

**JANETE MAGALHÃES CARVALHO**  
ORGANIZADORA

# **MOVIMENTOS CURRICULARES:**

**UM ESTUDO DE CASOS  
SOBRE POLÍTICAS DE  
CURRÍCULO EM AÇÃO**





# **MOVIMENTOS CURRICULARES:**

**UM ESTUDO DE CASOS  
SOBRE POLÍTICAS DE  
CURRÍCULO EM AÇÃO**

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)  
Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras  
CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil  
Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor** | Reinaldo Centoducatte  
**Vice-Reitora** | Ethel Leonor Noia Maciel  
**Superintendente de Cultura e Comunicação** | Ruth de Cássia dos Reis  
**Secretário de Cultura** | Rogério Borges de Oliveira  
**Coordenador da Edufes** | Washington Romão dos Santos

#### **Conselho Editorial**

Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Maria Helena Costa Amorim, Rogério Borges de Oliveira, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

**Secretário do Conselho Editorial** | Douglas Salomão

**Revisão de Texto** | Alina Bonella  
**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa** | Ás Comunicação | ascomunicacao.com.br  
**Revisão Final** | A organizadora

---

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

---

M935 Movimentos curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação / Janete Magalhães Carvalho, organizadora. - Vitória : EDUFES, 2014.  
228 p. ; 23 cm  
Inclui bibliografia.  
ISBN : 978-85-7772-182-5  
1. Educação - Administração. 2. Currículos. 3. Ensino Fundamental. I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-.

CDU: 37.016

---

JANETE MAGALHÃES CARVALHO  
ORGANIZADORA

# **MOVIMENTOS CURRICULARES:**

**UM ESTUDO DE CASOS  
SOBRE POLÍTICAS DE  
CURRÍCULO EM AÇÃO**



**EDUFES**

VITÓRIA, 2014



# Prefácio

**E**ste livro “Movimentos curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação”, que ora se torna público, é resultado de muitos bons encontros! Bons encontros potencializados por diferentes redes de conversações e ações complexas que pensam-praticam, cotidianamente, políticas de currículos e, com isso, inventam outras possibilidades de se viver uma vida bonita nas escolas!

Por isso, falar em “bons encontros”, “redes de conversações e ações complexas”, “políticas de currículos”, “cotidiano escolar” e “vida bonita”, para os autores, só tem sentido quando estamos implicados em inventar-ampliar novos modos de existência, que possam ajudar a problematizar, e quem sabe em alguns momentos desconstruir, os inúmeros processos de diminuição da potência de vida produzidos no contexto do mundo globalizado do sistema capitalista neoliberal, que ainda insistem em se fazer presentes nas práticas pedagógicas de muitas escolas.

Para os autores deste livro, a problematização que pode inventar modos de resistência, ou de (re)existência, frente às ações que enrijecem as redes de relações cotidianas requer, antes de mais nada, que possamos questionar uma dada racionalidade que valoriza-institui a possibilidade de existência de um sujeito auto

centrado, personalista que julga saber o que é melhor para a educação, o que deve ser ensinado nas escolas e o que precisa ser feito nas salas de aula.

Pensando de modo diferente, os escritos deste livro apostam nas redes curriculares que se tecem e se ramificam nas práticas coletivas anônimas das escolas, nas rachaduras que acontecem em suas paredes de cimento e que, de modo quase imperceptível, deixam passar pequenas correntes de ar que nos dão a sensação de que um novo dia, com mais frescor e cheiro de primavera, sempre é possível acontecer na educação.

Desse modo, os textos deste livro buscam acompanhar movimentos curriculares que incidem sobre a escola, examinando a potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo no cotidiano escolar em sua relação com as políticas curriculares concebidas e praticadas pelo Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, em sua articulação com a definição das políticas curriculares nacionais elaboradas no contexto do mundo globalizado do sistema capitalista neoliberal.

Cumprido, entretanto, destacar que as práticas discursivas curriculares descritas neste livro, que tomam como campo de produção de dados as políticas curriculares no município de Vitória/ES, trazem, em si, implicações para pensar a produção curricular nos distintos municípios brasileiros em sua relação com as políticas curriculares nacionais e internacionais.

Foi assim que pensei-entendi os textos deste livro: como possibilidades de se perceber sutis correntes de ar nos cotidianos das escolas, produzindo sensações momentâneas de alívio e de esperança em paisagens educativas muitas vezes tão desgastadas por práticas prescritivas curriculares, hierárquicas e sufocantes, decorrentes das biopolíticas de controle da vida.

À medida que os pesquisadores vão cartografando diferentes espaços-tempos do exercício das práticas discursivas curriculares, vão sendo produzidos, então, esses ventos-possíveis com aroma de primavera que, dependendo das trajetórias que tomam, podem causar grandes mudanças, como o Efeito Borboleta da Teoria do Caos.

Fica feito, então, o convite a todos os envolvidos, direta ou indiretamente com a educação: praticar a leitura de cada um dos textos do livro de modo a pro-

duzir brechas nos muros das escolas, fazendo vazar a vida que, por insistir em continuar sendo vida, como já cantava Gonzaguinha, é bonita é bonita e é bonita...

Convidamos, então, o leitor a percorrer os capítulos deste livro, em suas diferentes abordagens sobre o campo de possibilidades de produção do currículo e das políticas curriculares em ação.

Boa leitura !

**Carlos Eduardo Ferrão;**  
Primavera de 2013



# Sumário

<b>Políticas curriculares para o ensino fundamental: entre formas, forças e modos de constituição</b> <i>Ricardo Figueiredo e Terezinha Maria Schuchter</i> .....	20
<b>Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares de Vitória: desenhando políticas educativas em redes de conversas</b> <i>Larissa Ferreira Rodrigues Gomes</i> .....	46
<b>Organização da matriz curricular: movimentos, tensões e possibilidades!</b> <i>Priscila dos Santos Moreira</i> .....	74
<b>Possibilidades e potências do <i>aprenderensinar</i> em escolas do município de Vitória</b> <i>Suzany Goulart Lourenço</i> .....	106
<b>Projetos escolares: possíveis reinvenções cotidianas</b> <i>Roger Vital França Andrade</i> .....	124
<b>Redes de atendimento ao aluno: o fazer pedagógico para além dos conteúdos</b> <i>Clara Melo Casotti Bastos</i> .....	142
<b>O corpo-escola na discussão sobre o currículo e a constituição do processo avaliativo escolar</b> <i>Giovana Barbosa da Silva</i> .....	156
<b>A formação de professores: entre constatações, desafios e possibilidades!</b> <i>Adelar João Pizetta</i> .....	170
<b>“Para não dizer que não falei de flores”: produção curricular no município de Vitória/ES</b> <i>Janete Magalhães Carvalho, Ana Paula Patrocínio Holzmeister e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni</i> .....	194



# Apresentação

**E**ste livro conjuga textos sobre as políticas curriculares para o ensino fundamental no município de Vitória/ES às políticas curriculares em ação, em suas formas, forças e modos de constituição. Os textos nascem de pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As questões que demarcaram o campo de questionamento no qual se inscrevem os capítulos deste livro podem ser assim resumidas: Em que medida a escola, produzida no contexto do mundo globalizado do sistema capitalista neoliberal, possibilita a o intercâmbio, as trocas, o compartilhamento, a tessitura de redes de conhecimento e subjetividades? Como as políticas curriculares do Sistema de Educação Municipal potencializam as redes de produção do currículo no cotidiano escolar e vice-versa? Como o currículo, como redes de conversações e ações complexas, ocorre atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, como fluxos de formas-forças em relação? Qual o significado e o campo dos “possíveis” de o currículo vivido no cotidiano escolar potencializar, pelas redes de conversações e ações complexas, a formação de professores e a constituição da escola como coletivo de forças em que linguagens, de afetos/afecções e de conhecimentos compartilhados?

O grupo/sujeito das pesquisas que compõem este livro foi formado por

alunos/alunas, professores/professoras, enfim, pelos atores sociais que integram os cotidianos de escolas de Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, assim como por educadores que integram a equipe pedagógica responsável pela política curricular municipal e a Secretaria Municipal de Educação do período analisado<sup>1</sup>.

Dessa forma, constituiu-se como problemática central deste livro: examinar qual a potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo no cotidiano escolar do ensino fundamental em sua relação com as políticas curriculares concebidas e praticadas pelo Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, em sua articulação com a definição das políticas curriculares nacionais produzidas no contexto do mundo globalizado do sistema capitalista neoliberal.

As pesquisas que compõem este livro envolveram de modo relacional, os seguintes movimentos: pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi referida ao levantamento e análise de fontes documentais, tais como:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica. Brasília, agosto de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica. Brasília, junho de 2009.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio, 2009.

RELATÓRIO. Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (Org.). – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

---

<sup>1</sup> Desejamos agradecer a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Carvalho de Araújo, à época, Secretária de Educação, pela permissão para a realização da pesquisa nos *espaçostempos* de discussão curricular da SEME, assim como pela entrevista concedida à equipe de pesquisa.

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas Atuais. Perspectivas Curriculares para o ensino Fundamental. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SANTOS, Marcelo Câmara; LIMA, Paulo Figueiredo. Considerações sobre a matemática no Ensino Fundamental. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. Tessituras sobre o currículo de Ciências: histórias, metodologias e atividades de ensino. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SOUZA, Jusamara. Arte no Ensino Fundamental. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Avaliação nas escolas do ensino fundamental: focalizando o trabalho docente. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, Luciano Campos. Os professores e a problemática da disciplina na sala de aula. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (M. das Mercês F. Sampaio). Este texto está baseado em um relatório (Sampaio, 2010) de análise de propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios de capitais, solicitado pelo MEC.

RELATÓRIO DE ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO. SÃO PAULO, JUNHO/2010. Equipe de Elaboração: Áurea Regina Damasceno, Cláudia Valentina Assumpção Galian, Luiz Carlos Novaes, Maria Helena Bertolini Bezerra, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Valéria Milena R. Ferreira (Coordenação: Maria das Mercês Ferreira Sampaio).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, SUBSÍDIOS PARA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília, 4 de agosto de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília, junho de 2009.

SUBSÍDIOS PARA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. TRABALHO

ENCOMENDADO PELO MEC/SEB. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SONIA KRAMER (CONSULTORA). EQUIPE: Camila Barros, Daniela de Oliveira Guimarães, Hilda Micarelo, Luiz Cavaliere Bazilio, Maria Fernanda Nunes, maio de 2009.

MEC. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SEF). PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Brasília: MEC, 1996. Disponível em [www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm](http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm)

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Vitória: Seme, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares: o que temos consolidado? Vitória: Seme, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. Projeto de Formação Continuada: Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Vitória: Seme, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães et al. (Coord.). Transcrições dos encontros realizados no primeiro semestre de 2011 do Projeto de Formação Continuada: Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Vitória: SEME, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães et al. (Coord.). Transcrições das entrevistas realizadas com professores e pedagogos das escolas e com os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, no primeiro semestre de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. Atas dos Encontros do Projeto de Formação Continuada: Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Vitória: Seme, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB 07/2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução no.4/2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB 11/2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de Nove Anos.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução 07/2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com e para além dos documentos acima, este livro aborda, em especial, a análise das redes de conversações estabelecidas entre as escolas da Rede Municipal de Vitória/ES e a Secretaria de Educação do respectivo município, envolvendo em seus percursos de pesquisa de campo, entrelaçada à pesquisa documental: análise de reuniões para discussão da organização curricular de 2012, realizadas pela SEME nas escolas (em outubro de 2011); e entrevistas realizadas com diretores, pedagogos e coordenadores de escolas da Rede Municipal de Vitória/ES e com representantes da Secretaria Municipal de Educação (gerente do Ensino Fundamental e secretária de Educação do município). O critério de seleção das escolas participantes na fase de entrevistas foi a localização geográfica

onde a instituição escolar estava situada, visando a uma maior representação das mais diversas regiões do município de Vitória.

Em reflexão sobre os muitos temas de estudos e produção de artigos que poderiam ser problematizados a partir das discussões dos participantes das escolas – com os quais indagamos questões diversas sobre as relações estabelecidas entre as Diretrizes Curriculares da SEME e a vivência no cotidiano escolar – optamos por discutir algumas temáticas que se destacaram nas conversações e/ou nos materiais analisados. Essas temáticas vieram a constituir os nove capítulos deste livro, a saber:

- Políticas curriculares para o ensino fundamental: entre formas, forças e modos de constituição;
- Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares de Vitória: desenhando políticas educativas em redes de conversas;
- Organização da matriz curricular: movimentos, tensões e possibilidades;
- Possibilidades e potências do *aprenderensinar* em escolas do município de Vitória;
- Projetos escolares: possíveis reinvenções cotidianas;
- Redes de atendimento ao aluno: o fazer pedagógico para além dos conteúdos;
- O corpo-escola na discussão sobre o currículo e a constituição do processo avaliativo escolar;
- A formação de professores: entre constatações, desafios e possibilidades;
- Finalizando com o capítulo “Para não dizer que não falei de flores”: produção curricular no município de Vitória/ES.

De modo geral, este livro busca destacar alguns movimentos de um discurso educacional correspondente a um modo de funcionamento específico de

uma política educacional municipal e nacional, fortemente vinculada ao discurso democrático. Política que já se insinuava na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e em outros movimentos que foram sendo engendrados em meios políticos, acadêmicos e editoriais. Políticas que envolvem interesses particulares vinculados à sustentação de forma de organização social contemporânea e que se manifestam nas definições das políticas curriculares.

Destaca-se, nesse movimento, que os professores ao iniciarem a discussão sobre a necessidade de reformulação curricular, para além-aquém da necessidade de incorporar a estes documentos as alterações oriundas dos diversos ordenamentos legais e dos novos resultados de pesquisas no campo da educação de modo a compor com a produção discursiva dominante; demonstram estranhamento e desconfiança em relação ao interesse do corpo gestor em estender tal processo aos educadores, analisando de forma mais ampla tal investimento. No âmago dessa discussão, os professores afirmam e insistem na importância do coletivo escolar para as produções e discursos mais amplos sobre o sentido da escola, da educação e dos processos de aprendizagem. Nas unidades de ensino, surgem questões mais específicas do trabalho docente e os professores questionamentos que envolvem outros aspectos, a saber: *espaçotempo* para discussão na grupalidade, aumento do orçamento da educação, valorização dos professores, questões salariais, necessidade de formação continuada no horário de trabalho, redução do número de aluno por turma, e destacadamente, a necessidade de redirecionar o movimento de reformulação para que as diretrizes possam potencializar a escola (e não revelar a escola), que tem que ter conhecimento para a vida, vida em abundância.

Os textos apontam, assim, nas práticas discursivas dos professores, a intervenção, o questionamento da concepção política expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais. Entretanto, também, destacam a existência de uma relativa convergência entre a discursividade expressa na fala de especialistas da Seme e na dos docentes, porque ambas indicam a necessidade de os espaços públicos serem democrática e participativamente ocupados, assim como defendem uma dinâmica de encontros entre o Seme e as Unidades Escolares para o debate das Diretrizes do Ensino Fundamental, questionando a dificuldade de efetivação das práticas discursivas em redes de conversações e proposições democraticamente compartilhadas. Nesse sentido, o livro questiona os determinantes da política macroestrutural e da micropolítica que interferem no espaço público democrático de debate sobre a produção curricular.

É nesse movimento, que os textos deste livro se articulam, buscando em meio à produção imanente do currículo, compreender que outros sentidos têm sido produzidos para os processos curriculares, que políticas cognitivas têm sido instauradas no complexo e dinâmico diagrama de forças dos movimentos das políticas curriculares em ação.

Setembro de 2013

**Janete Magalhães Carvalho**

**POLÍTICAS CURRICULARES  
PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: ENTRE  
FORMAS, FORÇAS E MODOS  
DE CONSTITUIÇÃO**

**Ricardo Figueiredo  
Terezinha Maria Schuchter**

## Situando em relação à temática...

**A** iniciativa de sistematizar o referido capítulo, relativo à temática que trata das políticas curriculares para o ensino fundamental e às formas e constituição em que o currículo se operacionaliza nesse nível de ensino, partiu da necessidade de fazer um estudo do Programa Currículo em Movimento, substanciado no Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2010), produzido por um grupo de pesquisadores, por solicitação do Ministério da Educação (MEC), tendo como base as propostas de alguns Municípios e Estados brasileiros. Exploramos também a concepção acerca de currículo em documentos recentes, como as Resoluções que definem as diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica e do ensino fundamental (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b).

Tomamos como referência também, para sistematização do capítulo, o processo vivido no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, no início do período letivo de 2011, em que se propunha a reelaboração das diretrizes curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

É oportuno destacar que a iniciativa da discussão das Diretrizes Curriculares no Sistema Municipal de Ensino de Vitória foi apontada e definida no Planejamento Estratégico da Secretaria no ano de 2010 e, conseqüentemente, sua viabilização para o ano seguinte. Assim, a partir dessa definição, a equipe que compunha a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), juntamente com alguns componentes das Gerências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Assessoria Técnica de Planejamento e Coordenação de Formação e Acompanhamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Seme) elaboraram o “Projeto de Formação Continuada: Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Vitória”, explicitando os seguintes objetivos:

- Estabelecer princípios comuns para fundamentação da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Reelaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;

- Elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 3).

Inicialmente, foi constituída uma Comissão de Trabalho composta por membros<sup>2</sup> que atuavam em diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação para coordenar, articular e ser referência na discussão das Diretrizes no Sistema Municipal de Ensino no conjunto de escolas que pertencem à rede. Após o início dos trabalhos da Comissão, em plena articulação com as escolas, o processo foi interrompido em função de uma longa greve dos/as professores/as. Mesmo considerando tal situação, durante o período de instalação, a Comissão de Trabalho produziu uma análise dos documentos já existentes referentes às orientações das Diretrizes Curriculares no Sistema Municipal de Ensino: Educação Infantil: um outro olhar (2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004) e Proposta de Implementação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Município de Vitória (2007).

A partir dos dois movimentos acima explícitos vividos em espaços diferenciados de viabilização das políticas educacionais, sobretudo aquelas que implicam as diferentes concepções curriculares, temos como intenção discutir o estabelecimento das políticas curriculares para o ensino fundamental a partir desses dois movimentos, em nível macro e em nível micro, no sentido de compreender as formas, as forças e os modos de constituição do currículo na escola.

## Textos e contextos do Programa Currículo em Movimento...

A produção teórica no campo do Currículo teve um crescimento vertiginoso, sobretudo nas últimas décadas. Inegavelmente é um campo de pesquisa

---

2 A Comissão foi composta pelos seguintes membros, representando os setores: Angélica Lírio Copertino (*in memoriam*, Gerência do Ensino Fundamental), Breno Louzada Castro de Oliveira (Educação de Jovens e Adultos), Débora Almeida de Souza (Comissão de Gênero), Kaira Vawbiane Couto Costa (Gerência de Educação Infantil), Patrícia Rabello e Carvalho A. Nunes (Equipe de Alfabetização), Renata Aparecida Borges Peres (Comissão de Estudos Afro-Brasileiros), Ricardo Figueiredo (Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação), Vasti Gonçalves de Paula Correia (Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial) e Terezinha Maria Schuchter (Consultora-Geral).

plural e, conseqüentemente, uma área de produção de conhecimento que tem provocado muito debate e questionamento. A partir da influência de diferentes campos *teóricos/metodológicos* de compreensão de currículo e as relações de força produzidas pelos diversos grupos e atores sociais, tal multiplicidade tem influenciado a superação do entendimento de currículo como lista de conteúdos para a compreensão de currículo como todas as ações, afetos e afecções, experiências e saberes produzidos nas relações tecidas que envolvem os diferentes sujeitos do/no/com contexto escolar. Assim, a concepção de que o conhecimento é uma produção social, histórica e interdisciplinar também se solidifica. No entanto, podemos ainda destacar que as escolas têm apresentado dificuldades de materializar sua concepção curricular e o que é vivenciado como currículo, bem como de ultrapassar *teoricapraticamente* a concepção de currículo como listagem de conteúdos organizados de forma disciplinar.

O que pode explicar essa contradição? Por que os trabalhos acadêmicos produzidos na/com/da escola gravitam, mas não se materializam no “chão da escola”, tornando-se ferramentas para os sujeitos praticantes do cotidiano escolar? Por que na maioria das vezes prevalece a visão do currículo da escola como aquele formalmente prescrito?

Numa tentativa de explorar e aprofundar essas questões, tomaremos como base o que foi produzido em termos de análise das propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros no Programa Currículo em Movimento, do Ministério da Educação, substanciado no Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2010). O referido programa definiu como finalidade a busca da melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo os três níveis por meio da discussão sobre o currículo. Ainda estabeleceu como objetivos específicos:

- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências

de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);

- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional (BRASIL, Ministério da Educação, acesso em 15 jul.2013).

Para atender a esses propósitos, em 2009, o MEC solicitou às Secretarias de Educação, estaduais e municipais, suas propostas curriculares. Um grupo de pesquisadores<sup>3</sup> desenvolveu um trabalho que incidiu sobre essas propostas visando a

[...] evidenciar as escolhas curriculares de estados e municípios do país [...] e identificar o que vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino (BRASIL, 2010, p. 2).

Segundo dados do relatório (2010), várias Secretarias de Educação de municípios atenderam à solicitação, perfazendo um total de 262 propostas enviadas. Optou-se pela análise de uma amostra de 13 Propostas de Ensino Fundamental de capitais. Dessa forma, o trabalho incidiu sobre um total de 60 propostas, sendo 34 de ensino fundamental, incluindo as 13 citadas, 21 de Secretarias Estaduais e 26 de ensino médio. Não apresentaram propostas de ensino fundamental os Estados de Roraima, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe e Piauí. De ensino médio, apenas o Estado de Rondônia não apresentou proposta. Em relação ao ensino fundamental, somente foram incluídas em tal estudo as propostas elaboradas pelas Secretarias Municipais das seguintes capitais: Fortaleza, Campo Grande, Boa Vista, Macapá, Maceió, João Pessoa, Recife, Goiânia, Cuiabá, Vitória, São Paulo, Curitiba e Florianópolis.

Mesmo considerando a relevância de tal estudo, focalizaremos nossa aná-

3 O grupo de pesquisadores/as foi composto por: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria das Mercês Ferreira Sampaio; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Áurea Regina Damasceno (SME/Belo Horizonte); Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP); Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes (Unifesp); Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Helena Bertolini Bezerra (Imes); Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (Unifesp) e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Valéria Milena R. Ferreira (UFPR).

lise somente nas propostas voltadas para o ensino fundamental, no que diz respeito ao conceito de currículo e conhecimento e às formas de organização curricular presentes nos documentos enviados pelas diferentes Secretarias.

Considerando que os dados deste relatório constituem uma amostra significativa do que temos consolidado em termos de organização curricular no Brasil, mesmo assim reconhecemos que é preciso aprofundar a reflexão a partir das questões evidenciadas. Por quê? A posição da equipe de pesquisadores é incisiva ao demonstrar no relatório que há grandes semelhanças nas propostas examinadas, que apresentam e defendem explicitamente uma estrutura disciplinar para o currículo. Outro elemento comum é a marcante influência das proposições oficiais, em que se destacam as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como as prescrições emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e da legislação subsequente (BRASIL, 2010, p.7- 8).

Ressaltamos que há evidências e aproximações entre o discurso oficial e a análise feita pela equipe que organizou a distribuição das propostas, utilizando algumas categorias e características mais evidentes:

- **Categoria A:** aplicação das orientações centrais - não modificaram nenhuma orientação, evidenciando uma elaboração cuidadosa no atendimento às prescrições maiores;
- **Categoria E:** elaboração diferenciada, com fidelidade às orientações centrais – não só se utilizaram das orientações, mas também introduziram elaboração própria e diferenciada, seja no modo como relacionam as orientações aos arranjos de conteúdos, seja nas formas de atender as especificidades locais;
- **Categoria D:** distanciamento em relação às orientações centrais – inclui propostas que se afastam das orientações centrais: algumas não elaboram outros referenciais e utilizam parte das orientações, mas esvaziam a proposição maior, em seu conjunto (BRASIL, 2010, p. 412 - 413).

As propostas das unidades da Federação por categoria foram organizadas da seguinte forma:

**Tabela 1 - Organização das propostas das unidades da Federação**

UF	CATEGORIA A	CATEGORIA E	CATEGORIA D	TOTAL
PCF	07	10	04	21
PCf	07	03	03	13
PCM	12	10	04	26
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>60</b>

-PCF: Proposta de Ensino Fundamental do Estado ou Distrito Federal

-PCf: Proposta Curricular de Ensino Fundamental do Município da Capital

-PCM: Proposta do Ensino Médio da Unidade da Federação

Fonte: BRASIL (2010, p.415).

Pelos dados apresentados na tabela acima, observamos que, na Categoria A, referente à aplicação das orientações oficiais, encontram-se 26 propostas que, somadas às propostas que se enquadram na Categoria E, que têm como referência as elaborações diferenciadas e que também se utilizaram das orientações oficiais, especificamente, 23 propostas, obtemos um subtotal de 49 propostas, num total de 60. Com isso, é importante destacar que 49 propostas foram elaboradas tendo as prescrições centrais como referência, e apenas 11 propostas apresentam um distanciamento das orientações oficiais.

Essas observações explícitas e contidas no relatório apontam a necessidade de buscar referências e elementos que problematizem tal situação, uma vez que o fato de as propostas curriculares, em sua maioria, seguirem as orientações oficiais centrais e, ao mesmo tempo, apresentarem uma estrutura disciplinar, traz em si uma contradição, porque

[...] nas orientações oficiais centrais, os elementos articuladores estão presentes nas intenções, na fundamentação, nos critérios de escolha dos conteúdos, nas orientações metodológicas e nos encaminhamentos da avaliação. Enfatiza-se a recomendação da interdisciplinaridade como abordagem metodológica que favorece uma certa articulação curricular. Além disso, ao afirmar que os conteúdos não têm valor em si mesmos, mas são instrumentos para formar as capacidades, essas competências, que se aproximam dos objetivos, recaem sobre

a escolha dos conteúdos e oferecem a direção de sua articulação. Internamente, a disciplina se organiza e se articula em torno de temas, ligados aos objetivos – cognitivos, ético-sociais, ou de outra natureza - perseguidos para possibilitar a formação desejada. Outra indicação de articulação seria a orientação de trato de certas questões ou temas, ligados à prática social, numa perspectiva transversal, ou como abordagem que atravessa o currículo e não como um corpo à parte. É o exemplo da educação ambiental e de outros itens, que podem deixar de constituir temas para tratamento tópico e ocasional, passando a fazer parte da cultura curricular, como fio que costura o tecido curricular, esgarçado pelas disciplinas isoladas (BRASIL, 2010, p. 10-11).

Assim, na verdade, o que queremos problematizar é o fato de a maioria das propostas aplicarem ou elaborarem uma organização curricular a partir das referências centrais, mas não assumirem a tão propalada e necessária integração entre as áreas do conhecimento, que está formalizada nos documentos, prevalecendo como dominante o “[...] padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se explica, portanto, como proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 442). A interdisciplinaridade é apontada como uma abordagem metodológica, ou seja, busca-se uma integração, um tema articulador, um eixo, mas não um diálogo e uma confluência entre as áreas. As tentativas e ensaios de práticas interdisciplinares até são feitos, como nos é indicado no relatório (BRASIL, 2010, p. 442- 443):

[...] as disciplinas expressam formas de organização sob critérios de articulação de conteúdos, e/ou de formas de tratamento, por eixos ou blocos, de diferentes naturezas, como: eixos ou blocos de conteúdos, indicando conjuntos de conteúdos articulados sob a lógica da disciplina, ou unidades didáticas, que articulam e desdobram dimensões ou capítulos da disciplina; a indicação de eixos que se repetem nas diferentes séries predomina em algumas disciplinas, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a formulação de cada uma delas é muito semelhante nas diferentes propostas analisadas; eixos temáticos, articulando conteúdos na discussão de temáticas específicas ou relativas a questões sociais; eixos de aprendizagem, indicando enfoques de tratamento, ou eixos/blocos de competências, articulando conteúdos favoráveis à sua aprendizagem.

O grupo de pesquisadores, por meio da análise das propostas, indica que

[...] as relações interdisciplinares, aprovadas consensualmente, não se fazem presentes no detalhamento das disciplinas, a não ser em exemplos excepcionais. Há algumas indicações nessa direção, para projetos e estudos do meio, sendo que também os temas transversais são recomendados em muitas propostas, mas, com poucas indicações para seu trato interdisciplinar. Assim, projetos, por exemplo, têm relação com princípios metodológicos defendidos, mas no arranjo dos conteúdos prevalece a listagem isolada, tradicional nas disciplinas escolares [...]. As propostas das chamadas áreas introduzem um discurso formativo, abrangente e relacional, mas, na maioria, são detalhadas por disciplinas isoladas, embora anunciem a busca de algum tipo de articulação [...]. Parece mais simples avançar nas concepções do que quebrar a tradição das listagens organizadas sob a lógica das disciplinas (BRASIL, 2010, p. 444).

Há um esforço no sentido de afirmar uma relação entre os conteúdos, mas, no relatório, algumas questões são colocadas, por exemplo: o que seria, à luz dessas referências, um currículo orgânico, pedagogicamente articulado? No caso da organização disciplinar, em que acaba por prevalecer disciplinas independentes e isoladas, é difícil constituir elementos articuladores na direção dos conteúdos.

Mantém-se, assim, o paradigma dissociado de currículo por disciplinas e apenas se afirma, como intenção, a possibilidade de sua articulação:

Os critérios de seleção dos conteúdos da base comum e da parte diversificada podem ajudar a compor um currículo mais afinado com as exigências sociais da atualidade, mas não configuram a articulação entre os conteúdos (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesse sentido, foi comum, entre as propostas, encontrar os elementos articuladores do currículo presentes apenas em termos de orientação e referência metodológica. Isso nos leva a supor que

[...] a organização tradicional resiste e persiste, articulando tempos, espaços e materiais ao desenvolvimento dos conteúdos em sequên-

cias predeterminadas, sob a lógica dos pré-requisitos e crescente complexidade, da dosagem medida em recortes temporais precisos (BRASIL, 2010, p. 15).

Um agravante a essas considerações é a concepção de conhecimento expressa nas propostas curriculares analisadas, que coincide com as proposições oficiais. Essa concepção “[...] é sempre considerado meio e não fim, ou seja, é instrumento para atingir algo” (BRASIL, 2010, p. 11). Lopes e Macedo (2011, p.73) destacam que a “[...] razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins”. Dessa forma,

[...] objetivos comuns são traduzidos em habilidades e competências, apresentadas como partes ou itens da formação esperada, do cidadão capaz de aprender, do cidadão que a escola tem de produzir. Competências e habilidades passam, assim, a ser a referência para a seleção e organização dos conteúdos (em eixos, blocos ou temas), conteúdos passam a ser considerados como meios para formar essas características desejadas nos alunos, agora centrais na composição do currículo. Os conteúdos, que tinham centralidade na perspectiva curricular com foco no ensino, subordinam-se às novas prioridades (BRASIL, 2010, p. 11).

Foi comum também encontrar, nas propostas curriculares, a concepção de que conhecimento precisa ter um caráter utilitarista e instrumental que

[...] não é exatamente conhecer – conhecimento para conhecer também exige pensar e operar sobre dados, mas não é isso o que se propõe – o conhecimento é considerado um instrumento (BRASIL, 2010, p. 14).

A escola, como instituição *espaçotemporal*, de natureza sociocultural e educativa, imbricada e engendrada numa rede de relações multidimensionais e complexas, cumpre finalidades e intenções que nos ensinam muitos códigos, ritos e representações de convívio político-social.

A rede de relações na qual a escola está inserida não foge à regra das demais redes em que outras instituições da sociedade e comunidades convivem e

estabelecem relações entre si, consigo mesmas e com as demais. Algumas delas atravessam um período de tensão entre o encanto e o desencanto, sobretudo na escola, ocasionando a desconfiança da sua função, o descrédito de suas possibilidades e a apatia diante da potencialidade da sua criação e (re) invenção.

Desse modo, torna-se um desafio para os/as professores/as, praticantes do cotidiano, desenvolver estratégias que afirmam seu papel de articulador/a de relações intra e extraescolares, transversalizando e interseccionando com as suas concepções de *ensinoaprendizagem*, de *sensocomum* e ciência, de disciplinar e interdisciplinar, de curricular e não curricular, de singularidade e pluralidade, de *teoriaprática* e tantas outras.

Entendemos que as ações, as atividades realizadas, as estratégias de viabilização dos processos de formação dos sujeitos no/do/com o cotidiano escolar, a seleção dos saberes e materiais didáticos que potencializam as aprendizagens, bem como as experiências vivenciadas pelos sujeitos incidem sobre eles, determinando-os, assim como as experiências a determinam.

As contribuições acima vislumbram as possibilidades de a sala de aula em particular e, conseqüentemente, a escola assumirem um Projeto Político-Pedagógico pautado na capacidade de criação, recriação e ampliação dos saberes construídos pelos diferentes sujeitos que participam desse processo. A partir dessa dinâmica própria de organização e princípio, tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as interrogam suas práticas como também os *saberesfazeres* cotidianos.

O fato de as propostas curriculares analisadas não expressarem uma concepção de conhecimento como produção cultural, ou seja, uma produção humana, favorece a descontextualização. Os/as estudantes e, por que não dizer, os/as professores/as acabam por não perceberem as condições de produção do conhecimento – quem produziu? Onde? Quando? Por quê? Que entraves e conflitos ocorreram no momento da produção? O que levou alguém a afirmar algo sobre um determinado fenômeno? Essa descontextualização acaba por gerar a fragmentação, a falta de relação entre as diferentes áreas do conhecimento e, por consequência, a falta de relação do conhecimento com a vida. Daí o sentimento que às vezes ocorre de que a escola não tem relação com a vida que é vivida.

Segundo dados do relatório, em

[...] poucas propostas afirma-se considerar o currículo como construção social, como instrumento organizador da prática, como uma proposta geral e não só como agregado de indicações por componente

curricular. Os conteúdos são considerados meios ou instrumentos para formar as competências e habilidades, entre as quais a de compreender o mundo – os grupos sociais dos quais se participa, o espaço-tempo em que se vive. Sua seleção deve observar critérios de relevância social e de contribuição para a formação das capacidades e para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. No trato dos conteúdos, indica-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos alunos e a cultura local, como pontos de partida para a aprendizagem escolar. Tais relações estão mais presentes nas orientações gerais do que nos quadros detalhados das disciplinas por séries (BRASIL, 2010, p. 442).

Tudo isso contribui para a construção de propostas curriculares que se resumem em enunciados gerais que preconizam modelos de escola, aluno/a, sociedade, aprendizagem, currículo, função social da escola, conhecimento e outros. Generaliza-se um discurso formal com expressões muito comuns aos documentos oficiais que são: ideal de aluno/a, de jovem, de cidadão que, por sua vez, deve ser dotado de competências, habilidades, conhecimento e qualidades - flexibilidade, organização, empenho, tolerância, respeito, ética. E que desenvolva também determinadas atitudes, como aprender e seguir aprendendo, interesse pela cultura, ciência, meio ambiente; e que seja, acima de tudo, contrário à discriminação social e a preconceitos de raça, etnia, cor, sexo e gênero (BRASIL, 2010).

Entende-se, por um lado, que em proposições oficiais se anunciem ideais e princípios que justifiquem as políticas educacionais, que se abram pistas para operacionalizar essas grandes chamadas e até orientar sua concretização em detalhes. Mas, alguma coisa está faltando, uma vez que não se dá o devido espaço para considerar as condições existentes, e diagnosticá-las, organizá-las e orientar a sua superação na direção daqueles alvos (BRASIL, 2010, p. 13).

A falta se constitui porque esses conceitos, princípios e ideais acabam por não ter nenhuma relação com os *saberes-fazer* dos/as professores/as, com o cotidiano da escola, tornando-se, portanto, descontextualizados. É nesse movimento que a forma se sobrepõe às forças e aos modos de constituição que são tecidos nas relações travadas na escola.

A complexidade que configura o trabalho dos/as profissionais que atuam na instituição escolar exige transformações que vão se delineando, constituindo-se em um processo autônomo, dinâmico e responsável, originando um movimento permanente, contínuo e progressivo de “idas e vindas”, numa tentativa de incorporar os significativos avanços nas ações, experiências e *saberes-fazer*es escolares cotidianos. Portanto, o trabalho realizado desponta com significativo valor objetivo e subjetivo para o/a professor/a, o qual percebe sua importância e valoração na ruptura gradativa de uma epistemologia cartesiana para uma epistemologia dialógica, conectiva e rizomática.

Mas, voltamos a nos indagar: por que, nas propostas curriculares, não se assume a integração entre as áreas do conhecimento e as proposições acerca do currículo como construção social presente nas orientações centrais? Além dos documentos já mencionados, que são referências para essas propostas, esta concepção de currículo, que se fundamenta em uma perspectiva crítica, está expressa em documentos mais atuais, como as resoluções da educação básica (BRASIL, 2010a) e do ensino fundamental (BRASIL, 2010b). Em algumas produções teóricas do Ministério da Educação (MOREIRA; CANDAU, 2007; GOMES, 2007), podemos perceber uma concepção de currículo que avança para uma fundamentação pós-crítica. Por que isso não se revela nas propostas analisadas? Que dificuldade teria a escola para adotar o currículo a partir dessas perspectivas?

A Resolução nº 04/2010, em seu art. 9º, propõe que uma “[...] escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”, o que exige alguns requisitos, dentre os quais destacamos os seguintes incisos:

I- revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II- consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III- foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem [...]; IV- inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante.

Essa mesma Resolução, em seu art. 10, § 1º, III, expressa a ideia de que, no planejamento das ações coletivas da escola, os sujeitos precisam ter clareza quanto “[...]”

à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural”.

Continuando, ainda nessa mesma prescrição legal, no art. 11, considera-se que a “[...] escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”.

Entendemos que essas *praticaspolíticas* se efetivam e se constituem em diferentes contextos cotidianos na/da/com a instituição escolar em que os sujeitos praticantes atuam, implicando seus *saberesfazeres* cotidianos distintos expressos nas ações por eles/as realizadas.

Confirma que o currículo se configura

[...] como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Art. 13).

Ainda, a mesma Resolução, em seus arts. 11 e 13, respectivamente, parágrafo único e 2º, destaca que

[...] essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas [...]. Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

A questão central exige a necessidade de se compreender a proposta curricular para além da possibilidade de um estudo que incorpore somente a dimensão institucional, organizacional ou pedagógica da instituição escolar, ou ainda sob o enfoque unilateral da perspectiva legal e burocrática de compreensão e análise de

currículo. Trata-se da necessidade de compreensão de outras *praticaspolíticas* de viabilização de currículo.

Ao propor a superação do rito escolar, a Resolução ainda sugere que o percurso formativo dos/as alunos/as seja aberto, contextualizado e construído em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos/as estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, mas também outros, que assegurem a concepção e organização do espaço curricular e do físico, que se imbriquem, alarguem e extrapolem as salas de aula da escola. Assim como, nos incisos seguintes, ressalta a:

[...] II- ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social [...]; III- escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico [...]; IV- compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas [...]; VI- [...] eixos temáticos como uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, concretizando uma proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos (Art. 13, § 3º, incisos seguintes).

Ainda quanto às sugestões para superação do rito escolar, observamos conceitos produzidos na contemporaneidade, entre os quais destacamos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esses conceitos têm sido importantes no sentido de busca da superação da fragmentação e compartimentalização dos conteúdos. Ao finalizar o art. 13, é proposta uma conceituação necessária ao debate sobre o currículo e as formas metodológicas de abordagem dos conteúdos na escola:

- A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a

estarem presentes em todas elas.

- A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.
- A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (Art. 13, IX, §§ 4º, 5º e 6º).

Nessa mesma direção, a Resolução nº 07/2010, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental, também introduz à perspectiva crítica apresentada na Resolução da Educação Básica elementos da teorização pós-crítica, como pode ser verificado em seu art. 9º:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes.

Essa Resolução destaca ainda que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento precisam articular, em seus conteúdos, a abordagem de temas que afetam a vida humana em escala global, regional e local.

Essas orientações oficiais à organização curricular da escola, elaboradas em um período posterior à pesquisa realizada, trazem elementos essenciais para a discussão sobre o currículo. Caso as escolas estivessem trabalhando suas propostas curriculares com base nessas orientações, já seria em si um grande avanço. Cabe nos perguntar: a escola conhece essas proposições? A escola pratica essas proposições? A escola se organiza a partir dessas proposições e as adapta à sua realidade?

Outro documento e referência significativa publicado pelo Ministério da

Educação, com o intuito de “[...] deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 5), foi um conjunto de cinco cadernos denominado *Indagações sobre currículo* (2007), constituído por eixos organizadores que relacionam o currículo com diferentes temáticas como: desenvolvimento humano; educandos e educadores: seus direitos e o currículo; conhecimento e cultura; diversidade e, por fim, avaliação.

Tomaremos aqui como referência o texto de Moreira e Candau (2007), denominado *Currículo, conhecimento e cultura*, pois ele apresenta elementos para reflexão do processo de constituição do currículo escolar, bem como da relação entre currículo, conhecimento e cultura. Os autores entendem currículo como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (2007, p. 18). Esses pesquisadores julgam e ressaltam, ainda, que qualquer que seja nossa concepção de currículo, não parece haver dúvidas de sua importância para a escola. Assim problematizam com as seguintes questões:

Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

O currículo vivido ou praticado na escola, sobretudo pelos/as professores/as, manifesta ou não a concretização do concebido e envolve as relações entre poder, cultura e escolarização. Dessa forma, destacamos que

[...] os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos [...] na inter-relação complexa de diferentes contextos. Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito.

Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem. Nesse sentido [...] vivemos *dentrofora* das escolas ao mesmo tempo. Em outras palavras [...] não (existe) dentro e fora [...] o currículo é aquilo que é praticado [...] nos espaçostempos em que [...] os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p.161-162).

Pela importância do currículo e pelo destaque dado ao papel do/a professor/a na sua elaboração, faz-se, então, necessário à escola promover um movimento de reflexão e de elaboração crítica e participativa de sua organização curricular. Para isso, os autores defendem a busca de subsídios nos documentos oficiais e na produção teórica atual. Quanto a essa produção, enfatizam a preocupação dos pesquisadores de estabelecer relações entre currículo, conhecimento e cultura. Para chegar nessas relações, conceituam conhecimento escolar, apontando-o como uma produção histórica e contextualizada,

[...] como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. [...] ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Daí, compreendemos que o currículo se constitui como

[...] um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.22).

Moreira e Candau (2007) utilizam a contribuição de Terigi (1999) para caracterizar os “âmbitos de referência dos currículos”, contemplando, em sua caracteri-

zação e especificação, as instituições produtoras de conhecimento, o desenvolvimento tecnológico, o mundo do trabalho, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o campo da saúde, as formas diversas de exercício da cidadania e os movimentos sociais.

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e preparados para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos [...]. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22-23).

Esse é o movimento que caracteriza a construção do currículo da/na escola. O importante é que, no processo de descontextualização e recontextualização, não se tome o conhecimento como pronto, acabado, imutável, perdendo, assim, seu caráter processual e histórico - suas condições de produção. Isso é importante, pois permite

[...] ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Portanto, apontamos a necessidade de que os/as professores/as entendam que os conhecimentos escolares se constituem como experiências e fatos existenciais, históricos e sociais e que se originaram do conjunto de significações anteriores e das necessidades sociais atuais que foram incorporadas ao seu significado, superando os elementos tradicionais e arcaicos e incorporando aqueles que a realidade social e política exigiu e solicitou no decorrer do processo de definição de sua significação. Assim, entendemos que possibilitar uma orientação cultural à organização curricular pode favorecer a legitimação de todas as vozes, *saberes-fazeres* e histórias que povoam a escola, porque há um

[...] complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos (que) se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 29).

