



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Dayse Gonçalves Fontenelle

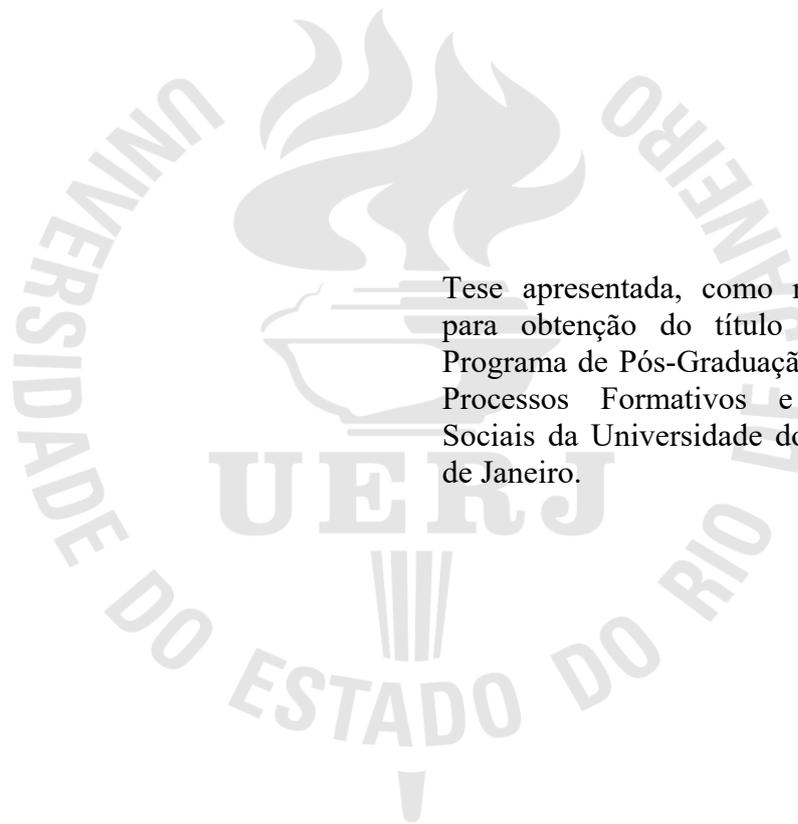
**Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia
Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações**

São Gonçalo

2023

Dayse Gonçalves Fontenelle

**Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira
Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F683	Fontenelle, Dayse Gonçalves.
TESE	Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações / Dayse Gonçalves Fontenelle. – 2023. 184f.
	Orientadora: Prof ^a . Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
	1. Currículos - Mudança - Teses. 2. Ensino fundamental – Teses. 3. Escolas municipais – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB7 – 5190	CDU 371.214.14

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dayse Gonçalves Fontenelle

Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira

Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Alexandra Ferreira Lima Garcia
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Luisa Furlin Bampi
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Adriana Varani
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

À todas/os as/os Professoras/es das Escolas Públicas de Ensino Fundamental que se dedicam diariamente a fazer o melhor.

AGRADECIMENTOS

Citar todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui é uma parte muito importante do trabalho desenvolvido, pois na vida estamos quase sempre rodeados de pessoas, que de uma maneira ou de outra, deixam o registro de sua passagem em nossas vidas.

Inicio agradecendo imensamente a Juliana Godoy pelo incentivo para cursar o doutorado. Sem sua insistência e assistência não teria conseguido chegar até aqui. Compartilhei com ela muito mais do que estudos, e olha que estudamos muitas vezes juntas! Foram incontáveis telefonemas, chamadas de vídeo e encontros nos quais dividimos as dificuldades da vida, as angústias inerentes ao processo de formação, as alegrias pelas conquistas e todo o andamento do que aqui está registrado. Formei com a Juliana uma parceria de cumplicidade, entremeada por muito carinho. Muito obrigada, Ju!

Preciso registrar aqui o meu agradecimento a direção da Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda. Pude sempre contar com a parceria das duas diretoras, Tatiana Ribeiro dos Santos e Kelly Gissane Perrou Rosa, para a concretização das minhas ideias. Além disso, com a compreensão delas para fazer os ajustes no meu horário e pudesse cursar as disciplinas e com o incentivo e convocação para assumir a direção da escola. Tenho por ambas muita admiração e afeto. Lindas, obrigada!

