunca vi. Mas também não precisa. Você sabe, sou alfabetizadora há muitos anos. Meus alunos vão praticamente todos para o 2º ano lendo.”

Neste momento, ela começa a narrar sobre o referido projeto:

Este ano, como em todos, tento fazer algo diferente com os alunos. Você lembra que, há uns dois anos, fizemos o projeto Palco da leitura? Até apresentamos em eventos da SEME. Os meninos adoraram! Liam e declamavam. Até roupas os pais compraram para que seus filhos se apresentassem no palco, você lembra? Eu levava aquele palco a muitos lugares, foi um sucesso. Este ano, resolvi fazer o projeto Caixa Literária.

A professora me convidou para participar do momento de sensibilização do projeto, que seria na próxima sexta-feira. Explica-me, então, que

a Caixa literária é composta por uma caixa de papelão muito bem decorada com livros de literatura infantojuvenil. A proposta é que as crianças levem para casa, por meio de sorteios semanais, a caixa com livros escolhidos por elas. Farão a leitura com os pais e contarão em sala o que leram.

Organizei a caixa em casa. Escolhi uma bem bonita.

Na sexta-feira combinada, lá estávamos para o momento de sensibilização e início do projeto. A caixa estava toda embrulhada em papel celofane bem colorido. O intuito, segundo a professora, era chamar a atenção das crianças para que elas percebessem se tratava de um presente. A apresentação da caixa foi um momento inesquecível: os olhos deles brilhavam para saber o que havia na caixa. Todos queriam chegar perto. A professora, então, explica todo o movimento do projeto, como e quando ocorrerá e sorteia o primeiro. A aluna sorteada ficou muito feliz e, segundo a professora, essa aluna já sabe ler muito bem.



Certeau (2009, p.46) ajuda-nos a pensar, sentir e apresentar essa conversa quando diz que “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras, preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer”.



Ouvimos as crianças que relatam com entusiasmo suas impressões sobre o projeto:

Nós gostamos de levar a caixa para casa. É muito legal.

São muitos livros interessantes. Eu tenho dificuldades de escolher e, às vezes, a tia Cláudia me ajuda.

Em casa, mamãe me ajuda a ler.

Participando desse momento, tivemos condições de conversar com uma mãe sobre o que ela achava do projeto:

Considero esse projeto significativo, pois minha filha briga para ser o dia de ela levar a caixa para casa. Fica ansiosa até chegar o dia dela. Ela levou os livros e eu tive que ler todos. Só acho que demora, pois o rodízio é complicado. Acho que deveria ter mais caixas. (Andréia Vantílio – estudante de Pedagogia)

Vemos, no cotidiano das escolas, o professor inventando, criando, reinventando o tempo todo, tornando o fazer da sala de aula muito comum. As experiências dos professores são potentes na discussão sobre currículo. Pensamos que muito mais do que definir currículo, muito mais do que seguir referencial (não que isso não seja importante), são as experiências organizadas de cada professor, são os múltiplos sentidos que cada um dá a seu fazer pedagógico, são os mecanismos utilizados para fazer sua aula dar certo.





8 OUTROS ENCONTROS QUE POTENCIALIZARAM ESTA PESQUISA

Ao narrar suas experiências, crenças, expectativas, sonhos e desejos, as professoras tornam-se capazes de perceber outras possibilidades que o vivido anuncia, o que, do ponto de vista da pesquisa, evidencia a importância da narrativa como instrumento potencializador de novas práticas: assim como o relato da realidade produz a história, a narrativa produz novos sentidos para a vida [...] (PÉREZ, 2003, p. 58).

Como nosso estudo se pauta nos usos da proposta da SEME que potencializam a vida, ficamos atentos a diferentes momentos vividos na EMEB. Isso nos possibilitou perceber as pistas que os sujeitos praticantes nos davam quanto a suas atitudes e aos usos das propostas em relação aos documentos enviados pela SEME.

O texto de Certeau (2009, p. 39) apresenta a suposta passividade dos consumidores, quando nos apresenta que os indígenas subvertiam as ações rituais que lhes eram impostas pelos colonizadores. Não as rejeitavam diretamente ou, então, modificavam-nas, a fim de adequá-las à sua maneira de usá-las ou por causa de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Essa abordagem nos faz ter outro olhar sobre como os professores usam táticas ou aprendem a burlar, no cotidiano das escolas, os referenciais.