Essa orientação pode ainda permitir a visibilização das relações de poder na definição dos conhecimentos escolares que constituem o currículo, bem como a produção das desigualdades e diferenças sociais. Os currículos podem, assim, tornar

[...] evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, invenções/construções históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 30).

As *praticas políticas* e experiências escolares, sobretudo aquelas viabilizadas nas salas de aula, estão intrínseca e sublinearmente relacionadas com as formas, os procedimentos, as atitudes e as expressões com as quais os/as professores/as lidam com as demais situações no/do/com seu cotidiano, conseqüentemente, para além daquilo que de fato eles/as produzem na instituição escolar.

Entendemos, então, que a ação cotidiana do/a professor/a na instituição escolar se potencializa na medida em que ele/a se permite compor caminhos, percor-

sos e trajetórias ainda não traçados e trilhados, onde há possibilidade de buscar questões, desafios, perguntas e provocações que incitem e desenvolvam a nossa capacidade humana de criar, gerar e produzir espaços simbólicos, onde circulem propostas e indagações que até então foram consideradas de menor valor, menos importantes e impossíveis de serem discutidas.

Feitas essas considerações, acreditamos que, nas escolas, as forças podem se sobrepor às formas, ou seja, a escola pode, no momento da construção e organização de sua proposta curricular, permitir que o vivido seja contemplado como currículo escolar.

## **Delineando algumas considerações...**

Nossa intenção, neste artigo, foi produzir uma reflexão a partir do Programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação, sobre as formas, as forças e os modos de constituição do currículo na escola. Reconhecemos a ampla produção teórica no campo do currículo na contemporaneidade, entretanto o relatório feito, com base na análise das propostas curriculares dos municípios e Estados brasileiros, produz uma série de indagações e, por que não dizer, inquietações, pelo fato de que muitas vezes a impressão é que essa produção não chega à escola, como afirmam os pesquisadores:

[...] essa discussão não é da escola, mas é para a escola. As pessoas que estudam e escrevem as propostas dominam o saber específico, pesquisam suas transformações nas situações de ensino, mas não estão na escola. As propostas têm a marca do seu contexto de produção, e esse conhecimento de quem decide, quando entra na escola é descontextualizado e será reelaborado, à luz dos determinantes da prática – condições de trabalho, organização do tempo e do espaço da escola, e, especialmente, as tradições da cultura escolar. E até se transformar em algo novo, as proposições podem se tornar apenas exortação, declaração de princípios, horizonte, padrão de linguagem, modelo para escrever planos e documentos escolares, tábua de leis que servirão para avaliar e classificar. Nesse processo pode se produzir algo contrário ao que foi desejado e proposto,

como no exemplo das avaliações oficiais, que ao classificar as escolas e medir a qualidade do trabalho pedagógico, podem transformar os seus indicadores em parâmetros para o detalhamento das práticas curriculares de sala de aula, enquanto que o esperado é que proporcionem às escolas elementos de reflexão sobre sua prática, para aperfeiçoá-la (BRASIL, 2010, p. 13).

Além dessa questão, as menções ao caráter instrumental e utilitarista acerca do conhecimento e a perspectiva técnica que prevaleceu na organização curricular das propostas analisadas, que reduzem a “[...] complexidade do processo pedagógico a uma prescrição completa” (BRASIL, 2010, p.12), são preocupantes. Há que se ponderar sobre

[...] o limite da perspectiva técnica, que não explica as situações sociais, não dá conta do que acontece com pessoas em relação, no espaço-tempo escolar, e pode restringir a apreciação da aprendizagem dos alunos a alguns pontos elencados nos objetivos, a alguns indícios de competências e habilidades, deixando de lado a riqueza do imprevisto, do novo, do inusitado, do que pode acontecer no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, p.12).

Ressaltamos que cada instituição escolar, em particular, com seu conjunto articulado e integrado de ações, experiências e *praticaspolíticas*, efetivamente escolares, vai constituindo e tecendo a sua própria história, consolidada no patrimônio cultural específico da instituição, integrando e enredando, assim, o patrimônio cultural da humanidade. Logo, há necessidade de que os/as professores/as assumam a sua condição de sujeitos praticantes do cotidiano, fecundando narrativas, saberes, *praticaspolíticas* e discursos que busquem superar as contradições que “invisibilizam” o seu trabalho.

A potência de criação inventiva dos/as professores/as, no sentido de produzir outros “mundos possíveis”, é inventada permanente e continuamente, a partir das *praticaspolíticas* cotidianas realizadas nos diferentes espaços que eles/as ocupam na esfera social.

Ainda destacamos que a cultura, o currículo *vividopraticado* na escola e sua relação com a sociedade guardam relações mútuas e que a escola é a mediadora desse processo. Assim, compreendemos que, mesmo sendo o ambiente

educativo um espaço de relações e de estratégias de poder, trata-se de um lugar próprio, onde os/as professores/as podem criar espaços de reinvenção, de apropriação, de criação.

Salientamos que o/a aluno/a *aprendeensina* nas relações processuais, nas interligações existentes entre os campos de conhecimento, portanto, o conhecimento não pode mais ser considerado como algo dado, imutável, a-histórico, neutro, objetivo, com uma dimensão meramente técnica. Conhecimento é produção humana, que se constitui a partir das nossas relações com o/a outro/a e com o mundo, ou seja, é uma produção cultural, por isso contextualizada, singular, humana e relativa. Então, não pode ser transmitido, repassado, para ser assimilado e reproduzido em uma avaliação escrita ou para produzir competências. Os/as alunos/as precisam vivenciar a experiência de produzir conhecimento. E considerar o conhecimento como uma produção cultural que se constitui a partir das nossas relações significa dizer que todos/as nós, alunos/as e professores/as, produzimos conhecimento; que, na comunidade onde a escola está inserida, há quem produza conhecimento; que na rua existe produção de conhecimento; que nas relações estabelecidas pelo/a aluno/a com os/as outros/as fora do espaço escolar também se produz conhecimento. Isso significa que não há como trabalhar em sala de aula apenas com o que cabe dentro do paradigma da racionalidade dominante, que nós, professores/as, legitimamos como currículo escolar. Considerar que apenas isso é conhecimento significa desconhecer, desperdiçar, desconsiderar todos os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano (SCHUCHTER, 2008).

Essas reflexões nos remetem ao conceito de experiência de Larrosa Bondia (2002). Segundo o autor, a experiência é a “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”, ou seja, que nos faça sentido ou produza em nós algum sentido. Assim deveria ser o trabalho com o conhecimento, mas, nessa

[...] lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça [...]. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA BONDIA, 2002, p. 23).

O autor indica que a experiência produz saber, e o

[...] saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) [...]. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27).

Entretanto, a racionalidade moderna nos ensinou a desconfiar da experiência, e, por consequência, deslegitimar o saber advindo da experiência e a dicotomizar o saber da experiência e o saber científico. Dessa forma, uma

[...] vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se (LARROSA BONDIA, 2002, p. 28).

A partir da reflexão que produzimos, tendo por base o relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio, perguntamos: estaríamos nós, na escola, produzindo esse conhecimento desencarnado? É pelo fato de produzir um conhecimento desencarnado que o transformamos em uma lista de conteúdos rígidos, hierarquicamente estabelecidos? Isso explica nossa relação de estranhamento e de falta de prazer na lida com o conhecimento? São apenas algumas questões...

## Referências

BRASIL. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13450&Itemid=937](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/2010**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução 07/2010**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para o ensino fundamental. Brasília, 2010b.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Formação Continuada**. Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Vitória, 2011. p. 1-8.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. **Reencantando a vida**: movimentos

instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais. Espírito Santo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

TERIGI, Flavia. **Curriculum**: itinerários para apreender un território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-  
METODOLÓGICOS DAS  
DIRETRIZES CURRICULARES  
DE VITÓRIA: DESENHANDO  
POLÍTICAS EDUCATIVAS EM  
REDES DE CONVERSAS**

**Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**

# Entre TEORIAS e METODOLOGIAS e ESCOLAS e SEME e CURRÍCULOS: introduzindo conversas<sup>4</sup>

**A**s linhas de escrita deste capítulo visam a introduzir conversas acerca do processo de elaboração/implementação das Diretrizes Curriculares na/da rede de ensino de Vitória. A discussão aqui proposta parte das relações estabelecidas entre o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e os discursos das ESCOLAS,<sup>5</sup> quanto à elaboração das Diretrizes Curriculares e sua interpretação pelos indivíduos que habitam o cotidiano escolar.

Neste contexto, é importante

Considerar que os currículos fazem parte da ‘arte de governar’, observando que se trata de um campo para formulações e práticas educativas que podem articular interesses de variados grupos na sociedade (grupos econômicos, ativismo social, pertencimentos identitários, etc.), torna importante verificar como as pessoas recebem o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, com suas expectativas e reações, o currículo ‘adotado’, ou melhor dizendo, ‘escrito’, fazendo-o ‘realizado’ (ALVES; BERINO; SOARES, 2012, p. 48-49).

Com intuito de estabelecer princípios gerais capazes de orientar o trabalho dos professores, a SEME organizou um texto-referência: *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?*,<sup>6</sup> argumentando “[...] a necessidade de incorporar as alte-

---

4 Numa perspectiva rizomática, na qual a multiplicidade de “e” conecta em redes as conversas entre SEME e ESCOLAS, uma das apostas deste capítulo é que, nessas conexões, exista a possibilidade de se produzir *praticaspolíticas* para o currículo escolar.

5 Tanto o termo SEME, que se remete à Secretaria Municipal de Educação, e ESCOLAS serão utilizados neste artigo em caixa-alta, por considerarmos, assim como Deleuze e Guattari (1996), que “tudo é político”, que, nessas duas instâncias, existem possibilidades de se produzir políticas de currículo, pois, em seus contextos, há um coengendramento entre macropolítica e micropolítica.

6 Esse documento reúne aspectos comuns em outros documentos ou propostas curriculares do município: um outro olhar. Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Proposta de implantação da modalidade EJA no Município de Vitória.

rações legais e os novos resultados dos estudos e pesquisas no campo da educação” (PMV/SEME, 2010, p.1). O ensaio da produção de uma proposta curricular unificada se justifica nesse documento “[...] no sentido de garantir, não a uniformidade e a homogeneidade, [...] mas uma coerência dos princípios epistemológicos e políticos dos trabalhos realizados” nas escolas (PMV/SEME, 2010, p.1).

Ressaltando a importância dos princípios epistemológicos e políticos para a ação educativa, argumentam no texto-referência que:

As Diretrizes Curriculares devem, assim, expressar um conjunto de princípios filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e culturais que imprimam uma coerência à ação desenvolvida nas e pelas Unidades de Ensino. Esperamos, portanto, que as Diretrizes se constituam, sobretudo, como um instrumento de diálogo para a elaboração do projeto de cada escola (PMV/SEME, 2010, p. 6).

Considerando o discurso da SEME que afirma que esse conjunto de princípios deve imprimir marcas na elaboração do projeto de cada escola, objetivamos, neste trabalho, compreender como os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a política educacional de Vitória podem sair do plano da organização, burocratização e da prescrição e se movimentar nas redes de saberes, fazeres e poderes que tecem a produção do currículo escolar promovendo revezamentos *teóricospráticos*.<sup>7</sup>

A importância da composição do currículo por revezamentos *teóricospráticos* se dá porque

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra (DELEUZE, 1979, p. 69-70).

7 Esse tipo de escrita nos foi ensinado por Nilda Alves (1998). Essas expressões indicam que são palavras imbricadas formando novos sentidos.

O revezamento *teoricoprático* é composto por uma multiplicidade de componentes que indicam ação: ação teórica e ação prática, ações em rede que fazem, segundo Foucault (1979), da teoria uma prática.

Concebendo a teoria uma prática e a prática uma teoria, este debate se apoiará na concepção de Deleuze (1979, p. 71-72) que uma “[...] teoria é como uma caixa de ferramentas” que, para funcionar, precisa ser utilizada pelas pessoas, caso contrário ela não terá serventia. Os deslizamentos que faremos nas linhas de escrita, de leitura e de materialização do texto-referência é por tentar conhecer as ações que enredam TEORIAS e METODOLOGIAS e ESCOLAS e SEME e CURRÍCULOS.

Buscaremos as possibilidades de conexões entre o texto-referência e a produção de currículos escolares, problematizando se é possível utilizar os fundamentos teórico-metodológicos do referido texto como uma “caixa de ferramentas”, se eles ainda “valem”, “se o momento ainda não chegou” ou se o momento já é outro e se outros discursos estão fazendo revezar outras *teoriaspráticas*.

Como elementos disparadores para nossas problematizações, tomaremos o texto-referência *Diretrizes Curriculares: o que temos consolidado?*; as conversas promovidas entre SEME e ESCOLAS ao debater a organização da matriz curricular do ano de 2012 e as entrevistas realizadas com alguns professores, pedagogos e diretores de algumas escolas, com a gerente de Ensino Fundamental e com a secretária de Educação.

A triangulação desses dados perpassa por uma tentativa de cartografar a mobilização dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a política educacional em Vitória, pelo desenho de suas linhas, fluxos e movimentos das ações educativas que, como erva daninha, faz rizoma: “Ela preenche os vazios. *Ela cresce entre*, e no meio das outras coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30): entre e com as pessoas e ideias e saberes e fazeres e poderes.

[...] sobre a cartografia o cotidiano escolar, propomos pensar o espaço-tempo escolar como habitado por um trabalho imaterial constituído de redes, ressaltando, assim, a sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e lingüístico, mas, igual e conjuntamente, de uma rede de trabalho afetivo, visto que são redes de produção de afetos, e, portanto, constituintes da produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida: produção de subjetividade e, portanto, de possível exercício micropolítico (CARVALHO, 2008, p. 136).

Como nos dizem Carvalho e Ferraço (2012, p.3), “[...] as práticas são políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como políticas de currículo”.

Entender como os fundamentos teórico-metodológicos são mobilizados tanto nos discursos da SEME quanto nos das ESCOLAS é importante para problematizar as possibilidades de produção de *praticaspolíticas* potentes para o campo do currículo. Nesse sentido, indagamos: como esses princípios são utilizados e problematizados nos discursos da Secretaria e nos discursos da escola? Como esses fundamentos podem ser mobilizados como uma “caixa de ferramentas” para produção do currículo escolar?

Como aporte teórico, utilizaremos as contribuições de Foucault (1979), Deleuze (1979), Deleuze e Parnet (1998), Deleuze e Guattari (1995, 1996), Carvalho (2008, 2009, 2012), Ferraço (2012), dentre outros.

Inicialmente, destacaremos, a partir do texto-referência, alguns fundamentos teórico-metodológicos que orientam a política educativa do município, tecendo problematizações acerca da mobilização dos fundamentos nas discussões entre SEME e ESCOLAS, para, em um segundo momento, pontuar como esses fundamentos se materializam ou não como mapas educativos políticos para o currículo.

## Entre CONCEITOS e METODOLOGIAS: temos algo consolidado?

*O ideal de um livro seria expor toda coisa sobre um plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17-18).*

Com Deleuze e Guattari (1995), tomaremos o texto-referência *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?* como um livro rizomático, no qual suas linhas de escrita e de leitura são compostas por linhas da vida (molares, moleculares e de fuga), atravessando a política educativa de Vitória e, conseqüentemente, a produção dos currículos escolares. Falamos dessas linhas, pois atuam diretamente nos modos de cons-

tituição dos indivíduos e dos grupos sociais. Sua imanência e imbricamento atravessam todo o tecido social e são muito relevantes para o debate no campo do currículo.

Deleuze e Parnet (1998, p. 9) dizem que

[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.

Ao pensar nesse documento como um livro, não há pretensão de fixá-lo como uma imagem “verdadeira” de currículo, como algo dogmático, mas pela capacidade que tem de fazer “rizoma com o mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Fazer rizoma com o mundo, neste caso, é considerar que as possibilidades educativas se fazem pelo que se passa entre os engessamentos (nós, linhas molares) e pelas inventividades (linhas moleculares e de fuga) que compõem sua tessitura.

Acreditamos, assim como Deleuze e Guattari (1995, p. 11), que, “[...] num livro, como em qualquer outra coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”.

A composição do currículo escolar acontece pelos agenciamentos feitos por essas linhas, pela multiplicidade de relações e de tessituras de conhecimentos, linguagens e afetos engendrados por negociações, conflitos e tensões, o que nos lança a buscar compreender as possibilidades de ressonância desse livro nos diferentes discursos que ajudam a compor os currículos nas escolas.

O livro-texto-referência *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?* destaca alguns princípios gerais para a política educativa. Dentre eles: a pedagogia sócio-histórico, a educação como direito, princípios da educação inclusiva, respeito à diversidade (social, étnicocultural, religiosa), a educação em tempo integral, a criança como sujeito de direitos, a cidadania, o entrelaçamento das teorias crítica e pós-crítica, com prevalência da teoria crítica, e a proposta metodológica dos estudos com o cotidiano.

Sua escrita teve como premissa disparar debates sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares na rede municipal de educação de Vitória, mas se estrutura em teorias e metodologias de documentos anteriores, não abrindo espaço para o questionamento dessas bases conceituais e metódicas. Não coloca em análise se

esses fundamentos estão funcionando como “ferramentas”, se têm serventia para os que atuam nas escolas, se têm potencializado a produção dos currículos.

Ao delimitar as bases conceituais e metodológicas, institui-se um modo de pensar e de agir configurado por um único regime de verdade, que endurece o debate, as práticas e a composição do currículo, indicando uma proposição sutil da manutenção dessa linha de pensamento. Traça-se, segundo Deleuze e Parnet (1998), uma linha molar que estabelece uma preocupação com a formação do sujeito, criando um plano de organização que o corta e o sobrecodifica, para colocá-lo em seu lugar (segmentado e predeterminado).

Quando se apresentam bases teórico-metodológicas já consolidadas, assume-se “a indignidade de falar pelos outros” (DELEUZE, 1979), a indignidade de “ditar”, “selecionar” e apresentar teorias e metodologias que dão “certo”, o que de fato não mobiliza o revezamento *teoricoprático*. O problema não está nas teorias apresentadas, mas nos modos de totalização pretendidos pelo poder de quem as elenca. Para Deleuze (1979, p.71), a “[...] teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações [...]”.

A falta de problematização e a predeterminação dos fundamentos teórico-metodológicos são sentidas e criticadas por muitos indivíduos que vivenciam a escola, que acreditam ser excluídos ou pouco considerados nesse processo de elaboração da proposta curricular:

*Eu não percebo que as escolas têm muita participação, não. Na política educacional, não. Eu percebo, eu acho, pelo que eu vivencio, eu acho que vem muito dado para nós. Já vem encaminhado, a gente não tem muitos momentos. Quando ia acontecer esse momento, que era o ano passado, a gente tá discutindo na escola e tal, para a gente poder tá montando realmente as diretrizes curriculares da Prefeitura de Vitória, acabaram não acontecendo, devido a outros fatores. Mas que eu não acho que a gente tenha muita voz nessa política educacional, não. Eu vejo que as coisas vêm, mas já vêm predeterminadas às escolas. De acordo com cada professor, cada um trabalha em cima daquilo e adequa a escola. Entendeu? Mas já vem predeterminado (Entrevista - DIRETORA A).*

*É o suor do professor que faz acontecer. A Secretaria, às vezes, pensa as ações, sua política, mas pouco consulta os professores pra*

*saber se aquela política, aquela ação, é de fato o que a escola precisa (Entrevista - PROFESSORA).*

*Aqui eles falaram, falaram, falaram e pediram para nós falarmos. Eles colocam os dados, mas é seco! Se, de repente, eles fizessem esse trabalho mais vezes, desmistificava isso, pois já dava pra chegar ao final do ano com uma visão diferente. O ofício já vem marcando que é pra definir a matriz. Não é pra discutir os dados. Nós tínhamos na rede também as assessoras, mas elas não existem mais. Elas vinham à escola uma vez por mês, pra ver isso, pra ver o calendário, as mudanças, elas faziam o acompanhamento. Hoje elas não vêm, desde do ano passado que elas são técnicas, não são mais assessoras. A impressão que temos é que a Secretaria tem se distanciado muito do cotidiano da escola e que precisa desse espaço depois para amarrar questões burocráticas, pois elas têm que vir à escola e parece que é só pra isso. E eu fico preocupada, pois a Secretaria somos todos nós, temos funções diferentes, os elementos que eles precisam lá são os elementos que vêm da escola (Entrevista - PEDAGOGA A).*

Esse distanciamento entre ESCOLAS e SEME na elaboração das Diretrizes Curriculares é agenciado pela dureza da linha molar que emperra a mobilização dos fundamentos teórico-metodológicos no cotidiano escolar. Apenas sua prescrição, sem levar em conta sua serventia para as pessoas, não potencializa a produção de saberes, fazeres e sentidos para o currículo. Para serem utilizados como “caixa de ferramentas”, segundo Deleuze (1979), esses princípios precisam auxiliar no “revezamento teórico-prático”, de modo a serem vivenciados, negociados e reinventados.

Agenciada por essa linha, a concepção de teoria e metodologia, para muitos indivíduos, é tida como algo burocrático que não ressoa nas escolas. É “chata” e de menor importância do que a prática. Deleuze (1979, p. 72) destaca que “[...] desde que, uma teoria penetre em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que produza uma explosão [...]”. Porém, o endurecimento que as escolhas conceituais e metódicas do livro-texto-referência sofrem por não serem dialogadas com os sujeitos que habitam as escolas acaba por dificultar que essas teorias penetrem nos discursos das ESCOLAS:

*E é muito teórico. Assim, vamos ler o texto. Igual faculdade. Não sabe fazer de outra forma. Assim, vamos fazer oficina. Eu falo mesmo, quando tem que falar. Vamos fazer oficina, vamos escrever o projeto. Mas e a solução? São objetivos específicos para o projeto. A viabilidade. Mas não, vai escrever a parte teórica, sabe como que é. A História, tudo. Mas como que é? Aí é fácil escrever. Eu quero ver é isso acontecendo, o controle disso, você entende? (Entrevista - PEDAGOGA B).*

*As diretrizes, nós mexemos em nossa proposta curricular, mas a Secretaria não tem nada que nos oriente, só as diretrizes antigas [...]. Aí, se a escola não fizer, eles vêm pra isso, ninguém vem pra saber se estamos acompanhando as propostas, as diretrizes [...]. E as escolas trabalham com as diretrizes da rede? Monta proposta curricular de acordo com as diretrizes da rede? Quem sabe responder isso? Ninguém, pois ninguém acompanha. Aí, se você quer fazer, você faz; se o outro não quiser, não faz. Como você cria uma unidade? Aí depois eu venho para a escola falar de número! O menino sai da tarde, vem para o matutino e não vê o mesmo conteúdo. Sai do Maria José e não vê o mesmo conteúdo. Então é muito doido! É muito doido! Não tem como dar certo! Complicado! (Entrevista- PEDAGOGA A).*

As possibilidades de reinvenção, de mobilização e de materialização desse livro-texto-referência ficam muito reduzidas quando, por exemplo, não se ouvem os professores durante a produção das diretrizes, quando não se tem o conhecimento da existência dessas orientações curriculares ou quando se pensa que essas diretrizes devem fechar os conteúdos a serem ensinados de modo único para todas as escolas.

A linha molar traçada na escrita e na leitura desse livro tenta dicotomizar a política educativa entre SEME (elaboração) e ESCOLAS (execução). Tanto os sentimentos de não pertencimento no processo de elaboração da escrita quanto os de não efetuação das orientações prescritas no livro-texto-referência ressaltam os dispositivos de poder contidos no documento que, de acordo com Deleuze e Parnet (1998), fixam um código (as bases conceituais e metódicas), um território correspondente (a educação especial, o tempo integral, o respeito à diversidade etc.), que, por atuação de uma máquina abstrata, ou seja, por atuação das cobranças

com dados e resultados, sobrecodifica as relações e os processos de *ensinosaprendizagens* em um território maior chamado currículo.

Foucault (1979) diz que não se sabe quem detém o poder, mas que se sabe que ele sempre se exerce com uns de um lado e outros de outro. Pode-se notar que alguns discursos das ESCOLAS consideram que o poder de elaborar, de escrever a política educativa do município é detido pela SEME. As críticas estabelecidas por esses discursos parecem indicar uma vontade de exercer o poder: “*Eu quero ver é isso acontecendo, o controle disso, você entende*”. Foucault (1979, p. 77) argumenta que essas lutas que estão sendo elaboradas agora são “[...] o começo de uma descoberta do modo como se exerce o poder”.

Mesmo sofrendo o corte de uma linha molar que não permite questionar a funcionalidade teórica e metodológica proposta no livro-texto-referência, dizemos que ele é rizomático, porque outras linhas também insistem em atravessar sua escrita e leitura. Sutilmente, uma linha molecular emerge como possibilidade para os fazeres na escola, tanto na fala de alguns indivíduos das escolas, quanto no próprio texto do livro, ao propor uma tímida tentativa de entrelaçamento entre teorias críticas: “Podemos perceber nos documentos a incorporação de conceitos próprios à perspectiva crítica e pós-crítica que se entrelaçam, que dialogam entre si e que nos impelem a perceber nosso fazer como algo dinâmico e processual, por que não dizer ‘*complexus*’ (MORIN, 1999), ou seja, que é tecido junto” (PMV/SEME, 2010, p. 22).

Duas maneiras distintas de criticidade são possíveis na escrita e na leitura do livro-texto-referência. A referida “teoria crítica” se pauta por concepções teórico-metodológicas embasadas por atitudes crítico-reflexivas, iluminadas, auto-centradas, pautadas pela lógica do sujeito moderno, que, com sua consciência autônoma, é capaz de realizar transformações simplesmente por movimentos individuais. A outra possibilidade de pensamento crítico, nomeada no livro-texto de “teoria pós-crítica”, não se baseia em uma consciência individual, mas histórico-crítica, constituída por redes de relações e se instala na concepção de uma atitude crítica como acontecimento, como atitudes em processo, como experiência no movimento do pensamento.

A criticidade de um pensamento que permite perceber as relações em rede de ações e como experiência é destacada em alguns discursos das ESCOLAS:

*Se vem documento, o que vem são ideias. O que temos percebido, pelo menos nos documentos que nos chegam, é que eles nos dão*

*oportunidade de intervir, de fazer alguma mudança. É uma orientação, não é uma determinação! São documentos preliminares. Eles nos chegam pra que possamos ajustar, dar nossa opinião [...] (Entrevista - DIRETORA B).*

*Então cada escola tem o seu mundo. Sua diversidade. Seu cotidiano, que não se repete. Então é isso, cada escola tem uma vida. Tem uma vida, tem suas necessidades, seus anseios, seus desejos, seus sujeitos... Porque o coletivo tem que se orientar por esse documento se sentindo fazendo parte dele. Ele pode executar o que está escrito aqui ou não. Mas, porque o documento ele não tá estático, tem que parar, reavaliar, refletir de forma constante (Entrevista - DIRETORA B).*

Uma linha molecular flexível pode ser traçada, pode esboçar pequenas modificações, já ao destacar que o fazer pedagógico se transforma em algo processual e não dado *a priori* em unidades conteudistas de ensino. Podemos dizer, como Deleuze e Parnet (1998), que nessa sutil perspectiva, “[...] passam devires e microdevires, possibilitando outra política pelas variadas aberturas e conexões fora dos segmentos [...]”, propiciando modificações teórico-metodológicas de acordo com a vida de cada escola, com seus anseios e desejos.

Lopes e Macedo (2011, p. 253), argumentando sobre os discursos na política de currículo, colaboram para este debate ao destacar que:

*Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extra-discursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes.*

Esse excesso de sentido é percebido e pontuado pelos indivíduos que vivem o cotidiano escolar, ganha a conotação de flexibilidade e se desenha quando as Diretrizes Curriculares são consideradas orientações dadas ao coletivo escolar de modo que ele “[...] pode executar o que está escrito aqui ou não. Mas porque o documento ele não tá estático, tem que parar, reavaliar, refletir de forma constante” (Entrevista – PROFESSORA C), o que foge da lógica de um modelo conteudista,

sem modificações, desvios e ressignificações. Os microdevires passam ao propor que a coletividade teça junto o processo educativo, desenvolvendo outras políticas educacionais “possíveis”, mais próximas dos contextos escolares.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 253) destacam:

Este sujeito, constituído na ação política, é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir por que esta mesma estrutura se constitui. Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente – é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido, um sujeito a quem sempre falta algo, é a condição para a ação.

Nessa falta de algo, o que possibilita que novas ações sejam criadas, passam os microdevires, que são compostos de microlutas que fazem que outros efeitos de poder sejam sentidos nas redes de saberes e fazeres escolares. Foucault (1979, p.77) diz que é “[...] possível que as lutas que se realizam agora e as teorias locais, regionais e descontínuas, que estão se elaborando nestas lutas e fazem parte delas, sejam o começo de uma descoberta do modo como se exerce o poder”.

A tentativa de entrelaçamento entre modos distintos de criticidade no livro-texto-referência, ao mesmo tempo em que aparece como algo capaz de flexibilizar, mobilizar as práticas educativas, é agenciada pela prevalência de uma teoria que se pretende crítica e cultural, mas que endurecidamente se pauta em produção de identidade, desconsiderando que os estudos da teoria pós-crítica tentam provocar debates fora dos regimes identitários:

[...] a referência teórica prevalente é a Pedagogia Histórico-Cultural, mas pontuações que fizemos acima sobre currículo se configuram a partir do entrelaçamento dos fundamentos das teorias críticas e pós-críticas, ou seja, currículo não é uma prática neutra, mas política, espaço de poder, como também é produção de identidade (PMV/ SEME, 2010, p. 20).

Em outros fragmentos do texto, também fica implícito que a produção do currículo deve partir de categorias estabelecidas na relação entre saber, poder e identidade. Nesse sentido, o argumento apresentado no livro-texto-referência para

justificar sua escrita pela necessidade de incorporar “[...] ordenamentos legais e de novos resultados de pesquisas no campo da educação em geral e do currículo especificamente [...]” (PMV/SEME, 2010, p. 1) não se apresenta de forma coerente, pois vários estudos, no campo da educação e do currículo, têm utilizado a filosofia da diferença (Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault) para problematizar os regimes identitários, afirmando as potencialidades dos processos de diferenciação para a produção de conhecimentos e para a vida na escola.

Outra questão conceitual presente no livro-texto-referência se refere à teoria sócio-histórico ou histórico-crítica que, por vezes, parece ser tomada como sinônima da pedagogia histórico-cultural. As concepções teóricas desse documento pouco ou quase não aparecem nos debates promovidos entre SEME e ESCOLA. Quando mencionadas, apresentam-se de forma confusa por parte da própria equipe sistematizadora do referido texto:

*Professora: [...] é o problema de ensino, não de aprendizagem, pois aprendemos de diversas formas. Eu cito sempre o crochê como exemplo, pois eu gosto muito e, às vezes, estou em casa e vou fazer um ponto, pego a revista e não consigo. Aí peço a alguém para me ensinar, mas aí que confusão, ela me confundiu mais do que ensinou. E aí chega outra pessoa e eu comentando, e ela: ‘Mas, menina, é assim. Você passa a agulha assim’. Nossa! Era isso! Então, às vezes, é a relação com quem ensina também, a forma como aprendemos. Com esse eu não aprendo, mas com o outro, com o jeito que o outro me ensinou, eu aprendo. Não é que o professor seja ruim, nem que o aluno seja ruim, mas é a relação que se estabelece no ensinoaprendizagem, não é só uma questão de aprendizagem, nem só uma relação de ensino, às vezes é na relação também.*

*Subsecretária Política Pedagógica: O que ela está falando aqui, eu fico o tempo todo vendo Vygotsky há 100 anos atrás, ele dizendo que tem dois níveis de aprendizagem: aquilo que eu sei fazer sozinho e aquilo que sei fazer com ajuda, que é a zona de desenvolvimento proximal. Pelo o discurso dela, ela trabalha muito nessa zona. O aluno não sabe fazer sozinho, mas, quando ela entra com o apoio, ele consegue. Então, o que temos que questionar com as professoras de dentro da sala de aula é se elas estão sabendo agir nessa zona, naquilo que o aluno não sabe fazer sozinho. Ela está contando com essa área*

*ou ela está contando apenas com que o aluno sabe. Todos os alunos têm que saber ler e escrever para acompanhar a matéria. Fica muito claro o que ela está falando, que, com a ajuda dela, eles conseguem. E eles mesmos falam: 'Sozinho na sala eu não consigo!'. Então, em que parte da aprendizagem dele a professora está atuando? Naquilo que ele sabe ou naquilo que ele ainda não consegue fazer sozinho? (conversas entre SEME e ESCOLA).*

Também se apresenta no livro a proposta teórico-metodológica do cotidiano como um dos traços teóricos da teoria pós-crítica relacionada com elementos constitutivos da cultura, desconsiderando a potência da micropolítica, ou seja, dos movimentos do desejo ou os processos de subjetivação que ocorrem durante a produção do currículo, pois, para Rolnik (2007, p. 60), na micropolítica, há “[...] apenas intensidades, [...], *lista de afetos* não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo”.

No contexto de definição teórica, o livro-texto-referência tenta fixar bases conceituais, no entanto estas, ao serem utilizadas nas escolas, fogem ao estabelecido, seguem linhas misteriosas que desterritorializam a prescrição e ressoam de diferentes modos nos currículos. Deleuze e Parnet (1998) dizem que sempre existe a possibilidade de essa linha de fuga emergir em meio às outras linhas. Mesmo que às vezes as pessoas nem percebam, essa linha permite se constituir por devires, fluxos e movimentos.

O deslizamento teórico-metodológico do livro por uma linha de fuga é o que possibilita o revezamento *teoricoprático*, potencializando sua serventia não na essência de sua execução, mas nos modos como os indivíduos vão mobilizando as ferramentas que saem dessa “caixa conceitual e metódica”. A constituição do currículo por devires pode se dar pelos modos como indivíduos articulam essas ferramentas teóricas a outras, como percebem qual o momento mais adequado para utilizar tal ferramenta e como vão inventando mil maneiras de fazer educação, como seus corpos vão agenciando outros afetos e como vão tecendo micropolíticas.

*Essa teoria, a gente usa muito esta parte. Eu acho que ela é fundamental, só que a gente não pode desprezar outras teorias que são muito importantes. A gente considera esta importante, mas não podemos deixar de pensar em outras teorias importantes, inclusive estas que estão surgindo e que têm ajudado a pensar a educação de*

*uma outra forma também. Eu tenho lido, mesmo neste pouco tempo que a gente tem, que tem surgido muita coisa interessante. Aliás a educação é uma coisa muito dinâmica, sempre está surgindo uma teoria, um autor interessante, trazendo uma proposta nova, ou uma proposta que não é tão nova, mas que traz um ângulo diferente ou indo além, ela é importante sim, mas existem outras que não podemos deixar de analisar (Entrevista - PEDAGOGO).*

É no deslizamento entre as outras linhas que as bases conceituais e metódicas presentes no livro-texto-referência podem ser mobilizadas no cotidiano escolar e funcionar como uma caixa de ferramentas. A esse respeito Deleuze (1979, p.71) afirma:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significativo... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras, há outras a serem feitas.

Assim, as ESCOLAS vão traçando linhas de fuga e tentando mobilizar a teoria como uma caixa de ferramentas, não se ocupando em refazer ou reproduzir os fundamentos teórico-metodológicos do livro-texto-referência, mas vão tecendo novas redes de saberes, fazeres e sentidos que potencializam novos modos de produzir conhecimentos, linguagens e afetos, ou seja, inventam novos revezamentos *teoricopráticos*.

Neste movimento do desejo dos professores, pedagogos e de outros indivíduos quererem produzir o currículo pelo revezamento entre teorias e práticas, o livro-texto-referência também dá indícios dessa vontade de entrar em relação com novas propostas teórico-metodológicas. São citados, superficialmente no livro, termos atuais, como “conhecimento em redes” (PMV/SEME, 2010, p. 20), “estudos culturais” (PMV/SEME, 2010, p. 21), sustentados por uma base teórico-crítica (Pedagogia Histórico-Cultural).

Essa tentativa de trazer novas concepções teórico-metodológicas para a elaboração das Diretrizes é um importante passo para potencializar o debate e a produção das práticas educativas no âmbito da SEME e das ESCOLAS, haja vista que, para Deleuze e Guattari (1996, p. 78), a “[...] análise do desejo, a esquizo-análi-

se é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade”.

Essa tímida vontade política que se apresenta logo tenta ser capturada no próprio texto por uma linha molar, ao afirmar que deverão ser observados os princípios da Pedagogia Histórico-Cultural na elaboração da fundamentação teórico-metodológica de cada área do conhecimento, o que indica o sentido de fixar/manter a base conceitual e metódica vigente, como uma proposta que visa a olhar, revisar e ressignificar sem alterar ou fazer revezar as bases que lhe dão sustentação, mantendo esse modo de produção de sentidos sobre a educação em Vitória.

Percebe-se que, entre CONCEITOS e METODOLOGIAS propostos no livro-texto-referência, um rizoma se forma e não é possível dizer que há, de fato, algo consolidado. As análises e as produções *teórico-práticas*, feitas tanto pela SEME quanto pelas ESCOLAS, são atravessadas por diversas linhas (molares, moleculares e de fuga) que tentam controlar e moldar a coisa educativa, mas ao mesmo tempo permitem escapar, romper, criar micromovimentos e desenhar linhas de fuga, “[...] inventá-las traçando-as efetivamente na vida [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76), produzindo novos sentidos para o currículo e para a educação.

O termo consolidado remete a algo fixo e endurecido, como o estabelecimento de teorias e metodologias de trabalhos ideais, que conseguem dar conta de toda a complexidade das relações que se dão nos processos de ensinar e aprender. Ao percorrer as linhas de escrita do livro-texto-referência, as entrevistas e as conversações promovidas entre SEME e ESCOLAS, percebemos que esse “consolidar” se desmantela, desliza pelas linhas moleculares e de fuga que surgem quando o cotidiano escolar tenta escapar da burocratização, da quantificação de alunos, de professores, da carga horária, dos projetos, dos recursos recebidos pelas escolas:

*[...] eles trazem também a questão de números. Índice de reprovação nos últimos três anos, índice de evasão nos últimos anos. Matrícula nova, porque entra mais meninos e não sai... [reportando-se aos projetos desenvolvidos na escola para além das disciplinas]. Então esses dados estatísticos, eles trazem isso tudo (Entrevista - PEDAGOGA A).*

*Isso é muito real, é vivenciado por nós diariamente. Primeiro o projeto, você tem um número reduzido de alunos, pois a intervenção tem que ser muito próxima. Segundo, geralmente o projeto é de interesse*

*do menino. Temos todo esse cuidado, o que ele mais precisa? O projeto tem que nascer ou de uma necessidade ou de algo que me agrada muito. Projeto de reforço é uma necessidade, o projeto os gênios da arte é um prazer. E realmente o comportamento é outro, não temos problemas com disciplina, com faltas, com materiais. Não temos problemas, pois os projetos são a vida da escola. Agora o que temos ouvido recentemente. Nós começamos a trabalhar com projetos em 2006, independente da Secretaria pedir, independente de ter carga horária, o professor fazia (Entrevista - PEDAGOGA A).*

É por meio deste deslizamento entre as linhas que compõem a escrita, a leitura do documento e a vida produzida nas escolas, entre a quantificação da coisa educativa em dados, entre a necessidade de um projeto de reforço, entre o prazer que os alunos têm em participar de um projeto de arte que se constroem mapas educativos variados e que o rizoma da vida vai sendo cartografado. Deleuze e Guattari (1996, p. 77) esclarecem que “[...] essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Ela se transforma e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma”.

## **Fundamentos TEÓRICO-METODOLÓGICOS por um DESENHO POLÍTICO**

Os discursos das ESCOLAS e da SEME vão cartografando as linhas de escrita, de leitura do livro-texto-referência e da vida. Tentam compor seus mapas educativos por desenhos políticos e vão inventando muitas maneiras para “solucionar”, ou melhor, amenizar problemas, como a falta de professores, a violência, a reprovação e a evasão, o desinteresse dos alunos, de modo a não perceber o currículo como algo somente prescrito em grades disciplinares e que, com seus conteúdos, consegue dar conta de “ensinar” a vida, mas como algo imanente, em constante fazimento, que depende que outras relações sejam estabelecidas:

*Estas diretrizes têm sido nossa angústia, por isto temos discutido as diretrizes, porque são importantes, porque é importante discutir*

*o conteúdo de cada série. Tem conteúdos que são importantes, principalmente a nível de alfabetização. Por exemplo, existem diretrizes curriculares a nível de ensino fundamental para a 4ª série, mas o que é importante para meu aluno da 4ª série que estas diretrizes não trazem, isto tem sido nossa preocupação. (Entrevista - PEDAGOGO).*

*[...] isso para mim é o menos importante, pensar a carga horária das disciplinas, mas, é pensar o que nós fazemos com tudo isso e que direitos estão ali circulando nessa experiência. Eu gosto de dizer que a afirmação do direito de aprender. Aprender para quê? É a grande pergunta. Senão eu vou estar no conteudismo, né? Desvairado de que o aluno aprendeu, tirou boa nota e isso valeu, mas que outros elementos são importantes? Que outros valores, que outros processos são importantes ali, em torno do conhecimento, né? (Entrevista - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).*

Em relação às concepções conceituais e metódicas, não há uma instância que detém todo o poder, que domina (SEME) e outra que apenas é dominada e destituída de poder (ESCOLAS). Para Deleuze e Guattari (1996, p. 93) “[...] as massas não suportam passivamente o poder; elas tampouco ‘querem’ ser reprimidas, numa espécie de histeria masoquista e tampouco enganadas por um engodo ideológico”. Essas concepções estão em permanentes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de acordo com os modos como SEME e ESCOLAS se relacionam com o exercício do poder, como estabelecem suas lutas e microlutas, como mobilizam ou fixam a teoria educacional, como fazem seus desenhos educacionais e políticos.

*O currículo é um caminho, não se implanta nada, mas, é um caminho. E esse caminho [...] pressupõe aprendizado, pressupõe conflitos, pressupõe ceder alguma coisa, em algum momento, né? Então, a elaboração disso, porque nós estamos diante de sujeitos bem diferentes. Que bom que somos diferentes. Mas quais as possibilidades, os desafios? A gente tem que se fortalecer enquanto uma cultura importante, porque, se não vou discutir isso, isso é menos importante. Discutir talvez problemas é mais importante do que discutir possibilidades. Limites disso tudo? Pra uma gestão é temporal, é o tempo disso, né?*

*Então, assim, à medida que a gente passa a conhecer a educação não como a minha gestão, meu governo, o meu lugar naquele momento, a gente consegue transcender determinadas coisas e pensar de fato como processo e não como um tempo dado, de governo (Entrevista - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).*

*Eu gosto de pensar sempre nos possíveis, nunca nos limites. Gosto muito da palavra ‘Ressignificar’. Eu sou muito otimista. Eu prefiro pensar nos possíveis a partir daquilo que nós temos. E a escola, por sua vez, tem campos macros, e campos micros. Então, a escola não está passiva a essas leis; a escola, por sua vez, vai criando possibilidades de ir resignificando. Vai pensando sua comunidade (Entrevista - DIRETORA B).*

O ato de fazer política, neste caso, a política educativa, perpassa por concebê-la por imbricamento entre macro e micropolítica: “A grande política nunca pode manipular seus conjuntos molares sem passar por estas microinjeções, infiltrações que a favorecem ou que lhe criam obstáculos; e mesmo, quanto maiores os conjuntos, mais se produz uma molecularização das instâncias que eles põem em jogo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 78).

Os fundamentos teórico-metodológicos são constantemente agenciados pelas linhas molares, moleculares e de fuga. Fazem parte de um desenho político da educação, o que desencadeia momentos em que essas concepções conceituais são aprisionadas, fixadas como verdadeiras formas de elaborar o processo educativo tanto pela SEME quanto por alguns indivíduos das ESCOLAS, não auxiliando no revezamento teórico-prático, fechando a caixa teórica com a imobilização, estratificação e territorialização de suas ferramentas.