Não posso deixar de citar em meus agradecimentos o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia com o qual dialoguei ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Foram os textos os quais nos aprofundamos e as pesquisas apresentadas que inspiraram e contribuíram para o resultado do trabalho que aqui apresento. A vocês Ana Luiza, Camila, Renata, Joelson, Itamar, Thaís, Juliana e todos que de alguma forma estiveram conosco, obrigada!

Agradeço com efusiva alegria à minha orientadora Inês Ferreira de Souza Bragança. Começamos a caminhar juntas quando entrei no mestrado e formamos, desde então, uma parceria tendo como base o afeto e a admiração. Agradeço pela paciência, pela delicadeza no trato, pelo zelo e o rigor com o qual desempenha sua orientação. Tenho a convicção de que sem sua participação não chegaria até essa etapa da vida. Obrigada!

Não posso deixar de agradecer, também, aos meus familiares com os quais deixei de conviver por muitas vezes para conseguir dar conta das leituras e da escrita deste trabalho que aqui apresento. Obrigada meu pai e minha irmã!

Especialmente, quero agradecer ao meu marido, Alexandre Teixeira Fontenelle, companheiro de uma vida inteira, presente em todas as conquistas e fracassos. Agradeço a você pelo incentivo, pelo apoio e a contribuição para a realização dos meus sonhos.

E ainda quero agradecer à minha filha, Marina Gonçalves Fontenelle, por criar em mim, desde o seu nascimento, a necessidade de ser melhor. Sou hoje uma pessoa melhor graças a você. Obrigada por me ajudar sempre com tudo!

Para finalizar os agradecimentos, gostaria de deixar aqui registrado o meu mais profundo e sincero agradecimento a Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela existência e resistência. Agradeço a cada funcionária/o e a cada professora/or por seu trabalho e profissionalismo. Viva a universidade pública!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

FONTENELLE, Dayse Gonçalves. *Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações*. 2023. 184f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O trabalho aqui apresentado se inscreve no campo das pesquisas (auto)biográficas que narram o cotidiano em uma perspectiva tríplice e indissociável: a perspectiva da experiência, a perspectiva do enredo e a perspectiva da compreensão do que foi narrado. A pesquisa busca compreender, por meio da narrativa de professoras e professores, o processo de construção do currículo da Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, a única escola de educação integral de 3º e 4º ciclos da rede municipal de Niterói- Rio de Janeiro. Para isso, faz-se necessário compreender a experiência do currículo implementado, os caminhos percorridos pelo grupo de professoras/es para a realização do currículo e a relação deles com as políticas educacionais do município. Além de destacar a narrativa dos/as professoras/es que participaram de uma pós-graduação realizada em serviço, utilizo a minha narrativa de *professorapesquisadoragestora*. Todas as narrativas estão entremeadas pela influência dos estudos desenvolvidos ao longo da pós-graduação, realizada coletivamente para/pelos/ as/os professoras/es da escola. A pesquisa problematiza os seguintes pontos: A formação da/o professora/or contribui para a construção curricular? De que maneira o curso de pós-graduação colaborou na construção curricular da escola? Existe alguma influência no projeto curricular da escola das políticas públicas propostas para a rede municipal de Niterói? A abordagem teoricometodológica desenvolvida busca compreender a experiência e o enredo por meio da conversa com os coautores – denomino as/os professoras/es participantes de coautores pela importância da palavra dada e a ação engajada para a composição dessa pesquisa. Entendo por conversa uma ação rizomática que potencializa a palavra tornando-a outra e polifônica. Pressupõe ainda, a disponibilidade de ouvir e se afetar, de estar disponível para o exercício do diálogo com o outro acolhendo a alteridade do diverso possibilitando que a conversa seja capaz de irromper, transbordar, desarrumar, extrapolar e desestabilizar a nós e ao outro na mesma medida. Esta é, portanto, uma pesquisa que caminha por uma estrada de contínuo refazimento das rotas já conhecidas, e que se caracteriza por estar em estado de inacabamento, pois muito há ainda para explorar a respeito da experiência vivida.