Ouvimos algumas falas que potencializam a utilização do referencial, assim como outras que denunciam as insatisfações:

O Referencial ficou muito bom. Ele traz a organização dos conteúdos em forma de eixos temáticos que possibilitam a distribuição eficaz dos temas a serem desenvolvidos em cada série e em cada trimestre. (professora do 5º ano)

Para mim, o Referencial curricular e o livro didático têm a mesma funcionalidade. Não seria necessário perder tempo elaborando proposta, investindo recursos financeiros, dinheiro nosso para assessorias escreverem as mesmas coisas que estão nos livros didáticos. (professora do 7º período)

Nesse momento, ela apanha um livro didático e folheia naquela parte inicial que trata dos conteúdos e diz:

Aqui, nessa parte inicial dos livros didáticos, está igualzinho ao Referencial. Precisa de assessoria para isso? Precisa? Eu continuo pesquisando meus

conteúdos aqui. É muito melhor e dá muito certo. Quando tem estudo da proposta, eu venho, mas não faz diferença. (professora do 7º período)

Outro professor também se sente à vontade para fazer sua observação.

Ainda não tive acesso a esse documento, apenas ouvi falar (relato de professor de Educação Física do 6º ano).

Perguntamos, então, como ele elabora suas aulas, que tipo de referencial usa. Se há algum documento, qual é? Parte de que pressuposto? Se ele considera importante uma referência. Se o documento elaborado pela SEME ainda não passou pelas suas mãos, como faz?

Sou professor há muito tempo e já sei tudo que preciso dar para cada série (professor de Educação Física do 6º ano).

Obviamente, não podemos negar que cada pessoa inventa e reinventa seu fazer, com ou sem propostas formais. Mesmo considerando a necessidade desses documentos, vemos que, algumas vezes, eles são vistos como desprovidos de propostas coerentes e encarados como discrepantes e sujeitos a engavetamento.

O relato da professora do 2º ano confirma a descrição acima:

Recebo o plano de ensino pronto, que é o documento que orienta meu trabalho. Nele há os conteúdos e as competências que deverão ser desenvolvidas. Nunca vi esse tal de Referencial, nem sei se ele existe. Existe? Já está na escola?

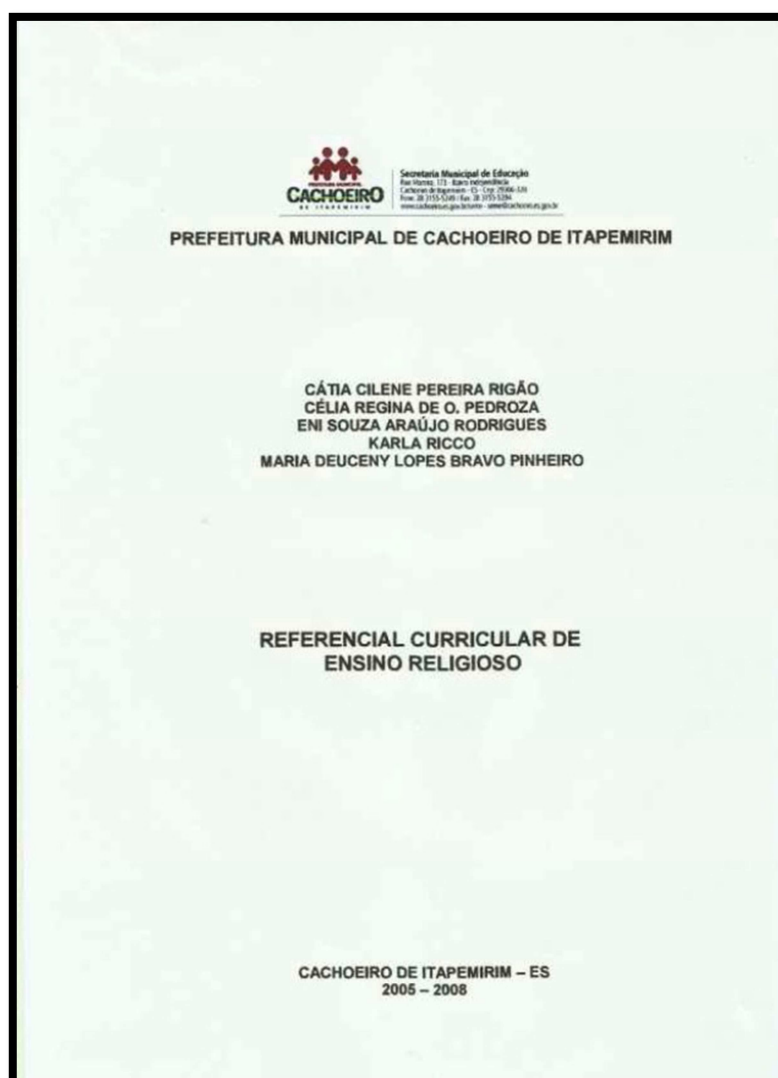
Essas questões nos impulsionam a pensar para além das políticas oficiais. Interessa-nos saber como os sujeitos negociam em suas redes de conhecimentos os assuntos trabalhados em sala de aula