Entretanto, ao mesmo tempo ocorrem deslizamentos, fugas, micromovimentos nos discursos da ESCOLA e no próprio livro-texto-referência. Na prescrição das Diretrizes, também existem tentativas, mesmo que sutis, de romper com o endurecimento teórico-metodológico e seguir por linhas mais flexíveis e misteriosas, possibilitando que a produção de conhecimentos, linguagens e afetos escape do controle e da fixação teórica e sejam reinventados nas escolas.

Podemos dizer que, tanto na perspectiva prescritiva da SEME, quando na perspectiva vivida pelas ESCOLAS, os fundamentos teórico-metodológicos muitas vezes são mobilizados de modo a materializar revezamentos *teóricospráticos* e

novos modos de conceber o currículo.

O livro-texto-referência faz rizoma com as entrevistas, com as conversações e com a produção de saberes e fazeres escolares. Desliza pelas linhas de escrita, leitura e da vida, proporciona a composição de diferentes mapas educativos, agencia e é agenciado, territorializa, desterritorializa e reterritorializa sentidos e desejos sobre a educação, desenha políticas.

## MAPAS EDUCATIVOS POLÍTICOS para os CURRÍCULOS

Retomando ao que Deleuze (1979) fala sobre a mobilização/utilização da teoria como uma “caixa de ferramentas”, que deve ser útil e servir às pessoas, tentamos pensar como o livro-texto-referência pode ser escrito/lido/utilizado como um mapa educativo político, pois, conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 22), um mapa

[...] faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

A perspectiva do mapa permite pensar o processo de elaboração, discussão e materialização do texto-referência *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?* no cotidiano escolar, por suas diversas possibilidades de conectar o desejo social de educação da SEME e das ESCOLAS. Ao permitir modificações em seu desenho, o livro-texto-referência carrega consigo possibilidades de ser construído, modificado, subvertido, rasgado pelos atos políticos desenvolvidos a partir de sua mobilização *teoricoprática* e, com isso, possibilita que diferentes mapas educativos políticos sejam produzidos.

O desenho de mapas educativos políticos não se dá aleatoriamente, mas se configura pelos usos, desusos, pelo debate, pela materialização das “ferramentas”

teórico-metodológicas que compõem o livro-texto-referência. Essa mobilização da teoria é definida, inventada, disputada pelos agenciamentos feitos por linhas endurecidas, outras flexíveis e outras de fuga, por meio de imposições, negociações, negligências e invenções que desencadeiam ações políticas. Por política entendemos que:

[...] tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macro-política e micropolítica*. Consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de microperceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem a mesma coisa, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

Elaborar, discutir, problematizar, negociar, rasgar, reverter os princípios teórico-metodológicos do livro-texto-referência são atos políticos que se dão entre SEME e ESCOLAS, envolvendo organizações molares e micromovimentos que ajudam a compor mapas educativos em revezamento teórico-prático. O desenvolvimento de atos políticos e o desenho de mapas educativos políticos é algo que se faz com muitas “ferramentas”: teorias, práticas, conversas e encontros.

Este processo de politização educativa pelo movimento e materialização teórico-metodológica presente no livro perpassa pela necessidade da ocorrência de encontros: encontro com o livro, encontro com o “outro”, encontro entre/com as pessoas que vivenciam o processo educativo, encontros que busquem compor processos coletivos. A teoria não consegue funcionar como “caixa de ferramentas” e não consegue fazer passar afetos, revezar teorias e práticas e teorias e práticas... e... se materializar no cotidiano escolar sem a arte do encontro:

*[...] as possibilidades da implementação é esse contato com o outro, na minha relação com o outro. É o contato do órgão central com a escola, da escola com o órgão central. É da academia com os professores diretamente, né? E os professores terem a possibilidade de entrar na academia também. Então, assim, as possibilidades são muitas. O desafio, eu acho que ele é intenso na medida que faz pensar a política pública de recursos humanos. Acho que o desafio único é: como estar com essas pessoas? Em que momento? Então, acho que o desafio do serviço público, vamos dizer, da escola pública, é pensar em que mo-*

*mentos que eu estou na relação com esses sujeitos, em que momento eu me reúno? Que momento eu junto esse grupo para discutir sobre (Entrevista - GERENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL).*

*A nossa expectativa era que a gente pudesse estar construindo algo que tivesse sentido para o aluno, que o aluno pudesse estar trabalhando com aquilo, que pudesse levar adiante, para a vida dele, que não fosse algo que se perdesse na escola, que tivesse mais... que fosse mais real, mais real para nosso aluno (Entrevista - PROFESSORA).*

A composição de mapas educativos por um viés político perpassa por considerar que esse é um processo que tem que se estabelecer por mobilizações coletivas e não dadas *a priori*. Para ter serventia é preciso fazer sentido para a vida de alunos e professores.

Os princípios teórico-metodológicos do livro-texto-referência só serão mobilizados e terão serventia para as pessoas quando estas estiverem envolvidas em suas escolhas, em seus debates, em seus usos, ou seja, no desenho político desses mapas, mesmo sabendo que, para desenhar mapas educativos e políticos, é preciso deslizar pelas linhas molares agenciadas pela macropolítica (que geralmente seleciona a teoria e a metodologia a serem utilizadas) e no deslizamento pelos microdevires das linhas moleculares e de fuga agenciados pela micropolítica (que permite que sejam criadas novas práticas e novas teorias). Assim, a experiência de cartografar mapas educativos se desenha nas relações que são *dentrofora* da SEME e das ESCOLAS, em meio aos seus movimentos de macro e micropolítica.

*O currículo faz parte, as orientações curriculares fazem parte desta experiência. Outra coisa, que está completamente ligada aos professores, são os mais desavisados. Quando eu falo desavisados, é porque, às vezes, a gente chama diretor, coordenador, pedagogo, mas não envolve os professores. Por exemplo, nós estamos fazendo a política. Pela primeira vez, estamos usando aqui, nessa cidade, estamos chamando a política de alfabetização. Mas isso não saiu da cabeça da secretária de educação. Foram feitos vários seminários com vários professores. Mas, há três anos que estamos fazendo isso e agora veio a hora da escrita. Você tem a experiência, agora é a escrita. Então, pra mim, a orientação curricular é isso, tem que ter a experiência*

*pra ser escrita. A escrita não pode anteceder a experiência. Ou ela, no mínimo, é concomitante, ou ela é posterior, como resultado de uma experiência (Entrevista - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).*

Para uma escrita, em uma cartografia do desejo social de educação, é preciso considerar, como nos dizem Deleuze e Guattari (1996, p. 78), que “[...] antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas”.

No traçado das linhas, algumas ações pensadas e promovidas pela SEME tendem a conceber o desenho dos mapas educativos como uma experiência prática e política que precisa se dar no coletivo. Assim, a escrita do currículo é processual, enfrenta perigos de ser endurecida, moldada, controlada, estruturada por lógicas que, por exemplo, reduzem os *espaçostempos* dos encontros e das conversas entre as pessoas, mas também encontram um mundo dos “possíveis”, com diversas entradas para que o pouco tempo de encontros e conversas seja transformado em *praticaspolíticas* para os currículos.

Sobre as *praticaspolíticas*, Carvalho e Ferraço (2012, p. 3) dizem:

[...] as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias.

As discussões sobre as Diretrizes Curriculares de Vitória, sobre os princípios teórico-metodológicos que compõem esse livro-texto-referência podem mover as ações dos grupos e permitir modificações no campo da expressão humana, neste caso, no campo do currículo, sem desprezar que essas ações estão e estarão imersas em uma rede saberes, fazeres e poderes que não é neutra, mas que oscila e desliza por linhas diferenciadas.

É nesse deslizamento e nos agenciamentos feitos pelas diferentes linhas que as ferramentas teórico-metodológicas do livro-texto-referência poderão ser utilizadas. Quando uma linha molecular mais flexível é traçada no processo de elaboração curricular, encontros e conversas entre/com as pessoas podem ser

agenciados e os diferentes debates podem pôr em revezamento teorias e práticas, potencializando os processos formativos e curriculares.

*Porque quer queira ou não, aconteceram mudanças... Não teve o debate em si, mas as mudanças vêm acontecendo. Igual, agora, a gente trabalha com ciclo inicial de aprendizagem. Eles (SEME) têm vindo à escola, estão fazendo formação com os professores, trabalhando textos com os professores, tão trabalhando o cotidiano em sala de aula. Então tem sim, em alguns aspectos sim, [...]. Na atuação do professor em sala de aula, dos professores de determinadas séries e anos. Eu vejo na atuação do trabalho deles, no cotidiano do professor né? (Entrevista - DIRETORA A).*

A materialização dos fundamentos teórico-metodológicos que compõem o livro-texto-referência no cotidiano das escolas não se dá de forma clara, determinada, na qual os sujeitos praticantes do cotidiano escolar dominam os conceitos, conhecem a fundo a proposta teórico-metodológica, mas, superficialmente, essas propostas chegam às escolas, são tomadas, reinventadas, “roubadas” e se transformam e muitos outros e... e. Muitas conexões com esse livro são estabelecidas, muitas entradas e tantas saídas se apresentam no cotidiano escolar, em oficinas, projetos pedagógicos, valorização da experiência humana.

*As discussões das diretrizes têm alterado o cotidiano escolar? Vai alterar. Se você quiser vir aqui na sexta-feira, você vai ver o que é que vai acontecer depois das 16 h 15 minutos. Nós fizemos umas oficinas de 1ª a 4ª, talvez 5ª. Se eu puder fazer uma oficina de jornal, talvez a gente consiga. Entendeu? São cinco oficinas e talvez o integral entre e aí seriam 7, 8, 9 oficinas, com o integral. Então, é uma de dança vocês vê os meninos dançando. Cinco de cada turma. Eles escolhem as oficinas: ‘Eu quero ir pra de dança’. E ainda tem isso que é parte interessante [...]. Tem alterado o cotidiano dessa forma, melhorando a qualidade de ensino, eu acho. Os projetos, eu acho que vão melhorar (Entrevista - PEDAGOGA B).*

*A nossa escola se preocupa muito em participar desses movimentos de ‘pensar as diretrizes curriculares’. Somos uma escola que deseja,*

*que quer debater, discutir... A gente não pretende ficar à alheia as situações. Queremos nos colocar no processo, participar, nossa escola é bem viva, sabe? E o que também nós queremos mais é que própria comunidade venha e participe mais. Que participe do processo mesmo, que ajude a construir (Entrevista - DIRETORA B).*

A produção do currículo escolar não fica presa às linhas de escrita do documento, mas vai elaborando mapas educativos e políticos pelas leituras das linhas da vida. Escapa de territórios prescritos para o saber e para o fazer, desterritorializa algumas teorias e práticas, tenta fugir de muitos engessamentos da coisa educativa, desenha outros mapas e, desse modo, configura novos territórios para o aprender e para o ensinar por uma “[...] micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

## **Entre TEORIAS e METODOLOGIAS e ESCOLAS e SEME e CURRÍCULOS: o que podemos dizer?**

No processo de elaboração/discussão/implementação/materialização das Diretrizes Curriculares no cotidiano das escolas, fica evidente que as relações entre *TEORIAS* e *METODOLOGIAS* e *ESCOLAS* e *SEME* e *CURRÍCULOS* se dão pelos agenciamentos das linhas da vida: molar, molecular e de fuga. A escrita e a leitura desse livro tanto pela SEME quanto pelas ESCOLAS se constitui como um rizoma que “[...] não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

Podemos dizer que nesse rizoma se conectam tentativas de usar os fundamentos teórico-metodológicos para controle da coisa educativa, mas, ao mesmo tempo, conectam-se possibilidades de escapar, romper, criar micromovimentos, traçar revezamentos *teóricospráticos*, mobilizar a teoria como uma caixa de ferramentas. São traçados movimentos entre a macro e a micropolítica, não sendo possível afirmar que a SEME é detentora de todo o poder de instituir teorias,

métodos de ensino e aprendizagem, e que as ESCOLAS são destituídas de todo o poder, apenas executam e não inventam outras teorias e outras maneiras de aprender e ensinar.

Ocorrem deslizamentos, fugas, micromovimentos nos discursos das ESCOLAS e no próprio livro-texto-referência. Na prescrição das Diretrizes, também existem tentativas, mesmo sutis, de romper com o endurecimento teórico-metodológico. As brechas deixadas em suas linhas permitem seguir por caminhos mais flexíveis e misteriosos, possibilitando que a produção de conhecimentos, linguagens e afetos seja reinventada nas escolas.

Podemos dizer ainda que, tanto na perspectiva prescritiva da SEME, quando na perspectiva vivida pelas ESCOLAS, os fundamentos teórico-metodológicos encontram possibilidades de se mobilizar e de se materializar por revezamentos *teóricospráticos* que desenham outras políticas educativas e que potencializam novas maneiras de produzir o currículo escolar.

Dizemos também que, entre TEORIAS e METODOLOGIAS e ESCOLAS e SEME e CURRÍCULOS, perpassa a necessidade da ocorrência de encontros: encontro com o livro, encontro com o “outro”, encontro entre/com as pessoas que vivenciam o processo educativo, encontros que busquem compor processos coletivos. A teoria não consegue funcionar como “caixa de ferramentas” e não consegue fazer passar afetos, revezar teorias e práticas e teorias e práticas... e... se materializar no cotidiano escolar sem a arte do encontro.

A arte do encontro é uma das possibilidades de que os fundamentos teórico-metodológicos do livro-texto-referência façam rizoma com o mundo, de que esses princípios tenham serventia para as pessoas na produção de saberes, fazeres e sentidos nas escolas, traçando linhas e desenhos de mapas educativos pelas *práticaspolíticas* de leitura e de escrita do livro da vida nas escolas, com a criação de novos territórios para o aprender e para o ensinar.

Posto isso, a mobilização dos fundamentos teórico-metodológicos, como “caixa de ferramentas” possível, ajuda a pensar rizomaticamente o currículo. Pensar o aprendizado e o ensino não por hierarquias, mas pelas diferentes relações produzidas nas escolas e pelos diversos modos de experimentações. Assim, em rizoma, não é possível dizer que os princípios conceituais e metódicos presentes nas diretrizes curriculares ditam um só currículo, mas, no emaranhado de suas linhas, produzem múltiplos currículos.

## Referências

ALVEZ, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. “Como e até onde é possível pensar diferente?” micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. Currículo: problematização entre práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Prefácio. Currículo: problematização entre práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?** Vitória: 2010.

ROLNIK. Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

# ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR: MOVIMENTOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES!

**Priscila dos Santos Moreira**

*[...] as indagações sobre os currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos (MIGUEL ARROYO).*

# Introdução

**E**ste capítulo foi produzido a partir de um estudo realizado com as escolas da Rede Municipal de Vitória/ES e a Secretaria de Educação do respectivo município. É parte integrante da pesquisa *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição*. O principal objetivo deste estudo é buscar pistas e tecer fios concernentes às (im)possíveis aproximações entre as diretrizes curriculares para o ensino fundamental provenientes do sistema educacional e a vivência no/do cotidiano escolar.

Os intercessores teóricos mais buscados para diálogo e tessitura dos fios no processo de análise dos dados produzidos neste estudo foram: Arroyo (2008), Carvalho (2009), Deleuze e Guattari (1995), Ferraço (2007), Gallo (2003), Kohan (2004) e Lopes (2008).

Os percursos metodológicos transcorreram por meio de: a) análise documental (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, Leis que regulamentam a profissão docente, Resoluções Nacionais que definem diretrizes curriculares para a educação básica, além das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (nacional e municipal) e o documento: *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES/Seme); b) análise de reuniões para discussão da organização curricular de 2012, realizada pela Seme nas escolas (em outubro de 2011); e c) entrevistas realizadas com diretores, pedagogos e coordenadora de escolas da Rede Municipal de Vitória/ES e com representantes da Secretaria Municipal de Educação (gerente do ensino fundamental e secretária de Educação do município) no primeiro semestre de 2012.

O critério de seleção das escolas participantes na fase de entrevistas foi a localização geográfica da instituição escolar, visando a uma maior representação das mais diversas regiões do município de Vitória. Neste capítulo, denominaremos as escolas como: 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Os relatos dos entrevistados foram identificados pela função que exercem na escola/Seme. Ou seja, considerando as 11 pessoas que responderam às entrevistas, elas foram assim representadas: Pedagogo da Escola 1; Diretora da Escola 2; Diretora da Escola 3; Coordenadora da Escola 4; Pedagoga das séries iniciais da Escola 5; Pedagoga das séries finais da Escola 5; Diretor da Escola 6; Pedagoga da Escola 6, Gerente do ensino

fundamental da Seme/ES; e Secretária de Educação da Seme/ES.

Em reflexão sobre os muitos temas de estudos e produções de artigos que poderiam ser problematizados a partir das discussões com os participantes das escolas – com os quais indagamos questões diversas sobre as relações estabelecidas entre as Diretrizes Curriculares da Seme e a vivência no cotidiano escolar – optamos por discutir um tema que consideramos provocativo e relevante, porque foi citado muitas vezes nos materiais de campo (reuniões e entrevistas): *Organização da matriz curricular*.

Concernente a esse tema, três movimentos, cada qual com suas tensões peculiares, fizeram-se preponderantes durante as análises dos dados produzidos em campo (reuniões e entrevistas) e serão delineados neste artigo: primeiro movimento – processo de organização da matriz curricular; segundo movimento – o (não) lugar docente; e terceiro movimento – tempo instituído e tempo das emergências na relação Seme-escolas.

## **Primeiro movimento: processo de organização da “matriz” (“grade”) curricular**

*[...] o currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou a falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (MIGUEL ARROYO).*

O primeiro movimento deste artigo foi construído a partir de quatro tensões percebidas como relevantes durante o processo de organização da “grade” curricular que ocorre anualmente nas escolas. Tais intensidades são provocadas por inúmeros e complexos motivos, inclusive devido a limites preestabelecidos legalmente e a outras tantas questões que suscitam discussões e incitam

negociações (desde a interpretação das leis vigentes e das orientações curriculares que orientam esse processo, até a sua materialização).

Essas tensões serão tecidas neste tópico da seguinte maneira: a) conceito de matriz (grade?) curricular; b) cargas horárias (do aluno e do professor); c) base nacional comum e parte diversificada do currículo/participação das Secretarias e das escolas no processo de construção da matriz curricular (definida *a priori* pelo Sistema ou construída coletivamente nas escolas com a validação da Secretaria, entre outras possibilidades); d) seleção de conteúdos (hierarquia socialmente construída que define carga horária maior ou menor para cada disciplina).

Concernente à primeira tensão, conforme o Parecer do CNE/CEB 7<sup>8</sup> (2010), a expressão “matriz” foi adotada formalmente pelos sistemas de Educação, após a implementação da LDB<sup>9</sup> (1996), mas não provocou aprofundamentos da discussão do conceito pela comunidade educacional. Sendo assim, a matriz foi entendida como sinônimo de “grade”. No entanto, nesse Parecer, o conceito de matriz é estabelecido de forma bem diferente do que era entendido sobre a antiga e burocrática “grade”:

Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto se desenvolve), ou seja, lugar onde algo é concebido, gerado e/ou criado (como a pepita vinda da matriz) ou, segundo Antônio Houaiss (2001, p.1870), aquilo que é fonte ou origem, ou ainda segundo o mesmo autor, a casa paterna ou materna, espaço de referência dos filhos, mesmo após casados. Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte de origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular. A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento

8 Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 7, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília. Aprovado em 07 de abril de 2010.  
9 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo (CNE/CEB, 2010, p. 25).

Consideramos prudente diferenciar os conceitos de “matriz” e “grade” curricular, porque percebemos que, durante as entrevistas, em vários momentos, a palavra matriz é utilizada significando grade e vice-versa. Sendo assim, ainda que entendamos a diferença conceitual, no decorrer deste texto, analisaremos como ocorre o processo da construção da organização curricular, mas não enfatizaremos o significado atribuído às palavras, respeitando o que está estabelecido nos discursos dos sujeitos das escolas.

A segunda tensão deste primeiro movimento refere-se aos limites estabelecidos pelas legislações vigentes, quanto ao cumprimento das cargas horárias (de alunos e de trabalho dos professores) que influenciam as mudanças nas organizações curriculares de cada escola. Concernente à carga horária do aluno, a LDB vigente (1996), em seu art. 24, I, estabelece que: “A carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. A Resolução CNE/CEB nº 7<sup>10</sup> (2010) corrobora o prescrito na Lei nº 9394 (1996), no oitavo artigo, parágrafo terceiro, e essas diretrizes embasam o que deve ser cumprido no Sistema de Educação do Município de Vitória/ ES.

Em relação à carga horária de trabalho do professor, a Lei nº 11.738<sup>11</sup> (2008) determina que o limite máximo de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos é dois terços (art. 2, § 4). Ou seja, um terço de trabalho do professor é dedicado a outras atividades correlatas de planejamento e aprimoramento dos dois terços da carga horária que são destinados à ministração das aulas.

Sendo assim, uma das grandes preocupações dos diretores, pedagogos e coordenadores das escolas é organizar a matriz/grade curricular para que não percam profissionais dependendo do número de aulas que sejam estipuladas para cada disciplina:

10 Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 7, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010).

11 Regulamenta a alínea “e” inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasília, 16 de julho de 2008).

[...] a matriz curricular ela ficou meio que atrelada assim: não vamos perder os profissionais que já estão na escola. Você está entendendo? A carga horária do aluno e do professor, esse foi um dos pontos que aqui foram determinantes (PEDAGOGA das séries finais da Escola 5).

[...] estávamos próximos do Conselho de Classe. Conversamos no CTA essa possibilidade e como poderíamos montar essa matriz nos dois turnos. Depois levamos essa proposta para o Conselho de Classe, porque de primeira a quarta a intervenção dessas mudanças interferem muito pouco [...]. De quinta a oitava mexemos muito, pois, se eu mexo na carga horária de um professor, eu mexo no outro, ou aumento no outro e isso em cima do número de turmas que vamos ter [...]. Teve anos aqui que nós relutamos muito em trabalhar com mais de um professor na mesma disciplina, pois se você tem mais de um professor, você vai ter carga horária excedente, sobrando, e aí eu tenho que fazer alguma coisa com aquela carga horária do professor que está sobrando (PEDAGOGA da Escola 6).

[...] a organização curricular eu fecho de duas formas. Essa que ela está falando, das turmas [referindo-se ao exposto pela pedagoga], mas também tem a questão da carga horária do professor. Quando falamos da carga horária do professor, vamos debater, debater não, deixa eu me corrigir, dialogar com a Seme. Ela faz uma escuta nossa, da escola e faz algumas considerações aí a equipe da Seme leva lá pra dentro da Seme e depois nos dá um retorno [...]. Em 2011, por exemplo, nós fizemos uma conversa com a Seme, saiu um encaminhamento, foi pra lá e não foi aprovado [...]. Ficou um diálogo assim, a organização curricular que a escola propõe vai trazer mais professor para dentro da escola [...] (DIRETOR da Escola 6).

A terceira tensão que perpassa a organização curricular é um emaranhado de duas tensões que se interconectam: o entendimento do que é base nacional comum e parte diversificada do currículo do ensino fundamental, e o que compete às Secretarias e às escolas nesse processo de organização.

De acordo com a LDB, nos arts. 4º, 5º, 6º e 32º, o ensino fundamental é a

única etapa, do nível da educação básica, obrigatória tanto para o Estado (que deve garantir a oferta para todos os que estão em idade regular para essa etapa – 6 a 14 anos de idade – e para os que não tiveram acesso em idade própria também), como para as famílias (responsáveis por matricular crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, sob seu cuidado, nas escolas). Conforme a Resolução CNE/CEB nº 7 (2010), “O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos” (art. 3º).

Considerando a responsabilidade do Estado de ofertar o ensino fundamental para todas as pessoas, algumas diretrizes curriculares são estabelecidas em nível nacional (fundamentos, princípios, matrícula, currículo, conteúdos, gestão e diferentes modalidades para essa etapa do nível básico de educação). Ou seja, parte-se da ideia de uma base comum para todos os brasileiros no ensino fundamental.

Um dos fundamentos desse nível de ensino presente no corpo do texto da Resolução CNE/CEB nº 7 (2010), em seu art. 3º, é:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Os princípios que norteiam as políticas educativas e as ações pedagógicas, conforme o sexto artigo da Resolução Nacional supracitada, são divididos em três: “*éticos, políticos e estéticos*”. A partir desses princípios, e dos arts. 22 e 32 da LDB, as propostas curriculares do ensino fundamental objetivam “[...] desenvolver nos educandos a formação indispensável para o exercício da cidadania e de subsídio para progredir no trabalho e em estudos seguintes”.

De acordo com a LDB, art. 26, e a Resolução CNE nº 7, art.10, o currículo do ensino fundamental terá uma base nacional comum e será complementado em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Ou seja, tanto o sistema de ensino no qual está inserida a escola (estadual ou municipal) colaboraria na elaboração da parte diversificada, como

também a própria escola poderia estabelecer seu currículo prescrito – a partir de interesses discutidos e construídos naquela escola especificamente, com apoio do sistema de ensino – conforme ratifica o parágrafo terceiro do art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 7 (2010): “Os conteúdos curriculares que compõem a base diversificada serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em fase das diferentes realidades” (grifo nosso). No entanto, a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo; não são fragmentos polarizados.

Quando retratamos o tema relativo à base nacional comum e à parte diversificada, esses elementos poderiam ser entendidos de várias maneiras dentro de dois sentidos (entre outros): a) como opositores entre si/compartimentados; b) outras maneiras mais abrangentes, que não concebiam a dicotomia entre os elementos conceituais e que não fortaleçam as percepções de polos na relação Seme-escolas. Ou seja, a construção do que seria a parte diversificada, nesse segundo sentido, não seria algo percebido como pronto, formatado e engessado pela Secretaria para ser cumprido pelas escolas, mas uma construção coletiva de integrantes que fazem parte de uma mesma dança.

Conforme Parecer do CNE/CEB nº 6<sup>12</sup> (2006), a Lei de Diretrizes e Bases anterior, nº 5.692 (1971), prescrevia um currículo mais rígido e segmentado, contendo expressões que denotam dicotomias, de maneira que “base nacional comum e a parte diversificada” podem ser resquícios da legislação de 1971, porque tal expressão destoa ou parece divergente de alguns artigos da LDB vigente nº 9.394 (1996) que propõem articulação integrada do currículo.

Com referência aos discursos sobre a integração curricular, Lopes (2008, p.35) afirma:

[...] os discursos em defesa do currículo integrado constituem uma forma de conceber e produzir currículo. São discursos com legitimidade social apropriados, recontextualizados e, portanto, resignificados em textos das definições curriculares, em um processo no qual múltiplos fragmentos de textos são hibridizados.

---

12 Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 6, em resposta à consulta realizada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, sobre o Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aprovado em 30 de janeiro de 2001e publicado no Diário Oficial em 6 de março de 2006.

Contudo, a autora relata que “[...] a integração das disciplinas é relacionada muito mais com uma atitude diante do conhecimento do que com uma concepção diversa desse mesmo conhecimento”, além de lembrar que os discursos de valorização do currículo integrado são constantemente publicados na área da Educação Brasileira, no entanto não são “[...] necessariamente afinadas com as orientações existentes em documentos oficiais” (p. 34).

A partir da afirmativa de Lopes (2008), que considera que a integração curricular está mais intimamente relacionada com a atitude do que com a concepção, relembremos Gallo (2003), que descreveu a situação contemporânea que vivenciamos *de excessiva compartimentalização do saber* e organização curricular das disciplinas:

A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (p. 85- 86).

A atual LDB carrega em seu bojo a ideia de autonomia pedagógica e de que os Sistemas de Ensino devem “[...] assegurar crescentes graus desta autonomia e diversas formas de apoio” (art.15). A Proposta Pedagógica representaria essa construção coletiva da escola, que é feita a partir das normas vigentes, mas que seria voltada para as questões inerentes da comunidade escolar específica (arts.12 e 13). Sendo assim, a organização curricular da escola poderia ser construída a partir da Proposta, e esta poderia ser (re)construída e (re)visitada pela comunidade escolar, com o apoio da Secretaria de Educação.

De acordo com alguns entrevistados nas escolas, a Seme tem transitado por diferentes atuações quanto à questão da organização curricular: como algo estabelecido *a priori* pelo Sistema e entregue às escolas, ou algo a ser construído pelas/nas escolas com a avaliação e validação da Seme:

Já teve ano que a gente conversava aqui e ia para a Seme, já teve anos de não participarmos de nada. Eles vinham aqui: ‘Quer uma mudança? Não?’. A matriz estava pronta. Ultimamente, nesses últimos três anos, temos percebido eles vindo à escola, para tentar na escola entender um pouco mais o porquê de pedirmos dois professores de Português,

o porquê de pedirmos dois de Matemática. E aqui temos condições também de levar um grupo maior, de colocar professores de planejamento para participar, colocar outros segmentos para participar. Aqui participaram tanto o Conselho, a comunidade e representante de pais. Então a gente tenta! Na verdade, eles não vêm com uma [falando da matriz], eles olham a nossa e dão sugestões ou cortes. Esse ano não teve corte, teve até oferta demais (PEDAGOGA da Escola 6).

A partir do que foi citado pela Pedagoga da Escola 6, o Sistema de Educação do município de Vitória tem apoiado a construção da organização realizada na escola ao invés de estabelecer uma organização única para todas as escolas da rede. Há indícios, nas entrevistas, de que os sujeitos que vivem o cotidiano escolar consideram a necessidade da participação da Secretaria nesse processo por meio de documentos “norteadores”, assim como o reconhecimento – no discurso – da Secretária de que os movimentos no processo de organização curricular devem acontecer com as/a partir das/nas escolas:

Mas eu penso que deveria ter um norte sim, vindo de lá, que todas as escolas tivessem pelo menos um mínimo de disciplinas que fosse estabelecido nesse documento que seria da Secretaria. E aí cada escola, de acordo com as suas necessidades e realidade, então iria fazer essa divisão aí (PEDAGOGA das séries finais da Escola 5).

Então eu acho que é, como nada acontece por acaso, talvez seja um movimento muito mais efervescente esse de estar dentro da escola e pensar com ela e a partir dela, do que um movimento muito mais amplo (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO da Seme-ES).

A quarta tensão refere-se à seleção de conteúdos que compõem a matriz curricular/hierarquia das disciplinas, socialmente construída, que estabelece maior ou menor carga horária para determinados tipos de conhecimento. Conforme Lopes (2008, p. 59), as disciplinas escolares ocupam tempo e espaço demarcados na estrutura curricular, travando-se assim uma luta por prestígio e poder:

Em nome dessas disciplinas, desenvolvem-se as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada das disciplinas escola-

res. A organização disciplinar se impõe como forma de controlar o tempo e o espaço escolar, afirmando-se como uma tecnologia de organização curricular (Macedo e Lopes, 2002). Torna-se possível, desse modo, considerar a disciplina escolar como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular.

De acordo com a LDB (art. 27), os conteúdos curriculares da educação básica devem ser construídos a partir de algumas diretrizes:

I – a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Essas são as diretrizes estabelecidas em nível nacional e, a partir delas, os Sistemas Estaduais e Municipais – conforme prescrito – necessitam orientar as escolas para a construção de suas organizações curriculares baseadas em suas especificidades. Quanto às disciplinas, o art. 26 da atual LDB (1996) prescreve que a base nacional comum deve abranger: “[...] o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso”.

A partir do artigo exposto, e considerando o art. 33 da mesma Lei, o documento – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Vitória (2004) – estabelece que:

Sendo a Base Nacional Comum o conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento, articulados aos aspectos da vida cidadã (de acordo com o artigo 26 da LDB) se constitui por: a) conteúdos relativos à vida cidadã e/ou denominados temas transversais, a saber: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens; b) conteúdos afetos às áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa;

Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física; Educação Religiosa (p. 6).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 7 (2010), em seu art. 15, os componentes curriculares possuem uma organização específica em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a – Língua Portuguesa; b – Língua Materna, para populações indígenas; c – Língua Estrangeira moderna; d – Arte; e – Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a – História; b – Geografia; V – Ensino Religioso.

No entanto, não é estabelecido número de carga horária para cada disciplina a ser ministrada. Ou seja, não há determinação de quantas vezes a disciplina Matemática ou Arte comporá o quadro curricular de cada série do ensino fundamental. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que cada escola delinea o seu quadro curricular – a partir de suas necessidades únicas – ao invés de receber pronto; muitas negociações são feitas para estabelecimento de cargas horárias de cada disciplina:

Outra proposta nossa, a pedido do grupo de professores, que nós ampliássemos a carga horária de Português e Matemática, que são as disciplinas críticas, onde o índice de reprovação é maior. Onde se entende que não poderíamos ter mais aquela fala: ‘Ah, mas todas as disciplinas trabalham com leitura’. Sempre usamos isso, então não tem que aumentar Português. Mas nós viemos percebendo que as turmas, principalmente as finais, vinham com uma defasagem grande de conteúdo específico de Português e Matemática. Não só fazer leitura. E, se é conteúdo específico, eu tenho que ter um profissional especializado para isso. Não posso cobrar que História vá trabalhar conceitos de Português. E aí tivemos que ampliar, diante dessa discussão, e isso gera uma diminuição de outras disciplinas. Hoje estamos com professores a mais. Temos dois de Português e dois de Matemática. Mas isso

implica na diminuição de História, Ciências e Geografia. Então, professor de Ciências, por causa de Química e Física que sempre brigou por uma carga horária maior, tivemos que diminuir a carga horária. E aí nós montamos isso com um grupo, que fechou, que sentou, que fez ata, mas que não está aqui hoje. Temos professores que hoje perguntam: 'Por que eu só tenho três aulas?' (PEDAGOGA da Escola 6).

A hierarquia das disciplinas, socialmente construída, também foi comentada pela Secretária de Educação da Seme durante a entrevista, quando ela discordou da ideia preestabelecida de sobreposição dos saberes na organização curricular:

[...] cada um de nós somos contratados dentro de uma carga horária pra dar aulas determinadas, por exemplo, as séries finais, por disciplinas. Como se dá a organização disso? Quem disse que a Matemática tem que se sobrepor a determinados outros conhecimentos? Quem disse? Não está escrito em lugar nenhum. Então esses arranjos eu chamaria arranjos temporais das próprias disciplinas é o que a modernidade imprimiu como autodeterminante né? Eu mando, eu sou mais importante. Agora, isso, pra mim, é o menos importante, pensar a carga horária das disciplinas, mas é pensar o que nós fazemos com tudo isso [...] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO da Seme/ES).

Para além da hierarquização das disciplinas e a excessiva fragmentação do saber marcado pela falta de diálogo e livre trânsito pelas áreas do conhecimento, Gallo (2003, p. 97), explicitando um conceito de Deleuze e Guattari (1995), pode ajudar-nos a refletir sobre outras maneiras de pensar a organização curricular:

A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as

possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as ‘gavetas’ seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas de conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

## Segundo movimento: o (não) lugar docente

*Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que os define (MICHEL CERTEAU).*

Em análise de dados produzidos, a partir das entrevistas com os representantes das escolas e da Secretaria, seis tensões foram demonstradas em diferentes momentos concernentes ao (não) lugar docente na organização curricular: a) ausência de professores/demora de envio de docentes contratados pela Seme às escolas; b) sobrecarga e adoecimento de professores; c) falta de alternativas do Sistema para substituição de professores; d) docente retratado como alguém que está fora da relação Seme-escolas; e) professor percebido como profissional sem ligação com determinada escola porque se dedica a vários espaços escolares ao mesmo tempo; e f) recursos financeiros como fator que influencia o estabelecimento do (não) lugar docente.

Considerando a primeira tensão (ausência de professores e a demora no encaminhamento de docentes contratados às escolas), vários são os momentos em que a falta de professores é apontada, pelos entrevistados da escola, como um dos principais problemas e como um dos grandes propulsores do “abismo” na relação Seme-escolas:

E a Prefeitura está, inclusive estávamos, ainda, sem professor de Português. Eu vejo muito assim, que a Prefeitura de Vitória tem muitos profissionais bons. Não sei se é o salário, não sei! Não

sei te dizer o que está fazendo com que esses profissionais se afastem, mas isso tem dificultado muito o nosso trabalho. À tarde, aqui, o nosso professor de Matemática chegou tem duas semanas, e o de Português saiu, que não tava aguentando, não tinha compatibilidade de horário, e a gente tá sem professor de Português de quinta a oitava série também (DIRETORA da Escola 2).

É sempre uma relação muito conflituosa [falando da Seme], porque a escola tem as necessidades dela que são urgentes, são na hora. A gente precisa, por exemplo, estamos sem professor de Português desde 18 de maio. Um mês sem professor de Português. De Inglês, desde novembro do ano passado [...]. Hoje, por exemplo, não tem Português, porque a Secretaria não mandou ainda. Não tem Inglês porque não mandou (COORDENADORA da Escola 4).

[...] como transito de manhã e de tarde, eu percebo, no entendimento da Seme, uma proposta de reparação, porque, em 2011, foi bem complicada a chegada de professores aqui. Chegaram professores aqui em agosto, em julho. E a escola esperneava, gritava e o Conselho de Escola começa a se manifestar, fazer alguns contatos com a própria Secretaria (DIRETOR da Escola 6).

Há pistas, no discurso da Secretária de Educação, que corroboram a ideia do diretor sobre “uma proposta de reparação” da Seme buscando aproximar-se das questões da escola relativas à ausência dos professores

[...] é a Secretaria estando dentro não naquela de ditar regras, mas, de vamos pensar então o tempo de vocês, o espaço de vocês. Vamos conversar com o que vocês tem aqui na escola, desde a ausência de professores, que tem implicações nessas orientações. É claro que a matéria-prima para se dar aula é o professor ali, né. Então, primeiro, se não tiver professor não se consegue dar aula, no sentido aula mesmo (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO da Seme/ES).

A segunda tensão, deste segundo movimento, refere-se à sobrecarga e ao adoecimento do professor percebidos por meio de frases citadas pelos entre-

vistados, tais como: “Porque os professores se matam dentro da sala de aula” e “Porque muito da escola é o suor do professor. É o suor do professor que faz acontecer” – ambas ditas em diferentes momentos e em respostas a diferentes perguntas durante a entrevista sobre as Diretrizes Curriculares com a Coordenadora da Escola 4. Além do exposto, outros discursos ratificaram a temática do adoecimento docente:

Então, nessas funções, eu vejo o prejuízo que é para essas crianças e sobrecarga a gente, professor. Hoje [...] a professora de Artes adoeceu. A professora do segundo ano não veio também porque adoeceu. Então nós estamos adoecendo por uma sobrecarga de trabalho para a gente (COORDENADORA da Escola 4).

[...] o profissional está doente, a escola está doente. Entendeu? É muito difícil hoje em dia. Então, às vezes, você não sabe de onde começar. E aí, às vezes, você pensa assim: o problema é tão grande que não sabe se você tem pernas para mudar, pra melhorar (PEDAGOGA das séries finais da Escola 5).

A terceira tensão é diretamente relacionada com as duas primeiras e refere-se à falta de alternativas do Sistema para substituição de professores que faltam ao trabalho em virtude de atestado médico/licença médica (entre outras situações previstas legalmente), ou vacância devido ao processo moroso de seleção, contratação e chegada de profissionais em designação temporária às escolas:

Precisava de mais profissionais, entendeu? Precisa de professor, de substituto para os professores. Tem a professora de Artes, por exemplo, que entrou de licença por seis meses, pergunte se tem professor de Artes? Como é que os meninos ficam na hora? Ou a coordenadora entra, ou a pedagoga entra na sala (PEDAGOGA das séries iniciais da Escola 5).

Se a gente tira, por exemplo: três, quatro dias, seria obrigação de a Secretaria substituir o professor nesses três dias, e eles não estabelecem um mecanismo para fazer isso. Então a escola sempre fica à mercê, porque a gente tem que se virar, fazer do jeito que a gente

tem as possibilidades de fazer. E aí, eu vejo, eu tenho a função de professora e coordenadora (COORDENADORA da Escola 4).

Essa tensão é intensificada na medida em que há a propagação da ideia de que é necessário o cumprimento apenas da carga horária do aluno. Nesse sentido, pedagogos ou coordenadores saem das suas funções e substituem os professores, situação que – em nossa percepção autoral – tanto sobrecarrega os profissionais do corpo técnico-administrativo como corrobora a ideia subliminar de que outra pessoa, sem nenhum planejamento ou quaisquer outras ações inerentes ao trabalho do professor, pode substituí-lo, desvalorizando seu papel e quase o resumindo a um mero guardador do cumprimento da carga horária do aluno.

Há pressões ainda maiores nessa tensão, quando a substituição dos professores em caráter “extraoficial” ocorre por meio de auxiliares, estagiários ou quaisquer outros que estejam envolvidos no “corre-corre” escolar, fortalecendo a ideia da necessidade de cumprimento de carga horária (do tempo escolar) como a principal função docente.

A quarta tensão é retratada a partir das pistas que indicam que o professor está fora da relação que a Seme estabelece com as escolas. Em geral, as entrevistas demonstram indícios de que a relação da Secretaria com as escolas ocorre por meio de diretores, pedagogos e coordenadores:

A Secretaria, às vezes, pensa as ações, sua política, mas pouco consulta os professores pra saber se aquela política, aquela ação é de fato o que a escola precisa. E aí vai desde a infraestrutura da escola, passando pelo pedagógico, passando pela alimentação escolar, todas essas questões. Envolve a escola. O pedagógico não é só dentro da sala de aula. O pedagógico é a infraestrutura da escola. Se eu não tenho espaço ou material para o professor... Nós trabalhamos, por exemplo, com sala ambiente de quinta a oitava. Se o professor não tem aquilo que o professor precisa para trabalhar em sala ambiente, como que ele vai fazer o trabalho dele de forma mais efetiva? Ele faz, aos trancos e barrancos (COORDENADORA da Escola 4).

Percebe-se, portanto, uma tensão que revela o professor ora como alguém que fica fora do processo da relação Seme-escolas, ora como figura em oposição

à outra representada por um sistema que lhe é exterior/alheio, como declara ainda a Coordenadora da Escola 4: “E aí o professor tá sempre reclamando: ‘Ah, mas a SEME só vem aqui para vigiar a gente, só vem cá pra dificultar o trabalho da gente’”.

Consoante com as pistas que revelam que o professor está longe da relação da Seme com as escolas, que ocorre em geral por meio apenas do Corpo Técnico-Administrativo (diretores, pedagogos e coordenadores), a Secretária de Educação oferece indícios que ratificam o suposto pelos sujeitos das escolas: “Outra coisa, que está completamente ligado aos professores, são os mais desavisados. Quando eu falo desavisados é porque às vezes a gente chama diretor, coordenador, pedagogos mas não envolve os professores”.

A quinta tensão, relacionada com este movimento, é relativa à percepção dos sujeitos entrevistados sobre o profissional docente como aquele que trabalha em várias escolas e não pode se dedicar às temáticas de uma determinada comunidade escolar, especificamente por trabalhar em vários turnos, ou porque completa a carga horária de 25 horas (correspondente a apenas um turno) em outras escolas e/ou em outras redes de ensino. Tais pistas foram percebidas em vários momentos:

Nós temos profissionais que trabalham as cinco horas na escola e temos profissionais de outras redes, outras escolas [...].Então fica muito quebrado! O profissional trabalha nessa escola de manhã e à tarde é outro. Se tivéssemos a condição de trabalharmos durante o dia todo na mesma escola, a escola seria outra, muito melhor! Há uma diversidade muito grande dentro da escola. E tem a questão do horário noturno que a escola se modifica toda. O professor tem sua carga horária quebrada. A maioria deles. Então o professor fica dois dias aqui na escola, três dias em outra, mas o movimento da escola é constante. Então, se o professor, por exemplo, só vem na quinta e na sexta, como fica a relação dele com a escola? Quanta coisa não irá acontecer nos próximos três dias? Então esse professor sempre chega com a sensação de estar deslocado, sabe? (DIRETORA da Escola 3).