Palavras-chave: narrativas; construção curricular; Niterói; anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

FONTENELLE, Dayse Gonçalves. *Narratives on the construction of the Antinéia Silveira Miranda Municipal School curriculum: a path of experiences and (trans)formation*. 2023. 184f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The work presented here focuses, through the narratives of teachers, on the construction process of the Municipal School Antinéia Silveira Miranda curriculum, the only school of integral education of 3rd and 4th cycles (middle school) of the Municipal Education Network of Niterói - Rio de Janeiro. For this purpose, it discusses the experience of the implemented curriculum, the paths taken by the group of teachers to carry out the curriculum and their relationship with the educational policies of the municipality, raising the following study questions: Does the teacher's formation contribute for curriculum construction? How did the postgraduate course held by the group collaborate in the construction of the school's curriculum? Is there any influence on the school's curriculum project of public policies proposed for the Municipal Education Network of Niterói? The *theoretical-methodological* approach is part of the field of (auto)biographical research that narrates school daily life in a triple and inseparable perspective: the experience, the plot and the understanding movements of what was narrated. The sources include the narrative of the teachers who participated in a postgraduate course carried out in service, conversations with two colleagues, both teachers, and narratives by the *autorapropositorpesquisadoragestora* (author-teacher-researcher-manager). The hermeneutic understanding was developed in the sense of sharing the experience and the plot through conversation with the co-authors, the participating teachers, and the narratives intertwined with the studies developed throughout the postgraduate course, carried out collectively for and by the school teachers. The teacher training research lived in/with the school indicates the conversation as a rhizomatic action that enhances the word making it other and polyphonic, assuming also the availability of listening and being affected, of being available for the exercise of dialogue with the other, welcoming the otherness of the diverse, making it possible to break out, overflow, mess, extrapolate and destabilize us and the other to the same extent. Therefore, this is a research that walks along a road of continuous retracing of already known routes, and which is characterized by a state of unfinished business, as there is still much to explore regarding the lived experience.

Keywords: narratives; curriculum; Niterói; final years of middle school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cartaz da chapa: educação é transformação	32
Figura 2 –	Fragmentos e conversas	41
Figura 3 –	Síntese do círculo hermenêutico	43

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Sapatinhos	19
Fotografia 2 – Caminho de pedras	34
Fotografia 3 – Diários e cadernos	35
Fotografia 4 – Dispositivos para conversa	40
Fotografia 5 – Estrada	47
Fotografia 6 – Caminhos	64
Fotografia 7 – Reunião de planejamento	79
Fotografia 8 – Rampa da EMASM	95
Fotografia 9 – Estrada ensolarada	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quadro de tempos por disciplina da rede municipal de Niterói	50
Tabela 2 –	Ampliação de tempos proposta pela Escola Antinéia Silveira Miranda	50
Tabela 3 –	Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores/SG 67	67
Tabela 4 –	Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/Maracanã	70
Tabela 5 –	Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/Maracanã	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-CI	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLIN	Companhia de Limpeza de Niterói
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMASM	Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PESC	Parque Esportivo e Social do Caramujo
PEI	Projeto Educacional Integrado
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	UM POUCO DA BAGAGEM ACUMULADA	19
1.1	O início da caminhada	20
1.2	O caminho que se reinventa	23
1.3	E as estradas se apresentam	27
1.4	Um desvio... ..	29
2	PREPARANDO A JORNADA	34
3	E NO FINAL, DEPOIS DE MUITO CAMINHAR, CHEGUEI AQUI	47
3.1	A reunião	51
3.2	O curso de especialização em currículo	52
3.3	As ideias se transformam em realidade... ..	55
3.4	Nada foi fácil nessa caminhada... ..	59
3.5	Impressões sobre a caminhada do grupo	62
4	PERCORRENDO AS TRILHAS ACADÊMICAS	64
4.1	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores/ Campus São Gonçalo – Programa de Pós-Graduação em Educação	66
4.2	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Campus Maracanã – Programa de Pós-Graduação em Educação	69
4.3	Como compreender tudo isso?	73
4.4	Caminhando por entre as Teorias do Campo do Currículo	74
4.5	Uma direção e muitos rumos possíveis	87
5	TRILHAS PERCORRIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA	95
	CONCLUSÃO	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - Dispositivos para provocar a conversa	133
	APÊNDICE B - Temas para provocar a conversa	135