Em outro momento na sala das pedagogas, entre um cafezinho e outro, começamos a conversar. Nesse momento, havia três pedagogas: uma que acompanha o ensino fundamental nas séries iniciais e outras duas que dividem o atendimento das turmas do ensino fundamental séries finais. Durante o bate-papo, se assim posso chamar nossa conversa, surge novamente o assunto “Referencial”. Ainda instigava-nos

saber a potência desse documento para os sujeitos praticantes desse *espaçotempo*. Uma das pedagogas da escola apresenta o relato abaixo:

Usamos o Referencial da seguinte maneira: seleciono os conteúdos para o trimestre e elaboro uma listagem que será utilizada pelo professor, pois nosso tempo destinado ao estudo da proposta é muito pequeno. Não dá muito tempo para sentar com professores e discutir a proposta. Precisamos, então, de estratégias para facilitar a vida do professor (pedagoga da escola responsável pelas turmas do 6º ao 9º ano).

Ela apanha o documento impresso, que está em um organizador sobre sua mesa, e o manuseia de lá pra cá, enquanto faz seu relato.



No referencial de Língua Portuguesa, aparece uma preocupação em facilitar a vida do professor no sentido de praticar o que está prescrito. Porém, “a partir” de nossas

conversas em diferentes *espaçotempos* da escola quanto ao currículo e aos referenciais, percebemos algumas dificuldades/facilidades encontradas pelos sujeitos praticantes da escola em relação ao manuseio e à utilização desse documento. Entretanto, a cada dia, os sujeitos praticantes inventam e reinventam formas de fazer o cotidiano. Apresentamos, em seguida, fragmentos de conversas induzidas por nós no que diz respeito à utilização do referencial.

O referencial traz um texto muito significativo, com apresentação dos conteúdos em forma de eixos e por competências, porém nos deixa sem direcionamento no que se refere a que conteúdo ser dado em cada série, ou unidade de trabalho. Isso dificulta o trabalho. Então, lanço mão dos referenciais e traço para os meus professores uma listagem de conteúdo por unidade, assim eles ficam mais seguros. (Pedagoga responsável pelas turmas do 8º e 9º anos).

Por exemplo (neste momento a professora folheia o documento), o currículo básico de matemática do 5º ano (assim denominado no documento) traz o Planejamento trimestral, os eixos temáticos, o conteúdo, as habilidades que deverão ser desenvolvidas nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais muito bem definidos e explicados. Isso facilitou muito nossa vida, pois é só seguir os temas por trimestre e tudo bem. Só não faz direito o professor que não quer. (Professora do 5º ano)

Os encontros que tivemos por área facilitaram a compreensão do proposto no Referencial. (professora de Português)

A SEME propôs alguns encontros do 1º ao 3º ano para implementar a proposta, mas, mesmo assim, não me acrescentou muito (professora do 3º ano).