A sexta tensão está relacionada com todas as demais (da mesma maneira que todas elas se entrecruzam), mas esta oferece limites a todas as outras – conforme declara a gerente do Ensino Fundamental da Seme – que é a questão relativa aos recursos financeiros:

Os limites são esses, pois, não dá para pensar em diretrizes curriculares sem recursos públicos, porque se isso implica em quantificar tempo, em dar tempo e esse tempo ser remunerado, dar uma formação dentro do horário de trabalho, isso implica em recursos financeiros, né? Seja salarial, seja para que o professor tenha mais planejamento. Se o professor tiver mais planejamento, vai precisar de mais professores na rede. Então isso: acho que os limites que o currículo tenha são os recursos financeiros mesmo, de controle desses recursos pra máquina não explodir. Então eu acho que a gente ainda tem dois lugares a passar, e o sindicato, próprio da política onde ele se impõe, que é o do embate mesmo pela questão ainda salarial, pela luta salarial, nosso embate é porque é salarial, porque se entra num acordo salarial as relações estariam mais amenas, mais estabelecidas (GERENTE do ensino fundamental da Seme/ES).

Infere-se que todas as tensões discutidas acima contribuíram para a greve de profissionais dessa rede de ensino no ano passado (2011), que interrompeu a iniciativa da Seme de discutir, coletivamente, com os educadores das escolas, as orientações curriculares da Secretaria Municipal por meio do documento: *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?*<sup>13</sup>

Bom, da única discussão que teve em 2011, a escola participou, né? Foi bem sucinta, bem rápida. Foi mais uma abertura do assunto do que seria discutido, seria como base de formação das Diretrizes Curriculares da Prefeitura. Só que aconteceu um movimento de greve e nós ficamos parados [...]. Nesse único momento que teve, todo mundo foi. Só que acabou se perdendo, né? Eu não sei se eles, depois da greve, não quiseram retomar. Os profissionais já estavam muito saturados, porque a greve desgastou muito o magistério e desgastou muito a escola também, porque a gente teve que se reestruturar para estar dan-

---

13 Documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que analisa as Diretrizes Curriculares municipais prescritas em documentos anteriores: *Educação Infantil: um outro olhar*, *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* e *Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória*. A intenção da Seme com esse documento era provocar uma análise e discussão coletiva das comunidades escolares sobre as orientações curriculares vigentes no município, visando a perceber elementos que permaneceriam no *Documento Final das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*, (Vitória, 2011).

do continuidade ao ano letivo, sem que houvesse perda para o aluno, sendo que acabam acontecendo as perdas mesmo. Querendo ou não, foram 37 dias de greve (DIRETORA da Escola 2).

A SEME nos convocou no ano passado pra fazer o estudo do documento: 'O que temos consolidado?' Pra ler aquele documento que tínhamos anteriormente sobre currículo das diversas áreas. Só que foi um ano atravessado pela greve (de professores do município), e as escolas ficaram vários dias paradas. Uma greve que pensamos que fosse acabar rápido, mas acabou não terminando. A greve foi se prolongando. E toda aquela atividade programada a ser feita no decorrer do ano acabou atrapalhando esses estudos. A Secretaria nos reuniu. Reuniu diretores, pessoas envolvidas, coordenadores, pedagogos e professores também, porque, na verdade, esses estudos dirigidos a toda a categoria, todo mundo envolvido, todos envolvidos. Então nos disseram: 'Olha, vamos adiar esses estudos para 2012, porque em 2011 não vai ser possível!' Quando retornamos da greve já era um novo calendário, teríamos que fazer reposição, teriam as aulas (DIRETORA da Escola 3).

E ainda tinha outro complicador, no ano passado, que era a insatisfação dos professores com o sistema. A Prefeitura, de um modo geral, o prefeito, a baixa remuneração, as promessas. Então, entramos num processo de greve (COORDENADORA da Escola 4).

## **Terceiro movimento: tempo instituído e tempo das emergências na relação SEME-ESCOLAS**

*[...] em Deleuze, ao invés de uma linha do tempo, temos um emaranhado do tempo; em vez de um fluxo do tempo, veremos surgir uma massa de tempo; em lugar de*

*um rio do tempo, porém um turbilhão, já não uma ordem do tempo, mas uma variação infinita, nem mesmo uma forma do tempo, mas um tempo informal, plástico. Com isto, estaríamos mais próximos, sem dúvida, de um tempo da alucinação do que de uma consciência do tempo (PELBART).*

O terceiro movimento, associado à organização da matriz curricular, circunda uma palavra: “tempo”. Essa palavra apareceu algumas vezes nas discussões – durante as reuniões realizadas pela Seme com as escolas, para organização curricular de 2012 (que ocorreram em outubro de 2011) – e foi citada constantemente durante as entrevistas (com as escolas e com representantes da Seme) como respostas a diferentes perguntas.

O tempo foi citado em alguns momentos no sentido cronológico, fixo e estabelecido *a priori*; em outros, como algo diferenciado para a Seme e para as escolas, entre outras variações. Então, neste artigo, a partir dos relatos dos *praticantes ordinários*, o “tempo da escola” foi nomeado: “tempo das urgências”. De acordo com Ferraço (2007), na escola *tudo acontece ao mesmo tempo*.

Conforme afirma Kohan (2004), podemos ampliar os horizontes sobre os conceitos de temporalidade a partir do grego clássico:

Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *chrónos* como ‘o número do movimento segundo o antes e o depois’, na Física (IV, 220a); percebemos o movimento, o numeramos e a essa numeração ordenada damos o nome de *chrónos*. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro). Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’, e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, ‘oportunidade’ (Liddeli; Scott, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida huma-

na, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.

Considerando as análises de campo, dividimos o terceiro movimento em três tensões: a) o(s) tempo(s) na relação Seme-escolas; b) o tempo para formação e planejamento coletivo; c) o tempo para diálogo Seme-escolas.

A primeira tensão, concernente ao tempo na relação Seme-escolas, refere-se às falas dos sujeitos entrevistados que, em vários momentos, em respostas a diferentes perguntas, citaram que o tempo da Seme é diferente do tempo da escola: “Porque, pra nossa realidade, tudo é muito urgente, tudo é muito importante, tudo é muito simultâneo” (DIRETORA da Escola 3), “E aí, às vezes, você pensa assim: o problema é tão grande que não sabe se você tem pernas pra mudar, pra melhorar. Entendeu? Pra fazer essas mudanças no currículo e que levam um tempo” (PEDAGOGA das séries iniciais da Escola 5).

As frases da Diretora da Escola 3 e da Pedagoga das séries iniciais da Escola 5 não destoam da resposta da Coordenadora da Escola 4, quando foi indagada sobre a relação entre Seme e política educacional:

É sempre uma relação muito conflituosa. Porque a escola tem as necessidades dela, que são urgentes, são na hora. A gente precisa, por exemplo, estamos sem professor de Português desde 18 de maio, um mês sem professor de Português. De Inglês, desde o ano passado. Então o que acontece? A gente não tem como esperar pra resolver o problema que é imediato, que é urgente. Tudo na escola é urgente, porque eu não tenho como dispensar o aluno; ele tem que ter o dia letivo dele, a gente tá sendo obrigada a liberar aluno mais cedo. Então nossa relação com a Seme é conflituosa nesse sentido. Nós solicitamos, mas o tempo da Seme para resolver é muito mais lento que o nosso [...]. Igual, esse ano tá tendo umas formações do ciclo inicial para primeiro, segundo e terceiro ano, e tem uma assessora que vem, só que ela quer que a gente organize os horários de forma que as três professoras estejam juntas num dia da semana. Então a gente tem que se virar. Aí a pedagoga diz: ‘Coordenadora [nome omitido nesta pesquisa], tem como tirar a Educação Física e jogar pra tal dia? Eu já tive que jogar uma aula no dia do meu planejamento. A realidade da escola é muito

complexa. Tem que tá no dia a dia pra entender o que é. Quem fica só lá não consegue entender. Aí a gente fica num aperto aqui, imagina! [...]’. (COORDENADORA da Escola 4).

A palavra “tempo” também foi bastante utilizada pela gerente do ensino fundamental da Seme, corroborando a associação que fizemos da utilização do tempo como algo percebido na relação Seme-escolas como: limite, entrave, desafio e possibilidade:

Os desafios eu acho que ele é intensificado na medida que faz pensar a política pública de recursos humanos. Acho que o desafio único é: como estar com essas pessoas? Em que momento? Então, acho que o desafio do serviço público, vamos dizer, da escola pública, é pensar em que momentos que eu estou na relação com esses sujeitos, em que momento eu me reúno? Que momento eu junto esse grupo para discutir sobre. Esse é o grande desafio: é quando? Em que tempo? É o tempo. Não é nem o espaço. É o tempo mesmo. E os limites são esses, pois não dá para pensar diretrizes curriculares sem recursos públicos, porque se isso implica em quantificar tempo, em dar tempo, e esse tempo ser remunerado, dar formação dentro de horário de trabalho e isso implica em recursos financeiros (GERENTE do Ensino Fundamental da Seme/ES).

A segunda tensão refere-se ao tempo mais solicitado pelos sujeitos entrevistados que vivem o dia a dia nas escolas, que é o “[...] tempo para formação e planejamento realmente coletivo (não apenas por área de conhecimento)”:

Não dá tempo pra ninguém estudar, não. A administração não dá tempo pra estudar. Tem os horários das professoras por exemplo. [...] eu acho é mais espaço para o profissional. Entendeu? Até já no cronograma vindo de lá. Você entende? Mais espaços para formação. Você tem que tirar meia horinha, 15 minutos você entende? Poderia vir um cronograma já com esses espaços, mas nunca. É sempre: aula, aula, aula dada (PEDAGOGA das séries finais da Escola 5).

Mas eu acho que a gente precisa de um tempo para fazer um planejamento coletivo. Professor chega normalmente 6h50min. A gente libera as crianças 11h39min. A Secretaria diz: ‘Ué, de 11h30min ao meio-dia, a gente tem que sentar, dialogar. Mas, até que o professor guarda as suas coisas, dá 11h40. Em vinte minutos, como que a gente vai dar conta de um diálogo de formação? Como? Não tem como. Aos meus olhos, falta esse tempo de sentar com os professores, todo o corpo da escola, e fazer um planejamento coletivo em que a gente possa de fato desenvolver um trabalho que seja a cara da escola, porque fica cada um se matando no seu pedaço e a gente não tem, de fato, um trabalho coletivo. Coisas pontuais, entendeu? Como mostra cultural, falam: ‘Vamos sentar e fazer e tal’. A gente faz, mas não temos o tempo e espaço pra gente dialogar sistematicamente durante o ano (COORDENADORA da Escola 4).

Segundo Arroyo (2008, p. 20), “[...] os docentes vêm inventando formas de organizar seu trabalho. Reagem à condição de aulistas. Como? Reivindicam horários de estudo, planejamento, tempos de atividades programadas. Tempos coletivos”. No entanto, em alguns momentos, para conseguirem o tal tempo de formação, os *praticantes ordinários* utilizam táticas que – segundo Certeau (1994) – são os *jogos dos fracos*, que, do seu “não-lugar” abrem *fissuras* e burlam o preestabelecido. Nesse caso, aproveitam as brechas rompendo com o estabelecido *a priori* (cumprimento da carga horária) para inventar o tempo para formação:

Essas formações acontecem dentro do horário. Só que nós usamos esse horário assim das 16h40min até às 18h. A gente vai pagando esses minutinhos: cinco minutos a mais todos os dias, dez, cinco [risos] Pra quê? No calendário, temos três dias específicos pra formação, que é o dia todo. Aí o aluno não tem aula. No dia 30, que antecede o feriado de 1º de maio, é um dia de formação. Só que, além desses que no calendário estão contemplados, nós também fizemos quinzenalmente outras datas. Nessas outras, como hoje, o horário que a gente destina das 16h40min às 18h, é justamente, vamos dizer assim, a gente vai repor com o aluno cinco minutos a mais [...]. Tem esses espaços que a Seme deu no

calendário. Deu não, né? Foi proposta de várias escolas. São três formações no ano (PEDAGOGA das séries iniciais da Escola 5).

Essa semana todo mundo de PL [horário de planejamento] vai estar dispensado do seu PL. Não precisa vir à escola, mas, no sábado, estaremos fazendo uma reunião: tal, tal, tal. Então, existem essas possibilidades. Agora, essas reuniões têm que ser criadas, bancadas, inventadas. Eu penso desta forma (PEDAGOGA das séries iniciais da Escola 5).

A terceira tensão está intimamente relacionada com as demais, porque foi percebida a partir da noção de que a falta de tempo para o diálogo entre a Seme e as escolas limita ambos. Segundo respostas dos entrevistados, inferimos que nem os discursos dos sujeitos das escolas descaracterizaram a importância da Secretaria, nem os discursos dos representantes da Seme menosprezaram a importância da participação das escolas no processo de funcionamento da maquinaria da Secretaria de Educação. No entanto, conforme o discurso de representantes das escolas e da Secretaria, a falta de tempo para o diálogo desvincularia e compartimentalizaria essas forças. Tal afirmativa pode ser percebida a seguir:

Então, como a gente não recebe a informação, a gente na escola fica achando que a Secretaria não toma as providências. Só que eles tomam algumas providências e o diálogo não existe. É conflituoso. Muitas vezes é questão de informação [...]. Eu já estive lá, na Secretaria, e a gente se mata de trabalhar lá dentro. Mas o resultado que chega a escola é muito pouco. Porque a gente precisa de política, de fato, para a educação e que ela se concretize [...]. Então falta esse diálogo, esse planejamento, faltam essas coisas. Precisa desse diálogo mais próximo. A gente tem que parar com esse negócio de achar que é um contra o outro, senão complica muito (COORDENADORA da Escola 4).

A gente não avançou, por mais que Vitória tenha avançado, tem uma diretriz curricular, a gente ainda não consegue, esse diálogo. Acho que essa é uma lacuna muito grande, isso esvazia o trabalho, ele enfraquece, ele não dá sustentabilidade ao debate, né?

Porque ele fica muito local, nas concepções pessoais, nos pensamentos pessoais ou numa determinada instituição né [...]. Eu acho que esse é um desafio imenso, tremendo para a universidade, para a academia, pensar essas possibilidades junto com o sistema (GERENTE do ensino fundamental da Seme/ES).

As três tensões, dentro dos limites e possibilidades oferecidos pelos conceitos de tempo na relação Seme-escolas, estão imbricadas em movimentos interligados continuamente. Os praticantes das escolas indicaram pistas sobre o que esperam da Seme e, em nossa percepção autoral, estão inter-relacionadas com o que a Secretaria de Educação também descreveu sobre essa relação:

Porque aparecer no final do ano com uma proposta de aprovação, ou não, é muito pouco. Eles podem até aprovar e parabenizar. Mas é muito pouco para gente! A gente precisa saber o que disso aqui pode ser melhor, o que eles podem nos dar de retorno? [...]. É válida essa conversa com os segmentos. Uma conversa grande com os segmentos, mas é muito pouco. É só para falar de matriz. Aqui eles falaram, falaram, falaram e pediram para nós falarmos. Eles colocam os dados, mas é seco! Se, de repente, eles fizessem esse trabalho mais vezes, desmistificava isso, pois já dava pra chegar no final do ano com uma visão diferente. O ofício já vem marcando que é pra definir a matriz. Não é para discutir os dados. Nós tínhamos na rede também as assessoras, mas elas não existem mais. Elas vinham à escola uma vez por mês para ver isso, pra ver o calendário, as mudanças. Elas faziam o acompanhamento. Hoje elas não vêm. Desde do ano passado que elas são técnicas, não são mais assessoras. A impressão que temos é que a Secretaria tem se distanciado muito do cotidiano da escola e que precisa desse espaço para amarrar questões burocráticas, pois elas tem que vir à escola e parece que é só isso. Eu fico preocupada, pois a Secretaria somos todos nós. Temos funções diferentes. Os elementos que eles precisam lá, são elementos que vêm da escola (PEDAGOGA da Escola 6)

Então, desde a formatação de um calendário que não é a Secretaria. À Secretaria cabe a ela pensar: 'Aqui é feriado, aqui é uma

data móvel, aqui é uma data não móvel'. Mas cabe à escola pensar essa temporalidade, esse tempo que lhe cabe nos duzentos dias letivos ou mais. Então a escola, o seu coletivo, acho que é uma experiência cultural que deve ser fortalecida e na relação com a Secretaria de Educação. Então, a Secretaria de Educação, às vezes, ela até provoca a existência desse diálogo na escola, que não seja uma experiência isolada e nem só instituída sob o ponto de vista perverso do lado que assim: a Secretaria manda e alguém obedece; a Secretaria que determina o que vai ser o currículo, o que vai ser o tempo vivido na escola. Políticas públicas, ou você entende o que é políticas públicas, o que é o espaço público, o que é uma esfera pública, senão, não da conta de perceber que um calendário tem de ser provocado a partir da discussão dos vários sujeitos né? A Secretaria de Educação aprender com a escola, e a escola aprender com a Secretaria de Educação. Não uma hierarquia desmedida: eu mando, eu tenho a verdade por estar nesse lugar, né [...], porque é a Secretaria estando dentro, não naquela de ditar regras, mas de vamos pensar então o tempo de vocês, o espaço de vocês. Vamos conversar com o que vocês têm aqui, na escola, desde a ausência de professores que tem implicações nessas orientações [...]. Então, eu acho que é, como nada acontece por acaso, talvez seja um movimento muito mais efervescente esse de estar dentro da escola e pensar com ela e a partir dela, do que um movimento muito mais amplo (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO da Seme/ES).

## **Considerações finais: entre movimentos e tensões, as possibilidades...**

Entre movimentos e tensões que envolvem: o processo de organização da matriz (grade?) curricular, o estabelecimento do (não) lugar docente e o(s) tempo(s) na relação SEME-ESCOLAS, há possibilidades que percorrem as tensões e abrem espaço para tantos outros movimentos (às vezes imperceptíveis) dentro

dos movimentos facilmente visualizados. E como se estivéssemos na correnteza, somos levados a dançar – de maneira (não) sincronizada – movimentos simbioticamente instituídos e inventivos dentro da mesma maré.

Os discursos dos sujeitos que vivem o dia a dia das escolas – em nossa percepção autoral – não diferem dos discursos dos sujeitos da Secretaria de Educação do Município de Vitória, quanto ao reconhecimento: a) da necessidade de orientações curriculares gerais provenientes da Seme (ambos os discursos), bem como da necessidade de as escolas ocuparem o lugar primordial no processo de construção da organização curricular, sendo o foco e o local a partir do qual se deve pensar e estruturar o processo específico de organização curricular (ambos os discursos); b) do (não) lugar docente e a importância do *lugar* que esse profissional deveria ocupar (ambos os discursos); e c) do tempo como entrave/desafio para a melhoria da relação SEME-ESCOLAS, além da necessidade da criação de *espaçostempos* para diálogo (palavra apresentada como imprescindível para a melhoria da relação dessas forças, especialmente nos discursos dos sujeitos das escolas).

As respostas às entrevistas ofereceram indícios de que tanto os sujeitos das escolas como os da Seme possuem o desejo de um trabalho mais conjunto, e há reconhecimento – conforme ratificado por alguns entrevistados nas escolas e na Seme – de que tanto quem está na escola como quem está na Secretaria trabalha muito. No entanto, a prática – descrita pelos sujeitos das escolas – demonstra que essas forças parecem trabalhar, às vezes, em direções contrárias (como se fossem oponentes).

Não há totalidades nos discursos e há movimentações que demonstram tentativas de aproximação e danças conjuntas e outros movimentos que denotam cursos de rios de diferentes nascentes que escoam para diferentes rumos sob a mesma titulação: educação no município.

Os sujeitos que trabalham nas escolas evidenciaram pistas sobre o que esperam da Seme. Declararam que anseiam uma maior presença dos representantes da Secretaria nas escolas, contudo com uma perspectiva de ação diferente de: punir/vigiar ou simplesmente aprovar/parabenizar ou expor dados “frios” da escola.

Os entrevistados das escolas demonstraram o desejo de receber as pessoas da Seme não como *técnicos-burocráticos*, mas como *assessores* que acompanham e discutem com a escola, a partir da própria situação escolar. Tanto os discursos dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar como os dos que trabalham na Secretaria urgiram em revelar que o diálogo é o elemento que precisaria

ser potencializado para tornar possível uma dança conjunta SEME-ESCOLAS.

Nesse sentido, dialogamos com Carvalho (2009, p. 204) que trata do *conversar* como “[...] potência do encontro de conversações e ações na constituição de comunidades de afeto, [percebendo] as redes de trabalho em educação como grandes redes de conversações”. Assim, a *técnica de conversa* seria o *acolhimento-diálogo* (p. 204). A autora relembra que –conforme Maturana – “[...] conversar vem da união de duas raízes latinas: cum (com) e versare (‘dar voltas com’ o outro)” (p. 205).

Adotamos uma perspectiva, com Deleuze e Guattari (1995), de não separação entre macro e micropolítica, entendendo esses elementos como constituintes da mesma movimentação, com danças instituídas e inventivas tanto por parte da Seme como das escolas, sem a percepção de uma força opressora que tudo manda de um lado ou acima e outra oprimida que simplesmente cumpre receituários sem interferências e criações de outras novas movimentações dentro do “grande movimento”.

Nesse direcionamento, para o estabelecimento de uma dança mais conjunta, consideramos pertinente o exposto por Carvalho (2009, p. 205), quando traz a técnica da conversa inserida na ideia de democracia em um diálogo com o entendimento de Maturana (1997), de democracia como “[...] obra de arte que só pode existir por meio de ações propositivas que lhe dão origem como co-inspiração em uma comunidade humana” (p. 205).

A escritora coopera conosco, quando elucida as possibilidades de enriquecimento das relações como redes de *saberes-fazer-poderes* que *se manifestam com a capacidade de a multidão assumir as condições biopolíticas da própria existência, do próprio modo de trabalhar* para o estabelecimento do *comum*. Nesse sentido, as redes não se estabelecem com o povo (massa passiva), mas uma multidão de criação, com a *construção da multidão como comunidade, construção no comum*. A palavra comum não é expressada como consenso ou adesão a uma voz singular e representativa. A *solidariedade* e a *cooperação seriam elementos da constituição do comum que acontece na e em relação*.

Sendo assim, a partir das necessidades evidenciadas nos discursos dos sujeitos entrevistados, quanto ao que se espera da Seme para uma dança conjunta, trazemos, em consonância com a autora: as conversas (no sentido demonstrado por Maturana quanto à origem etimológica), a solidariedade e a cooperação como potencializadores de outros possíveis na relação Seme-escolas, visando – entre movimentos e tensões – a uma *comunalidade expansiva*.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 6, de 30 de janeiro de 2001. Resposta à consulta do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 mar. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jul. 2010, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 30 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2012.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73- 95, jan./abr. 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar (org). **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado: imagens do tempo em Deleuze**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?** Vitória, 2010.



# POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS DO *APRENDER ENSINAR EM* ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

**Suzany Goulart Lourenço**

*Quem ensina aprende e quem aprende ensina, se ensinar e aprender tem um caráter de experiência. Se quem ensina não aprende, pode duvidar-se que tenha passado por uma experiência, que alguma coisa nele tenha se transformado. Quem quer aprender de quem não aprende ao ensinar? (KOHAN, 2005, p. 202).*

# Introdução

**E**ste ensaio-escrito se constitui como parte de uma pesquisa mais ampla “*Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição*”, a qual visa, dentre outros objetivos, a compreender os processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos de escolas, nas redes de conhecimentos, observando quais significados seus praticantes, em suas conversações e ações, formam com os outros tantos cotidianos que os atravessam em zonas interpenetradas, dentre as quais as políticas curriculares oficiais e/ou documentadas (CARVALHO, 2010).

Nesse contexto, em um primeiro momento, a pesquisa se constituiu como um acompanhamento de reuniões dirigidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória/ES (Seme) em escolas desse sistema público de ensino, pois apostamos que o currículo se transforma quando nos envolvemos com ele (CARVALHO, 2009). Esses encontros entre escolas e Secretaria foram realizados no final do ano de 2011, com o intuito de discutir e planejar a organização curricular para o ano de 2012. O que percebemos é uma grande iniciativa, por parte da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a sua ação de ouvir as escolas e potencializar sua atuação nas políticas curriculares municipais. Há também uma imensa disposição da comunidade escolar, pois não apenas participam dessas reuniões pedagogos e diretores, mas também pais, alunos, professores e representantes da comunidade na qual a escola está inserida.

Em um segundo momento, a abordagem da pesquisa se deu no sentido de compreender as intensidades e projeções dessas reuniões nas escolas, bem como as relações dos documentos que norteiam as políticas curriculares nacionais e municipais, em especial *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?*, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, com os apontamentos levantados pelas escolas e pela Seme. Para tal discussão, buscamos ir ao encontro dos dirigentes da Seme e também dos representantes das escolas para entrevistá-los, na tentativa de problematizar os dados produzidos e capturar informações mais precisas sobre os modos como essas reuniões de organização curricular são realizadas no município e de que forma as escolas percebem esse processo de integração com a Seme. Foram selecionadas seis escolas, uma por região (São Pedro, Centro, Santo Antônio, Continental, Bento Ferreira/Jucutuquara e Maruípe). Assim sendo, nos movimentos que foram traçados, fomos sendo afe-

tados por acontecimentos em que as falas dos integrantes dessas reuniões e entrevistas em seus entrelaçamentos com os documentos norteadores das políticas curriculares nos apontam outros caminhos possíveis.

A pesquisa buscou, assim, relacionar os currículos oficiais com os “currículos realizados”, entendendo que há um imbricamento entre essas duas dimensões curriculares, visto que os currículos se realizam em redes (FERRAÇO, 2008a, 2008b). Enfatizamos, nesse sentido, a consideração do coengendramento do plano macropolítico, que se compõe pelas linhas molares, de segmentaridade dura, que tentam lapidar tudo aquilo que de alguma forma foge do considerado normal; e do plano micropolítico, perpassado pelas linhas que cortam as molares, linhas moleculares, que têm a finalidade de produzir fuga, devir, fluxos (DELEUZE; PARNET, 1998), uma vez que um coexiste no outro.

Nesse sentido, a partir desse escopo da pesquisa, consideramos algumas dimensões que são apontadas pelas escolas e pela Seme nas reuniões e entrevistas que acompanhamos. Desse modo, a reflexão aqui proposta para este ensaio -escrita parte de questionamentos que envolvem problemáticas acerca do aprender, do ensinar ou do *aprenderensinar* nas escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Vitória. Assim, nesse âmbito, podemos questionar: quais as possibilidades do *aprenderensinar* apontadas pelas escolas e dirigentes da Seme? Em que medida o *aprenderensinar* se fortalece como micropolítica? Que movimentos as escolas vêm propondo para potencializar a *aprendizagemensino*? Essas são algumas questões que acreditamos ser necessário pensar, quando falamos sobre esse campo do sensível. Assim, dialogaremos, a partir de fragmentos das falas de escolas e da Secretaria, com alguns autores, como Carvalho (2009), Merçon (2009) e Kohan (2005), de modo a tentar capturar os sentidos que esse conjunto de questionamentos tem para os processos educativos.

## **Multiplicidades de *aprenderensinar*: o que pulsa nas escolas**

*Sendo assim, é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo*

*como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo (CARVALHO, 2011, p. 113).*

Carvalho (2009) e Merçon (2009) nos trazem a ideia de que necessitamos de encontros com corpos que convêm com os nossos para que, desse modo, seja aumentada nossa potência de agir. Segundo as autoras, os encontros podem tanto aumentar como diminuir nossas potências, dependendo dos afetos que são produzidos nas redes tecidas no cotidiano. Mas, qual a relação dos encontros e dos afetos com o pensar ou *aprenderensinar*? Para iniciar a discussão, vejamos um apontamento feito por um dos diretores das escolas:

**Escola V:** Então, a proposta é exatamente um trabalho diferenciado. Um trabalho com um grupo de alunos em que o convencional não deu certo. Então, não é só reduzir o número de alunos para o atendimento, mas a ideia de um trabalho diferenciado. E aí a ideia de escolher os professores a dedo, com perfil, principalmente, de valorização, de pegar a autoestima desses meninos e jogar para o alto. Foi um critério que pra nós é avaliação positiva, porque as duas professoras têm essa característica de acreditar e apostar nesses meninos. Então, percebemos que eles lá são desafiados a fazer e a produzir, pois eles acreditam e são levados a acreditar. Isso faz o diferencial (DIRETOR).

Mesmo que essas proposições tenham sido levantadas quando se tratava do Projeto de Leitura e Escrita, a fala desse diretor nos traz algumas apostas das escolas que acompanhamos sobre os modos como acreditam que o processo educativo pode ser potencializado. Então, se os afetos entram em relação com agenciamentos que podem produzir uma vida ativa ou passiva, quais os modos que as escolas vêm encontrando como possibilidades de potencializar para a vida o *aprenderensinar*?

Com a análise das transcrições das reuniões, bem como das entrevistas, puderam ser capturados pressupostos para tal indagação: “uma aproximação maior entre alunos e professores”, “trabalhos com crianças em níveis diferentes juntas”, “aulas em pequenos grupos”, “contextualização dos conteúdos”, “quadro completo de professores”, “trabalho em dupla de professores”, “projetos”, “ludicidade”, “autoestima elevada”, “diálogos”... Essas proposições foram repetidas diversas vezes em todas as escolas.

Porém, também foram levantadas algumas hipóteses de “impedimentos” do aprender ou do ensinar. Uma das principais angústias expostas pelas escolas, nesse contexto, tem relação com “problemas familiares” e “indisciplina”. Algumas chegam a falar, durante toda a reunião, sobre esses assuntos, o que pareceu ser um pedido de socorro.

Os “gritos” dessas escolas ressoam a necessidade de um outro olhar para a educação. Outro olhar por parte da Secretaria, dos pais, dos alunos e dos próprios educadores. Ecoam movimentos que desencadeiam situações que, segundo as escolas, diminuem a potência do processo educativo.

**Escola M:** A maioria deles [dos alunos] tem três irmãos, quando tem poucos. Então, são crianças que não têm muita atenção de uma mãe, pai ou irmão mais velho para estar acompanhando essas atividades.

**Escola C:** [...] os alunos continuam indisciplinados, sem objetivos. Essa é uma das maiores dificuldades que temos hoje, nos dois turnos. A falta de interesse desse aluno, a falta de objetivo desse aluno ao sair de casa e vir para a escola [...]. Nós, enquanto professores, coordenadores, pedagogos, direção, toda escola, não conseguimos dar conta dessa grande dificuldade, que é a questão da disciplina e que é a questão de fazer com que esse aluno saiba seu objetivo de vir para a escola.

**Escola T:** Culturalmente, os alunos têm pouco interesse pelo *ensinoaprendizado*. E aí você vem fazer uma coisa culturalmente, a comunidade onde estão inseridos, as referências, eles têm poucas perspectivas [...]. Eu noto que essas crianças são muito sofridas, precisaríamos estar conversando com elas, motivando, fazendo outras atividades fora das quatro paredes das salas de aula [...]. Eu olho as dificuldades deles, são famílias desestruturadas, de situação de risco. Muitos alunos envolvidos com o tráfico, irmão ou tio, famílias desestruturadas [...].

Em outros momentos das reuniões, os “gritos” iam por outros caminhos, percorriam “problemas biológicos” e a “falta de professores”. As escolas demonstram se preocupar muito com a “falta de laudo” de alguns alunos. Já a falta de professores, de acordo com as escolas, agencia outros problemas: os alunos

ficam sem aula? É função das estagiárias assumirem a sala de aula na ausência de professor? Até que ponto as licenças têm trazido experiências ruins?

**Escola A:** No ano passado, chegamos a mais de 100 guias de licenças médicas. Esse ano estou com mais de 90 guias. Isso representa, quando você coloca, estoura o número de dias, mais de 400 dias, mas como o professor é alternado... Precisamos de ajuda. Não é transferir o problema para a Secretaria, pois esse não é o papel da Secretaria, mas é como parceria, vir aqui.

**Escola S:** Eu não tenho condições de fazer um laudo dessa criança, falar: 'Ele não está aprendendo, pois o pai e a mãe brigam em casa. Então, devido a isso, está afetivamente abalado e não está aprendendo' [...]. Não posso falar que uma D. da vida não está aprendendo, pois, com um ano e meio de idade, ela teve uma crise de epilepsia, tomou Gardenal não sei por quanto tempo. Aí depois falam: 'Ah, talvez ela foi molestada...'. Sabe, assim, umas histórias esquisitas. E hoje ela está com 12 anos, numa 3ª série, sem laudo, sem a gente saber o que ela tem. Gente, vocês conhecem a D. Ela não aprende! Não sabemos mais o que fazer para ensiná-la.

**Escola B:** [...] é preciso que se olhe de maneira diferenciada para recursos humanos na área de educação. Eu diria até na saúde, porque o serviço público ainda olha pra eles com a burocracia de quem olha para um auxiliar- administrativo.

O que vale questionar, nesse contexto, é: podemos associar esse dito “não aprendido” dos alunos dessas escolas com apenas um vetor? É apenas a indisciplina? É somente a falta de participação da família? É falta do laudo? É falta de professor? Ora, se o aprender e o ensinar estão imbricados, pois estão em rede, podemos pensar nesses “impedimentos” de forma independente? Ferrazo (2008b, p. 18) nos afirma que não, pois “[...] a questão das dificuldades ou dos problemas não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada, senão teríamos que pensar, inclusive, em dificuldades de ‘ensinagem’, dentre tantas outras dificuldades e problemas que poderíamos supor”.

Então, as escolas colocam situações adversas que, para elas, de algum modo, trazem implicações para o processo educativo, como nos sugerem os seguintes fragmentos de algumas entrevistas e reuniões:

**Escola Y:** Aí a gente fica num aperto aqui, imagina, um mês sem Português, que tem cinco aulas por semana, por turma? São cinco turmas, cinco aulas por semana! Como que a gente faz? E os pais estão certos, vão lá e denunciam. A Secretaria quer cobrar da gente que libera o menino cedo? A obrigação dela é mandar professor pra gente. Essa é a função da Secretaria [...]. A escola é muito dinâmica. O aluno está aqui e nós temos que nos virar com ele. E como é que você faz um trabalho de qualidade nessa condição?

**Escola Z:** [...] Não tem como a escola, nessa situação que a gente vê hoje e com esses problemas que nós estamos tendo no ambiente escolar [...]. Eu acho assim, está todo mundo doente. O aluno está doente, o profissional está doente, a escola está doente. Entendeu? É muito difícil hoje em dia.

Contudo, apesar do que foi exposto, forçamo-nos a pensar, então, nos possíveis que vibram em torno dessas questões do *aprenderensinar*. Podemos perceber que as escolas vêm buscando modos de ampliar os movimentos que agenciam bons encontros, mesmo que, talvez, sem perceber, atuem compreendendo que os alunos aprendem pelas experiências que se dão nos encontros. Falam desses sujeitos que, em algum momento, para as escolas, demonstraram dificuldades em aprender, não como ignorantes ou impossíveis, mas lutam junto com eles em busca de agenciar bons encontros para que assim possam colocar o *pensamento em movimento* (CARVALHO; LOURENÇO, 2011, p. 3). Como observa Merçon (2009, p. 28), tratamos aqui de um aprender que é primeiramente afetivo

[...] Um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como arte do encontro [...].

Kohan (2005) também nos faz refletir, sob a ótica de Gilles Deleuze, sobre o pensar e sua relação intrínseca com os encontros. De acordo com o autor, “[...] ensinar a pensar tem a ver com propiciar encontros, com preparar as condições de sua irrupção. Mas não há fórmulas nem receitas para isso” (KOHAN, 2005, p. 234).

Desse modo, evidencia a não existência de modelos ou métodos para aprender a pensar. Ele ainda alega que “[...] o pensar é um acontecimento imprevisível” (p. 234) e, assim, percebemos sua correlação com o devir-criança. A infância, na perspectiva de Kohan (2005), está para além de um tempo determinado, mas deve ser considerada como um devir, ou seja, como a intensidade de um tempo que todos portamos, independentemente de sermos jovens, adultos, coletivos, crianças ou instituições.

Dessa forma, o devir-criança, pensando em um sentido para uma possível relação com a educação, implica estar no fluxo da vida, mas de modo menos rígido e mais flexível, estar em busca da diferença, da resistência, *crianceando* em meio aos processos de subjetivação no cotidiano escolar.

Apontamos, então, sobre a importância dos afetos e dos encontros nos processos educativos que atravessam alunos e professores nas escolas. Vale ressaltar que, mesmo sendo atravessados pelo devir-criança, nem todos permitem a sua manifestação. Contudo, quando a escola faz experiência desse devir, ou seja, deixa-se atravessar pela molecularidade da infância, potencializa experimentações de encontros imprevisíveis. Vejamos esses outros fragmentos:

**Escola F:** [...] Nós conseguimos montar com eles mini-feiras de Ciências, onde uma turma apresentava a outra, então ali nós estávamos trabalhando a oralidade, a escrita e a criatividade dos alunos.

**Escola P:** Nós estamos trabalhando com contação de história, e até nos reunimos agora para mudarmos um pouco esse foco, para não ser somente contação de histórias. Nós até demos um nome “Contos, recontos e encantos”, pois a gente trabalha a história e eles recontam, trabalhamos a história, em que eles ouvem a história através dos livros, e dali eles criam as histórias deles. E esse trabalho está sendo muito legal, tem uma outra professora que quando a turma é muito grande a gente divide. E os alunos escolhem mesmo para irem para a contação de história.

Durante as discussões, os representantes da Secretaria também levantam considerações sobre o *aprenderensinar* como a *arte do encontro*:

**Seme:** A gente tem problemas de aprendizagem, o menino falta, essas coisas todas, mas tem menino que falta e consegue, não é

parâmetro. Tem aquele que vem todo dia, mas não consegue acompanhar. Mas também tem o processo de ensinagem, como diz a G., é o problema de ensino, não de aprendizagem, pois aprendemos de diversas formas [...]. Então, às vezes, é a relação com quem ensina também, a forma como aprendemos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, como já nos afirma o fragmento da Seme, não nos interessam, neste ensaio-escrita, as escolas, os professores e/ou os alunos em si, mas sim qual a força que esses movimentos produzem ou o que foi produzido nesses coletivos. Os deslizamentos nesses territórios provocam devires no processo educativo. As questões que ficam são: em que condições esses territórios são recapturados? Quais processos os tornam ativos?

É nesses movimentos, nesses encontros entre os corpos ou nessa “relação” que as experiências acontecem. Neles se pressupõe uma forte coletividade. Vale ressaltar que, por experiência, entendemos o que se passa *entre*, no encontro, no meio do *eu-outro*, a ponto de não sabermos se somos afetados ou se afetamos. Quando escolas e Secretaria apontam a necessidade de compreensão das relações movimentadas no *aprenderensinar* e a potência do afetar e ser afetado nessas experiências, traz à tona o pressuposto de se pensar educação no campo da coletividade, onde devemos “[...] considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano da escola [...]” (FERRAÇO, apud FERRAÇO, 2008b, p. 17). Por isso, é válido apostar nos movimentos entre os alunos e os professores que potencializam a produção de encontros que possibilitam a constituição dos movimentos curriculares, pensando, dessa maneira, em outras formas de *aprenderensinar* e de experienciar os diferentes espaços das escolas. Logo, questionamos: como as escolas estão colaborando para tal vivência? Como os movimentos curriculares potencializam essas experiências singulares?

## Artistagens de escolas: como fazê-las?

Merçon (2009) pontua que um dos mitos da educação é a incessante busca da resposta para a seguinte pergunta: “Como educar?”. Existiria, de fato, um método pelo qual os professores conseguiriam ensinar a todos os alunos igualmente?

De acordo com a autora,

Se compreendemos o pensar como **encontro** e não como o que resulta da aplicação de métodos, seu ensino – o que não corresponde, necessariamente, ao seu aprendizado – implica a preparação das condições que favorecem esse encontro. Um ensinar ético, vigoroso e potente envolve, portanto, um extensa e laboriosa preparação para aquilo que não pode ser antecipado ou controlado: o pensar (MERÇON, 2009, p. 154, grifo nosso).

Como observa a autora, obviamente, não podemos atrelar um método de ensino diretamente ao aprender. As próprias escolas e a Secretaria nos pontuam que o *aprenderensinar* acontece por outro viés. Aliás, por duas vias que se entrelaçam: os encontros e os afetos. Como um químico, físico ou qualquer outro cientista, vivemos de experimentações de encontros, ampliando as zonas de ativação de experiências alegres. Assim, como nos afirma, também, Carvalho (2011, p. 111),

Essa ‘arte do encontro’, envolvendo a passagem do regime afetivo passivo a um ativo, tem como base a combinação de nossos encontros e/ou a composição dos corpos e, sendo assim, somente ao experienciarmos uma compreensão do funcionamento das redes interativas nas quais nossas relações se tecem e das quais dependem, atualizaremos nossa potência de agir.

Do mesmo modo, Kohan (2005) faz um questionamento que entra em relação com o que Carvalho (2011) e Merçon (2009) vêm nos mostrando: “É possível ensinar a pensar?”

A primeira proposição dada pelo autor é “O pensar é um encontro” (KOHAN, 2005, p. 232). Nesse sentido, encontros são acontecimentos. Não há como prever como e quando os encontros se darão. Nas reuniões e entrevistas acompanhadas, podemos perceber, nesses encontros entre corpos, diversos encontros entre ideias. Ideias estas que nos indicam o quanto questões relacionadas com o aprender e o ensinar se encontram ainda desconectadas, mas, ao mesmo tempo, ressoam caminhos outros de pensar essas proposições. Não é a partir de regras que encontramos o caminho para aprender a pensar. Nesse sentido, Kohan nos afirma, assim como Merçon (2009):

[...] não há método para aprender porque não há como antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência, caminhos que fluem entre o saber e o não saber, e também porque não há produto ou resultado ‘fornecedor’ de sentido fora do mesmo trajeto de busca. Aprender é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender, nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado. O saber e o método não são outra coisa que obturações desse movimento do aprender que é a própria cultura (KOHAN, 2009, p. 223).

Então, as escolas, como coletivo, pelas experiências tecidas em seus dias a dia, bem como com os afetos que ora diminuem sua potência, ora aumentam, inventam *artistagens* para o cotidiano. Não ficam estanques em frente aos seus desafios, mas eles mesmos as impulsionam a ir à busca dos possíveis.

**Escola G:** E a gente está percebendo que a história aqui é um pouco diferente. Esses meninos têm que ser conquistados, é um convencimento. [...] a avaliação que eu faço é que tem que ser alguém que tenha um perfil de apostar nos meninos. De ir para além do conteúdo. Eles têm problemas existenciais que precisam ser abordados.

**Escola L:** E nós sabemos que é possível, pois, se você tem uma turma que o professor desenvolve aquele trabalho e dá certo, é possível que dê certo com os outros também. Mas é todo um conjunto. Professor tem que estar disposto, a turma tem que compreender o processo, aquela atividade e tudo.

Nesse contexto, o que percebemos, pelas conversas, angústias e problematizações entre escolas e Secretaria, é que esses possíveis apontados para potencializar o *aprenderensinar* nas escolas partem de movimentos que acontecem fora das salas de aula. São projetos, oficinas, reforços que parecem não caber durante as aulas. Os pressupostos capturados das reuniões e entrevistas para dar vida ao processo educativo (“aproximação maior entre alunos e professores”, “trabalho em dupla de professores”, “ludicidade”, “diálogos”) aparecem de modo dicotômico: “Os projetos são bons e a sala de aula é ruim”; “No reforço, eu aprendo e na

aula não”; “Nas oficinas, trabalha-se o lúdico e na sala de aula é apenas quadro e giz”. Essas falas ocorrem, apesar de as escolas apontarem que esses modos diferenciais fazem parte da proposta de trabalho dos professores, não acontecendo como apêndices.