APÊNDICE C - Transcrição da conversa com Rodrigo	136
APÊNDICE D - Transcrição da conversa com Danielle	152
APÊNDICE E - Transcrição da conversa com Kelly	174
APÊNDICE F - Transcrição da conversa com Diogo	176
APÊNDICE G - Transcrição da conversa com Luiz e Marianna	180
APÊNDICE H - Fragmentos apresentados as/os professoas/es	181

INTRODUÇÃO

Partilhando a Caminhada

Este trabalho partilha a experiência vivida no processo de construção do currículo da Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda (EMASM), unidade escolar integrante da rede municipal de Niterói, localizada no bairro Caramujo. Essa é uma experiência inacabada e em contínuo refazimento, mas que em razão da singularidade de suas características – as gestoras, as/os professoras/es estão construindo coletivamente o currículo da escola sem interferência e direcionamento da autoridade administrativa instituída – necessita de reflexão e registro.

A inspiração para empreender essa jornada teve início durante a elaboração da dissertação do mestrado. Narrar o processo de municipalização da EMASM, ouvindo a professora regente, que vivenciou a construção de um caminho para sua atuação e, ainda, as diretoras que orientaram todo o percurso, serviu de ponto de partida para esse projeto. Na dissertação do mestrado participei como narradora em primeira pessoa, apresentando como eu vivi essa experiência. Na ocasião, apurei o olhar e acabei por me reconhecer como uma *professorapesquisadora*. Sou de fato essa mistura de funções, que assim como a escrita que aglutina as palavras de forma proposital, experimento o transbordamento dos limites de uma atividade na outra, sem respeitar um contorno rigidamente demarcado, que limita e diferencia. Entendo que ser professora é, antes de qualquer outra coisa, ser pesquisadora de suas práticas e de seu entorno.

O projeto concebido quando comecei o doutorado previa um diálogo entre a experiência da construção curricular na EMASM e uma escola da rede municipal do estado do Ceará. Pretendia percorrer através da narrativa das/os professoras/es como constroem, ou não, o currículo no cotidiano de suas práticas. A escolha de uma escola no estado do Ceará foi feita com base no desempenho desse estado no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se destaca por ter o melhor resultado do país.

No entanto, esse projeto não teve meios de ser realizado, um obstáculo intransponível interrompeu o caminho que vinha sendo traçado e percorrido. A pandemia de COVID-19 causou a suspensão de todas as atividades. Passamos dois anos isolados, com restrições para a circulação, impedindo as viagens e descontinuando atividades que exigiam o contato entre as

peçoas. Por conta dessa estagnação e, com o passar do tempo, foi necessário repensar e reconstruir a rota para desviar desse obstáculo.

A reestruturação do projeto passou a priorizar, a partir daí, a experiência na EMASM, entre os anos de 2020 e 2022, quando vivíamos o retorno às atividades presenciais e a implementação da educação integral, delineando o seguinte objetivo: registrar o processo de construção curricular da escola, levando em conta o fato de ser uma escola de horário integral que atende os anos finais do Ensino Fundamental. As questões de partida foram (trans)formadas ao longo do caminho, assumindo o seguinte delineamento: a formação da/o professora/or contribui para a construção curricular? De que maneira o curso de pós-graduação colaborou na construção curricular da escola? Existe alguma influência das políticas públicas propostas para a rede municipal de Niterói no projeto curricular da escola?

Dadas as mudanças na rota percorrida, inicio esta caminhada tomando o leitor pela mão e o conduzindo pelos caminhos, algumas vezes suaves e aprazíveis e noutras vezes nem tanto, dos acontecimentos que me levaram a tratar desse tema, nessa escola, no atual momento. Nessa etapa, reúno as bagagens que me constituem, que me conduziram e me orientaram ao longo da vida pessoal e profissional. O Primeiro acontecimento diz respeito à busca por formação em 2015 e ao ingresso no mestrado. O segundo trata da chegada à EMASM, as impressões de liberdade de atuação e o processo de construção da sala ambiente. O terceiro aborda o ingresso no doutorado e o que me inspirou a desenvolver o projeto de pesquisa. O quarto conta como essa professora caminhante do terreno da sala de aula torna-se uma *professorapesquisadoragestora*. Na última seção, é elaborada uma reflexão sobre a necessidade de narrar para possibilitar a formação da pessoa e das/os profissionais da educação.