Senti falta de uma proposta mais específica para a educação especial. A escola tem o AEE⁴⁰ e recebe muitas crianças deficientes. Sempre fomos uma escola que inclui. Mesmo antes da Lei de Incluir todos, nós já fazíamos esse trabalho. (professora do AEE)

Desse modo, compreendemos, com ajuda dos estudos de Certeau, como os sujeitos praticantes se desviam por meio de táticas, dando um movimento diferente ao proposto.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dado ao tempo – as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, a rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço. As relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos [...]

⁴⁰Atendimento Educacional Especializado ao aluno deficiente.

Assim, numa *semiótica geral das táticas*⁴¹, a escola cria *maneiras de fazer* para o currículo ocorrer, criando uma identidade específica da escola.

A partir do Referencial pronto, selecionamos novos grupos para revisão da Proposta, e cada coordenador de área que atua diretamente na Secretaria Municipal de Educação ressignificou a proposta, reestruturando os conteúdos por eixo, distribuindo conteúdos por unidades/trimestre/série, como forma de facilitar a apropriação dos professores nos documentos encaminhados, favorecendo assim sua aplicabilidade nas escolas. (Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação)

Nosso interesse também recai na constituição desse documento como elemento propositor das redes de *saberes-fazer-es-poderes* que se constituem nas escolas a partir de sua utilização.

Um dos momentos polêmicos por que a escola passou durante nossa pesquisa foi a implantação de um projeto cujo objetivo era corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos. Assim, atentos a todo movimento na escola, observamos, em alguns momentos da nossa pesquisa, a preocupação de alguns professores com o projeto “Correção de fluxo”⁴². Os relatos abaixo surgiram na sala dos professores logo na implantação do tal projeto e apontam para uma preocupação com os resultados alcançados.

Em nenhum momento, imaginamos que iria acontecer um projeto desse tipo na nossa escola, onde nem há tantos alunos defasados. O que me preocupa é como esses alunos chegarão no 9º ano, uma vez que estão tentando corrigir desde a 7ª série.

Será que os alunos aprenderão em um semestre o que não aprenderam em dois ou três anos na escola? Não é uma questão de ser resistente. Às vezes, falam que sou resistente às mudanças. Não é isso. É que realmente questiono se vale a pena avançar esses alunos sem aprendizagem, pois não creio que acontece aprendizagem.

Pensamos que seria melhor corrigir essa defasagem nos anos anteriores, 3º, 4º e não deixar para fazer projeto no 7º ano, quando o aluno já está cansado de repetir de série, e nem se sabe muito bem como chegou até o 7º e, agora, em seis meses, ele chega ao 9º. Não concordo. (Professor de Geografia).

Ouvir esses sujeitos nos leva a pensar em como esses projetos são vividos e como são negociados. Tentamos pensar em possibilidades que apontem para as redes de

⁴¹Termo usado por Certeau.

⁴²Projeto implantado pela SEME para diminuir a defasagem idade/série, desenvolvido em algumas escolas da rede municipal que oferecem do 6º ao 9º ano.

saberes-fazeres dos sujeitos e de suas narrativas. É dessa forma que, assim como cita Ferraço (2008, p. 31), “as pesquisas desenvolvidas com o cotidiano trazem as narrativas como expressão das redes tecidas na escola que também envolvem o próprio pesquisador”.

Cachoeiro de Itapemirim (ES), quinta-feira, 12 de janeiro de 2012 DOM nº 4048 Página 3

ANEXO DA RESOLUÇÃO COMECI Nº 02/2011

PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO
“Reorganizando a Trajetória Escolar”

I- IDENTIFICAÇÃO
Título do Projeto: “Reorganizando a Trajetória Escolar”
Instituição Promotora: Secretaria Municipal de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica
Público alvo: Alunos de 6º ao 9º ano em defasagem idade/série de dois ou mais anos.
Profissionais envolvidos: Gestores, pedagogos e professores da rede municipal de ensino.
Período de execução: Agosto de 2011 a Dezembro de 2012 (Um ano e meio)

II- JUSTIFICATIVA

A grande quantidade de projetos de correção de fluxo vigentes no Brasil a partir de meados da década de 1990, tendo como ponto de partida aquele implementado no Paraná, em 1995, é um indicativo da existência de um número significativo de alunos defasados em idade/série. Esses alunos são marcados por sucessivas repetências, abandono temporário da escola e evasão causada, particularmente, pelas dificuldades de aprendizagem, pelo desinteresse diante das sucessivas repetências, além de outros fatores.