**Escola W:** Ela faz um trabalho interdisciplinar. Ela trabalha leitura, interpretação, intervenção na escrita e a Matemática básica também, as quatro operações, porque esse grupo, quase que na maioria, tem dificuldades na Matemática também. Em virtude dessa dificuldade, eles tinham uma rejeição à Matemática. Tipo assim: ‘É um bicho de sete cabeças, eu não sei, não quero nem saber!’. E, depois que começou a oficina, esse pensamento mudou [...]. Eles veem que é uma disciplina que eles têm dificuldades, mas têm possibilidades de avanço [...]. E têm muitos jogos que trabalham a Matemática. Ela trabalha de uma forma muito lúdica. E, a partir do momento que o aluno aprende as quatro operações, ele muda em sala de aula.

**Escola O:** Eles [os alunos] falam assim: ‘É porque aqui, professora, você me dá mais atenção’. É o que eles falam. ‘Porque aqui tem menos alunos’, ‘Porque aqui não tem bagunça como na sala de aula’, ‘Porque às vezes eu quero ouvir o professor na sala de aula e eu não consigo. Tem muita confusão, tem muita conversa. Quando eu estou aqui, eu consigo ouvir e você consegue me entender; lá na sala às vezes eu não consigo’. Essas são as respostas que eles me deram. E é devido ao acompanhamento que eles têm, pois é mais próximo. Por exemplo, eu dou texto pra eles também. Trabalhamos com correção? Trabalho, mas não corrijo nada no caderno deles, nada! Eles que corrigem tudo. Eu junto com eles, interfiro, mas eles odeiam que rabisque o caderno. Foi a primeira coisa que eles me pediram: ‘Não risque meu caderno’. Eles odeiam que rabisque o caderno deles!

São práticas menos dogmatizadas que, apesar de nem sempre estarem disponíveis para todos os alunos, agenciam outros modos de se pensar as problemáticas em torno do *aprenderensinar*, outras práticas de se fazer currículo, práticas menos engessadas. Percebe-se, por esses fragmentos, que mais importante que os documentos oficiais são essas lutas micropolíticas que professores, alunos, pais,

gestores, pedagogos e todos os envolvidos no processo educativo têm diariamente nas escolas.

**Escola J:** [...] As aprendizagens que ela tinha demonstrado e o que ela vem demonstrando, a gente percebe esse avanço e eu acho que é esse parâmetro que temos que ter. Como esse menino estava aqui, como ele está agora, que aprendizagens ele está se apropriando. Isso é que temos que avaliar para saber se vale a pena ou não manter esses dois tempos. E, na nossa perspectiva, tem valido a pena. Eu acho que as professoras têm aquele tempo para estarem mais próximas das crianças para tirarem as dúvidas, para darem atenção.

**Escola I:** Em 2010, tivemos a questão da oficina, e o resultado para 2011 a previsão é um pouco mais interessante. Não que os problemas de aprendizagem tenham sido resolvidos, mas hoje temos a possibilidade de tratar de forma mais interessante com esses meninos. Há um resultado até por conta de todo esse trabalho individualizado, não é melhor, no vespertino, principalmente, pois nós temos alunos com uma dificuldade muito grande de participar desses projetos. E aí o que nós avaliamos, para o ano que vem, que são situações de demandas que vão para além do que a escola dá conta de resolver. São situações de rede, em que essas famílias atuam. Em sua maioria, são famílias em risco social atendidas por outras ferramentas públicas e que há necessidade de fazer um trabalho para além do que conseguimos fazer. Eu diria até de vincular esses benefícios a participação desses alunos em projetos.

São ações que relacionam movimentos diferenciados das escolas, mostrando-nos outras possibilidades de se pensar a *aprendizagem* *em* *sino*: oficinas, trabalhar individualmente com alunos, trabalho em grupos, dentre outros. O que vale destacar é que os alunos estão sendo mais afetados para a vida nesses *espaços-tempos*. E o porquê disso os próprios fragmentos destacados neste ensaio-escrita já nos respondem: eles ficam mais próximos dos professores, o grupo é menor e há um desejo de estar ali. Desse modo, concordamos com Ferraço (2008b, p. 20-21), quando o autor nos diz que

[...] não se trata da defesa de se buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as redes de *saberes-fazeres* existentes. Para nós, aí reside a função social e política da escola.

Há dificuldades de fazer esses movimentos nas aulas? Sim. As salas estão superlotadas, faltam professores. Em algumas escolas, o espaço físico é deficiente, em outras não encontramos materiais necessários. Mas, pelas falas, vemos como as escolas têm atuado em relação a essas angústias. E isso também é ressaltado pela Secretaria:

**Seme:** [...] Nós temos já uma experiência que não foi fruto da Secretaria. Eu acho também que os movimentos têm que acontecer um pouco no território de acordo com as necessidades. Muitas vezes, o que a Secretaria implementa não é o ideal. Nós tivemos uma experiência, vimos dois tipos de experiência, mas esse ano foi bastante concreto na ordem do fluxo. Por exemplo, foi muito legal a região de Inhanguetá, não foi a Secretaria. Quando nós recebemos, eles já tinham feito isso, os diretores daquela região, CMEI, EMEF. Os CMEIs se reuniram, a liderança comunitária também e a escola sentou e elaborou um fluxo entre eles. Aí veio a questão da proximidade. Fizeram o remanejamento de alunos, remanejaram turmas, readequaram, inclusive, para receber o 1º ano. Então, as seis escolas da região, CMEI e EMEF, se reuniram, sentaram e fizeram todas as proposições, inclusive de remanejamento de alunos. Foi um negócio inédito para nós, pois não foi a Secretaria que foi lá, eles que sentiram essa necessidade [...].

São ações para além do prescrito (e previsto). Não que este seja ignorado, pois existem normas e leis para tais movimentos, mas o próprio documento elaborado pela Secretaria, denominado *Diretrizes Curriculares: o que temos consolidado* (2011, p. 6), nos diz que,

Complementando a argumentação quanto à importância das Diretrizes Curriculares, este mesmo documento complementa que: ‘as

ideias contidas nas Diretrizes Curriculares só serão postas em prática se os professores quiserem. Isso só acontecerá se o material [...] tiver a qualidade suficiente para funcionar como um referencial e subsidiar com ideias pertinentes sua prática cotidiana' (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME, 2004, p. 7).

Então, temos visto que, a partir do que essas escolas têm direito e das demandas que para elas surgem, criam para si e para a comunidade uma outra maneira de se organizarem, modos mais coletivos e negociáveis. Assim como nos alerta Carvalho (2009, p. 28): “[...] O coletivo e a comunidade podem engendrar modos alternativos de intervenção sobre o social”.

Esses “possíveis” têm implicação diretamente sobre o processo educativo, pois essas ações chegam de algum modo às salas de aula, bem como à biblioteca, à sala de informática, ao refeitório, à quadra, que também são espaços de aprendizagem. As próprias escolas vão aprendendo com seus movimentos, a partir de suas invenções, suas singularidades. Passam, então, a acreditar mais em si mesmas, dando mais potência de vida aos seus *espaçostempos*.

**Escola R:** [...] eu sempre falava: ‘Gente, eu nunca vou trabalhar numa escola que tem de 1ª a 4ª série’, e esse ano foi uma surpresa que acho que deu um entrosamento muito bacana. O grupo conseguiu se organizar de forma que ninguém... Que geralmente o pessoal de 5ª a 8ª sempre acha que de 1ª a 4ª vai atrapalhar, né? E vice-versa. Eu acho que acrescentou [...]. E aí nós vamos aprendendo juntos!

**Escola N:** Até porque se os alunos não estão aprendendo a ler e escrever, temos que partir do princípio de que alguma mudança no processo de ensino tem que ser efetivada.

**Escola Ç:** Então, o que a professora fez? Ia à biblioteca, enchia a bolsa de livros e fazia a aula no campo. Até estão colocando no jornal esse projeto da aula fora da sala de aula, pois eles ficam loucos para ir.

**Escola E:** [...] Ciências é a disciplina que mais tem reprovado, e a nossa proposta é que, desde as séries iniciais, os alunos estejam desenvolvendo com a questão crítica, com a questão da reflexão,

leitura de mundo. Este é um termo que a M. não gosta muito, mas é a questão mesmo da alfabetização científica [...].

Nesse sentido, acreditamos no que nos afirma Merçon (2009, p. 42): “[...] Quanto mais potência um modo possui, mais ele é apto a ser movido por sua própria força, e menos ele é determinado por forças externas embora possa experienciar uma conexão ativa e produtiva com estas [...]”. Assim, embora estejam conectadas a um sistema educativo (MEC, Secretarias, Parâmetros, Leis), as escolas, por estarem sempre tentando ir à busca de experiências com os bons afetos, ou seja, envolvimento com ações que de algum modo trazem mais alegria para os seus *espaçostempos*, tornam-se mais singulares e potentes.

Então, potencializar o *aprenderensinar* implica a produção do novo. Aprender não é apenas aprender a escrever, a ler, a contar, mas também se colocar sensível para as produções de discursos, as possibilidades dos números ou das ciências, para a *invenção do mundo*. Desse modo, concordamos com Carvalho e Lourenço (2011, p.16-17), quando as autoras argumentam:

Entendendo a educação com o objetivo de potencializar a aprendizagem inventiva, pensamos nela como campo micropolítico, um campo heterogêneo, múltiplo que se expressa por linhas de forças diversas. Nesse sentido, compete ao educador indicar caminhos, mostrar rotas, porém também agenciar novos traços para o *ensinaraprender*, buscando outros modos, menos dogmatizados. Entramos então no campo do sensível, que nos força a pensar de outras maneiras, mais criativas, mais singulares.

Portanto, para potencializar as experiências nos movimentos curriculares tecidos nos cotidianos da escola, em sua dimensão micropolítica, importa apostar mais nas singularidades e nos devires de alunos e professores. O que devemos pensar é em ações para que essa potência atravessasse com mais força as salas de aula, vistas pelas escolas como convencionais. Acreditar que, para além de conteúdos e normas, devemos pensar nas escolas como delineadoras de suas próprias *artistagens* na produção de diferença por meio da inventividade dos encontros. Arriscamo-nos, então, a pensar nas forças do que é produzido, mas que escapam aos padrões.

## Referências

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. Infância da aprendizagem inventiva, colocando o pensamento em movimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Proped/UERJ, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 15-42.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana de educação**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares:** o que temos consolidado? Vitória, 2010.

ROLNIK. Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

# **PROJETOS ESCOLARES: POSSÍVEIS REINVENÇÕES COTIDIANAS**

**Roger Vital França de Andrade**

**E**ste texto foi tecido a partir do movimento desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória/ES (Seme), no final do ano de 2011, que tinha a pretensão, dentre outros possíveis, de ouvir, dialogar e potencializar as políticas curriculares municipais, considerando a escola e seus protagonistas como sujeitos imbricados em relações de saberes, fazeres e poderes que atravessam o currículo. Nesse movimento de coparticipação, foram realizadas reuniões envolvendo as escolas municipais e a Seme, visando à elaboração e organização curricular para o ano de 2012, momentos estes em que escola e Seme apresentavam seus anseios e expectativas, seus dilemas e desafios para o ano vindouro.

Esse processo de organização curricular municipal vem se constituindo como elemento investigativo, fazendo parte de uma pesquisa intitulada *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição*, que tem, dentre outros objetivos, analisar o desenvolvimento dos processos curriculares cotidianos das escolas nas redes de conhecimento, conversações e ações tecidas e significadas pelos seus praticantes.

Com o intuito de compreender as relações entre as políticas curriculares oficiais ou documentais do município de Vitória e suas interpretações e invenções por parte dos sujeitos das escolas, a abordagem da pesquisa se pautou, em um primeiro momento, em análise documental<sup>14</sup> e discussões desses documentos pelos membros do grupo de pesquisa, bem como pela participação e acompanhamento nas reuniões que aconteciam nas escolas envolvendo professores, diretores, pais, pedagogos e representantes da Seme.

Posteriormente – com a intenção de captar a ressonância e significados dessas reuniões por parte dos sujeitos das escolas, observando como se situam em relação aos documentos (diretrizes/orientações curriculares municipais) e, ainda, como percebem a aproximação da Seme com a escola – foram realizadas entrevistas com alguns profissionais das escolas divididas em seis regiões: São Pedro, Centro, Santo Antônio, Continental, Bento Ferreira/Jucutuquara e Maruípe. Foi escolhida uma escola em cada região, e foram entrevistados/as pedagogos/s, diretores/as e coordenadores/as, assim como a secretária municipal de Educação e a subsecretária político-pedagógica.

---

14 Ver em: PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. Diretrizes curriculares: o que temos consolidado? Vitória, 2010.

A partir do confronto de dados colhidos nas reuniões das escolas, nos documentos e nas entrevistas, percebemos o quanto a discussão envolvendo projetos e métodos assume relevância na organização e implementação curricular, suscitando questionamentos/disputas pertinentes à carga horária dos professores com relação à distribuição de sua jornada de trabalho, entre aulas e demais horas destinadas aos projetos; o suposto perfil dos profissionais que desenvolvem este ou aquele projeto e os diferentes entendimentos, perspectivas e racionalidades que estão em jogo na realização desses projetos.

Essas questões mobilizam nosso olhar, pois parece haver diferentes entendimentos daquilo que a escola concebe/pratica como projeto, sua relevância no contexto escolar, seus objetivos e resultados, e o que a Seme, naquele momento, questionava em relação a essas questões. Sinalizamos, como intercessores teóricos, Alves (2002, 2010), Carvalho e Ferraço (2008) e Deleuze (1996, 2004), dentre outros que nos ajudam a pensar a problemática das práticas curriculares pelo viés dos projetos.

## Projetando práticas no cotidiano escolar

Nas discussões e entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos das escolas, os projetos escolares são apresentados como uma produção coletiva e de interesse da própria escola. Vão desde oficinas de maquiagem e cabelo, leitura e escrita, música, teatro, dança, *aulas de reforço*, feiras de antiguidade, até culinária... Enfim, tem de tudo ou quase tudo.

Projetos os mais esquisitos e disparatados possíveis, dependendo dos olhares/falas/sentidos dos sujeitos que, de um modo ou de outro, estão envolvidos com esses trabalhos, imprimindo-lhes ares de suspeita, de importância, de dor e de delícia, pois ocupam/inventam espaços escolares não autorizados, alteram rotinas e roteiros, transitam entre pátios, quadras de esportes e bibliotecas, invadem laboratórios de informática e salas de aula. Parecem estar em todo canto, fazendo com que a escola se pareça ainda mais com “[...] a própria teoria do caos em realização. Tudo acontece ao mesmo tempo e, freqüentemente, fora da hora que deveria acontecer” (ESTEBAN, 2003, p. 202).

Apesar das diferentes motivações para esses projetos que escola e Seme apresentaram, eles serão por nós problematizados, com o entendimento de que

são práticas curriculares cotidianas atravessadas por linhas que tecem contornos e sombras incertas e por vezes tortuosas, e ainda que

[...] supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas (vão) tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem [...] apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores [...] (ALVES, 2002, p. 40).

Salientamos que, em trabalhos recentes, a autora pontua as múltiplas relações e diversas redes educativas que se fazem presentes nas escolas imersas em disputas e negociações que acontecem localmente, sendo necessário “[...] compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnados em nós” (ALVES, 2010, p. 1197).

Conceber esses projetos como alternativas curriculares não elimina, entretanto, contradições, conflitos e antagonismos, mas nos ajuda a compreender a escola como espaço simultâneo em que tudo acontece ao mesmo tempo, coexistindo práticas conservadoras e emancipatórias, criativas e homogêneas. É o cotidiano se reinventando a todo instante de mil maneiras autorizadas ou não – o sujeito só existe dentro dessas práticas.

Segundo Alves (2002, p. 41), essas alternativas práticas são processos por meio das quais:

[...] os praticantes do currículo resignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, algumas menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, atento ao que nos falam Lopes e Macedo (2011), com relação a determinadas classificações que fixam, a partir de um “valor superior de verdade,” quais saberes são legítimos ou não do que vem a ser dominante ou dominado, as autoras entendem o currículo como uma produção cultural, inserido em uma

multiplicidade de lutas pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. Avançando nestas dualidades (escola/Seme, currículos prescrito/vivido, dominantes/dominados), elas pontuam que o currículo “[...] não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção da cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

É nessa produção cultural cortada por linhas, acontecimentos, fluxos e intensidades, que entendemos esses projetos escolares como modos diferenciados inventados pelos sujeitos no sentido de experimentarem práticas pedagógicas, como possibilidades talvez de potencializar encontros, conversações, dinamizar a vida na escola, enxergando, nesses projetos, uma atitude prática e política em frente ao currículo com seus atravessamentos. Como pondera Alves (apud FERRAÇO, 2011, p. 37), ao entender que:

[...] as práticas são políticas [...], são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos a política, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias [...].

Encontramos também em Deleuze (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 166) a ideia de política como prática, como “uma experimentação activa” e que atravessa a nossa maneira de perceber, de agir, de sentir, de (des)territorializar nossos regimes de signos. Regimes estes que se encontram tecidos por três diferentes linhas imanentes, imbricadas, enroladas, aglutinadas umas nas outras e experimentadas/reinventadas pelos sujeitos no plano de imanência.

É no plano de imanência, no campo social concreto trilhado pela multiplicidade, pelos possíveis e devires, acontecimentos incertos e imprevistos, espaço onde a tradição se atualiza e se ressignifica, que as práticas curriculares ganham sentido para seus praticantes. Para Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 146), o plano de imanência seria “[...] o estado daquilo que se situa no plano ordinário das coisas, daquilo que pertence a esta realidade”. Plano este achatado susceptível de mudanças, uma vez que se encontra cortado pelo plano da vida, pelas linhas molares, moleculares e traiçoeiras – as linhas de fuga.

Podemos sucintamente dizer que as linhas molares de segmentaridade dura

dependem de máquinas binárias, que são dicotômicas e dualistas, por exemplo: homem-mulher, rico-pobre, aluno-professor. Elas implicam dispositivos de poder que fixam um código e um território correspondente e que, por uma máquina abstrata, sobrecodificam e regulam as relações nesse território.

Essa sobrecodificação depende da máquina abstrata fazendo cumprir as determinações, modelizando e fixando a formação do sujeito, estabelecendo um plano de organização que o corta. Como modelos desse tipo de linha, Deleuze e Parnet (2004) citam a família, a escola, o quartel e a profissão, dentre outros.

Na escola as linhas molares antecedem a chegada dos sujeitos e se apresentam como dispositivos na forma de Regimento Interno que especifica o que é direito e o que é dever de alunos/as e professores/as, no Estatuto do Magistério, nos livros de ocorrência (homogeneizando os tempos e espaços), na regulação das atividades e na disciplinarização/organização de sujeitos e saberes.

As linhas de segmentaridade mais flexíveis, traçam pequenas modificações, “[...] são fluxos moleculares de limiares [...]. Passa-se muita coisa neste segundo tipo de linha, de devires, de micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que a nossa ‘história’ (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 151). As linhas moleculares fazem passar por entre os segmentos fluxos de desterritorialização, constituindo devir assimétrico.

Ao mesmo tempo, no meio dos outros dois segmentos, surge uma terceira linha, quebrada e que não é síntese, mas uma multiplicidade de fluxos, velocidades e lentidões variáveis em movimentos de fuga e que repõem tudo em jogo, fazendo desmontar o plano de organização. As linhas de fugas não se acrescentam a uma ou a outra linha, mas traçam a fuga no meio das linhas segmentárias, num movimento de fluxos.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 94), “[...] uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]”. As linhas de fuga instigam uma experimentação política que contraria e faz furar a organização.

Os autores nos dizem ainda que “[...] tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90). Do ponto de vista da micropolítica, talvez, esses projetos possam ser pensados/olhados como um emaranhado de linhas que se movimentam incessantemente, territorializando, desterritorializando, reterritorializando ideias, corpos, máquinas, revitalizando espaços e tempos escolares.

Quer dizer, movimentando a própria escola por meio de práticas inventivas que provocam alguns deslizamentos, fazendo da escola a todo instante um lugar de potência, aguçando em alguns agentes o desejo, a vontade de sair do lugar-comum, de romper com a inércia e o imobilismo do já experimentado e que inventam/ressignificam práticas curriculares com outros propósitos, outras temporalidades, outras racionalidades, a partir dos limites e possibilidades que a cada momento são suscitados nos planos individual e coletivo.

São agentes que, com seus próprios fios, articulam teias e redes, dão outros sentidos aos sentidos supostamente fixados, aprisionados e que aprendem e ensinam cotidianamente a andar na corda bamba. Situam-se entre prescrito/vivido, inovação/tradição, contrariando a organização molar e fazendo passar outros fluxos e intensidades em outros ritmos e velocidades, texturas, sons e cheiros.

## Agentes praticantes de projetos: o que dizem esses sujeitos?

Nas conversas com os profissionais que atam e desatam esses fios e nós, que tecem linhas que se esparramam por todos os lados, os projetos escolares nos parecem dar (e ganhar) coloridos e sentidos à escola e aos seus sujeitos, ao assumirem nuanças inesperadas ou estabelecidas, extrapolando o prescrito e que suscitam outras coisas e ideias, habitam e se apropriam de outros espaços, provocam processos, olhares e encontros, como evidenciado nas falas dos sujeitos abaixo, ao referirem-se aos projetos:

**Agente 1:** [...] o projeto *Pequeno Cientista*, realmente, esse era um projeto que sempre moveu a escola e que levou o nome da escola pra fora [...] de tudo isso aqui, acho o mais importante (PEDAGOGA das séries iniciais).

**Agente 2:** [...] Se você quiser vir aqui na sexta-feira, você vai ver o que é que vai acontecer depois de 16h15min [...] São cinco oficinas e talvez o integral entre e aí seriam sete, oito, nove oficinas com o integral. Então, é uma dança, vocês veem os meninos dançando,

cinco de cada turma. Eles escolhem as oficinas: ‘Eu quero ir pra de dança e ainda tem’. Isso é parte interessante (PEDAGOGA das séries finais).

**Agente 3:** [...] a professora fez um trabalho [...] ela é muito boa e fez um trabalho muito bom sobre evolução tecnológica, em cima de um conteúdo do livro didático, só que fomos além [...]. O que aconteceu? Fizemos uma feira de objetos antigos na sala. Eu trouxe objetos antigos da minha casa, eles também, e foi um debate muito bacana [...] foi uma delícia a aula (PEDAGOGO).

**Agente 4:** Foi uma semana muito rica, porque ela transformou isto em uma notícia e nós estamos dando como ideia para os professores, que eles registrem tudo, porque nós vamos fazer um arquivo no computador, um arquivo vivo. Nós estamos transformando isto em banco de dados de reportagens, num arquivo vivo do que está acontecendo na escola. O projeto dela ainda está em andamento, mas ela já fez uma reportagem e já entregou pra gente e nós vamos guardar [...]. Estamos pensando em pegar este material bacana, num papel bacana, junto com o professor de Informática, nós vamos transformar isto em um jornal [...] mas nosso objetivo maior não é nem estar enviando para *A Tribuna*. É importante? É importante, mas nosso objetivo é registrar este movimento que está surgindo na escola, porque tem muita coisa interessante e a gente não registra. É preciso ter esta preocupação, dar visibilidade, valorizar estes movimentos (PEDAGOGO).

Essas experiências curriculares, narradas e acompanhadas em reuniões e entrevistas, são motivadas por diferentes projetos que, mesmo estando imersos na rigidez da organização escolar que se estabelece pelas linhas molares, fabricam acontecimentos diários nas escolas, provocam diferentes movimentos disparados pelas outras linhas que irrompem quebrando e deslizando normas, desterritorializando ritmos e intensidades, agenciando sujeitos, coisas, utensílios e ideias, possibilitando outros fluxos.

Ao chamarmos os entrevistados/as de agentes, estamos nos reportando ao que Deleuze (2004) denominou de “agenciamento”. Multiplicidades que:

[...] comportam linhas de segmentaridade dura e binária, assim como linhas moleculares, ou linhas de margem, de fuga ou de declive. Os dispositivos de poder não nos parecem propriamente constitutivos dos agenciamentos, mas fazem parte deles numa dimensão em que qualquer agenciamento pode oscilar ou enrolar-se sobre si mesmo (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 160).

Agentes, ainda, lembrando os “espiões” secretos da KGB ou da CIA – aqui não faz diferença – apenas pensar nestes e com estes, como sujeitos que se encontram à espreita, aguardando a hora exata pra dar o bote. Sempre maquinando secretamente o melhor momento para agir, para ser e fazer política, resistindo/existindo.

É nessa vontade de vida/potência e de ação política que Deleuze e Guattari (1996, p. 93) nos falam que o desejo:

[...] nunca é inseparável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas, etc. O desejo nunca é uma energia pulsional indiferenciada, mas resulta ele próprio de uma montagem elaborada, de um *engineering* de altas interações.

Os praticantes das escolas que inventam e se envolvem, direta ou indiretamente, com esses projetos, e que aqui estão sendo por nós chamados de agentes, são, portanto, sujeitos sociais desejantes, que coletivamente fazem a vida cotidiana escolar acontecer, contribuindo para a melhoria das condições de vida de si e de outros sujeitos que aí circulam.

É nesse esforço coletivo que Carvalho (2011, p. 105) compreende “[...] que a dimensão política se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo”.

São agentes nada coerentes, lineares ou sabedores de tudo. Sujeitos que se encontram em um emaranhado de:

[...] lógicas, discursos, ideias, hipóteses e metáfora, encharcadas de arbitrariedades, esperanças, solidariedade, valores, religiosidade,

idiosincrasias, imediatismos, nonsense, absurdos, fantasias, pastiche, utilitarismos e preconceitos, que precisam ser assumidos como fios e nós presentes na tessitura das redes de saberes-fazer dos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2005, p. 31).

Nessa confusão, na tessitura de possíveis redes, ou minimamente na crença de que, com rede ou sem rede, alguma coisa precisa acontecer e acontece na escola, alguns movimentos, alguns deslocamentos de linhas e fluxos insistem em fazer da escola um lugar também de contradições, resistência, posicionamentos e atitudes a favor ou contra as prescrições, diretrizes, regulamentos e organizações curriculares preestabelecidas, assim registradas em entrevistas:

**Agente 5:** Mas eu penso que deveria ter um norte, sim, vindo de lá. Que todas as escolas tivessem pelo menos um mínimo de disciplinas que fosse estabelecido neste documento que seria da Secretaria [...] (PEDAGOGA).

**Agente 6:** Nós, a escola, temos a opção de analisar esses documentos e dizer: 'Não é isso que queremos /olha, isso poderia ser mudado /isso aqui não fala pra gente, não fala pra nossa realidade, nossa comunidade/já esse aqui é importante/esse nos representa'. O processo não é passivo! Se vem documento, o que vem são ideias. O que temos percebido, pelo menos nos documentos que nos chegam, é que eles nos dão oportunidade de intervir, de fazer alguma mudança. É uma orientação, não é uma determinação! São documentos preliminares, eles nos chegam pra que possamos ajustar, dar nossa opinião [...] (PEDAGOGA).

**Agente 7:** Eu não tenho problemas de pensar essas leis, diretrizes como um documento pronto! Eu prefiro olhar pra esses documentos e pensá-los a partir do lugar onde eu estou, no presente, aqui, nessa comunidade. O que faz esse coletivo ser melhor? Não sou eu, entende? É o coletivo. O que esse coletivo quer, o que esse coletivo pensa? (PEDAGOGA).

**Agente 8:** E as escolas trabalham com as diretrizes da rede? Monta proposta curricular de acordo com as diretrizes da rede? Quem sabe

responder isso? Ninguém, pois ninguém acompanha. Aí, se você quer fazer, você faz, se o outro não quiser, não faz. Como você cria uma unidade? Aí, depois eu venho para a escola falar de número! O menino sai da tarde [...], vem para o matutino e não vê o mesmo conteúdo. Sai do Maria José e não vê o mesmo conteúdo. Então é muito doido! É muito doido! Não tem como dar certo! Complicado! (PEDAGOGA).

Nessa movimentação, discursos, documentos e propostas, oficiais ou não, são legitimados e contestados, rasgados e transformados em práticas que se fundamentam em outras temporalidades, necessidades e expectativas diferentes daquelas que as engendraram, sendo ainda questionados e problematizados a partir de suas condições concretas de existência conforme explicitado abaixo:

**Agente 9:** Porque, pra nossa realidade, tudo é muito urgente, tudo é muito importante, tudo é muito simultâneo. Então a gente tem que pensar numa escola que atenda bem. No momento, sem ter como priorizar que isso aqui, é importante, mas aquilo ali não é, entende? (PEDAGOGA).

**Agente 10:** [...] cada escola tem o seu mundo. Sua diversidade. Seu cotidiano, que não se repete. Então é isso, cada escola tem uma vida. Tem uma vida, têm suas necessidades, seus anseios, seus desejos, seus sujeitos... (PEDAGOGA).

Nesse sentido, os agentes sinalizam a necessidade de reinventar suas práticas e rotinas na tentativa de escapar dos modelos preconcebidos, apontando possíveis itinerários, como assim nos fala mais uma agente:

**Agente 11:** Vou te contar uma coisa: ontem mesmo, estávamos discutindo sobre que atividade, que oficina estaríamos trabalhando no sábado, este ano de 2012. Que outras oficinas? Então... Isso já é pensar a escola de sábado! [risos]. Do final de semana! [risos]. Então pensamos: 'Meu Deus, o que é melhor pra essa comunidade? Oficina de Balé?'. E aí o outro diz: 'Não, vamos colocar dança de rua!'. E o outro questiona: 'Não, por que não vamos colocar balé? Só porque é uma comunidade de periferia, a gente não vai

dar oportunidade para aqueles que queriam fazer o balé?’. ‘Ah, então vamos fazer artesanato!’. Aí o outro diz: ‘Não, vamos tentar o futsal?’. Então é assim que vamos ouvindo as propostas pra escola no final de semana. E aí aparece também a contação de histórias, os trabalhos manuais, o biscuit... Enfim, foram seis atividades escolhidas para o final de semana. E tenho que comunicar essas propostas à Secretaria. O projeto é para a comunidade aberta, não é restrito só à participação dos alunos. É escola aberta à comunidade. Quem quiser participa! Então a gente coloca atividades voltadas para as crianças, para os jovens e para os adultos – em nível de geração de renda. Mas também trabalhamos com aqueles voltados para o envolvimento com a cultura, com a arte, com o esporte... O que acontece, então, é uma diversidade de atividades, de opções, de currículo (DIRETORA).

São aulas/oficinas nos finais de semana que possibilitam aos praticantes da escola experimentarem balé, dança de rua, biscuit, esportes etc., nas quais crianças, jovens e adultos fazem com que se questione a função da escola perante a comunidade situada na periferia.

Estariam os corpos escolarizados reivindicando processos de ser e estar no mundo mais aberto e plural? Estaria a própria escola com seus fios e linhas possíveis se reinventando? Criando seu Corpo sem Órgãos? Nessas movimentações desencadeadas por esses projetos, teria o corpo se cansado dos órgãos? De todo controle e mesmice, das organizações e prescrições totalitárias e sobrecondificantes?

Tadeu, Corazza e Zordan enfatizam o Corpo sem Órgãos deleuziano como potência capaz de romper com as previsões, inaugurando outros possíveis. Assim se manifestam:

É aqui que tudo ainda é possível. É aqui que tudo deveria permanecer sempre possível. É aqui que se começa. É aqui que se deve terminar. O Corpo sem Órgãos é, nesse sentido, um ideal. De conduta. De política. É no Corpo sem Órgãos que a produtividade do desejo alcança seu pico (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 166).

Pensamos esse ideal como possível. Algo a ser almejado e buscado nas relações sociais que se efetuam no campo de imanência, e não como abstração,

modelo único e universal que visa à determinada perfeição, estando acima dos seres humanos. Ao contrário, uma aposta política no Corpo sem Órgãos e seus diferentes fluxos e intensidades, em condições de provocar na escola, e não somente nesta, movimentos de organização/desorganização, fugindo das estratificações e segmentações molares.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 24), para se criar um Corpo sem Órgão, seria necessário:

[...] instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidade, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra..

Parece-nos que os projetos escolares desenvolvidos nas escolas, quando olhados/pensados pela perspectiva do Corpo sem Órgãos, seriam pequenas ilhas em que os sujeitos têm investido, fluxos e intensidades, sendo agenciados por toda uma composição que carrega segmentos e linhas de experimentação:

[...] em condições tais que o corpo sem órgão substitui o organismo, a experimentação substitui toda interpretação da qual ela não tem mais necessidade [...]. Não é mais um organismo que funciona, mas um CsO que se constrói. Não são mais atos a serem explicados [...] mas cores e sons, devires e intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 25).

Projetos que vêm sendo costurados por seus agentes como instâncias educativas alinhavadas de modo sutil, superficial e provisório, com possibilidades de se desfazerem a qualquer momento, trilhando e inventando outras rotas e roteiros, descolando-se das prescrições e normatizações supostamente organizacionais.

Nessa possível construção de um Corpo sem Órgãos por parte das escolas, surgiram pistas evidenciadas pelos agentes entrevistados que nos levam a perceber que, em sua grande maioria, os projetos escolares estão em consonância com a racionalidade tyleriana, preocupada em estabelecer objetivos e em fazer dessas práticas “[...] um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a efi-

ciência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Observamos que há uma preocupação considerável em acompanhar e avaliar esses projetos, tomando como parâmetro determinados esquemas de aprendizagem estruturados na aquisição de conhecimentos cognitivos. No dizer dos entrevistados/as:

**Agente 12:** [...] tínhamos um projeto que, infelizmente, teve final com a saída da professora [...]. Era muito interessante. Ela não só trabalhava com os alunos, mas, também dava formação para nossas professoras, mas, com a saída dela para o doutorado, o projeto acabou. Mas a nossa preocupação é com a aquisição da leitura e da escrita, o processo de alfabetização [...] e a nossa preocupação sempre foi esta, que tenha projeto de reforço, projetos que ajudem os professores neste processo de alfabetização com as crianças (PEDAGOGO).

**Agente 13:** [...] a questão da organização curricular. Qual é a grande função da escola? Lidar com processos de conhecimento desses alunos. Aí... nós fizemos essa pergunta ano passado. Os projetos estão aí, estão acontecendo, o que isso tem significado nos processos de aprendizado desses meninos. É mais relacionado aos processos cognitivos mesmo. Eles continuam com dificuldades de escrever, de calcular? Como é isso? (DIRETOR).

Nessa perspectiva, centralidade, controle e administração se encontram pulverizados nas práticas e discursos aqui retratados pelos sujeitos que os vivenciam a partir dos lugares próprios que ocupam, problematizando o significado do que vem se chamando de projetos e suas relações com a aprendizagem.

**Agente 14:** Então, para serem interessantes, os projetos têm de acontecer só fora da sala de aula? Começa a pensar que as aulas que deu nunca foram interessantes. Na rede, são 80 profissionais a mais só para projetos. No ano passado, fui chamada a prestar conta de tantos profissionais em contraste com tantas reprovações, defasagem. Então, será que os projetos são realmente eficientes? (RE-

PRESENTANTE da Secretaria Municipal de Educação).

**Agente 15:** [...] olha só, eu estava, semana passada, em uma escola que tem 15 projetos no vespertino e a gente questionava: ‘Qual o foco da escola? O que é que se pretende?’. E eles diziam: ‘Aqui a gente tem 15 projetos, porque a gente forma o aluno integralmente’ e fez todo esse discurso. E aí o índice de reprovação no vespertino, com 15 projetos, o índice de reprovação foi 25%; no matutino, não tinha nenhum projeto, em três anos, a reprovação foi 14%. Eu falei: ‘Gente, vocês trabalham a autoestima do aluno, trabalha com ele de forma integral e, chega no final do ano, esse aluno fica reprovado. Ou seja, vocês fazem o aluno nascer, crescer e depois vai lá e mata ele?’. Entendeu? Então a gente gosta de medir o índice da qualidade de um projeto. E o vespertino, o índice de reprovação? (REPRESENTANTE da Secretaria Municipal de Educação).

Na tentativa de escapar a esse controle por parte da Seme ou até mesmo legitimar os projetos perante a comunidade escolar, imprimindo-lhes “ares de coletividade”, algumas escolas têm se utilizado da estratégia de inseri-los no Projeto Político-Pedagógico ou em seu Plano de Ação, defendendo-os como interesse da própria escola em prol do desenvolvimento do aluno.

## Perspectivas e ponderações finais inconclusas

Percebemos que, apesar de toda essa euforia vivida pelos sujeitos das escolas pesquisadas com relação aos projetos por eles/as desenvolvidos, a organização e concepção de conhecimento continuam centradas em uma matriz disciplinar de perspectiva fragmentada e hierarquizada, em que os especialistas de determinada área são os responsáveis pelo projeto, sendo os conteúdos dessas disciplinas desenvolvidos por meio de novas roupagens metodológicas. Isso é notório em alguns casos em que, quando o professor/a (por diferentes motivos)

sai da escola, o projeto é interrompido, sem levar em consideração sua importância para os alunos/as. Seria, portanto, o projeto do professor/a ou da escola?

Isso nos faz questionar a partir de Ferraço e Carvalho (2008): como as negociações entre os sujeitos participantes desses projetos são realizadas? Como se articulam no nível do coletivo? Em que se distanciam ou se aproximam, quando problematizados na perspectiva de currículos em rede?

Para os autores acima, as pretensões de uma pedagogia dos currículos em rede seriam: uma pedagogia das incertezas; ordenação do tempo de aprendizagem remetida ao seu próprio envelhecimento; gestão pautada na capacidade de criação e de inovação tomada pela autonomia concedida às instituições; integração de modo pragmática à política educacional e pedagógica que a escola escolhe conduzir, apresentando capacidade coletiva de escolha, organização e experimentação.

Estaríamos diante de projetos pedagógicos ou de uma pedagogia dos projetos? Ferraço e Carvalho (2008, p. 4) pontuam que “O projeto pedagógico surge no momento em que se desenvolveram os sistemas escolarizados em nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversificadas e novas”. Da ação pedagógica surge “[...] da pedagogia do projeto como uma necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar a criatividade e produzir a aprendizagem ativa” (p. 4).

Parece-nos que as questões terminológicas são as que menos importam para os agentes que fazem esses projetos acontecerem nas escolas, pois o que se reconhece em suas falas é o deslumbramento de um horizonte mais positivo e potente, uma aposta/desejo de que estão fazendo ou tentando fazer o melhor para si e para os outros no contexto escolar.

Concordamos com Ferraço e Carvalho (2008, p.12), ao salientarem que “[...] precisamos ter em conta que projetos são expressões dos possíveis que se tecem nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes dos cotidianos” e que surgem das emergências e dos imediatismos das escolas em suas singularidades, das presenças e das ausências, das necessidades em fazer alguma coisa acontecer.

São redes que vão sendo projetadas coletivamente, expressando modos singulares de praticar políticas curriculares e que, com estas e para além destas, inventam possíveis agenciamentos de corpos, documentos, sonhos, esperanças, encontros e potências sempre em deslizamento, escapando e metamorfoseando-se incessantemente e inesperadamente.

## Referências

ALVES, Nilda. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e algumas coisas mais). In: ALVES, Nilda et al. **Criar currículos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização dos “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; Lógicas de currículos em rede e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14. , 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Beth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares:**

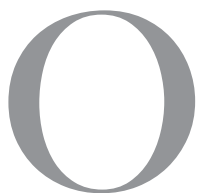
o que temos consolidado? Vitória, 2010.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Um plano de imanência para o currículo. In: \_\_\_\_\_. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-208.

# REDES DE ATENDIMENTO AO ALUNO: O FAZER PEDAGÓGICO PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS

**Clara Melo Casotti Bastos**

*Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos (GILLES DELEUZE).*



presente capítulo é fruto de um trabalho coletivo do grupo de pesquisa *Potência nas redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição*". Os caminhos percorridos até aqui produziram não apenas bons e ricos diálogos, mas também subsídios pertinentes para se pensar em outras possibilidades no interior das muitas dimensões que perpassam a escola, a partir de entrevistas, espaços de formação em diversas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória. Essas entrevistas foram realizadas com diretores, coordenadores, pedagogos e professores que atuam diretamente no ensino fundamental do referido município. No decorrer das colocações, as falas dos atores envolvidos nas entrevistas e conversas tecidas conjuntamente com os demais componentes do grupo serão consideradas, mas, para preservá-los, serão registrados com outros nomes.

Nosso foco neste trabalho é buscar aproximar nossos olhares das lutas e vivências dos envolvidos na escola, bem como dos documentos oficiais que, junto às redes tecidas conjuntamente, fazem do currículo algo coengendrado, ligado, articulado às professoras, alunos/as, gestores/as. Lutas essas "microbianas", que muitas vezes burlam, ressignificam o sistema e até modificam seu funcionamento. Assim, esta escrita se desenhou a partir da leitura dos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), do ouvir as professoras colocando suas impressões acerca do dia a dia escolar, de pessoas que atuam diretamente na Seme. A pesquisa se desenvolveu nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória. Escolhemos uma por região, de forma que todas as áreas fossem contempladas.

Pensar em compreender melhor as diferentes maneiras de a escola lidar com as especificidades do aluno, no que diz respeito às dimensões além do ensino, mas que atravessam e modificam continuamente o seu dia a dia, faz-se pertinente, especialmente a partir das falas das/dos pedagogas/os aqui apresentadas. As questões levantadas pelos atores envolvidos nas escolas parecem confirmar a posição aqui defendida de que a prática pedagógica está enredada em múltiplos contextos, não sendo possível a dicotomia entre o que é ou não pedagógico. Assim, as histórias de vida das pessoas, a relação dos professores com os alunos, as disciplinas escolares e tudo o que acontece nas escolas, mesmo aquelas quase invisíveis, estão interligados, como uma rede.

Concordamos com a impossibilidade de separar escola/sociedade, ensino/

aprendizagem, pedagógico/não pedagógico. “[...] concebe-se o currículo escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos” (CARVALHO, 2009, p. 196). Contudo, o recorte aqui feito se compromete a discutir questões/demandas que vão na direção das relações com os alunos além do ensino-aprendizagem. A escola é atravessada pelas desigualdades sociais, pela pobreza, pelos alijamentos e por outras situações, mas parece haver a impossibilidade de dissociar o aluno/a das outras realidades sociais em que estão imersos.

Com o intuito de evidenciar as outras demandas que existem na escola, e que muitas vezes são pouco discutidas em função da falta de tempo, de planejamento ou mesmo de infraestrutura, este capítulo intitula-se “Redes de atendimento ao aluno”. O termo “Redes de” foi designado apenas para dar ênfase ao que pretendemos, mas concebe-se nessa escrita toda a dinâmica escolar como sendo parte do currículo, que está imbricado, enredado, conectado. No decorrer das considerações dos profissionais das escolas, sobrevieram questionamentos: como os envolvidos neste lugar tão complexo e cheio de surpresas vivenciam as diferentes situações que se apresentam diariamente e que (aparentemente) não possuem relação com o ensino? Algumas respostas nos levaram a buscar propostas governamentais que dizem respeito à saúde e prevenção dos alunos, como o programa Saúde na Escola, que levanta algumas possibilidades de melhorias no campo pedagógico. Será também explicitada a concepção de currículo em oposição ao ensino arbóreo, contudo, a todo momento, as falas dos professores/as, coordenadores/as, entre outros, compuseram esta escrita.

## **O currículo escolar inserido nos contextos sociopolíticos e culturais**

Ainda que nos dias atuais as concepções de currículo estejam se distanciando do que é estanque, engessado e fixo, há de se considerar que outras possibilidades podem ser pensadas para que a solidariedade e a alteridade estejam no complexo processo de sua construção.