Sigo caminhando por um terreno já há muito estabelecido, o das teorias e metodologias. Nessa área, explorei com a ajuda de autores do campo das narrativas (auto)biográficas, reflexões sobre a importância das experiências das/os professoras/es para a própria formação, assim como a relevância de suas práticas para a construção de *saberesfazeres* que se entrelaçaram à constituição do currículo. É a teoria influenciando a prática e a prática conduzindo a busca por teorias. Ainda nesse momento, apresento a forma como foram compreendidas as narrativas que constituem este trabalho. Elas foram pensadas a partir da experiência, levando em conta toda a sua magnitude, partindo posteriormente para a composição da intriga, entrelaçando os fios das narrativas e as possíveis relações com o contexto, e por fim, as reflexões advindas no momento. Tal compreensão tríplice da narrativa, perpassa também a pesquisa, em sua apresentação.

Partindo dessa premissa, apresento a experiência curricular construída de forma coletiva enlaçando esse acontecimento a dois outros: o primeiro, a reunião entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação de Niterói; e o segundo ao curso de Pós-Graduação em currículo, experiência vivida por grande parte dos profissionais da escola no período entre 2020 e 2021. Nesse momento do texto, apresento as mudanças postas em prática na nova organização dos horários, os projetos idealizados pelos professores e as dificuldades enfrentadas em todo o processo.

A pesquisa avança e se move pelas trilhas pavimentadas da produção acadêmica. Nelas, passeio pelos bancos de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade de Formação de Professores – Campus São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Campus Maracanã, como uma curiosa buscadora de conhecimento. O resultado da pesquisa será apresentado por meio de tabelas e de cinco trabalhos selecionados a partir das palavras-chaves. Os trabalhos expostos se desenvolvem no campo do currículo e da educação integral. Também apresento os caminhos bibliográficos trilhados pelo grupo de profissionais da escola e, nessa altura, convido professores participantes da Pós-Graduação para comigo falarem sobre suas impressões acerca das contribuições dos estudos que empreendemos juntos para a construção curricular da escola e suas práticas.

Continuo o meu percurso dialogando com a/o coautora/or desta pesquisa. Com eles aprofundo o diálogo e as percepções de nosso *fazersaber*. Para compreender essa conversa, a experiência da Pós-Graduação funciona como elemento de deslocamento que possibilita uma articulação instituinte com o cotidiano. Assim, a partir do vivido são enlaçados os fios que nos possibilitam entender o contexto desse acontecimento, misturando os aspectos pessoais e profissionais, que no fundo caracterizam o profissional em sua inteireza. Termino minha escrita destacando a relevância deste trabalho e a sua característica de inacabamento e de incompletude, pois o currículo da escola continua sendo construído a partir dos novos elementos que se apresentam no cotidiano.

Gostaria de chamar atenção para alguns elementos importantes que estão dispostos ao longo do caminho percorrido pela escrita dessa pesquisa. O primeiro elemento que merece atenção é a borda presente em todas as folhas do texto. As imagens foram compostas com fotos dos pés daqueles que caminham na EMASM, refiro-me aqui aos estudantes que vivenciam, cotidianamente o currículo construído coletivamente pela escola. Elas/es são



atravessadas/os pelas ações e intenções contidas nessa construção. Por conta disso a presença deles nessa pesquisa é de fundamental importância e precisa ser demarcada.

Outro elemento que merece atenção é a utilização do gênero feminino antecedendo o gênero masculino para a identificação dos participantes da pesquisa. Somos maioria na escola e, ousado dizer, que maioria na área da educação. Por isso, marcamos simbolicamente esse espaço com a escrita. Mesmo que os anos finais do Ensino Fundamental contem com a presença de muitos professores do gênero masculino, o fazer na EMASM pode ser caracterizado pela força da presença feminina em todas as áreas.

De posse do roteiro da trilha, tomo você leitor pela mão para que sigamos nos embrenhando por esse caminho de muitas experiências e possibilidades.