Se por um lado ao Estado cabe o ônus de um gasto a mais com um aluno no qual já foi investida quantidade significativa de recursos, do lado da família essa repetência destrói o sonho de alcançar um melhor padrão de vida. Do lado do aluno, ela acaba com a auto-estima, bem como, com a credibilidade que ele tem em si mesmo. Nessa perspectiva, os projetos de correção de fluxo representam, então, uma alternativa possível de adequação dessa defasagem idade/série.

Em Cachoeiro de Itapemirim, cidade localizada no sul do estado do Espírito Santo, essa situação não é muito diferente. De um total de 11.085 alunos matriculados no ano de 2010, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1568 encontravam-se defasados em dois anos ou mais. Isso corresponde a 14% do total de alunos. Pensando em reorganizar a trajetória escolar desse aluno defasado, assim como garantir o direito que ele tem de aprender assegurado pela lei, a Secretaria Municipal de Educação e a Subsecretaria de Educação Básica apresenta o projeto de correção de fluxo “REORGANIZANDO A TRAJETÓRIA ESCOLAR”, partindo de uma proposta pedagógica que atenda às principais necessidades cognitivas, afetivas e sociais desses alunos.

Cabe ressaltar que a reorganização da trajetória escolar dos alunos traz benefícios para todos os atores sociais envolvidos no processo educativo: para os alunos em defasagem, além do aumento da auto-estima e da correção da trajetória escolar, motiva e favorece a constituição de novas perspectivas educacionais e profissionais; para seus pais contribuiu para a renovação dos sonhos, dos projetos de um bom futuro para os filhos, dos objetivos pessoais e profissionais que as repetidas reprovações contribuíram para frustrar. Já para os alunos em idade regular, a correção de fluxo favorece a aprendizagem porque o ambiente escolar torna-se um ambiente menos hostil, pois a convivência com indivíduos da mesma faixa etária e de desenvolvimento

de desenvolvimento e de formação, para os educadores, favorece a formação de um espaço mais favorável à aprendizagem e mais salutar; para os gestores e pedagogos, a equiparação idade/série possibilita uma gestão mais focada na aprendizagem e, menos, nos problemas disciplinares, por exemplo, pois à medida que as tensões no interior da escola são diminuídas e/ou minimizadas, o ambiente escolar torna-se mais propício à construção do conhecimento.

É importante destacar ainda, que muitos desses alunos em defasagem, além da exclusão social da qual são vítimas, sofrem com as dificuldades de aprendizagem e muitas vezes essa exclusão ocorre no próprio ambiente escolar que deveria ser acolhedor e propício à aprendizagem. Para Barretto (1992, p. 59), muitas pessoas são excluídas da escola porque não conseguem aprender e ainda “(...) excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica, porque antes não aprenderam a ler, a escrever e a contar, e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa”.

III- OBJETIVOS
GERAL
 Recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem através da criação de classes que desenvolvam uma proposta de aprendizagem que lhes possibilite avanços reais, reintegrando-os no percurso escolar normal.

ESPECÍFICOS

- Reorganizar a trajetória escolar de alunos que por razões diversas encontram-se defasados em idade/série.
- Redimensionar o processo de ensino para evitar a manutenção e/ou aumento da defasagem.
- Reclassificar os alunos que se encontram em defasagem idade/série.
- Motivar os alunos a ampliar seus conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade.
- Fortalecer e desenvolver o conceito de auto-estima dos alunos através de atividades diversificadas que os façam refletir sobre quem eles são e suas atuações no mundo;
- Desenvolver o gosto pela aprendizagem, construindo o conhecimento de maneira dialética e dialógica em parceria com os pais;
- Combater gradativamente a cultura da repetência com políticas educacionais preventivas, de caráter processual e a médio/ longo prazo.

IV - MARCO LEGAL

O projeto em questão está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu art. 24, quando trata da organização do ensino fundamental e médio. Nesse artigo, inciso V, alínea b, a LDB afirma que existe a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Já sobre a reclassificação, a LDB (9394/96) afirma em seu art. 23, § 1º, que “A escola poderá reclassificar os alunos (...) tendo como base as normas curriculares gerais”.