A começar pela ideia de conhecimento, o paradigma dominante da modernidade o pressupunha (e ainda o pressupõe) como sendo arbóreo, cuja construção se dava hierarquizada e linearmente. “No campo do conhecimento, o pensamento

abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso.” (Santos, p. 20, 2007). O paradigma moderno, que admitia a linearidade e as metanarrativas, possuía uma concepção estreita de outras culturas, de outros saberes da forma de produzi-los, pois segundo o referido autor, “[...] uma cultura que tem uma concepção estreita de si própria tende a ter uma concepção ainda mais estreita de outras culturas” (p. 18). A transição paradigmática em que vivemos tem enfraquecido alguns pressupostos da modernidade, assumindo novos contornos, inclusive no que diz respeito ao conhecimento. Quanto a isso, Garcia e Alves (2008, p. 12) apontam:

Estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer [...]. Nesse caminho vem sendo indicado o espaço/tempo do conhecimento criado no cotidiano como insubstituível no que se refere, sobretudo aos *conhecimentos da prática*.

Ao considerar o conhecimento como gerado em rede, coletivamente, pelos sujeitos que praticam/vivenciam o cotidiano, a noção de currículo formal e o praticado ganham novas dimensões, pois se supera a noção dual e dicotômica. Ora, se há outros saberes, o fenômeno é o mesmo, embora existam diferentes dimensões dentro dele.

Mesmo havendo um certo consenso do que seria o currículo concebido, há diversas questões no interior das suas concepções que em muito se diferenciam umas das outras. Assumimos, dessa forma, uma ideia de currículo que Carvalho (2009, p. 179) nos aponta:

Entendemos, a partir de Oliveira (2003), Alves (2002), e Ferraço (2005), que o currículo envolve, além de documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo o que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Ao compreendermos o currículo como uma produção coletiva, algo que é tecido *junto*, as falas, as lutas, os diálogos que acontecem nos mais diferentes *espaçostempos*, o que pensam, dizem e vivenciam os atores participantes da escola, ele passa a ter a mesma importância dos documentos oficiais produzidos pelos órgãos gestores, uma vez que eles são inseparáveis, dimensões de um mesmo fenômeno, conforme prossegue a autora:

A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto de ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vista a sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade (linguagem), de afetos e afecções (relações) e de juízo (conhecimentos e valores)” (CARVALHO, 2009 p. 186).

Essa concepção vai de encontro à escola da modernidade, cujos vestígios são percebidos recorrentemente nas mais diferentes realidades: unificadora, autoritária, verticalizada, homogeneizadora, descaracterizadora.

O que é desejável foi padronizado priorizado, em detrimento das diferenças que – suprimidas e alijadas nos mais diferentes contextos – produziram a evasão e o fracasso escolar. Assim nos conta a história da escolarização do Brasil. Entretanto, acreditando na horizontalização das relações, a escola e os múltiplos contextos demonstram uma dinâmica intensa (e potente) de discussões e práticas que podem melhor favorecer os alunos – protagonistas desse espaço:

A escola tem que fazer uma avaliação do seguinte: vale a pena reprovar ou esses alunos avançam e vocês continuam o trabalho com eles. Se forem alunos que já vem com dificuldades, esse apoio a esse grupo de alunos deve ser mantido. A retenção em que vai ajudar? (COORDENADORA ESCOLAR).

Ao se considerar currículo apenas pelo viés do concebido, produz-se a hierarquização, o silenciamento de muitas realidades e as chances de visibilização das vozes dos envolvidos são minimizadas. Admitindo, entretanto, a perspectiva de um currículo partilhado, produzido por todos os envolvidos na escola, a concepção de homem unitário é deixada. Assim, a partir da horizontalização das relações, o currículo é produzido por todos os envolvidos, ganhando novos signi-

ficados, pois considera a diferença.

Pensar o currículo escolar inserido nas questões sociopolíticas e culturais é perceber que o que temos hoje nos espaços escolares está ligado a fatores da história da educação no Brasil, pois o desenvolvimento de nossa sociedade nasceu excludente e desigual.

Em países como este, cuja marginalização do negro, do pobre, do deficiente foi (e ainda é) historicamente tão presente, é mister pensar que atender o aluno em todas as suas dimensões ultrapassa as paredes escolares, os conteúdos predeterminados e o enquadramento. O currículo, quando considerado como uma composição *com*, abrange uma série de urgências recorrentes, tornando-se latente olhar a pessoa não separada de seus contextos, mas sim no emaranhado de relações tecidas conjuntamente.

Caminhamos, nessa discussão, para a substituição da ideia de currículo como *árvore* para *rizoma*. Neste, a hierarquia dá lugar às *redes*. A disciplinarização dá lugar à *articulação dos saberes*, o individualismo dá lugar à *alteridade*:

A contraposição ‘árvore/rizoma’ pode assim se valer da revisão crítica das estruturas de poder vigentes na sociedade. Essas características das redes podem ser aplicadas aos organismos, às tecnologias, aos dispositivos, mas também à produção de subjetividade por meio de práticas pedagógicas menos dogmáticas, hierárquicas e verticais (CARVALHO, 2009 p. 202).

Reafirmando o nascimento desigual da sociedade brasileira, Lilia Lobo, em sua obra *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil* (2008), faz um estudo minucioso que evidencia o quão cruelmente foram alijados os que não faziam parte do imaginário social moderno, marcado por preconceitos e exclusões. A exemplo claro, temos a escravidão no Brasil:

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação

perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor (LOBO, 2008, p. 17).

Estabelecer relações com a história do país e suas nuances traz à tona a urgência de problematizarmos a escola e as práticas vividas ali dentro, perceber as redes tecidas entre diferentes contextos da prática pedagógica e constatar que as atividades consideradas “pedagógicas”, ou seja, de ensino, planejamento, avaliação, pouco contemplam todo o arcabouço complexo do cotidiano escolar, explicitado pelos próprios agentes envolvidos:

Vocês colocam aí a questão da autoestima, tem que tomar muito cuidado com isso e fazer uma avaliação do aluno em relação a ele mesmo e não em relação ao currículo prescrito. Por que vai que esse aluno não avançou, melhorou em relação a ele mesmo e fica reprovado? Aí a autoestima... Então, tem que pensar muito (SUB PP).

Assim, temos a concepção de uma escola pulsante, imersa nos contextos sociopolíticos, não sendo possível separá-los dos saberes que a ela dão vida. Os avanços nas teorizações do tema currículo demonstram a busca pela não descaracterização dos sujeitos, pela superação histórica da exclusão.

## **Nuanças da prática pedagógica: o que se deixa escapar?**

No município de Vitória, o documento *Diretrizes Curriculares: o que temos consolidado?* (2011) aponta questões pertinentes à realidade do município quanto às várias modalidades de ensino – educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, citando alguns caminhos já percorridos, além de abarcar princípios teóricos e epistemológicos que devem ser coerentes com as práticas realizadas em diferentes contextos.

Em várias partes, o documento cita as palavras *inclusão* (p. 21), *conhecimentos locais* (p. 22), *cidadania* (p. 23), *conceito de rede* (p. 25), entre outras, que

expressam um pensamento que busca romper com modelos tradicionais, disciplinares e rígidos. Indubitavelmente, há avanços teórico-filosóficos, pois o currículo é aqui visto como contendo várias dimensões, como já citado.

É possível identificar algumas questões que fogem àquelas meramente pedagógicas, que não estão inseridas nos documentos regionais, mas que estão constantemente no fazer diário do professor, nas demandas que chegam constantemente nas escolas, que não há como serem omitidas:

Nós tivemos, no início do ano, um aluno que estava com crise depressiva. Ele chorava o tempo inteiro, sabe o que é alguém chegar 7h30min da manhã e ficar até 11h30min chorando? Tentamos conversar, o coordenador tentou conversar, e ninguém conseguia descobrir a razão do choro, ninguém conseguia fazer o menino parar de chorar. Tirava ele da sala e nada dele parar de chorar. Aí eu falei 'Vamos chamar esse menino para a oficina' [a oficina que eles falam é o projeto]. E ele começou o trabalho na oficina, e a crise dele começou a ir embora. Tem outro caso de uma menina que o pai vinha no dia do plantão tirar a menina da escola, trocar de turma. E eu falei 'Não, não vamos trocar de turma não. Vamos resolver' pois ela não estava vindo para a escola e quando vinha chegava atrasada (DIRETORA).

As falas dos envolvidos das escolas nos mostram que há dimensões humanas que vão além dos planejamentos, escapam aos apontamentos diários e às formações, mas, ao mesmo tempo, estão no interior das relações entre professores e alunos, entre pais e professores, entre escola e comunidade.

[...] Os limites (da realização das Diretrizes Curriculares na escola) ainda é um pouco o trabalho do professor, apesar da gente ter estas formações, isto ainda é pouco pra gente estar discutindo, porque, em uma formação de uma hora, a gente tenta, com mil assuntos pra trabalhar na escola. Hoje mesmo, a gente tinha mil assuntos pra tá discutindo [...]. No ano passado tinha uma criança que vinha para a escola cheia de piolho, então falei pra professora parar a aula e fazer um trabalho. Trouxemos as famílias para dentro da escola, fizemos reunião de pais, conversamos sobre o problema. [...] Te-

mos que parar mesmo a aula e estar discutindo com eles, porque é importante estar sempre limpo, porque é importante cuidar dos cabelos, da pele, porque é importante tomar banho, porque a gente tem que se cuidar, temos que parar, porque esta é a nossa realidade, isto atravessa a escola” (DIRETORA).

Os atores envolvidos e responsabilizados por atuar junto aos alunos e comunidades sentem as nuances e algumas questões que fogem ao trabalho de ser professor – pois, na maior parte das vezes, sua carga horária contemplada na escola destina-se basicamente à sala de aula e ao ensino. As vozes dos praticantes do currículo escolar revelam mais que angústias, fragilidades que ainda se encontram no interior das escolas, mas que buscam possibilidades de superá-las:

[...] A escola é grande. A demanda é muito grande, são muitos problemas sociais aqui dentro. Nós estamos com um menino para colocar no projeto, no Programa de Fonoaudiologia que o pessoal da saúde veio aqui. Me pergunte se nós tivemos tempo de sentar e só nós duas para fazer!? [...] a questão também é assim. São muitas coisas de fora que a gente também tem que abarcar. O menino está precisando de um fono, nós que temos que detectar. Se o menino é risco social, se precisa de psicólogo, nós que temos que detectar, entendeu? [...] Ministério Público, Conselho Tutelar tem que fazer relatório, você entendeu? Então é a demanda. Muita demanda porque é muito menino. [...] ah, se é escovação, se é não sei o quê, então você acaba dizendo: ‘Gente! Que horas você vai fazer o pedagógico?’ [...] Mas isso aí é tudo pedagógico, né...[risos] [...] (PEDAGOGAS de escola).

Discussões foram feitas em âmbito nacional sobre questões pertinentes que envolviam os/as alunos/as nas escolas, especialmente aquelas que diziam respeito ao atendimento, não só a eles/as, mas também às suas famílias principalmente relacionando essa demanda com a questão da sua saúde, que é uma dimensão inseparável do contexto escolar. Visando à articulação permanente da Educação e da Saúde, em 2007, o Decreto presidencial nº. 6.286 instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE), com a finalidade de “ [...] *contribuir para a formação integral dos estudantes na rede pública de educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde*” (PORTARIA nº 3696/10 – PSE/CNES).

As atividades de educação e saúde do PSE ocorrerão nos Territórios definidos segundo a área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (Ministério da Saúde), tornando possível o exercício de criação de núcleos e ligações entre os equipamentos públicos da saúde e da educação (escolas, centros de saúde, áreas de lazer como praças e ginásios esportivos, etc)<sup>15</sup>

Tal programa foi constituído com cinco componentes:

- 1) Avaliação das condições de saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública;
- 2) Promoção de saúde e atividades de prevenção;
- 3) Educação Permanente e Capacitação dos Profissionais da Educação e da Saúde e de Jovens;
- 4) Monitoramento e avaliação da Saúde dos Estudantes;
- 5) Monitoramento e avaliação do Programa.

O planejamento de tais ações considera o contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde do escolar, e a capacidade operativa em saúde do escolar.<sup>16</sup>

Até o ano de 2010, em todo o País, 6.087.569 alunos foram contemplados pelo *Programa Saúde na Escola*, que se compromete, por meio da articulação entre saúde e educação, a oferecer atendimento integral para o enfrentamento das vulnerabilidades a que estão expostos.

Algumas medidas governamentais são tomadas pelos atravessamentos em que a escola está imersa. É perceptível a interligação entre autoestima, saúde, desenvolvimento escolar não apenas a partir das falas dos professores, mas também tendo em vista as iniciativas governamentais, no âmbito macro, a esse respeito. Realmente,

---

15 Disponível em: [www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)

16 Disponível em: [www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)

*é muita demanda porque é muito menino, conforme disse a pedagoga de uma escola da rede municipal. Ao retomarmos o subtítulo *O que se deixa escapar*, não é difícil identificarmos as complexas relações que estão envolvidas no cotidiano escolar.*

São essas questões que são as mesmas afligindo o [cita o nome da escola]. Questões disciplinares, os alunos continuam indisciplinados, sem objetivos. Essa é uma das maiores dificuldades que temos hoje no [cita o nome da escola], nos dois turnos. A falta de interesse desse aluno, a falta de objetivo desse aluno ao sair de casa e vir pra escola. Nós não estamos conseguindo, e eu me coloco junto nesse grupo. Nós, enquanto professores, coordenadores, pedagogos, direção, toda a escola, não conseguimos dar conta dessa grande dificuldade, que é a questão da disciplina e que é a questão de fazer com que esse aluno saiba seu objetivo de vir para a escola. Esse é o grande desafio da escola, com isso diminuiria o índice de evasão, o índice de repetência e várias outras questões que influenciam diretamente no aprendizado do aluno (DIRETOR de escola do município de Vitória).

## **Abandonando a Engenharia Social**

Observamos que as falas até aqui citadas demonstram a riqueza do cotidiano escolar e evidenciam que as concepções rotuladas, hierarquizadas, de se relacionar não abarcam toda a complexidade que é presenciada no dia a dia escolar. Carvalho (2009) cita no abandono à Engenharia Social, que pressupõe a descoberta técnica e o desenvolvimento de padrões como determinantes ao ensino de qualidade. Não pretendemos aqui oferecer alguma resposta sobre o que seria a escola ideal, sobre como atender aos alunos e às demandas que chegam constantemente no cotidiano escolar, mas sim, considerar o diálogo como um aspecto do fazer pedagógico. A referida autora amplia esse conceito de diálogo para conversação, que não se restringe à dimensão oral:

Desse modo, a conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva, o trabalho mate-

rial e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os ‘múltiplos contextos cotidianos’, assim como na formação de ‘comunidades compartilhadas’, em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os ‘cuidados de si’ e dos outros (CARVALHO, 2009, p. 200).

E prossegue:

Trata-se, assim, de uma comunidade incompleta sempre em ‘fazimento’, e que não desfaz, em nome da organicidade, da normatividade, da transparência, as suas diferenças e conflitos. Trata-se de uma comunidade que desafia a obsessão pela inclusão das teorias e práticas sociais em um único e orgânico corpo social, em um único núcleo político, jurídico e cultural e que, pela força democrática, rompe com a homogeneização, com o ocultamento e com o cancelamento da diferença e da alteridade (p. 213).

A riqueza das dimensões humanas não pode ser vista de maneira a hierarquizar, ou a padronizar. O que nos faz únicos – nossas diferenças – não podem ser silenciadas com medidas controladoras, e sim a partir de uma construção diária, em que os atores se sintam realmente envolvidos com o cotidiano escolar, de forma a prosseguir, como que numa viagem sem destino, a fazer das escolas uma comunidade compartilhada, e não engessada.

Então a gente precisa de um olhar voltado para a realidade da escola. Isso aqui é um movimento, é vida, é menino que tá aqui, é criança, é vida. Não é livro, não é parede, é um carinho que um precisa um beijo, um abraço. ‘Tia, a barriga tá doendo’, aí tem que ir lá, fazer um carinho. Então a escola é outra coisa” (PROFESSORA E COORDENADORA de escola do município de Vitória).

Sendo assim, tornamo-nos parte dessa construção, desse *fazimento* diário, ao considerar os diferentes contextos como partes integrantes da riqueza e complexidade que circunda o espaço escolar. Pensar em redes de conversações é ir além do que está instituído, é sonhar, pensar e fazer diariamente, no cotidiano,

aparentemente insípido, mas que carrega consigo grandiosas possibilidades de mudanças – a começar em nós mesmos, atores que transformam um lugar num espaço compartilhado.

## Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?** Vitória, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME: **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA FILHO, Alípio: **Michel de Certeau**: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. Sociabilidades. São Paulo/SP, v. 2, p. 129-134, 2002.

# **O CORPO-ESCOLA<sup>17</sup> NA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR**

**Giovana Barbosa da Silva**

---

<sup>17</sup> Compreendendo a escola como corpo, tendo a capacidade de se afetar e ser afetado de muitas maneiras, afirmando, assim, sua potência (SPINOZA, 2009).

## Encontros com a pesquisa *Potência das redes de conversações*

**E**m outubro de 2011, como parte das atividades do grupo de pesquisa *Rede de conversações*, foi feito um acompanhamento — com registro autorizado das escolas pesquisadas — dos encontros dos profissionais (professores, pedagogos, coordenadores e diretores) com os representantes da Secretaria Municipal de Educação (Seme), no intuito de discutir as diretrizes curriculares de 2012, tendo por eixo norteador o documento *Diretrizes curriculares: o que temos consolidado*.<sup>18</sup>

Percebemos, no processo de leitura dessas atas de reuniões, bem como no encontro com os profissionais das escolas e com os documentos norteadores da educação, um dispositivo potente no processo de análise das dimensões que abrangem a constituição da paisagem curricular e suas múltiplas perspectivas presentes nas vozes que saltam desses dispositivos e que, promovendo a expansão, o silêncio, a reflexão e um posicionar-se diante do documento, compõem o que deleuzianamente compreendemos por conversa.

Conversas que ensaiam a possibilidade de constituição do comum — não como um acordo diante do coletivo, mas o que pode se constituir em rede, frutificando e potencializando ações e efeitos capazes de dialogar a micro e a macropolítica que habitam em conjunto o cotidiano escolar, provocando-nos a criar modos de afirmação de uma “vida bonita”<sup>19</sup> na escola.

Neste texto, analisamos o encontro entre o corpo-escola — materializado por trechos das conversas realizadas com as EMEFs<sup>20</sup> da Rede Municipal de Ensino de Vitória —, referenciando-nos a partir dos conceitos da Filosofia, bem como da contribuição do pensamento de referenciais da educação em sua cena contemporânea.

Ainda compartilhamos reflexões desse corpo-escola acerca da avaliação como componente pedagógico indispensável e os modos como vem concebendo essa ação em meio às práticas educativas que se constituem no contexto escolar nas diferentes instâncias que se apresentam.

---

18 Síntese das diretrizes curriculares municipais para a educação infantil, ensino fundamental e EJA do município de Vitória/ ES, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação.

19 Expressão que se refere à argumentação de Foucault por uma postura ética do sujeito, em sua obra *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1988).

20 Escola Municipal do Ensino Fundamental.

## **As diretrizes curriculares em questão: tecendo fios de muitas conversas**

A escola e essa capacidade de nos abrir ao mundo, aos sentidos, ao diverso, ao bonito, ao indiscutível, às palavras que buscam expressão do vivido, para um grupo de pesquisa que nela atua, às vezes, parecem indecifráveis. Chegamos para encontrar o corpo-escola, e ele nos cumprimenta de muitos lugares. No interior de uma escola, são incontáveis as vozes, os pensamentos e as mãos que se movem e se expressam em currículos.

Aqui a escrita quer trazer a intensidade dos encontros vividos com o corpo-escola e deixar pulsar as falas constitutivas desses encontros como uma aposta. Escrever neste momento é pensar como um retorno de onde emerge a fala do coletivo como ação micropolítica e, dessa forma, buscar potencializar sua força.

Como as potências não se contentam em serem exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações em guerrilha consigo mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 10).

Sob a emergência de tantas falas, encharcada de questões/problematizações, a composição escrita desses encontros se faz como uma comunicação que não se encerra entre o nosso corpo (grupo de pesquisa) e o corpo-escola, portanto, projeta-se e quer habitar o terreno da reflexão, fugindo, desse modo, aos afetos passivos.

O corpo-escola produz pensamentos que muitas vezes se contrapõem à rigidez das definições da oficialidade dos documentos da educação, escapando às representações e, assim, exerce sua potência de pensar como atividade maior, inventando (por que não?) novos modos de viver.

Interpelado sobre a contribuição das diretrizes curriculares no currículo da escola, o corpo varia nas suas inquietações:

A nossa escola se preocupa muito em participar dos movimentos de pensar as diretrizes curriculares. Somos uma escola que deseja, que quer debater, discutir... Estamos discutindo o regi-

mento das diretrizes das escolas municipais, dando as nossas sugestões. Então a gente não pretende ficar alheia as situações. Queremos nos colocar no processo, participar, nossa escola é bem viva, sabe?

Aquele livro é importante, muito importante, tem sido nosso livro de cabeceira, porque ele é a nossa referência de sistema. A nível da Prefeitura, então é a nossa referência, mas nosso debate não pode parar ali. Às vezes, o professor está ensinando uma coisa na sala de aula, faz um planejamento. Aí aconteceu uma coisa muito interessante, aí entra a questão curricular. O professor estava dando uma aula, só que, durante a aula, surgiu uma discussão em cima de uma coisa prática, que foi de interesse da criança, então se retoma o assunto que foi de interesse do aluno e faz uma discussão em cima aquilo que surgiu ou segue com a aula?A gente tem ficado muito preocupado só com o que é prescrito.

Nesse instante, a escola fala e se movimenta, parte para um lugar onde é possível recuar e produzir um discurso muito próprio, carregado de sua potência, seus cotidianos, seus processos, suas experiências, seus currículos. Não se exime de suas sensações e não se quer neutra diante dos dispositivos<sup>21</sup> que a evocam: A Secretaria às vezes pensa as ações, sua política, mas pouco consulta os professores, pra saber se aquela política, aquela ação é de fato **o que a escola precisa**.

## “Do que a escola precisa?”

Falas como essa produzem eco, escorrem de todos os lados, mas ainda deixam prevalecer uma sensação de solidão da escola diante dos processos de encontro com os documentos norteadores das práticas curriculares.

---

21 Por dispositivo, segundo Foucault (2006), compreende-se o conjunto de elementos que englobam discursos, instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições morais e filosóficas, que emolduram uma rede complexa de realidades articuladas umas às outras e que estão implicadas em regimes de organização.

Que formas de currículos estão sendo produzidas nas relações que se estabelecem entre a oficialidade dos discursos e os processos de ensino-aprendizagem compartilhados entre os sujeitos, na coletividade, ou seja, o corpo-escola no cotidiano?

Podemos crer, diante das colocações das escolas entrevistadas, que, para além do cumprimento de avaliações e objetivos, há um discurso paralelo porta-voz da criatividade, da capacidade inventiva da escola e que o tempo todo emerge no cotidiano, permeando as práticas e saberes dos sujeitos e que, como um acontecimento, irrompe produzindo atravessamentos diante do que é oficial ou prescritivo:

O currículo oficial se caracteriza pela fixidez e pela regularidade, institui processos que atuam no sentido da centralização e da homogeneização do projeto educacional - abrangendo prescrição curricular, conformação metodológica e rigidez avaliativa - e cria lugares próprios ao posicionamento daqueles que não se enquadram na norma vigente (ESTEBAN, 2012, p.120).

A escola ousa diferir-se, ela se quer produtora de outros caminhos que não os instituídos, compõe linhas de onde desliza e se posiciona:

Diretrizes Curriculares é o currículo... E o currículo é um norte [...]. Então, a partir do que nós temos como norte, que sujeito é esse que nós queremos formar? É, então, que nós devemos pensar e trabalhar com os alunos conteúdos que nos levam, nos permitem alcançar aquele sujeito que nós temos para ser formado. E que passa por nossas mãos.

Aqui estamos falando do que se diferencia, dos possíveis que se configuram a partir dos movimentos criativos, estratégicos do corpo-escola no enfrentamento das situações do dia a dia.

As escolas ainda relacionam a escassez de momentos de diálogo, a formação e a reflexão com o fato de trabalharem muitas vezes desarticuladas dos dispositivos discursivos, e até mesmo da própria Secretaria de Educação:

A Seme, quando vem conversar conosco, eu até entendo a parte deles, porque eles têm que ver a questão curricular, mas também

como isto vai ser organizado, e, às vezes, isto fica mais na organização e nós ficamos mais preocupados como isto vai chegar aos nossos alunos. Às vezes, numa reunião destas, estas preocupações ficam muito do terreno das ideias e nós queremos ver possibilidades disto se materializar, para aquisição do aluno. De que forma vamos materializar isto para nossas crianças?

Eu não percebo que as escolas têm muita participação na política educacional, não. Eu percebo, eu acho, pelo que eu vivencio, que vem muito dado para nós. Já vem encaminhado, a gente não tem muitos momentos. Mas eu não acho que a gente tenha muita voz nessa política educacional, não. Eu vejo que as coisas já vem predeterminadas às escolas. De acordo com cada professor, cada um trabalha em cima daquilo e adéqua à escola.

O processo não é passivo! Se vem documento, o que vem são ideias! O que temos percebido, pelo menos nos documentos que nos chegam, é que eles nos dão oportunidade de intervir, de fazer alguma mudança. É uma orientação; não é uma determinação! São documentos preliminares, eles nos chegam pra que possamos ajustar, dar nossa opinião... Em termos de articulação neste sentido com a Seme, acho que temos muito que crescer. Mas a Secretaria tem suas iniciativas também. Em alguns momentos, aparece mais, em outros menos. Vejo que, em alguns momentos, ela tentou trabalhar essas articulações melhor.

Diante dessas colocações, percebemos que não existe trabalho solitário na medida em que as escolas sempre afirmam a busca pela coletividade na seleção dos recursos que propiciam as práticas de ensino-aprendizagem, contudo visualizamos, nesses discursos, a necessidade que se coloca em relação à construção de espaços coletivos que contribuam para a reflexão da organização dos documentos oficiais bem como da necessidade de articulá-los com as necessidades da escola.

Na medida em que falam, apontam a possibilidade de fuga ao prescritivo também porque entendem a composição dos documentos oficiais como um processo externo aos *espaçostempos* constitutivos do cotidiano escolar:

A relação entre a Seme e a política educacional é sempre uma relação muito conflituosa, porque a escola tem as necessidades dela que são urgentes, são na hora. A gente precisa. Por exemplo, estamos sem professor de Português desde 18 de março. Um mês sem professor de português! E de Inglês desde novembro do ano passado. Então o que acontece, a gente não tem como esperar pra resolver o problema que é imediato, que é urgente.

Provocados a relatarem suas ideias, eles exemplificam e analisam situações vivenciadas, criando uma linguagem que vem nos dizer dos modos e estratégias com os quais eles têm elaborado possíveis no trato com diversos enfrentamentos do cotidiano:

Nessa escola temos de 1º ano a 8ª série e temos alguns projetos, que é o tempo integral, outros projetos que a escola organiza dentro do PPP. Tem projeto de ginástica, de xadrez, mas a gente não tem EJA. São tantas urgências. Dentro da escola, eu acho que a gente precisa de um trabalho coletivo mais efetivo, porque os professores se matam dentro da sala de aula. Nós temos professores excelentes na nossa escola. Não temos professor que fica malandando. Eles se dedicam. Mas eu acho que a gente precisa de um tempo para fazer um planejamento coletivo. Aos meus olhos, falta esse tempo de sentar os professores, todo o corpo da escola, e fazer um planejamento coletivo, em que a gente possa de fato desenvolver um trabalho que seja a cara da escola, porque fica cada um se matando no seu pedaço e a gente não tem, de fato, um trabalho coletivo. Coisas pontuais, entendeu? Como mostra cultural. Falam: "Vamos sentar e fazer" e tal. A gente faz, mas não temos o tempo e o espaço pra gente tentar dialogar sistematicamente durante o ano.

Nós colocamos no Plano de Ação este ano um projeto de oficinas. Surgiu porque tinha muito aluno fraco precisando de reforço. Depois de julho, então, a professora queria ficar com os alunos fracos pra dá o reforço naquela turma, aí, no atendimento individualizado, então nós colocamos mais duas professoras com ela e

jogamos os meninos – jogamos não – eles escolheram. Fizemos cinco, quatro oficinas: Artes, a professora de Artes deu; Contação de histórias; Contos e recontos na biblioteca; História, que mais? Jogos, Educação Física, Jogos. Rosângela fazia jogos, expressão corporal. Depois eu te dou aqui...

É em meio às suas elaborações discursivas, durante o encontro, que percebemos o quanto o corpo-escola, pela sua própria atividade, se encaminha de forma a construir possibilidades que potencializam desvios criativos na produção de seus currículos.

## **Avaliação: que fios tecem esse contexto?**

*Ainda que os processos de avaliação venham se fortalecendo com os procedimentos de regulação normatizadora e coerção a fim de controlar o que e como se ensina e se aprende, a vitalidade do cotidiano escolar cria inúmeras linhas de fuga e espaços de deslocamentos que trazem múltiplas possibilidades de composição curricular, especialmente se considerarmos a constituição intercultural das classes populares (ESTEBAN, 2012, p.137).*

Quando nos lançamos ao encontro com essas escolas, já nos sentíamos capturadas por muitas questões que nos evocavam a experiência de ouvi-las. Assim nos aproximamos de seus direcionamentos e buscamos compreender de que forma engendram as mobilizações necessárias no trato com questões emergentes do cotidiano, tais como: avaliação, tempo integral, organização da grade e conteúdos curriculares, aprendizagem e ensino, formação de professores, gestão, infância e juventude.

Foi acolhendo o ritmo, a liberdade e a disponibilidade dessas escolas em nos falar que construímos nossa investigação e análise sobre cada uma dessas questões. Pudemos ainda realizar as conversas com o corpo-escola e nos aventurarmos a conhecer- compreender a variedade de paisagens que norteia o trato

com essas questões e nos surpreendemos diante de colocações subjetivas desses corpos que não se deixam aprisionar pelas condições formais ao conceber suas práticas.

Neste ensaio convém destacar algumas intercessões de nossa conversa sobre o componente da Avaliação.

É essencial reafirmar aqui o compromisso que temos com as escolas visitadas de trazermos à reflexão as considerações que se fazem potentes na compreensão das formas de essas instituições produzirem movimentos que permitam ações possíveis e interpretações subjetivas no trato com os pressupostos formais da avaliação.

Assim nos limitamos a provocar produções de narrativas que permitissem compor telas que nos capacitassem a perceber os sistemas que compõem a relação escola *versus* avaliação.

Priorizamos subtrair, desses encontros e conversas, expressões que nos incentivassem a uma reflexão acerca dos desvios, dos escapes ao pensamento dogmático e da produção de novas formas e alianças que essas escolas fazem o tempo inteiro, ousando buscar emergir outros possíveis na relação cotidiana desse corpo com o componente curricular avaliativo.

Atentamo-nos neste ponto à voz da escola e não nos surpreendemos em perceber que o trato com a temática da avaliação suscita instabilidades que impõem desafios cotidianos, requerendo movimentos de pausa e retorno capazes de gerar inflexões sobre o processo, bem como o exercício das sensibilidades para também perceber o outro, o sujeito a ser educado, provocando o “ato avaliativo” ao povoamento de seu compromisso ético:

Trabalhamos com atividades diagnósticas. Aquelas que são feitas no início do ano. Diagnosticamos todos, **pra nos orientar a partir do sujeito que nós temos.**

Em termos de avaliação, a nossa escola tá sempre **avaliando, reavaliando.**

**Nós pensamos a avaliação como uma prática a ser revista.** Então, se a criança não aprendeu, por que ela não aprendeu? Vamos pensar um outro caminho? Será que o caminho que estamos seguindo está bom? Então por que ela não aprendeu? Então é re-

pensar a prática e buscar dar novos caminhos. Então a avaliação é muito importante. E tem que ser cotidiana mesmo.

Mergulhamos no que a escola diz e entendemos que a concepção de avaliação se apresenta atravessada por muitos vetores: a família, a vida do aluno, a análise dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados no cotidiano.

A escola organiza seus processos avaliativos ao mesmo tempo em que produz a liberdade de promover distanciamentos das concepções tradicionais e do senso comum em que normas e técnicas são validadas no processo pela aplicação de provas e testes posteriores à conduta de transmitir conteúdos pre-determinados, organizados por séries, e muito mais.

*A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica, 2007).*

É de forma singular que cada escola se apropria da dimensão dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que segue imprimindo um estilo capaz de atender às demandas pertinentes ao que seus cotidianos evocam:

Mas a avaliação, ela é necessária! Onde tem trabalho, tem avaliação. A prática precisa de uma avaliação. Não é ligar o piloto automático e deixar ir... Tem que está sempre retomando e rever se o caminho está bom, se os objetivos foram alcançados. Se não foram, o que faltou, o que vamos fazer? O que temos que melhorar? Que mediações fazer? **A avaliação tem muitos atravessamentos, é atravessada por muitas questões...**

Esse entendimento da avaliação, para além da avaliação que o corpo-escola expressa, reafirma, em meio à tecitura de nossas conversas, um compro-

misso existente com uma prática pedagógica não endurecida, inventiva e um desejo de abertura às novas práticas.

Vimos, ao mesmo tempo, em suas narrativas, a necessidade que esse corpo tem de pausar. Pausar para produzir movimentos outros que o potencializem, que signifiquem seus encontros com as formas avaliativas sem que o processo se torne viciado, mas constitutivo de acontecimentos, instigando-o ao novo.

Ainda percebemos, nas conversas com essas escolas, queixas à ausência do trabalho colaborativo da família no processo ensino-aprendizagem, tornando-nos clara a aposta que a escola ainda faz na participação das famílias como garantia de uma performance mais positiva nos processos avaliativos formais: Pensamos muito: o aluno não aprendeu foi por uma questão da prática pedagógica, ou por um problema do aluno, da vida do aluno? E da família também, que não se aproxima da vida do aluno na escola?

Em muitos aspectos, vamos percebendo, nas falas das escolas, uma concepção de avaliação que se deseja composta a partir dos encontros. Encontro com o sujeito, encontro com família, encontro com *saberesfazeres* das práticas pedagógicas, encontro com as diretrizes curriculares, encontro com as diversas dimensões que compõem o cotidiano escolar... Encontros!

Este entendimento que o corpo-escola tem de encontro, que não se restringe à ideia de encontro entre corpos físicos, remete-nos à filosofia espinosana,<sup>22</sup> para a qual se define encontro como uma composição de relações de onde se traçam linhas de afecções tristes ou alegres. Podemos, assim, caracterizar como um “bom encontro” as linhas de afeto compostas nas relações entre os corpos que os fazem vibrar, que aumentam sua potência de ser e agir e, ao contrário disso, um “mau encontro”, quando percebemos essas relações sendo decompostas, o que faz diminuir sua potência.

Ao nos colocarmos em conversa com as escolas, disponibilizamo-nos também a efetivar encontros que nos permitiram reconhecer em suas falas não apenas seus desejos, pensamentos e olhares sobre o conteúdo da avaliação mas também suas táticas, suas estratégias (CERTEAU, 2011) no trato com a força que há dos documentos prescritivos sobre a temática e que se encontram em circulação o tempo todo no cotidiano, promovendo o contágio sobre as de-

---

<sup>22</sup> Baruch de Espinosa nasceu em 24 de novembro de 1632 em Amsterdã, numa família de negociantes judeus. Sua filosofia se destaca por uma de suas principais teses teóricas conhecida por “paralelismo”, de onde se nega qualquer ligação de casualidade real entre o espírito e o corpo, e a negação de qualquer eminência de um sobre o outro. Entendendo-se, assim, que essas categorias não se sobrepõem.

cisões pedagógicas e influenciando as diversas dimensões do ato avaliativo. Pensamos com essas escolas as minúcias que permeiam a processualidade de avaliar bem como as indagações que insurgem desse processo. Avaliar como? Pra quê? Por quê?

## Fios que nos enredam e seguem

Nos fios de conversa tecidos com o corpo-escola, houve uma predisposição deste à argumentação, a se colocar em ação e a produzir pensamentos que possam gerar conhecimento sobre si mesmo e sobre tantas questões presentes na constituição curricular.

Conhecimento que se traduz em vida, em pensamentos que afirmam a vida, pois a vida seria a força ativa do pensamento, e o pensamento seria o poder afirmativo da vida (DELEUZE, 1976): Então cada escola tem o seu mundo, sua diversidade. Seu cotidiano, que não se repete. Então é isso, cada escola **tem uma vida**. Tem uma vida, tem suas necessidades, seus anseios, seus desejos, seus sujeitos...

O corpo-escola se expressa em meio às conversas, ousando produzir suas verdades. Verdades que contestam as formas prescritivas dos currículos, verdades que os fazem deslizar nas linhas duras dos componentes avaliativos, provocando-o a balançar, a refletir, a desviar.

As interlocução do corpo-escola com os documentos oficiais é percebida como inovadora, o que não surpreende, apenas traduz sua origem: um cotidiano vivo, pensante. Porém, em seus discursos, percebemos que não intenciona derubar ou dissociar-se do que o entrecruza e permeia todo um processo organizado e norteador das suas práticas educativas. Apenas expressa um posicionar-se em frente ao convite feito ao debate.

De onde vêm as forças que determinam os muitos enfrentamentos pela ação de pensar, senão da vida? (DELEUZE, 1997). Vida que, presente no corpo-escola, atravessa os cotidianos das instituições que pesquisamos e se traduz em um rasgo, uma brecha, na criação de uma linguagem nova, criativa no trato deste com os dispositivos orientadores das ações educativas, produzindo a experiência de onde emergem a novidade e a diferença. Constatamos que o porvir do ato avaliativo não se separa do devir cotidiano, tampouco das experiências educativas que suscitam a todo instante da vivência escolar.

## Referências

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: \_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. p. 11.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Ruth Joffly Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo : Escuta, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012. p. 119-143.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

OLIVEIRA, Cláudia de; FERNANDES, Luiz Carlos de Freitas. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética/Spinoza**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE CONSTATAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES!

**Adelar João Pizetta**

*Se todos os que acreditam no futuro e investem para que ele aconteça, instituindo outras formas de cultura mais solidárias e justas, impregnarem suas ações com expressões de respeito aos outros, mesmo sob fortes discordâncias, alguns passos decisivos estarão sendo dados (CÉLIA LINHARES).*

# Introdução

O artigo que segue tem por objetivo abordar a temática *formação de professores* como uma das dimensões possíveis, subjacentes ao debate acerca da elaboração/implantação das Diretrizes Curriculares na/da Rede Municipal de Ensino. Falamos em tentativa, haja vista a complexidade e abrangência do tema, bem como as várias possibilidades de enfoques passíveis de serem formulados e tecidos no atual contexto sócio-histórico.

O caminho metodológico adotado consistiu em analisar, sob a ótica da formação, os seguintes documentos: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010; b) Diretrizes Curriculares: o que temos consolidado?<sup>23</sup> elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES/Seme, em 2010; c) Atas de reuniões para discussão da organização curricular de 2012, realizada pela Seme nas escolas (em outubro de 2011); d) entrevistas com diretores, pedagogos e coordenadora de escolas da rede municipal de Vitória, bem como com a gerente do ensino fundamental e com a secretária de Educação do município de Vitória, realizadas em abril de 2012.

O critério de seleção das escolas participantes, na fase de entrevistas, foi a localização geográfica, contemplando, praticamente, uma escola de cada região do município. Neste trabalho, nomearemos as escolas como 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Os relatos dos entrevistados foram identificados pela função que eles exercem na escola, bem como na Seme, preservando os nomes dos profissionais da educação. Identificamos também as Atas das reuniões Seme/EMEFs como: A, B, C, D, E, F, G, analisadas para a realização deste trabalho. A reflexão aqui proposta apoia-se, portanto, na *tessitura* do conhecimento manifesto nesses documentos e nos estudos e debates em sala de aula e fora dela.

Na continuidade da nossa reflexão, abordaremos quatro tópicos que, em nosso entender, possuem nexos, relações e desdobramentos, no que tange à formação de professores no espectro enunciado: a) um pensar-movimento sobre a

---

23 Sistematiza uma análise dos seguintes documentos: *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* (2004) e *Proposta de Implantação da Modalidade EJA no Município de Vitória* (2007). Aponta aspectos comuns para que os profissionais da educação discutam, em suas unidades de ensino, o que poderá ser mantido, o que deve ser aprimorado, o que poderá ser excluído e/ou incluído, se for o caso, com o objetivo de elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Educação de Vitória.

formação; b) a formação em conexão com a realidade; c) a formação como um processo dialógico, inventivo, crítico e articulado; d) a formação permanente como um processo ético, estético, político. Seguem algumas considerações finais e as referências bibliográficas.

## Um pensar-movimento sobre a formação

*O mundo não é. O mundo está sendo [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (PAULO FREIRE).*

Fazendo uma analogia ao pensamento de Freire, podemos também afirmar que a formação não é; a formação está sendo, como algo em permanente movimento de feitura. Mas, para que e como organizar um processo de formação permanente de professores *engendrado* na complexidade da realidade atual? É possível, a partir da Seme, elaborar um programa de formação que transcenda a temporalidade da política eleitoral? Como se articulam efetivamente as distintas instituições que desenvolvem processos de formação de professores presentes no município? Qual seria o conteúdo dessa formação? Com que metodologias? Em que espaços-tempos?<sup>24</sup> Questionamentos que, no decorrer do trabalho, buscaremos tangenciar com a própria realidade sentida/vivida tanto nos documentos oficiais, como no cotidiano das escolas.

No entanto, cabe aqui uma primeira reflexão por serem questões que ademais de profundas se articulam como parte de um mesmo fenômeno, remetendo a quem organiza e desenvolve os processos a opção entre formar: “Para ensinar a refazer a vida e os saberes com autonomia ou para aceitá-los, entupindo-se

24 Nilda Alves, no artigo *Redes educativas “dentro fora” das escolas: exemplificadas pela formação de professores*, propõe o desenvolvimento dos seguintes contextos de formação: contextos cotidianos da formação como contextos de “prácticasteorias”; o das “prácticasteorias” da formação acadêmica; o das “prácticasteorias” pedagógicas cotidianas; o das “prácticasteorias” das políticas de governo; o das “prácticasteorias” coletivas dos movimentos sociais; o das “prácticasteorias” das pesquisas em educação; o das “prácticasteorias” de produção e “usos” de mídias; o das “prácticasteorias” de vivências nas cidades.

de conhecimentos mortos e contrários aos seus interesses?” (LINHARES, 2001, p. 159). É evidente que nada é tão “puro” assim, mas, dada a impossibilidade da neutralidade, a advertência não deixa de ser desafiadora e nós, que estamos *enredados* direta, ou indiretamente, comprometidos com processos de formação, teremos que assumir também a responsabilidade prático-teórica.

Compreendendo a formação como um processo que busca elevar não somente o nível de conhecimento, mas também de experiência de vida dos sujeitos envolvidos, necessariamente ele terá que ser organizado, sistemático e permanente. Por intermédio desse processo, busca-se a qualificação teórico-metodológica e a prática político-pedagógica em *espaços-tempos* individuais e coletivos, atravessados pelos mais diversos componentes do cotidiano. Ou seja, a formação permanente (como processo) não pode ser apêndice das políticas; não pode ser de vez em quando; não pode ser espontânea; não pode ser fragmentada.

A Resolução nº 4/2010, em seu Capítulo IV, que trata da Formação Inicial e Continuada dos Professores, no art. 57, § 2º, estabelece:

Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações dessas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para interação com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Para tanto, o referido documento orienta que as escolas de formação de profissionais da educação, em seus programas de formação inicial e continuada, contemplem:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e insti-

tuições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (Capítulo IV, Art. 56, § 1º).