Além disso, trata-se da necessidade de o governo municipal implementar políticas públicas que funcionem como contrapartida diante dos altos índices de indivíduos em idade incompatível com

São muitas as questões que permeiam o currículo das escolas. São muitos os projetos vivenciados pelas escolas no decorrer de um ano letivo. São muitas as sutilezas do cotidiano vivido. Sabemos, no entanto, que é nas salas de aula, nas festas, nas comemorações, que, de fato, o currículo “acontece”.

Habitar os diferentes *espaçostempos* da EMEB “Valdy Freitas”, durante nosso processo de pesquisa, possibilitou vivenciarmos os fazeres dos sujeitos da escola e

perceber as constantes invenções cotidianas que lá ocorrem. Cada relato, cada conversa, cada narrativa e cada acontecimento fazem com que nos apropriemos da citação de Certeau (2009, p. 41): “[...] maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Essas “maneiras de fazer” desses sujeitos nos permitem problematizar os discursos e seus fazeres nesse *espaçotempo*, tornando relevante nossa discussão.

Os movimentos narrados até aqui estão, implícita ou explicitamente, recheados de narrativas de *professoresalunos*. Nalgumas vezes, só escutamos; noutras, conversamos; noutras ainda, só olhamos.

Na tentativa de vivenciar o currículo escolar no âmbito das salas de aula, permanecíamos perambulando aqui e acolá. Nessas andanças e com a escuta atenta em busca de movimentos que potencializassem nossa pesquisa, sentíamos-nos muito acolhidos nas turmas das séries iniciais. Foi na turma do 2º ano que, conversando com um aluno, ajudando-o nas tarefas, percebemos o quanto as ações estão permeadas de julgamentos entre o certo e o errado, tanto para os professores, quanto para os alunos. Trazemos, então, fragmentos de conversas com esses alunos como possibilidade de nos aproximarmos das redes cotidianas de *saberesfazeres*.

Um desses fragmentos refere-se a um momento em que, sem esperar, um aluno chega perto de nós com sua tarefa mimeografada, que deveria ter sido feita em casa. Nesse momento, a professora a corrigia, e o enunciado da questão dizia o seguinte: “Os objetos abaixo são encontrados na cozinha. Descubra e pinte a sílaba intrusa no nome deles e, depois, escreva-o corretamente”.

Ficamos olhando para ele, esperando que nos dissesse algo. No entanto, ele se manteve parado ao nosso lado com a folhinha na mão. Apanhou sua tarefa e indagamos:

- Conseguiu fazer a sua tarefa? Quer que eu veja?

Ele então se aproxima mais e diz:

- Tia, eu erreí essa questão. Minha mãe também achou que era um piano, mas é pia mesmo. Se a tia falou que é pia, é pia. Mas parece piano, não parece? Eu também acho.

Com olhar desconfiado, chegamos junto à conclusão de que era pia mesmo. Apenas o desenho não estava muito nítido. Ele volta à sua cadeira com aparência de frustração. Essa vivência nos faz pensar que as tentativas dos alunos vão ao encontro da busca de um sentido único e preestabelecido.

Ainda na perspectiva de que não temos sentido único para tudo e analisando o julgamento de valores, consideramos relevante para a pesquisa apresentar um momento vivido na hora do intervalo entre uma aula e outra: percebemos um movimento de alunos lendo a Bíblia, que fica em um púlpito próximo à sala dos professores. Aproximamo-nos para perceber por que eles liam a bíblia coletivamente. Depois de insistir para que me contassem o que estavam lendo, um deles deixou que nos aproximássemos, mostrando e lendo um versículo que está em Salmos 14, versos 4: “Acaso, não entendem todos os obreiros da iniquidade que devoram o meu povo [...]”

Viu, tia, aqui diz que é preciso devorar o povo.

“Devorar o povo”! Quantos sentidos, quantos usos. Sem direito a discussão, saíram correndo e nem se importaram se queríamos ou não conversar com eles. Comentamos, então, com a pedagoga sobre o ocorrido. Imediatamente, ela se dirige à bíblia e troca a página que permanecia aberta, na tentativa de que eles não mais encontrassem essa citação. Não sabemos se encontraram ou encontrarão um dia o tal versículo. Entretanto, o que nos interessou foram os *usos* que esses meninos fizeram da Bíblia, *negociando, burlando* o que lhes era acessível naquele momento.

Mantendo uma postura atenta e investigativa, tentamos perceber, durante a pesquisa, como se dão alguns processos pedagógicos nessa escola, a fim de compreender um pouco seus problemas e suas possíveis soluções. Nossa atenção volta-se para uma aula de história do 6º ano. A professora chega à sala logo no início do período letivo 2012 e constata, após perguntar aos alunos sobre a

aquisição do livro didático, que ele ainda não havia sido distribuído. Percebemos que, neste exato momento, a professora demonstra certa decepção em relação à aula prevista para aquele momento. Trazemos a citação de Macedo (2002, p. 97) quando diz 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”. Isso nos mostra o quanto professores e alunos precisam se reorganizar o tempo todo, a fim de definir diferentes dinâmicas de trabalho.

Assim, a professora lança mão de um texto cujo título era: “O que é necessário para que haja paz no mundo atual”. Ela apanha o texto em número de 10 cópias e diz:

- Eu não tenho culpa se vocês ainda não têm o livro. É muito difícil dar aulas sem recurso didático. Fala isso se dirigindo a mim. Ainda bem que trouxe algumas cópias desse texto. Eram apenas 10 cópias para cerca de 30 alunos.

Antes de distribuir as tais cópias aos alunos, ela lança mão da seguinte pergunta:

- O que vocês consideram necessário para que haja paz no mundo atual?

Os alunos não se importaram muito com a pergunta. Conseguimos perceber que eles conversavam sobre dois temas distintos: o carnaval e a vitória do Vasco. Percebemos que o tema que a professora levou não despertou grande interesse na turma, mas, mesmo assim, os textos foram distribuídos com a seguinte fala da professora:

- Vou distribuir os textos e, à medida que forem lendo, vão repassando para os demais colegas. Nesse exato momento, a porta da sala se abre e um professor lança uma brincadeira acerca da derrota do Flamengo. Foi o suficiente para os debates sobre futebol tomarem um rumo bem maior. Mesmo assim, alguns alunos conseguiram realizar a tarefa.

Sentamo-nos ao lado de um aluno que descrevia sobre o tema. Percebemos o quanto ele dominava o assunto. Com a professora, fizemos elogios a esse aluno. Ela demonstrou muita satisfação ao falar que ele é um exemplo para a sala de aula. Assim, chegam ao fim os 50 minutos de aula. Esse relato nos faz trazer uma citação de Ferraço (2008, p. 31):

Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido.

Em nossos estudos, nos assumimos como nosso próprio objeto de estudo, pois como nos ensina Ferraço (2003, p. 160), “em nossos estudos com os cotidianos das escolas, há sempre a busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os outros, estamos, no fundo, nos explicando.

A experiência nesse período de pesquisa na EMEB Valdy Freitas nos permitiu vivenciar os usos que os sujeitos praticantes fazem das propostas curriculares e dos documentos enviados pela SEME. Percebemos, de fato, que os sujeitos tecem, a cada dia, suas redes de *saberesfazeres*, compreendendo que é na escola que verdadeiramente o currículo “acontece”, independentemente de propostas prescritas ou não. Sem tentar explicar os momentos vividos, sem conseguir narrar toda a potência de vida que há nas escolas, sentimos, assim como Ferraço (2003, p. 160), que “(...) quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*”.

9 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. (Org.) et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: 2- Morar, cozinhar, 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.

_____. **A invenção do Cotidiano**: 1- Artes de Fazer, 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

ESTEBAN (Org.), Maria Tereza. **Escola Currículo e Avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Métodos**: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.); PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DPA, 2008.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana - danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA R. Humberto (Org.). **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. O campo de estudo do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação e desafios da educação básica: a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, C. M. (Org.) et al. **Desafios da Educação básica: a pesquisa em Educação**. Vitória: Edufes, 2007. p. 107-127.

_____. SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.