Sem ser pragmático, ele (processo de formação) almeja construir e desenvolver mecanismos que apontem para a superação dos limites e desafios postos pela realidade com suas nuanças teórico-práticas. Nessa direção, o documento acima citado enfatiza um conjunto de habilidades cognitivas em articulação com o contexto escolar para melhor desenvolver suas funções.

Aponta também para a relevância da pesquisa, da integração coletiva na escola e com a comunidade, reforçando a importância da gestão democrática como espaços significativos para a formação continuada. (Re)surge o *sentido* da *práxis* no processo de formação, em que a análise do contexto sócio-histórico – também dinâmico e complexo – se entrelaça com a possibilidade de ações/práticas e movimentos instituintes que projetam possibilidades para as mudanças. Os processos de formação buscam contribuir para a construção do novo, para fazer diferente, com mais participação coletiva provocando um desenvolvimento maior do conjunto que participa dos processos educativos.

Nessa perspectiva, pensar a formação de professores é pensar o praticamente *impensável*, é enxergar frestas onde as portas e janelas não nos aparecem, é perceber que a aparência nos convoca a ir em direção ao *dever* mais profundo, descobrindo e construindo novas possibilidades. É, portanto, pensar em atitudes concretas perante a vida, em perguntas que nos *movimentem*, que nos *incomodem*, que nos *instiguem* a acreditar que *sonhos e utopias* não morreram, porque existem homens e mulheres que acreditam e lutam contra a barbárie e pela vida dia a dia, fazendo da educação e da escola *mediações* para a construção do novo: “A vida se afirma contra a morte; a criação de conhecimentos contra a mesmice de repetições” (LINHARES, 2001, p. 138).

Portanto, é ter a compreensão de que não existem *receitas* nem *fórmulas* que, se aplicadas corretamente, dão conta dos objetivos a serem alcançados, mas é ter a consciência de que a formação é sempre um processo de criação, de invenção permanente a partir das experiências dos outros e das nossas mesmas.

Com essas ideias iniciais, prosseguimos a reflexão agora com novos aspectos que podem integrar um processo de formação permanente de professores.

## A formação em conexão com a realidade

*A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto (PAULO FREIRE).*

Sabemos que a realidade econômica, política, social, cultural, ideológica é construída historicamente como um conjunto de relações complexas que podem afetar a escola e a educação em seus diferentes níveis. Essa realidade – demarcada por contradições objetivas e subjetivas e em seu movimento permanente – carrega consigo as possibilidades do *novum* na formação, na escola e também na sociedade. Existem movimentos, processos e iniciativas sendo germinados nessa realidade, no *chão da escola*, apesar da situação e condições físicas e de trabalho precárias em que muitas se encontram.

Em que medida os processos de formação podem potencializar essas iniciativas, essas *novidades* que estão acontecendo, ou podem vir a acontecer no interior da escola, quando, por vezes, não se tornam *visíveis/audíveis*? Esse vínculo é fundamental na proporção em que as práticas inovadoras abrem *caminhos* para as mudanças na realidade, pois as ideias, por mais bem formuladas e progressistas que possam ser, somente ganham força transformadora quando se materializam nas ações concretas dos sujeitos da educação. Assim, bem expressa o documento:

As Diretrizes Curriculares por si só não produzem mudanças ou alteram a realidade. Sabemos todos que a mudança da qualidade para o ensino não será nunca feita pela existência das Diretrizes Curriculares, elaboradas pelo MEC ou pela SEME, mas pelo conjunto das políticas públicas federais, estaduais e municipais e, **fundamentalmente, pela comunidade escolar em sua ação cotidiana** (SEME, 2010, p. 6, grifos nossos).

Voltando o olhar para as entrevistas, constatamos que algumas formações continuam distantes, desconectadas da realidade da *vida/problematizada* escolar. Há certa distância entre as políticas (curriculares) e o que se passa cotidianamente nas escolas: “A realidade da escola é muito complexa. Tem que tá no dia a dia pra entender o que é. Quem fica só lá (Secretaria) não consegue entender” (PROFESSORA da Escola 6). Como articular a complexidade do cotidiano escolar (seus desafios e possibilidades)

com os processos de formação inicial e continuada de professores? Postulamos a necessidade de um *fluxo* duplo: a formação potencializando as ações educativas nas escolas, e essas iniciativas ampliando e fortalecendo a própria formação.

Ao analisar as entrevistas realizadas nas escolas, percebemos, em várias passagens, a *reclamação* da falta de tempo e de planejamento para a formação, provocando questionamentos e críticas avaliativas: “O professor não tem capacitação. A capacitação é brincadeira, é só de papo. Existe capacitação em um espaço de três vezes ao ano? E não dá espaço pra escola fazer. Existe? Pra mim não existe capacitação” (PEDAGOGA da Escola 3).

Na mesma direção, a professora expressa a idêntica condição e preocupação quando fala:

A Secretaria diz que, de 11h30min ao meio dia, a gente tem que sentar e dialogar. Até o professor guardar as suas coisas, dá 11h40min. Em vinte minutos, como a gente vai dar conta de um diálogo de formação. Como? Não tem como (PROFESSORA da Escola 6).

Já na Escola 8, o pedagogo explica como a escola articulou e conquistou um espaço que vai se consolidando e se transformando em cultura, para além do que estabelece a Seme:

Nós temos nossas formações toda sexta-feira de 11 as 12 horas, pra gente tá discutindo [...]. Nossa formação acontece de acordo com a organização interna e, nos dias de formação garantidos no calendário, nós também utilizamos para fazer formações [...]. É um espaço conquistado por nós e em outras escolas não funciona desta maneira [...] aqui já virou uma cultura (PEDAGOGO da Escola 8).

Por sua vez, a diretora da Escola 5, ao explicar a formação na escola, reconhece:

As formações são entre turmas mesmo. Geralmente acontece. Se forem turmas da manhã, acontecem no matutino. Se forem turmas à tarde, acontece no vespertino [...]. Até ano passado, tinham as formações por área, né? De Ciências, de Matemática. Este ano ainda não aconteceu nenhuma. Não sei se vai acontecer, porque já estamos em maio e não aconteceu nenhuma.

Por outro lado, a gerente de ensino fundamental da Seme destaca outras preocupações no/do acompanhamento à formação e o seu vínculo com as Diretrizes Curriculares:

As formações são importantes, mas não garantem. E aí, o acompanhamento deveria ser sistemático mesmo, e aí é um desastre escolar. Não dá para ser de outro jeito. É acompanhar e a formação no próprio local, a reflexão sobre o estudo ali no próprio contexto. Eu não acredito em grandes plateias [...]. Se você tem as Diretrizes Curriculares, acho que toda a formação da Secretaria teria que partir das diretrizes, ou para as diretrizes ou para dialogar com elas, porque temos o caminho do diálogo também. Se eu tenho um documento, se vou fazer uma formação e eu não me reporto a ele [...] e aí, quando você vê numa Secretaria todo o sistema de registro de aluno, os dados que tem dele ali. Que apoio aqueles dados podem dar, então, numa formação? [...] acho que toda a formação da Secretaria ela tinha que ter como eixo as diretrizes. Isso é fundamental.

Fazendo referência a essa dinâmica da formação fundada nas Diretrizes Curriculares, uma professora da rede assim reconhece:

O que teve ano passado [2011] foram algumas formações pontuais que, de certa forma, acabam envolvendo as diretrizes [...] então, nessa formação, um pouco a gente pode discutir sobre isso, mas ela foi interrompida, me parece que até agora está interrompida [...] então, nós não tivemos o prosseguimento da discussão da reformulação das diretrizes e a formação foi interrompida (PROFESSORA da Escola 6).

Constatamos, portanto, uma relação de tensão permanente entre o concebido/vivido, bem como na relação dinâmica de *tessitura* do conhecimento produzido nas *redes* dos saberes/fazer. “Assim, pensamos ser imprescindível pensar e discursar sobre o currículo e a formação continuada não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula” (FERRAÇO, 2005, p. 33) e, poderíamos acrescentar, na escola, na comunidade. Continua o autor: “Os fragmentos das redes de *saberes/fazer* tecidas e partilhadas pelos su-

jeitos do cotidiano das escolas pesquisadas aqui apresentados nos levam a pensar no currículo e na formação continuada para além dos conteúdos tradicionalmente propostos nos documentos prescritos”.

Depositando ênfase no cotidiano escolar, quando se materializa o currículo concebido (formal) e o currículo vivido (como efetivamente se manifesta), Carvalho (2005, p. 97) destaca a importância da *relação* entre esferas e processos: “Evidentemente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno: o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla”.

Enfatizamos que as práticas cotidianas evidenciam possibilidades teórico-metodológicas relevantes para pensar e organizar a formação continuada de professores a partir das realidades concretas, vividas. Assim também argumenta Oliveira (2005, 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**”.

Outro aspecto manifesto nas entrevistas refere-se às pesquisas e o questionamento vem na seguinte direção:

[...] eu fiz uma pesquisa, fui liberada pelo município, recursos públicos aplicados em dois anos e em que momento que eu dou esse retorno para o município? Essa pesquisa serviu para quê? Qual o âmbito dela? Então eu acho assim, temos que dialogar mais, pois o processo formativo já se daria nesse processo da pesquisa, o retorno para a escola, o sistema e a escola (GERENTE de ensino fundamental da Seme).

Como e em que medida as pesquisas e a produção de novos conhecimentos dialogam com a realidade a ser transformada? Como encontrar tempo para a formação? Urge rever práticas e concepções de formação de professores, no sentido de vincular cada vez mais os processos de formação à realidade, tanto da escola como da comunidade e da sociedade em geral, pois, sempre que os conhecimentos, os saberes estão descolados da vida e das contradições da realidade, eles não passam de *fetiches* que, ao parecerem valer por si sós, não servem para muita coisa.

## A formação como um processo dialógico, inventivo, crítico e articulado

*Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (PAULO FREIRE).*

Vivemos em uma sociedade que cultiva e alimenta a manutenção da tendência ao fechamento, ao isolamento nos processos educativos, impedindo que o diálogo, a *crítica* aberta, *tecida nos espaços-tempos* apropriados, possa reconhecer limites e auxiliar a encontrar alternativas de participação coletiva. Formação é a capacidade crítica fundamental para *o despertar, para criar/innovando*. No entanto, por vezes, percebe-se que:

O trabalho dos professores está recebendo um tratamento semelhante ao de instrutores ou tarefeiros, com medidas direcionadas para uma formação **acomodadora**, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas, com os desafios de um pensamento capaz de fortalecer a autonomia para intervir nos **impasses** da educação brasileira (LINHARES, 2001, p. 155, grifos nossos).

Como, portanto, pensar em processos de formação que rompam com esse espírito individualista e inconsequente? Pensamos que vislumbrar as grandes questões do nosso tempo, capazes de mover o pensamento e a ação com o intuito de forjar novos processos que simbolizam a *superação dialética* do até agora *feito-pensado*, é relevante para o processo. Entretanto, não basta formular/identificar as questões problemáticas. Trata-se de um processo que requer ação planejada, uma nova postura ético-profissional diante dos impasses. Qual tem sido a posição dos professores ao se defrontarem com os dilemas educacionais? Como tem sido a práxis diante dos desafios postos pela exigência do trabalho coletivo e de superação das mesmices? Estamos abertos para problematizar (não explicar/justificar) nossa prática pedagógica? A autora, enfaticamente, adverte:

Tememos todo **pensamento e ação sem críticas**, porque sem cabedal para imaginar outros mundos, sempre capazes de **asfixiar-nos** numa escravidão ao que existe [...] entendemos que o mais enriquecedor de cada realidade são os **sonhos e lutas éticas** que carregamos como herança dos que nos precederam, nos fazendo valorar as **memórias épicas**, que o mais das vezes, sob uma avaliação estrita, arrogante e calcada numa lógica triunfalista, são lançadas às margens, na conta dos supostamente derrotados e vencidos da história (LINHARES, 2004, p. 70, grifos nossos).

A postura, diante da pergunta, dos desafios e da crítica, é fundamental. Por vezes não suportamos ouvir um questionamento sobre nossa prática, sobre nosso discurso e saímos na defensiva de nossa posição e encontramos/armamos uma justificativa, não dando oportunidade para o diálogo, para a reflexão, para a *autorreflexão*. Rapidamente nos *blindamos* diante das possibilidades das inovações e de novos desafios e nos protegemos em nossa *zona de conforto* já demarcada (esse é o meu pedaço!). Mas, é possível pensar e fazer de outro jeito? É plausível alimentar a possibilidade da mudança na trajetória como um ato de criação e (re) criação permanente e coletiva?

Afirmamos que a coletividade é uma práxis extremamente necessária para impulsionar, dinamizar, potencializar novos e amplos processos formativos, pois, “[...] não podemos esquecer que, isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva” (LINHARES, 2001, p. 163). E, sem memória, perdemos as raízes, o vigor e a capacidade de legar para as novas gerações um conjunto de valores e de ideias, também educacionais, que buscam a humanização do próprio homem.

Carecemos, no mundo atual, de tempo para diálogo, para narrar as experiências, para manter viva a memória. Tudo gira em torno da produtividade máxima em menos tempo. Já não temos mais horas para dar conta de tudo o que nos toca fazer. Assim também se manifesta a pedagoga da Escola 1 na reunião Seme/Escola:

Os nossos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, a grande maioria trabalha em dois horários, não têm tempo para estudar, não temos tempo na escola para fazer um estudo de caso, não temos essa formação para lidar com esses novos mundos que estamos vivendo, em relação a essa condição social que está sendo colocada para dentro da escola.

Por outro lado, não fosse apenas a condição desses professores que, normalmente, dados os baixos salários, se obrigam a trabalhar dois, três turnos em lugares diferentes, está a condição de vida da maioria dos adolescentes e jovens que frequentam as escolas públicas nos bairros. Nessa mesma reunião, a Subsecretária Político-Pedagógica (SUB PP) da Seme assim expõe:

Eu acho que a formação continuada tem que ajudar. E eu acho que é uma coisa que as pessoas que estão na escola têm que apontar quais são as temáticas [...] por área: na alfabetização, na metodologia de ensino, o que mais é necessário [...]. E eu falei ‘colega, você já andou pelo bairro?’ E ela disse que não. E eu falei: ‘Vamos andar comigo, eu vou te mostrar [...]’. E sai mostrando a casa dos alunos, e entramos nas casas dos alunos e ela falou: ‘Não tem mesa, né?’ E eu: ‘Pois é, colega! O de 10 anos toma conta da casa!’

Praticamente na mesma direção, na reunião Seme/Emef B, a realidade aparece de forma muito similar:

Uma formação é essa questão de formar o professor que está dentro da sala de aula para lidar com essa realidade, diversidade, diferença social. Temos percebido, nas discussões das organizações curriculares, é justamente isso: um professor que não se identifica com a periferia, com o morro, um professor que tem medo (SUB PP, B).

E a pedagoga da Escola pergunta: “O negócio é: como vai viabilizar para as pessoas fazerem a formação, pois elas trabalham o tempo todo?”.

A SUB PP responde: “No calendário do ano que vem (2012), tem alguns dias de formação. Tem três dias de formação no início do ano”. Evidencia-se novamente a dificuldade de tempo para a formação, questão que perpassa todo o processo em debate.

Na reunião Seme/Emef C, a SUB PP pergunta: “As professoras têm participado da formação em alfabetização? Têm ido aos encontros?”.

A coordenadora afirma: “Sim, a formadora vem constantemente aqui, pois quer acompanhar bem de perto e está avaliando como positivo o trabalho que temos desenvolvido. Esse atendimento, mais a oficina, vai melhorar tudo, porque é a base”.

E a SUB PP reforça a iniciativa dizendo: “Precisamos formar e apoiar o pro-

fessor que está na sala, pois senão esse fracasso vai sendo produzido [...], porque não é só um problema de aprendizagem, mas de *ensinagem* também”.

Já na reunião Seme/Emef E, a subsecretária GEFE questiona: “As professoras alfabetizadoras dessa escola frequentam a formação dada pela Seme?”.

Responde a diretora da escola: “Sim, todas elas, mais a pedagoga”.

Alerta a subsecretária: “Porque vou deixar aqui [a lista de presença] com você. A gerência de formação mandou para nós toda a frequência e aqui não aparece nenhuma frequência das professoras daqui. Aí eu queria que você visse isso aqui”.

Comenta a diretora: “Ricardo está aqui, ele que ajuda a organizar o horário delas na escola para que elas possam ir”. “Então questiona isso com elas”, adverte a subsecretária.

Chama-nos a atenção que, nas reuniões Seme/Emef D e F, não se fala nada sobre a formação dos professores, nenhum dos presentes toca no assunto. Por quê?

Na reunião Seme/Emef G, novamente, já ao final do encontro, aparece a importância de o trabalho de formação estar vinculado à prática na escola. A diretora assim explica para a Seme:

A formadora já organizou e, no dia da formação, sempre terão duas escolas que vão apresentar e que ela vai fazer a mediação, discutindo com os professores as dificuldades dos trabalhos, para trabalhar com essa idade. Eu acho que é um exercício bacana e acho que vai dar algo interessante para começar o ano que vem [2012], porque aí nós vamos abrir um traço com esse grupo de zero a três anos.

Nessa perspectiva, no processo de formação aqui *desenhado*, o diálogo é uma característica processual e se torna praticamente uma condição. Como explicita Freire (1987, p. 78-79):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, continuamos acreditando que o conhecimento científico, articulado com outras espécies de conhecimentos, *tecido* na dialogicidade em diferentes espaços-tempos nas experiências de vida, se torna indispensável para os *sujeitos coletivos* que desejam uma atuação abrangente/consequente na realidade.

Novamente buscamos em Freire (1992, p. 55) um indicativo de como esse trabalho de formação de professores requer o *diálogo* permanente:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Ganha ênfase a necessidade do *encontro dialógico* com o outro, agindo na formação em favor da vida, pois uma forma possível de viabilizar esses encontros é acreditar que podemos avançar juntos:

A primeira coisa é pensar: podemos nos encontrar uns diante dos outros? Podemos estabelecer uma relação de diálogo e isso não pode prescindir de conflitos. Isso porque dá visibilidade das nossas diferenças. Dar visibilidade das nossas crenças, dos nossos ideais sobre a educação, dos nossos processos de formação em torno do caminho. Que dimensão do trabalho nós imprimimos ao estar naquele espaço ali, que é a escola, e o que nós fazemos com o conhecimento? Com o uso e o desuso que nós fazemos do próprio conhecimento? Qual o sentido dele para o reconhecimento do outro como sujeito de direito de aprender [...]? Acho que essa é a primeira coisa né? Sentar, conversar e estar diante de nós mesmos (SECRETÁRIA Municipal de Educação de Vitória).

Novamente, põe-se a necessidade e a importância de, por intermédio do encontro, estabelecer a pedagogia do diálogo:

[...] pois, quando os professores praticam o diálogo como um as-

pecto da sua pedagogia, eles estão a usar um modelo de alocação. A pedagogia do diálogo não é neutra, mas envolvida em redes de poder, desejo e conhecimento: particulares e sociais (CARVALHO, 2009, p. 183).

Em relação à articulação com outras instituições e espaços de formação, a secretária de Educação também se posiciona:

A gente está perdendo aquelas grandes narrativas que nos orientaram no grupo [...], a gente está pautado muito no cientificismo, na busca por resultados, *ranqueamento*, mas eu acho que a gente tá deixando de discutir questões que são importantes, que sempre perduraram na educação, que atravessam gerações, que atravessam sujeitos, que dão sentido pra vida deles. E aí eu digo, por exemplo, sob o ponto de vista sindical, que pouco a pouco o sindicato tá perdendo essa capacidade de se autoformar e de provocar processos de formação. Com relação ao Conselho Municipal de Educação, os debates que estão lá são de um acirramento de posições. A lógica é: a favor do Sistema ou contra o Sistema? E é interessante, porque não se entende o que é um sistema Municipal de Educação.

A pedagoga que atua na Escola 4 evidencia algumas deficiências dos processos formativos na rede, ou a falta de planejamento, de articulação entre as diferentes iniciativas e espaços, ao afirmar:

A minha maior preocupação na Secretaria, principalmente nesses últimos três anos, é a desarticulação dos segmentos dentro da Seme. Eu nunca vi, tem dez anos que estou na rede nessa escola, tanta desarticulação. O ensino fundamental encaminha uma coisa, você vai para a inspeção, eles não sabem quem encaminhou, você vai para a formação e eles encaminham outra coisa (PEDAGOGA da Escola 4).

Apesar dessa fragilidade identificada no processo de formação e implantação das diretrizes curriculares, a secretária de Educação insiste:

Mas nem tudo está perdido. Eu acho que, naqueles espaços que

nos cabem, nos tempos que nos cabem, ser portador desse sentido. E aí é nós cobrarmos. Cobrar o próprio sindicato dessa outra feitura possível. Cobrar o Conselho Municipal de Educação. O que nós estamos fazendo enquanto experiência pública que torna audível e visível?

É evidente que nem tudo está perdido, que conhecimentos e saberes continuam sendo tecidos, articulados com outros, em diferentes espaços-tempos nas experiências de vida, que se tornam indispensáveis para os *sujeitos coletivos* que desejam uma atuação abrangente/consequente na realidade. Nessa perspectiva, a articulação dos saberes, das experiências instituintes, das práticas inovadoras nos adverte:

Não adianta formar professores mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. **Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de interligar os saberes da escola com os saberes da vida**, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens (LINHARES, 2009, p. 10, grifos nossos).

Incorporamos o aspecto *ativo* da formação que requer mudanças de atitude perante a vida e a sociedade atual, que possibilite motivar, fortalecer e preparar para os embates teóricos e práticos, na perspectiva de superarmos certas *mazelas* e desigualdades que herdamos da história.

Nessa direção, formar professores cultivando e desenvolvendo a capacidade de se *reinventar* todos os dias é outro grande desafio proposto, pois essa (*re*) *invenção* individual-coletiva mantém viva e atual as *apostas políticas*, as possibilidades instituintes que a vida/sociedade permite projetar, para transformá-la, transformando-nos. Onde não existe uma porta, pode ser que exista uma fresta que permita construir uma saída! Daí a necessidade de:

Formar professores que possam não só imaginar e elaborar saídas para atuais impasses pedagógicos e políticos, mas, sobretudo, que **atuem**

**criativa e eticamente**, fundindo novos conceitos de aprendizagens e ensino nas escolas e fora delas (LINHARES, 2001, p. 171, grifos nossos).

Formar professores que possam, na/com a dramaticidade da vida, construir alternativas educacionais e políticas que apontem para um futuro, que não seja mero prolongamento dos impasses do presente, mas um processo histórico de valorização e emancipação humana construído desde/no presente, sem receitas e sem fórmulas mágicas.

## A formação permanente como um processo ético, estético, político

*O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: ‘como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?’ (PAULO FREIRE).*

Articulada com os aspectos anteriores, a formação de professores “reclama” a presença da ética e da estética da/na vida cotidiana. *Não sois máquinas! homens é que sois!*<sup>25</sup> Essa advertência ressoa, hoje mais que nunca, em um processo de formação que seja capaz de trabalhar as diferentes dimensões que constituem o humano: as condições materiais de sobrevivência, a cultura, as relações humanas, sociais, políticas e afetivas. Subsume a esse postulado a capacidade ético-política radical de

[...] forjarmos outras formas de conviver, produzir, pensar e compartilhar a vida, mais solidariamente, que não se encontram num além, sobreposto ao nosso cotidiano de mulheres e homens, esperando

25 “[...] Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas duas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido”. Trecho do último discurso, do filme: *O Grande Ditador*, de Charles Chaplin.

apenas que os sagazes e geniais os “descubram” para usá-los e aplicá-los, mas está entre nós, como relações integrantes de nossas vidas, que cobram sempre outras elaborações, capazes de ressignificar práticas sociais de forma criadoramente ética (LINHARES, 2004, p. 16).

A ética cobra e fortalece a capacidade de *juízo*, estabelecendo outras/novas formas/patamares de vida que não relevam/escondem a acomodação, a indiferença, o individualismo exacerbado, a *traição*, a cooptação, os pactos obscuros para manter/aumentar privilégios/*status* de qualquer ordem. Os processos de formação podem cumprir esse papel da *vigilância* contra os *desvios* de qualquer ordem, pois, por sermos

[...] seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Somos porque estamos sendo [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 1997, p. 36).

Estar sendo significa estar em permanente processo de mudança, “seres inacabados”, que, por sua vez, exigem tomada de decisões que envolvem *interesses* políticos, pois qualquer mudança, em qualquer sociedade, é sempre um processo político. Dessa maneira, o educador, movido por critérios éticos:

Precisa se colocar [...] e reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1987, p. 31).

A passagem/mudança na prática pedagógica nos coloca na condição de sujeitos políticos, pois

Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança (FERNANDES, 1989, p. 167).

Articulada com a prática ética e política está a questão da *poética/poesia*, pois a luta pela transformação da escola e do mundo, sem poesia, fica *fria*! Nessa perspectiva,

Concordamos com os que entendem como possível e necessário conjugar poesia e ética visando à afirmação de uma p(r)oética, procuramos contribuir para uma expansão deste vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para a intervenção na história, um terreno para as insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar ‘inéditos possíveis’ (LINHARES, 2004, p. 69).

*Inéditos possíveis* que também superem a lógica de que só conseguem fazer jus à linguagem poética os que tiveram acesso à cultura letrada, que acaba sendo propriedade e privilégio das elites. Por outro lado, observa-se que a poética é parte de uma elaboração que só se torna possível com a apropriação histórica das experiências vividas, pois é na *têmpera* da vida que adquirimos a *substância* para sua *gestação* e *feitura*. Daí a importância

De que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque incluídos, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantêm com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 63-64).

Portanto, a formação se transforma, necessariamente, num processo *ético-político-estético-filosófico* que se nutre das experiências *teórico-práticas* que ousaram criar algo diferente, que desafiaram os limites do seu tempo e (re)colocam a vida humana no centro do desenvolvimento das relações sociais de produção. Qual o sentido que atribuímos às nossas vidas? Quais os princípios teórico-filosóficos que fundamentam os comportamentos e as relações na sociedade? São indagações postas pela ética, que nos remetem à vivência de novos valores e critérios de *juízo*, numa perspectiva de humanização da vida e da sociedade, transcendendo a lógica perversa da ordem do capital que tenta reger nossas vidas a seu favor.

Podemos considerar que a formação é sempre um processo político, pois ajuda a *preparar forças* que se movem na sociedade, de certa maneira sempre vinculadas a um determinado projeto societário. Se a política está relacionada com exercícios do poder e controle, nos quais estamos todos envolvidos, e se a educação é sempre um processo político, então, “[...] é necessário ampliarmos o espaço da política para nele nos adentrarmos com análises objetivadoras, desnaturalizando esse mundo de imagens, silenciadas *num a priori*, onde supostamente não interessam as discussões” (LINHARES, 1995, p. 83).

Estamos todos convocados a adentrar o espaço da política com o intuito de contribuir para alterar as dinâmicas instituídas pelo jogo de forças hegemônicas, abrindo *brechas* para discussões e projetos inovadores. Parafraseando Linhares, num período em que tendências antagônicas se digladiam e disputam espaços com o intuito de expandir a pluralização e a busca da justiça ou para homogeneizar a sociedade e a educação com o aprofundamento das desigualdades, o campo da formação de educadores também é perpassado por embates quase sempre sutis e acirrados. Esse processo coloca-nos diante de desafios cujas tarefas educativas e de formação de professores demandam novos patamares de articulação política a partir da história, aos quais não podemos nos furtar da responsabilidade.

## Entre os desafios e as possibilidades: algumas palavras

Percebemos, no percurso até aqui realizado, apesar dos limites, que o processo de formação permanente de professores carece de uma filosofia, ou seja, uma estratégia de formação de conjunto, capaz de articular/ampliar e potencializar os distintos espaços-tempos possíveis. Não é que não se esteja fazendo a formação, mas esse fazer é por vezes *exprimido*, o que remete a pensar novas possibilidades, novos *devires* a partir do que temos/somos, dialogando *com/entre* as instituições que assumem a função de formar na sua relação *estreita/dialógica* com os *cotidianos* das escolas e fora delas.

Evidenciamos também, nas análises estabelecidas entre os documentos oficiais (aqui utilizados) e os processos das escolas, o pouco espaço dedicado tanto à escrita quanto ao debate e à efetivação da formação continuada. Por exemplo,

na Resolução nº 4/2010, apenas no último capítulo aparece o tema da formação de professores e de modo um tanto pragmático. Já no documento: *O que temos consolidado?* (SEME, 2010), não aparece sequer um tópico para tratar da formação de professores. Como já mencionado, da mesma forma, em algumas entrevistas, o tema não fluiu, bem como em dois encontros, dos sete, entre Seme/Emef, o tema não entra na pauta. Essa condição merece um aprofundamento maior, que não cabe nas limitações deste artigo.

Poderíamos compreender, então, que a formação permeia tanto a prática cotidiana dos professores, como os encontros, reuniões de que participam? É evidente que nos formamos na/pela prática cotidiana, que nos formamos permanentemente, mas julgamos ser insuficiente esse nível de formação, pois ela requer planejamento, tempo para estudo, para reflexão, pesquisa e elaboração. Um processo permanente de formação terá que considerar níveis, demandas específicas, metodologias adequadas e diversificadas e estar de acordo com os objetivos do Projeto Educativo a ser implementado na rede.

Nunca pode ser uma *camisa de força*, uma caixinha em que os professores terão que se enquadrar. Por isso, é fundamental preparar, organizar, com os professores, com a comunidade escolar, selecionando conteúdos, criando metodologias participativas para motivar o estudo e a pesquisa. Nunca pode ser um *fardo* para o professor, pelo contrário, deve ser uma *mística* permanente, um *ethos* da vida do professor.

Cientes de que não partimos do nada, a experiência histórica, os esforços já dedicados a esse relevante trabalho de formação, as lições e aprendizados, bem como a produção teórica já alcançada não podem ficar à margem daquilo que fazemos e pensamos. Beber em todas as fontes, como disse a pedagoga da Escola 8: “[...] a gente não pode desprezar outras teorias que são muito importantes, inclusive estas que estão surgindo e que têm ajudado a pensar a educação de outra forma também”. É preciso nos *despir* um pouco das vaidades, das *certezas* intocáveis, das disputas puramente ideológicas, assumindo um trabalho coletivo que potencialize as iniciativas e capacidades individuais, que se articule com um projeto amplo de educação e de sociedade mais solidário e democrático, redimensionando novas possibilidades.

Dessa maneira, o compromisso histórico com a construção de uma nova racionalidade humana – que também passa pela educação, pelos currículos escolares, pela formação e pelo trabalho dos professores – permanece extremamente atual e motiva-nos a continuar, de forma persistente, engajada e coletiva, a invenção de *novos caminhos* que superem os instituídos, dando *passagem ao novo* que germina – com

dinamismo e vigor – num contexto de tamanha complexidade e interrogações.

Já concluindo, retomamos algumas indagações propostas por Linhares (2011, p. 36), pois elas continuam nos instigando a pensar um agir cada vez mais comprometido com o humano, com o belo, mas também com o político que aponta para novas possibilidades:

Em um momento histórico marcado por crises, como formar professores com capacidade de formular questões, de quebrar os dogmas, de desnaturalizar os caminhos e extraviados, com paixão e reflexão? Os problemas vividos pelos trabalhadores – alunos e professores – podem ser separados desta máscara de sofrimento passivo que lança para si próprio ou para o outro a culpa do martírio, construindo uma utopia ativa, alimentada pela articulação entre teoria e prática de sujeitos que não abdicaram de suas dimensões ética e estética?

Os questionamentos aqui formulados, que tangenciam o tema da formação de professores, trazem-nos a experiência da ação reflexiva, teórica e prática capaz de alimentar a esperança, apesar do tempo de desesperança; de fortalecer processos coletivos num tempo de extremo individualismo; de tecer novos conhecimentos teóricos num tempo em que a teoria cede ao pragmatismo; de estabelecer novas relações éticas, estéticas num tempo de naturalização da barbárie; de enfrentar a apatia e sectarismos conjugando *ação* e *reflexão*; de superar a mesmice e o *mimetismo* com a capacidade inovadora/criativa; de enfrentar consensos *mediocres* com a capacidade da *crítica* fraterna; de pensar a *grande política*. Enfim: é possível pensar e fazer de outro jeito? Acreditamos que sim, desde que e quando esse novo *jeito* seja uma permanente invenção coletiva, reflexiva e criadora!

## Referências

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

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano**

**escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo, v. 6).

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise Bárbara et al. **Universidade, escola e formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

LINHARES, Célia. **Caminhos de medo e de esperança.** Rio de Janeiro: UFF, 1995.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luis do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, Célia. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 30).

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **ALEPH**, Niterói, ano IV, n. 12, jun. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de julho de 2010**: diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, memória e currículo, v. 6).

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/SEME. **Diretrizes curriculares: o que temos consolidado?** Vitória, 2010.

**“PARA NÃO DIZER QUE  
NÃO FALEI DE FLORES”<sup>26</sup>:  
PRODUÇÃO CURRICULAR NO  
MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

**Janete Magalhães Carvalho  
Ana Paula Patrocínio Holzmeister  
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni**

---

<sup>26</sup> Título de música de Geraldo Vandré.

## Introdução

Neste *corpotexto* final do livro, procuramos analisar os movimentos intensivos produzidos em meio aos traçados das linhas de escrita que compõem cada um dos capítulos, que buscaram canais de expressão para os sentidos engendrados por força das afecções experimentadas pelos corpos, quando em agenciamento com o debate que articulou a proposta de reformulação curricular do município – movimentos intensivos disparados pela Unidade Central da Secretaria de Educação em composição com os profissionais que atuavam nas unidades de ensino por ocasião do convite para um amplo debate, que se desdobrou para além-aquém dos encontros propostos por esse organismo.

Este grupo de pesquisa entrou no movimento de revisão curricular impulsionado pela necessidade inadiável de traçar um plano de linhas afetivas rizomaticamente constituídas, capazes de esboçar os possíveis para a constituição de uma coletividade que se expressa por um plano de coengendramento de indivíduos e da sociedade. Nessa direção, em meio à análise sobre as agitações experimentadas por entre os fluxos intensivos desencadeados nas discussões engendradas, buscamos compreender os modos como os profissionais envolvidos foram se agenciando às outras pessoas, aos textos, às lutas trabalhistas, aos documentos oficiais, à legislação vigente e às suas práticas na tentativa de traçar uma política curricular capaz de abarcar a multiplicidade da relação pensamento-desejo que constitui as práticas educativas experimentadas (tanto nos movimentos educativos engendrados no órgão central da Secretaria de Educação, como nos processos desdobrados nos contextos educativos).

Tal esforço de articulação do grupo de pesquisa com a possibilidade de abertura à conversa sobre as propostas de revisão curricular do Sistema Municipal de Educação de Vitória, como parte de um agenciamento coletivo mais amplo, articula-se em movimentos intensivos pelas linhas de desejo que nos impulsionaram a compor com os blocos de devires constituídos no acontecimento da diferença, a acompanhar as linhas de fuga e os processos de produção criativa via ação ativa dos indivíduos; como também, por vezes, ao percorrer as linhas de afeto por entre as agitações de um corpo que se formava em meio a uma multiplicidade de relações de pensamentos-desejo, acabou por nos aprisionar às forças sedentárias que buscam desarticular as relações entre os movimentos de macro e micropolíticas, levando-nos a polarizar tais perspectivas em lógicas binárias

centralizadas na imagem autocentrada dos sujeitos.

Nessa perspectiva, procuramos analisar as produções discursivas formuladas à luz dos deslocamentos entre as linhas de vida que compõem os movimentos macro e micropolíticos, sempre coegendrados na produção de subjetivações desejanter por meio de uma análise das articulações que se estabelecem entre a constituição de estratos – segmentos que tentam por meio de máquinas abstratas sobrecodificar o vivido (tentando prescrever modos idealizados de ação docente). Estes, atravessados por matérias instáveis não formadas, intensidades livres ou singularidades nômades, constituem-se por linhas de fuga que des-territorializam os sentidos habituais de problematização do processo educativo.

Assim, no traçado dessas linhas de escrita, percorremos algumas problematizações apresentadas nesse *corpotexto* múltiplo e diverso, abordando cada um deles de um ponto de vista diferencial, ou seja, na articulação entre os movimentos macropolíticos e os micropolíticos, compreendendo que tanto um como o outro se fazem presentes nas unidades de ensino e na Unidade Central da Seme – unidades que se constituem como um diagrama de forças em luta que buscam fazer prevalecer um sentido próprio para a ação educativa.

## **Sobre formas, forças e modos de constituição das políticas curriculares no município de Vitória/ES**

No conjunto de *textolinhas* afetivas que compõem esse *corpoliuro*, afirmamos o currículo como sendo a tessitura rizomática de experiências, afetos, sentidos, saberes, desejos e processos de subjetivações que são experimentados por um corpo educativo intensivo em seus movimentos de produção imanente. Nesse modo de atribuição de sentido sobre os movimentos curriculares, trazemos à luz a profissão docente como uma forma de atuação ativa de um corpo em composição, capaz de instaurar *praticaspolíticas* que rompem com o que se tem considerado como uma prescrição curricular oriunda de imposições de uma maquinaria abstrata. Desse modo, em alguns desses textos, destacamos as invenções dos praticantes dos currículos que, em seus movimentos intensivos, rompem com a rigidez das formas e

dos conteúdos, na busca por produzir uma *vida bonita*.

No entanto, por vezes aprisionados a formas-conteúdos expressivos, estratificados por procedimentos de sobrecodificação próprios de certa função da linguagem, de caráter binário, envolvidos por um terreno movediço das subjetividades conformadas a dualismos, os praticantes dos currículos tentam romper com os movimentos de dupla articulação que constituem permanentemente os indivíduos e o vivido em sua travessia por entre as dimensões que compõem o real. Isso acontece em função de que, segundo Deleuze e Guattari (1995, p.73):

O conteúdo (forma e substância) é molecular e a expressão (forma e substância) é molar. Entre ambos, a diferença é primeiramente de ordem de grandeza ou de escala. A dupla articulação implica aqui duas ordens de grandeza. É a ressonância, a comunicação que sobrevém entre duas ordens independentes, que instaura o sistema estratificado cujo conteúdo molecular tem, ele próprio, uma forma que corresponde à distribuição das massas elementares e à ação de molécula a molécula, do mesmo modo que a expressão tem uma forma que manifesta, por sua conta, o conjunto estatístico e os estados de equilíbrio no nível microscópico. A expressão é como uma operação de estruturação amplificante que faz passar para o nível macrofísico as propriedades ativas da descontinuidade primitivamente microfísica.

Nesse sentido, muitas vezes orientados por ilusões da consciência, acabamos por afirmar a centralidade do sujeito da enunciação, em discursos nos quais associamos a micropolítica aos movimentos criativos desdobrados predominantemente nas unidades de ensino, a partir da ação criativa de um sujeito específico – o professor. Por outro lado, acabamos por cair no equívoco de associar a macropolítica à imagem dos movimentos tomados sempre como prescritivos e controladores operados pela Unidade Central de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, desconsiderando os processos de coengendramento que constituem as práticas educativas em diferentes instâncias em que estas se efetuam.

Neste texto, buscamos romper com essas ideias confusas, orientadas por binarismos que aprisionam o pensamento educativo e fragilizam as ações ativas de *academicospesquisadoresprofessores*. Nessa direção, procuramos enfatizar a dupla articulação do pensamento que se coloca em movimento por força

do encontro entre uma multiplicidade de relações, pensamentos e desejos que compõem os corpos em meio a um diagrama de forças em luta, atravessados por processos de estratificação, mas, também, por linhas de afeto de matérias instáveis não formadas que nos impulsionam à criação. Movimentos de ação ativa que criam, por meio do estabelecimento de noções comuns (compreensão das composições que aumentam a potência de ação no mundo), outros sentidos para a atividade educativa, que atravessam territórios estratificados, desterritorializando seus limites fronteiriços.

Desse modo, se afirmamos a necessidade de nos articularmos aos movimentos que criam processos educativos que se constituem como uma *vida bonita*, destacamos, neste texto, que os movimentos de produção curricular imanentes se formam na articulação de sensações experimentadas diante de um duplo, podendo este ser aqui associado ao belo e ao sublime, pois consideramos que o belo se refere à uma relação com uma experiência estética diante de conteúdos e expressões formadas, enquanto o sublime envolve uma experiência trágica que diz respeito a uma relação intensiva com matérias não formadas, que implica o processo *produtivocriativo*, à medida que este é desdobrado a partir do acontecimento da diferença, que se instaura em meio ao diagrama de forças em luta.

Tal consideração implica expressar o sentido que experimentamos em nosso corpo, quando envolvidos por experiências de encontro em contextos educativos, os quais nos remetem tanto à experiência de reconhecimento das formas existentes, como também a uma experiência trágica vinculada ao sublime. Recorremos a Kant (1983) para afirmar que o belo se refere ao exercício concordante do entendimento e da imaginação, quando do encontro com um objeto; refere-se a uma relação do corpo diante de uma forma determinada, que reporta a ele mesmo. Nesse sentido, experimentamos as sensações de conforto e tranquilidade e, desse modo, o belo nos encanta.

No entanto, quando o corpo se encontra com o infinito – partículas instáveis, intensidades livres, singularidades nômade e fluxos em todos os sentidos –, a imaginação torna-se impotente, não podendo mais ser exercida, enquanto o entendimento, via a lógica da sensação, busca produzir sentido para o vivido. O conflito entre a imaginação e o entendimento produz o sublime, misto de alegria e dor, sentimento paradoxal provocado pela potência assustadora do ilimitado: “A vida para além de bela experimenta o sublime”. O sublime nos comove, e é essa sensação que nos enlaça aos planos de consistências traçados por linhas

afetivas que constituem os movimentos de produção curricular imanentes.

Nessa perspectiva, esses movimentos envolvem essa dupla articulação entre o reconhecimento de conteúdos e a surpresa impactante diante de matérias não estratificadas: as substâncias não formadas.

Assim, na tentativa de romper com as ilusões apaixonadas que nos remetem à imagem moralmente constituída do belo, articulamos nossa relação intensiva com a produção curricular imanente, a partir de um princípio ético que avalia tais práticas educativas – instauradas por agenciamentos coletivos e enunciadas por meio de produções discursivas – via afirmação do *conatus* como um princípio vital de preservação da vida. Esse princípio se articula a outro, o estético, que se apresenta como a força criativa. Esses dois princípios envolvem e implicam um terceiro: a aposta política (necessária e imprescindível) *de dar a participar*.

A necessidade de dar a participar refere-se à afirmação de que as práticas educativas pressupõem, necessariamente, a colocação de problemas que impulsionam processos investigativos em meio a experimentações expressivas aprendentes (HOLZMEISTER; LOPES, 2012). Assim, na articulação dos joelhos e cotovelos, buscamos acoplar-nos ao bloco de devir de um corpo sem órgãos que se desprendem da fixidez de organismos desestabilizados em suas tentativas de estabelecer polos dicotômicos, via um sistema de linguagem deslocando a centralidade de um sujeito da enunciação.

Nessa direção, ao afirmar a necessidade imanente dos corpos de *dar a participar*, recolocamos o problema educativo para além dos indivíduos e afirmamos a força dos agenciamentos coletivos, os quais, quando do encontro com outrem, passam à formulação de campos problemáticos em meio à exigência de um corpo desestabilizado pelas forças do mundo (HOLZMEISTER; LOPES, 2012).

Desse modo, o debate em torno da reformulação curricular envolveu, necessariamente, a luta por estabelecer um campo problemático que pudesse orientar o referido processo. Tal luta entre as forças imanentes se desdobrou para além-aquém dos encontros propostos pela equipe gestora da Unidade Central, estendendo-se aos encontros entre os professores e os pesquisadores desse grupo de pesquisa. Foi em meio a esse diagrama de forças em luta que os profissionais de diferentes instâncias que compõem a Secretaria Municipal de Educação problematizaram os processos educativos experimentados, colocando um foco de visibilidade em torno da discursividade sobre as políticas curriculares expressas no movimento de debate e na implantação das Diretrizes Curriculares do Município de Vitória/ES.

## A formação discursiva

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção de subjetividade,<sup>27</sup> assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas.

Para Foucault (1986, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse sentido, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinados significados e determinadas verdades historicamente localizados. Foucault (1986) visualiza a formação discursiva como uma rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas para uma determinada época e um espaço definido e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos.

Obviamente, uma formação discursiva, apesar de apresentar regularidades, não é composta apenas de discursos homogêneos, pois diferentes discursos convivem dentro de tal formação. Deve-se considerar, também, que, se o currículo não é neutro, tem variado a sua abordagem em função de concepções sociofilosóficas e dos interesses que perpassam as práticas discursivas curriculares.

---

27 Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

Entendendo que o currículo envolve, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, ações e sentimentos vividos pelos praticantes do cotidiano, compreende-se que as diferentes dimensões do currículo são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, histórica, econômica e cultural mais ampla.

Essas diferentes faces, que coexistem, podem, entretanto, manifestar-se de modo a produzir subjetividade normatizada e/ou burocratizada e/ou como processos que podem envolver ações de resistência e inovação.

Desse modo, os processos de subjetivação que são engendrados no “processo civilizatório” da cultura ocidental, através dos séculos, tanto podem produzir processos de sujeição, no sentido de submissão a outros, por meio do controle e dependência, como podem, pelo sentido do conhecimento de si mesmos e autonomia, possibilitado pelas práticas que constituem o sujeito, implicar outros possíveis processos de produção de si mesmos e do outro.

Nesse processo de produção de subjetividade, indissolivelmente ligadas entre si, estão três dimensões básicas: os saberes, os poderes e o ser consigo – a ética. Tais dimensões perpassam todas as práticas discursivas e não discursivas no âmbito histórico-social. Importa, portanto, considerar, no âmbito do currículo escolar e para além dele, que existe uma administração do saber, uma política do saber em relações de poder, que produzem currículos.

Foucault (1986) destaca que a questão não é o ser da linguagem, mas seu uso, seu funcionamento histórico. Ao definir o que entende por discurso e práticas discursivas em sua relação com as práticas não discursivas, Foucault ressalta que não é o ser da linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são do caráter linguístico. Ou seja, a relação entre o discursivo e o não discursivo como uma via de acesso à análise histórica dos usos da linguagem e o modo como a temática, do ser da linguagem, é substituída pela temática do que fazemos com a linguagem.

Nas práticas estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam e informam as redes de conhecimentos e os modos que configuram os espaços de estabelecimento da verdade. Assim sendo, uma “formação discursiva”, apesar de apresentar regularidades, não é composta

apenas de discursos homogêneos, pois diferentes discursos convivem dentro de uma formação discursiva; destacando a relação entre linguagem e poder, visto que, em Foucault, o termo arquivo não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho do seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. “O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2002, 170). O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados.

Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Os enunciados, como acontecimentos, possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações. Por isso, o arquivo determina também, desse modo, que os enunciados não se acumulem em uma multidão amorfa ou se inscrevam simplesmente em uma linearidade sem ruptura. As regras do arquivo definem: os limites e as formas do que é possível falar; o que foi constituído como domínio discursivo; o tipo de discursividade que esse domínio possui; os limites e as formas de conservação, ou seja, dos enunciados que estão destinados a ingressar na memória dos homens pela recitação, pela pedagogia e pelo ensino; os limites e as formas de memória como aparecem em cada formação discursiva, isto é, os enunciados que reconhecem, como válidos, discutíveis ou inválidos, os enunciados considerados próprios ou estranhos; os limites e as formas de reativação de enunciados anteriores que a cultura retém, valoriza ou reconstitui e a que as transformações e comentários os submetem; os limites e as formas de apropriação, no sentido de identificar os indivíduos ou grupos que têm direito à determinada classe de enunciados, observando como definem a relação de discurso com o seu autor e como se desenvolve, entre as classes, as nações ou as coletividades, a luta para encarregar-se dos enunciados. Foucault (1999, p. 272) diz:

Entendo por arquivo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados. Esse conjunto é considerado não apenas como um conjunto de acontecimentos que tiveram lugar uma vez por todas e ficaram em suspenso, no limbo ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua funcionando, se transforma através da história, da possibilidade de aparecer de outros discursos.

No decorrer do debate sobre linguagem e vontade de verdade, Foucault pontua, indiretamente, que as práticas discursivas e, entre elas, as práticas educativas, se assentam numa perspectiva arborescente, deslizando entre uma experiência aberta do pensar para a totalização de um programa, cujo eixo se torna a produção do conhecimento.

Nesse sentido, o debate para a produção curricular em nível nacional e em nível local, como vimos neste livro, mobilizou um conjunto discursivo expressivo, pois nele se articularam as “vozes” de gestores, consultores especialistas e praticantes “ordinários” do currículo, sobressaindo, evidentemente, nessa composição, a “vontade de verdade” daqueles que hegemonicamente compuseram o “arquivo” das novas diretrizes da educação básica. Alguns dos principais documentos-monumentos seguem listados na apresentação deste livro.

Os arquivos compuseram-se, assim, por meio de: documentos-monumentos acima citados e as atas/registros das reuniões promovidas/dos pela Secretaria Municipal de Vitória, no primeiro semestre de 2011, com a convocação de representantes das escolas do município (diretores, pedagogos e professores) com o seguinte calendário: de 4 a 28 de fevereiro, “Apresentação da proposta de formação continuada com temática ‘Diretrizes Curriculares’”, “Envio do texto referência às unidades de ensino”,<sup>28</sup> “Recebimento da proposta de formação das unidades de ensino e os nomes de seus respectivos representantes”; em março, abril, maio, junho e julho, “Devolutiva por escrito das discussões realizadas nas unidades de ensino, por meio da representação”; e em 25 de março e 27 de abril, “Encontro mensal com os representantes das unidades de ensino e apresentação da temática a ser desenvolvida no mês de maio”; em maio, haveria a realização do 1º. Fórum e, em julho, do 2º. Fórum.

Essa programação, de iniciativa do Sistema Municipal de Educação de Vitória, que evidencia uma tentativa de composição de uma prática democrática para a reelaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, foi interrompida pela deflagração da greve do magistério que ocorreu em 2011. Ao término da greve, a proposta do Sistema Municipal de Educação de Vitória foi substituída por encontros da Gerência de Ensino Fundamental nos meses de outubro e novembro de 2011, para discussão nas unidades escolares sobre a organização curricular para 2012. Acompanhamos e registramos sete dessas reuniões, observando que,

---

28 PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares**: o que temos consolidado? Vitória: Seme, 2011.

nesse intervalo, a perspectiva processual havia sido substituída pela perspectiva circunstancial normativa (informes sobre dias letivos, grade curricular, tempos formativos etc.) e pelo imediatismo existencial do “chão da escola”.

## **Os movimentos extensivos e intensivos na composição das Diretrizes Curriculares no Município de Vitória/ES**

Partimos deste relato para situar o que nos interessa pontuar neste capítulo, ou seja, como as práticas discursivas coexistem em movimentos intensivos e extensivos nas dobras do tempo. Pretendemos problematizar as interferências na produção curricular do ponto de vista da produção social da existência, indagando, a partir das contribuições da micropolítica proposta pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996): como interferir potencializando outros modos de estar nos verbos da vida, no caso, nos currículos praticados no ensino fundamental? Como interferir na produção de uma vida digna de ser vivida e/ou da formação que não seja uma FORMAÇÃO, mas que vaze, que escape, que faça “gaguejar” as linhas molares extensivas das macropolíticas instituídas? As macropolíticas, por si sós, têm produzido atos de recriação e ação político-pedagógicas afirmativos?

Na sociedade disciplinar, os efeitos das tecnologias biopolíticas – que definem e tornam reconhecível a sociedade como reino do biopoder –, ainda eram parciais, no sentido de que o ato de disciplinar se desenvolvia de acordo com lógicas mais fechadas e quantitativas. Já na sociedade de controle, o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder, sendo essa relação aberta, qualitativa e expressiva, numa ressonância interna comum nos moldes de uma comunidade maquinica.<sup>29</sup>

29 “Máquina (maquínico): distinguimos aqui a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas [...]. As máquinas no sentido lato (isto é não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320).

Aspis (2011), analisando as possibilidades de resistência nas sociedades de controle, comenta sobre o cuidado de, ao pontuarmos a biopolítica e a questão do biopoder, assumirmos uma posição de mão única, ou seja, corpos docilizados pela disciplina e submetidos ao Estado por obrigação ou força, visto que, nas sociedades de controle, o mando se torna tão internalizado que, por exemplo, somente uma declaração de matrícula de um filho menor já representa “[...] *sinônimo de bons cuidados, responsabilidade cumprida, atenção e amor dos pais*” (p. 115). Assim, o pensamento proporciona ao Estado uma universalidade e o Estado proporciona ao pensamento uma interioridade, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 45): “*É uma curiosa troca que se produz entre Estado e razão, mas essa troca é igualmente uma proposição analítica, visto que a razão realizada se confunde com o Estado de direito, assim como o estado de fato é o devir da razão*”.

Seria, então, possível estar dentro do mundo permanecendo fora do controle? O que seria o fora? Um lugar, um estado, uma ação?

Deleuze e Guattari (1997) opõem a máquina de guerra ao aparelho de Estado. A máquina de guerra exterior ao Estado, dedicando-se a primeira à constituição de um espaço liso (de resistência) e o segundo, à manutenção de um espaço estriado (da ordem). Assim como o Estado faz movimentos tentativos de capturas das máquinas de guerra (resistências), esta faz constantemente movimentos no sentido de recriar-se a partir do embate.

Trata-se, desse modo, do ato de reconhecimento da necessidade de implantação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de opor para negar (perspectiva dialética), mas de propor a resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida. “Resistência como (re)existência” (ASPIS, 2011, p. 120). É, portanto, uma tentativa de criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano da imanência.

O plano de organização das forças molares extensivas refere-se à macropolítica. Já o plano de imanência diz respeito ao “[...] desdobramento constante de um labirinto de questões, de campos problemáticos e de campos de resolução, entre os quais ‘fulguram acontecimentos’” (NEVES, 2004, p. 4).

Para Deleuze e Guattari (1996), homem e natureza estão imersos em uma “universal produção primária” que implica, por um lado, a desnaturalização das análises que inscrevem o campo social em uma dicotomia totalizante e excludente entre molar (macropolítica) e molecular (micropolítica), seja em uma perspectiva de escala (maior/menor), seja em uma perspectiva de sobredeterminação (do macro sobre o micro). Por outro lado, essa perspectiva convida a uma mudança

de lógica, fazendo-nos transitar em um plano de processualidades em que as relações são produzidas por conexões de fluxos intensivos e heterogêneos: “[...] tudo é político mas toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

A proposta aqui esboçada é da possibilidade concreta de acolhermos e construirmos um regime de interferências, um interferir que, atuando no plano da vida imanente e/ou cotidiana, funcione para que a disparidade dos problemas se evidencie visto que, como afirma Carvalho (2009, p. 179): “O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano”.

Essa perspectiva contrasta, obviamente, com proposições fechadas voltadas para um programa de interferências disciplinadas e convergentes. Trata-se, primordialmente, de interferir na produção de políticas de subjetivação que, fazendo-se crer como hegemônicas, acabam decretando ou revigorando a “claustrofobia política dominante” (PÉLBART, 2000, p. 41) e comprometendo de antemão nossa mobilidade.

Portanto, percebe-se, nas práticas discursivas dos professores, a intervenção, o questionamento da concepção política presente, o desejo de manter suas concepções, pois muitos educadores discordam da concepção presente nas Diretrizes Nacionais e Municipais calcadas no desenvolvimento de “habilidades e competências”.

A característica de despotencialização, que tais processos verticalmente orientados carregam, compromete os combates afirmativos e criativos de metamorfoses nos modos de viver, sentir, coexistir e pensar. Postulamos, portanto, a necessidade de produção de outros tipos de interferências.

As interferências que nos interessam se dão em uma multiplicidade de ações de *teoriaprática* que transborda os insuficientes limites do eixo sujeito-objeto. Não se trata de interferência de um objeto dado sobre outro objeto, de uma unidade predeterminada sobre um sujeito preexistente, mas de produzir interferências que façam vazar as multiplicidades que constituem a nós e as coisas.

Interferência é uma relação ou um conjunto de relações de forças que incidem, de maneira casual ou intencional, sobre outra relação ou outro conjunto de relações de forças. Isso quer dizer que interferir é estar presente em um jogo de forças e, portanto, em um complexo jogo de poderes, entendendo que poder implica sempre correlações plurais de forças. Interferências do ponto de vista

da produção social da existência, questão que se repõe em todos os planos ou platôs nos quais a própria vida insiste em si mesma. Esse jogo de forças pode ser visualizado na fala da Sra. Secretária de Educação quando, ao ser entrevistada, diz:

Bom, definir essas orientações curriculares... A gente tem que ver o que se define como o processo na construção dessas orientações curriculares. Primeiro eu acho que ela se definiria como um caminho, mas um caminho, uma vez que o currículo puro é um caminho, é uma possibilidade. E como é construída essa possibilidade? Certamente não é pela Secretaria de Educação ou necessariamente de forma isolada pela escola, e aí, pra responder isso, eu responderia o que seriam essas orientações curriculares. Então, e o que é currículo? Ele é um caminho, um caminho pra quê? Pra socialização de um conhecimento, mas não só socialização de um conhecimento, socialização de uma experiência [...]. Eu acho que currículo é isso, já que é um caminho, um caminho não estático. Segundo, do ponto de vista das normas das orientações que regem também a construção desse currículo, esse currículo fora de ser encaixado, mas ele tem princípios, [...] qual é a cultura organizacional desse currículo? Aquilo que prescreve a lei, aquilo que está posto como objetivo, o papel da escola de transmitir determinados conhecimentos, determinadas experiências. Então, eu chamaria assim a experiência instituída desse currículo. Um outro aspecto, a meu ver, que é importante, é a experiência instituinte desse currículo, aquilo que se descobre, aquilo que ressignifica dentro dessa experiência.

Devemos pensar o conceito de interferência não só em seus aspectos quantitativos e visíveis, que chamamos de extensivos ou, no dizer da secretária de Educação, experiência instituída, mas também em seus aspectos qualitativos ou invisíveis, que chamamos de intensivos, e a secretária denomina de movimentos instituintes.

Os aspectos extensivos (molares) e intensivos (moleculares) da interferência coexistem em um mesmo movimento, em fluxos agitados que nos lançam em meio a outros movimentos que, perturbando nossos “portos seguros”, nos

forçam a inventar modos nômades, temporários e fugazes para o viver e o existir.

Espinosa mostra-nos que a lei da vida é a lei dos encontros, como expressa a fala da Secretária de Educação:

[...] acho que um pressuposto é que a educação é uma experiência compartilhada. O princípio público dessa experiência quer dizer a partir de todos, com todos e para todos. Se eu tenho essas dimensões, eu não preciso de determinados sujeitos e a política pra que seja de fato pública [...]. O espaço público é o espaço da visibilidade de tornar audível e visível a todos uma dada experiência. Então, se eu começo a tipificar determinados sujeitos pra participação em função da sua condição de classe, da sua condição de gênero, idade, hierarquia, eu começo a excluir determinados sujeitos e não percebê-los como importantes. A mesma coisa ocorre no estabelecimento de políticas públicas [...] . Assim é que eu elimino determinados sujeitos em função do seu título acadêmico, ou não: esse aqui é analfabeto, ele não tem condição de participar; esse aqui ainda não sabe; ou esse daqui, em função da sua classe social, é menos digno do que eu pra participar de determinados processos decisórios e pensar essa escola como uma experiência compartilhada, e então você vai eliminando a possibilidade do outro de ser reconhecido como sujeito de direitos na participação dessa esfera pública. Então, políticas públicas, elas têm que ser uma expressão ou uma manifestação dessa experiência também ou vice-versa, se se deseja pôr as orientações curriculares dentro da escola. Por exemplo, um orçamento participativo é uma referência importante. Pensar a educação como qualidade socialmente referenciada é apostar nessas diferentes possibilidades de participação dos sujeitos.

Para as docentes, falta vivência cotidiana como coletivo, faltam oportunidades de socialização das concepções, dos conflitos, para uma maior inteligibilidade das Diretrizes Curriculares Municipais. Assim, sua realização pode continuar como na perspectiva anterior, sem integrar todas as dimensões: “[...] *Falta espaço-tempo para falar sobre planejamento, sobre alunos. Às vezes a gente*

*conversa no corredor: ‘Ah, sabe o Fulano, está com esse problema’. Por que não tem espaço para falar disso?!”* (PROFESSORA D).

Para Espinosa (2007, 1988), todo corpo vivo faz, necessariamente, ao longo de sua existência, uma série de encontros com outros corpos, e é neles que o ser vivo efetua a sua potência de afetar e ser afetado ou, poderíamos dizer, de interferir e sofrer interferências. Cada indivíduo é um grau de potência que corresponde a um poder de afetar e ser afetado, de ter paixões e ações. Desse modo, essa diferença ética é já coletiva. Traça-se em meio à multiplicidade dos encontros como avaliação dos modos de existência em sua imanência. Essa avaliação se faz nos atravessamentos, dobras e traçados das diferentes linhas (sedentárias, flexíveis e de fuga) que compõem, nos encontros, a vida e o viver como acontecimento singular que não se reduz a um sentido prévio. Assim é que Deleuze e Guattari (1996) afirmam que a experimentação é a estratégia principal da micropolítica, pois implica a problematização e o mapeamento dessas linhas em suas composições no *socius*.

A realidade na qual estamos todos imersos é produzida em uma multiplicidade de interferências extensivas e intensivas que, em suas afirmações diferenciais, criam ressonâncias tanto inibitórias quanto favorecedoras de proliferações de sentidos e modos de vida, como imantações do desejo em uma linha de fuga. Com isso, queremos dizer que as interferências sempre acontecem, queiramos ou não; são potências intervalares que marcam, no estado de coisas, intenções ou rastros delas, daí podendo advir os mais belos e os mais monstruosos arranjos.

Uma interferência goza de dimensão extensiva quando atualiza um acontecimento intensivo em formas, em segmento ou em séries causais. Essas atualizações são reportáveis a uma “intenção de” que implica a produção de territórios que sirvam para neutralizar/estabilizar as desterritorializações intensivas, como suporte para disciplinadas e convergentes pausas programáticas, ou até mesmo para “dar um tempo” às desestabilizações como pausa tensa. Dentre as diversas possibilidades de configuração desses territórios, destacamos as formas que nos parecem mais recorrentes em nossas interferências extensivas (NEVES, 2004).

Uma interferência goza de dimensão intensiva quando é capaz de acolher um acontecimento imanente no qual se constituiu, em sua mobilidade intensiva, fora das coordenadas espaço-temporais, não o confundindo nem com o vivido, nem com o estado de coisas e enunciados nos quais ele se atualizou. Possui

ainda dimensão intensiva quando é capaz de fazer o acontecimento ressoar sua potência disruptora, cintilando um conjunto indeterminado de perspectivas que não se esgotam, mas se dispersam e nos lançam em uma miríade de problemas, de sentidos, de transrelações desestabilizadoras que agitam partes do estado de coisas, arrastando-o para novos acontecimentos e composições (NEVES, 2004).

Uma interferência intensiva funciona como obra aberta e por relações de vizinhança entre devires. Constrói consistências provisórias sensíveis ao campo problemático que as dobra, desdobra, redobra, em ressonância com os gritos de dor e de alegria que pulsam na intensidade vital, como destaca a Prof<sup>a</sup>. D: *“Eu tenho uma expectativa de que, talvez, se todos nós percebermos essa [necessidade de] integração maior entre as disciplinas, a gente também vá ao encontro do outro, que está tão escondido, tão oculto para a maioria de nós. Essa é a expectativa que eu tenho: que a gente possa perceber melhor esse outro”*.

O que ganha relevo e insiste em nosso contemporâneo é a urgência de interferências desse tipo. Ao dizermos isso, porém, não queremos cair na armadilha de opor um tipo de interferência micro a outro tipo que seria o das macrointerferências. A rigor, há sempre pressuposição recíproca entre interferências extensivas e intensivas, sejam elas pequenas, sejam grandes, capazes de maior ou menor alcance. O que importa, em cada caso, é distinguir qual é o regime (se intensivo ou extensivo) que envolve nossa participação e que cintila nas alianças que se tecem por meio delas. Conforme Neves (2004), a imposição de uma lei pelo Estado pode ter um alcance maior do que um voto de protesto em uma eleição; nem por isso tal imposição deixou de contar com uma multiplicidade de interferências intensivas para existir. Portanto, a micropolítica não assume uma oposição abstrata, pois se manifesta intensivamente por meio de interferências baseadas na problematização e experimentação.

Nesse sentido, assim se posicionou a Secretária de Educação:

[...] eu tenho que entender que essas orientações legais, elas partem de um princípio experiencial. Talvez, assim, o limitador, porque alguém determina, alguém produz uma lei. Pouca participação de alguns, pode até ser, mas e aquela capacidade que nós temos de pensar juntos alguma coisa, como, por exemplo, a experiência que hoje nós estamos procurando fazer na Secretaria de Educação, de pensar junto com a escola? Então desde a formatação de um calendário que não é a Secretaria, à Secretaria

cabe a ela pensar: aqui é feriado, aqui é uma data móvel, aqui é uma data não móvel; mas cabe a escola pensar essa temporalidade, esse tempo que lhe cabe nos duzentos dias letivos ou mais. Então a escola, o seu coletivo, acho que é uma experiência cultural que deve ser fortalecida e na relação com a Secretaria de Educação. Então, a Secretaria de Educação, às vezes, ela até provoca a existência desse diálogo na escola, que não seja uma experiência isolada e nem só instituída sob um ponto de vista perverso do lado que, assim, a Secretaria manda e alguém obedece, a Secretaria é que determina o que vai ser o currículo, o que vai ser o tempo vivido na escola.

Sobre esse aspecto, assim se posiciona a Prof<sup>a</sup> Z: *“Você precisa mobilizar conhecimentos sobre aquilo para tentar tornar clara a realidade do conceito que quer discutir. E aí tem que fazer essa aproximação entre ciência e cotidiano, entre a lei e a vivência”*.

As interferências extensivas e intensivas não podem ser pensadas como opostas, como melhores ou piores “em si”, fora das relações que as constituem. Na realidade, elas se atravessam e sofrem impregnações distintas de um tipo pelo outro. Ambas são tecidas pelos agenciamentos desejosos em suas linhas duras ou de fuga que, fazendo os acontecimentos se dobrarem singularmente em nós, traçam interferências em meio às pendulações segregativas e nomádicas. É somente nas relações e nos processos que as constituem que podemos avaliar os movimentos que elas promovem ou estancam.

Desse modo, marcamos o processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais como um acontecimento que, naquele momento, operou desvios no processo instituído e mobilizou intensivamente forças instituintes. Entretanto, não podemos deixar de destacar os efeitos devastadores nos modos de subjetivação produzidos pelas Diretrizes Curriculares Municipais em seus agenciamentos com as linhas duras de segmentação, aliadas, até este momento, a práticas neoliberais, servis ao capital internacional. Segmentaridade exacerbada pelo individualismo. Assim, partimos do princípio de que necessitamos experimentar uma vontade de interferir em modos coletivos de existência, necessários à constituição do plano pedagógico-político das escolas.

Nesse sentido, a Prof<sup>a</sup> N comenta:

Os professores têm que estar muito atentos. As táticas, como possibilidades de manipulação utilizadas, conscientemente, para o alcance de resultados e as estratégias como possibilidades de fuga não pensadas, inicialmente, meio que tornadas invisíveis, possibilitam escapes, forjar subterfúgios. Nós, professores, podemos estabelecer estratégias para fugir de currículos tão petrificados. O currículo é forjado, trabalhado no dia a dia, não o documento que pode ser pensado com a nossa participação. O que temos são as Diretrizes Curriculares Municipais e o Projeto Político-Pedagógico que são institucionais [...]. Mas, nesse sentido, o programa não pode me congelar. Existe uma maneira, um movimento impresso no dia a dia neste currículo vivido em sala de aula. O professor tem que estar atento a este movimento até para que possa corresponder à aprendizagem que ele mesmo efetiva e que alunos efetuem na relação de troca com o conhecimento e com a vivência.

**Com sentido semelhante, pontua a secretária de Educação:**

Políticas públicas, ou você entende o que são políticas públicas, o que é o espaço público, o que é uma esfera pública, senão não dá conta de perceber que um calendário tem de ser provocado a partir da discussão dos vários sujeitos, né? A Secretaria de Educação aprender com a escola e a escola aprender com a Secretaria de Educação. Não uma hierarquia desmedida... eu mando... eu tenho a verdade por estar nesse lugar, né?

Observamos, portanto, uma convergência entre a discursividade expressa na fala da secretária de Educação e na dos docentes, porque ambas indicam a necessidade de os espaços públicos serem democrática e participativamente ocupados, assim como defendem uma dinâmica de encontros entre o Sistema Municipal de Educação de Vitória e as Unidades Escolares da Seme para o debate das Diretrizes do Ensino Fundamental. Assim, questionamos a dificuldade de efetivação das práticas discursivas em redes de conversações e proposições democraticamente compartilhadas.

Parece faltar uma modulação entre os movimentos extensivos e intensi-

vos para a efetivação de uma política educacional efetivamente pública, além do desejo abstrato, a concretude do coletivo pela efetiva troca de experiências teórico-práticas e políticas, o que requer do Poder Público a “autorização” de espaços-tempos compartilhados; e das escolas, luta e disposição para tal.

Isso porque a modulação da interferência nesse combate implica e requer mutação subjetiva. É nos encontros que experimentamos os movimentos que nos forcem a problematizar, mais do que a responder, alterando a nossa subjetividade e abrindo-a para o intensivo, já ali, onde os conceitos viram fluxo de intensão e nos conectam no circuito zigzagueante da coexistência macro/micropolítica.

Considerando o desencontro das expectativas, acontecimentos contingentes e a ausência de espaços-tempos para que as diferentes interferências, macro e micro, extensivas e intensivas, se entrecruzem, diríamos que “a luta continua” e que as flores brotarão.

Propomos, então, não manuais ou receitas para a interferência, tanto para a Seme como para as escolas, mas a ativação de uma “vontade de interferir” que se constrói em um plano ético-estético-político de experimentação no “limite de nós mesmos”, nas linhas de fuga que vazam nos acontecimentos. Interferências como potências virtualizantes que alteram o campo problemático pela exasperação de problemas.

As interferências que nos interessam são aquelas ativadas por potências que movimentam o campo problemático pela exasperação de problemas, sejam grandes, sejam pequenos. Afirmá-las em seu vetor ativo, como nervura desajante das linhas de fuga, implica acolher a singularidade do acontecimento nas dobras e mais dobras que operam em nós, em suas varreduras e contágios. É nessa contaminação que a potência vital se expande, carregando as baterias do desejo e produzindo alegria no corpo como prova da pulsação de uma vitalidade, vitalidade esta que funciona como princípio ético de seleção de escolhas que orientam para onde direcionar as setas de nossas linhas de fuga, tal como diz Neves (2004): a experimentação de uma “vontade de interferir” requer “fiapos de consciência” que nos possibilitem criar planos de consistência nas interferências, para que elas possam fazer vazar seus contínuos de intensidade, porém atentas à cegueira das duas serpentes que atravessam nossa existência: capital e desejo.

## **“Para não dizer que não falei de flores”: buscando traçar um plano de consistência composto por movimentos intensivos**

*Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções  
Somos todos soldados  
Armados ou não  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não  
Os amores na mente  
As flores no chão  
A certeza na frente  
A história na mão  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando  
Uma nova lição  
Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer*

**Geraldo Vandré**

Buscamos analisar os movimentos de composição de um plano de consistência a partir das dimensões macro e micropolíticas em cada uma das extensões que constituem os platôs aqui traçados, considerando e reafirmando a fragmentação dos conhecimentos por meio da pulverização de ações desarticuladas que, muitas vezes, compõem as ações educativas desenvolvidas nas escolas (dimensão macropolítica).

Seguindo em direção aos devires, consideramos que, em meio ao endu-

recimento da educação formalizada por efeito de um controle avaliativo externo cada vez mais rigoroso, que tende a reorganizar a proposta curricular da escola, por força da necessidade imediata de melhorar os índices da Educação Pública, emerge, sorrateiramente, por entre as linhas de segmentaridade dura, um movimento de produção curricular que tenta afirmar outros saberes, afetos, desejos e experiências não considerados nas orientações curriculares e, por conseguinte, desconsiderados nas avaliações institucionalizadas. Tais movimentos intensivos apresentam-se sobre a forma de trabalho com projetos, que são engendrados a partir de múltiplas iniciativas docentes, que desenvolvem suas ações de forma paralela e autônoma em relação ao currículo mais formalizado. Assim, autorizados formalmente pela Unidade Central, os educadores destinam parte de sua carga horária de trabalho semanal para fazer emergir múltiplas ações educativas que se apresentam sobre a forma de projetos. Dentre eles, podemos destacar a ação da bidocência, as oficinas de arte, a dança, a música, a língua estrangeira, as aulas de reforço, as feiras de antiguidades, dentre outros.

Nessa direção, podemos afirmar que tais formas de organização curricular podem ser pensadas como invenções instauradas a partir do acontecimento da diferença que tentam fazer entrar no diagrama curricular outros sentidos para a aprendizagem institucionalizada. Ações forjadas na imanência dos movimentos de produção curricular, mas que se desprendem dele atuando de forma paralela e independente.

Por outro lado, ainda que autorizados pela Unidade Central da Seme, esta tende a reenquadrar tais experimentações à lógica da racionalidade formal, buscando meios de quantificar os referidos processos, avaliando quantitativamente o quanto eles têm contribuído para a melhoria da *qualidade na Educação*. Tal avaliação tem sido realizada à luz das análises sobre o índice de aprovação das escolas e/ou dos turnos que instauram tal experimentação. Essa se constitui, pois, como a parte mais visível desse processo.

No entanto, nos movimentos de produção imanente, outros focos de luminosidade emergem deixando ver que tais iniciativas envolvem a necessidade de outras problematizações que exigem a constituição de uma avaliação ética de tal procedimento.

Como se sabe, os movimentos de produção micropolíticos são facilmente capturados pela lógica dominante, perdendo sua força ativa. Tal consideração exige de nós uma avaliação permanente dos processos instaurados, redirecionando nossas ações ativas, quando estas se encontram estagnadas. Nessa direção, ad-

vertimos que, ainda que os projetos, em sua maioria, tenham emergido da necessidade pulsante de criar modos diferenciais de docência, dando passagem aos fluxos intensivos da criação, estes, por vezes, capturados pela lógica dominante, acabam beneficiando interesses individuais de alguns profissionais, em detrimento da capacidade expressiva de um corpo em composição, aprisionando-se ao pensamento educacional sedentário que desarticula os saberes e experiências, criando ilhas fragmentárias por meio de ações pontuais, nas quais o pensamento se restringe a processos de reconhecimento das formas constituídas, desconsiderando a dimensão criativa.

Nessa perspectiva, discutem internamente sobre a aula de balé ou a oficina de *hip hop*, mas não problematizam sobre o trabalho com a linguagem corporal, musical e estética em sua força de produção de modos singulares de expressão. Nessa mesma direção, as aulas de reforço, ao contrário de se configurar como um trabalho diferencial com a linguagem, *reforçam* as ações experimentadas nas aulas regulares, reduzindo o número de crianças e atendendo às que demonstram o que se considera *dificuldade de aprendizagem*.

Assim, ficamos admirados com a beleza das apresentações culturais desenvolvidas nas oficinas de música, dança e arte, mas raramente nos surpreendemos diante do sublime que pode estar a emergir das expressões artísticas inusitadas instauradas pelo corpo, quando em composição intensiva com acordes musicais (por exemplo), pois abdicamos de avaliar eticamente o quanto esses movimentos curriculares diferenciais têm favorecido a ampliação da potência ativa dos *corpos em composição*.

Nesse sentido, vale questionar: em que medida tais projetos são de interesse público? Em que medida podemos afirmá-los como produzidos a partir de saberes, afetos e sensibilidades de um encontro educativo que não envolve apenas os interesses de um ou de outro profissional docente e/ou a reafirmação de uma perspectiva cognitiva do processo aprendente no discurso do reforçar? Reforçar o já vivido, a fragmentação dos saberes e experiências, reforçar a predominância de interesses privados em detrimento de interesses públicos, reforçar a perspectiva de que a aula é lugar de aprender conteúdos desarticulados das vivências e que as oficinas e projetos são lugares de diversão e lazer, ou aprendizagem de habilidades específicas, também essas desarticuladas e fragmentadas de uma dimensão aprendente mais ampla. Como as negociações/composições entre os corpos envolvidos nesses projetos são realizadas? Será mesmo que podemos considerar que os projetos se constituem como formas de expressão, delineando modos singulares

de praticar políticas curriculares?

Tais questionamentos remetem aos processos formativos como a possibilidade de dar a participar, ao tempo cristalino e a invenção de estilos diferenciais de aprender, ou seja, a arte do encontro.

Queixamo-nos sobre a ausência de tempo. Queixamo-nos sobre a falta de tempo para o encontro coletivo. Mas a que tempo nos referimos? O que estamos chamando de encontro? E de coletivo?

Ao traçar esse platô intensivo, abordamos o problema da autonomia profissional, falamos sobre a queixa, sobre o problema do não saber, da falta de tempo, do pensamento aprisionado a modelos de docência prefixados... Focalizamos, especialmente, a aprendizagem e o problema que envolve o *desperdício* da vida.

Nessa direção, vale questionar: que tipo de tempo nos falta? Como estamos (ou não) potencializando composições inusitadas que emergem nos contextos educativos? De onde vem a força do aprendiz que mobiliza os processos aprendentes? Da falta de tempo às ilusões apaixonadas, passando pela paixão triste à impossibilidade do encontro.

Consideramos que uma composição experienciada com outros corpos possibilita a formação de ideias adequadas que são noções comuns; ou seja, o encontro pode permitir um aumento na potência de um indivíduo agir no mundo. No entanto, é necessário que os corpos avaliem cada composição que se estabelece entre eles e mantenham suas relações constitutivas, podendo vir a ampliar sua potência de agir no mundo. O encontro, quando avaliado do ponto de vista ético, possibilita a compreensão interna das razões de conveniência entre as coisas.

Quando nos queixamos da falta de tempo, atribuímos a esse desencontro a impossibilidade de avaliarmos internamente as relações de composições que podem se constituir nos contextos educativos. Seguimos, então, dominados por ilusões apaixonadas, incapazes de avaliar eticamente a potência de composição que emerge dos encontros, tornando impossível a composição de noções comuns, que nos permite compreender interna e, adequadamente, as razões de conveniência e inconveniência entre os corpos.

Desse modo, distanciamo-nos da razão (conhecimento das conveniências entre as relações constitutivas entre os corpos) e mergulhamos no regime das ilusões apaixonadas. Diante da consciência corporal de tal limitação, queixamo-nos continuamente da *falta de tempo* para o encontro. Assim, a queixa que poderia ser tomada como uma impotência de explorar ativamente a imensidão de possíveis que emergem nos encontros educativos, tem nos remetido predominantemente às

paixões tristes, limitando ainda mais a potência de agir no mundo.

Mergulhados em ilusões apaixonadas, atribuímos ao encontro a possibilidade de agrupamento entre pessoas, desperdiçando os preciosos encontros que se estabelecem entre os corpos na exploração intensiva e extensiva dos meios.

Assim, aprisionados ao tempo numérico e à imagem prefixada de ação docente, aprendizagem e formação, desconsideramos a heterogeneidade temporal que constitui a existência do vivo e desprendemos toda força ativa do corpo para processos reativos. Nessa perspectiva, os contextos educativos, considerados como potentes *entre-espaço* e *entre-tempos* de encontros, entram em um círculo vicioso orientado pela tristeza que tende a reduzir ainda mais a potência dos corpos para estabelecer composições e agir ativamente no mundo.

No entanto, ao considerarmos que o que é essencial à vida é a busca de perseverar no ser, sentimos, nas intensidades pulsantes dos processos de produção curriculares imanentes, que a vida continua a pulsar ativamente (ainda que de forma tímida) nos contextos educativos, constituindo encontros fugazes, extensos e intensos o bastante, de modo a manter ativa a capacidade do vivo na criação. Assim, em um tempo cristalino, nota-se que, por vezes, os corpos constituem, por força das paixões alegres, um aumento na potência de agir no mundo, criando *espaçostempos* onde/quando os encontros possibilitam uma avaliação ética das melhores composições que possibilitam um aumento nessa potência de agir no mundo. Assim, os corpos em composição vão criando campos problemáticos a partir da necessidade inadiável de expressar sentidos diferenciais para as sensações que experimentam no encontro com as forças do mundo.

Nessa direção, criam, na imanência dos encontros educativos, processos investigativos os quais possibilitam formular ideias adequadas sobre as composições que ampliam a potência de um corpo de agir no mundo. Com efeito, a potência da mente vê-se aumentada quando em estado de composição ativa entre os corpos, podendo vir a acessar o regime da razão. Isso acontece porque, quando uma nova composição corporal se estabelece, um indivíduo mais composto e potente é formado.

Desse modo, ao afirmarmos a força da ação ativa dos corpos no mundo, denunciamos que o discurso da falta de tempo e do adoecimento do profissional docente evidencia um endurecimento do corpo que, ao tentar se fixar em um território desestabilizado pelas forças do mundo, *desperdiça a vida* com queixas e lamúrias que só reduzem sua potência ativa. Nessa direção, ao invés de tomar posse da potência do corpo educativo, quando em composição, por meio da criação de noções comuns, potencializando a força produtiva dos encontros, atribui

ao outro a responsabilidade de criar possibilidade para o encontro, estabelecendo um processo de terceirização do trabalho docente, desconsiderando que tais atribuições de um pensamento educativo só podem ser forjadas no acontecimento da diferença. Assim, em meio ao discurso do não saber, atribui a outro o conhecimento de saberes prescritivos que orientariam adequadamente a sua atuação no imprevisível. Diante de tal afirmação, consideramos que, aprisionados em um pensamento recognitivo, que acredita que as formas dadas podem ser parâmetros para adequação de modos idealizados de docência, subtraímos dos encontros a força ativa no mundo, reafirmando, por meio do discurso da falta de tempo, modelos e procedimentos avaliativos prefixados.

Desse modo, um processo aprendente que envolve a profissionalidade docente implica afirmar que um aprendizado afetivo envolve e implica um pensamento criativo, constitui-se como um devir ativo.

Nesse sentido, a profissionalidade docente é problematizada como a busca por engendrar processos aprendentes que se desdobram em meio ao trabalho com uma matéria em movimento: o pensamento. Docência como produção de um pensamento inventivo. Como força ativa na configuração de campos problemáticos que emergem diante da sensação do sublime que nos assombra e nos alegra no acontecimento da diferença – estranhamento e surpresa como elementos que movem o pensamento educativo e que são modulados por interferências intensivas na conjugação dos saberes ao belo e ao sublime.

Em síntese, as discursividades pontuam, tanto na fala da representante do Sistema Municipal de Educação de Vitória, como na fala dos docentes, a urgência dos movimentos intensivos como modos de constituição das políticas curriculares em redes de conversações e ações compartilhadas para a emergência de outros “possíveis” nessa composição que investigamos, a saber: as Diretrizes Curriculares Municipais, o Sistema Municipal de Educação de Vitória e as Unidades Escolares.

## Referências

ASPIS, Renata Lima. Resistência nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau Machado de. **Conexões**: Deleuze e imagem e pensamento e... Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 10.000 a. C.: a geologia da moral (quem a terra pensa que é?). In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1. p. 53-91.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 3. p. 83-115.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ESPINOSA, Bento de. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos 1**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; LOPES, Sammy William. O currículo como corpo afetivo: aprendizagem e diferença em uma educação para a potência. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012. p. 63-77.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NEVES, Claudia Abbês Baeta. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PÉLBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ADELAR JOÃO PIZETTA**

Membro do Coletivo de Formação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e da Coordenação Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes; mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores; bolsista da CAPES. Participa dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Formação de educadores e práticas pedagógicas”, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). [ajpizetta@enff.org.br](mailto:ajpizetta@enff.org.br)

### **ANA PAULA PATROCÍNIO HOLZMEISTER**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); professora de Educação Infantil, atuando na Gerência de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Vitória/ES; pesquisadora da área de Currículo e Formação de Professores, com ênfase nos estudos sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. [holzpaula@hotmail.com](mailto:holzpaula@hotmail.com)

### **CLARA MELO CASOTTI BASTOS**

Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); mestranda em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores; bolsista da CAPES. Integra os seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Formação de professores e práticas pedagógicas”, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. [cmcasotti@gmail.com](mailto:cmcasotti@gmail.com)

### **GIOVANA BARBOSA DA SILVA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra os seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Formação de professores e práticas pedagógicas” da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de educação básica, na educação infantil, da SEME do município de Vitória/ES. [giovanavoig@yahoo.com.br](mailto:giovanavoig@yahoo.com.br)

### **JANETE MAGALHÃES CARVALHO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL); professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *janetemc@terra.com.br*

### **LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; doutoranda em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores pela Universidade Federal do Espírito Santo; pesquisadora do grupo de pesquisa: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” da Universidade Federal do Espírito Santo; professora de educação básica no Sistema de Educação do Município de Vitória SEME/ES; professora adjunta da Universidade Vila Velha (UVV/ES). *larirodrigues22@hotmail.com*

### **PRISCILA DOS SANTOS MOREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente ocupa cargo efetivo de pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Exerceu função efetiva de supervisora escolar na Superintendência Regional de Educação (SRE) da SEDU/ES, atuando com inspeção escolar, orientação técnica e formação de diretores, pedagogos e coordenadores de escolas estaduais. Durante a atuação como supervisora escolar foi parecerista da Superintendência de Educação para o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE/ES) em processos de autorização, reconhecimento, criação e aprovação de funcionamento de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e ensino médio (incluindo cursos técnicos) no Estado do Espírito Santo. Integra os seguintes grupos de pesquisa: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” da Universidade Federal do Espírito Santo e “Memória, instituições e subjetividades” da Universidade Federal de Viçosa (UFV). *priscilamoreirapedagoga@hotmail.com*

### **RICARDO FIGUEIREDO**

Pedagogo do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES; professor da Graduação e Pós-Graduação das Faculdades Integradas São Pedro (FAESA); especialista em Fundamentos da Educação; mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); doutorando em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores da Universidade Federal do Espírito Santo. *ricardofigueiredo@ebrnet.com.br*

### **ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe e História pela Universidade Federal do Espírito Santo; mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica; doutorando em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Integra os seguintes grupos de pesquisa: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Sexualidades (GEPS)” da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui experiência docente na área de formação inicial e continuada de professores/as e atua como professor de Educação Física efetivo pela Rede Municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES. *andra-defranca@ig.com.br*

### **TEREZINHA MARIA SCHUCHTER**

Doutora em Educação, área de Currículo, Cultura e Formação de Educadores; mestre em Educação, área de Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/UFES). *terezaschuchter@yahoo.com.br*

### **SUZANY GOULART LOURENÇO**

Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ: “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e “Formação de professores e práticas pedagógicas” da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora de educação básica de séries iniciais, ocupando cargo efetivo na Prefeitura Municipal da Serra/ES (PMS). *suzany.goulart@gmail.com*

**TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); professora da Prefeitura Municipal de Vitória e da Universidade Vila Velha (ES), onde atua como coordenadora e professora do Curso de Pedagogia; professora -pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PGSP).  
***taniadelboni@terra.com.br***

Esta publicação foi composta utilizando-se as famílias  
tipográficas Big Caslon, Foco e Lexia.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada  
a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.