1 UM POUCO DA BAGAGEM ACUMULADA

Fotografia 1 - Sapatinhos



Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciei a caminhar de forma independente muito cedo, por volta dos 10 meses. Meu pai conta que os primeiros passos dados de forma autônoma ocorreram quando, em férias, a família viajou para Poços de Caldas. Devo ter dado muito trabalho, porque meu pai lembra com detalhes que eu não parava um segundo. Certamente, esses primeiros passos foram vacilantes, seguidos por tombos, joelhos ralados e algum choro, que foram amparados com carinho e cuidados por meus pais. É uma pena que desses primeiros passos não tenha lembranças, mas guardo, a título de recordação, o sapato usado nessa empreitada de aprender a caminhar. O calçado usado à época era uma botinha de cano longo, feita de camurça marrom. O resultado de tanto esforço resultou nesse artefato muito gasto que guarda em si todo significado de ganhar confiança e seguir caminhando sozinha.

Em minha família, esses primeiros sapatinhos viraram peças de decoração. Para isso, foram metalizados para durar mais tempo. O meu par de sapatos e o da minha irmã só saíram da casa do meu pai quando casamos e nos mudamos – podemos dizer que começamos a caminhar por outras trilhas. Daí em diante, esses objetos nos acompanham. É, para mim, um lembrete que o ato de caminhar se faz por meio de um aprendizado, não é automático, mas é o resultado do esforço que nos leva onde a nossa curiosidade, vontade ou disposição quer levar.

Atualmente posso afirmar, sem dúvida de errar, que já caminhei bastante. Seja na vida pessoal ou profissionalmente, já andei por muitos tipos de terrenos, mas continuo querendo caminhar para encontrar novos ambientes, novos conhecimentos, novas pessoas. É exatamente por isso que o desenvolvimento deste texto apresenta a metáfora do caminho que

percorri até aqui. Não pretendo descrever todo o percurso, mas selecionei trechos e desvios que têm relevância e significado em minha caminhada.

A memória que guardamos de algo é constituída por acontecimentos, pessoas e lugares, que podem ser empiricamente fundadas em fatos ou podem ser uma projeção de eventos vividos por outros, em diferentes lugares e momentos. Não há precisão e justeza naquilo que é lembrado. A lembrança constitui-se como uma reconstrução, uma ressignificação. Portanto, podemos afirmar que a memória é seletiva e é um fenômeno construído. É seletiva quando percebemos que nem tudo que foi vivido permanece vivo e o que registramos sofre flutuações em função do momento em que está sendo articulada a lembrança e é construída, seja de forma consciente ou inconsciente, porque é o resultado de uma trabalhosa organização pessoal. Podendo ainda ser tratada como um árduo trabalho individual de construção da imagem de si, para si e para os outros, pois é um elemento constituinte do sentimento de identidade e um fator importante na construção e reconstrução de si (Pollak, 1992).

O ato de narrar o que é ou foi vivido pode ser apresentado como um fenômeno antropológico. Porém, o biografar-se amplia essa perspectiva quando introduz a escrita como um aparato tecnológico de registro. Nos leva a estar como o ponto central da história que construímos sobre nós. Aquele que escreve sobre si entrelaça os fatos que foram selecionados na memória e apresenta uma versão de como o percurso descrito provocou efeitos formadores na sua vida. (Passeggi, 2008).

1.1 O início da caminhada

“Só eu sei
as esquinas
por que passei,
Só eu sei...
Só eu sei...
[...]
Só eu sei
os desertos
que atravessei,
Só eu sei...
Só eu sei...”

(Djavan, Esquinas)

Dez de maio de 2018. Para muitas pessoas uma quinta-feira como outra qualquer, mas essa data entrou para a minha história pessoal como o dia D entrou para história mundial. Esse foi o dia em que defendi a minha dissertação do mestrado. Foi um longo caminho até chegar a esse dia.

O mestrado não era uma novidade em minha vida. Em 1992, concorri a uma vaga no mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e ingressei no curso na área de História, na linha de pesquisa voltada para a história social da cultura. Contudo, em virtude de problemas particulares, não houve meios de concluir. Depois do cumprimento dos créditos necessários, engravidei e tive algumas complicações de saúde que me obrigaram a longos períodos de repouso. Para dificultar um pouco mais, havia a distância entre Niterói e Campinas. É preciso ressaltar que me refiro a uma época em que computadores começavam a entrar nos lares brasileiros e o acesso à internet discada era difícil e muito caro.

Dessa forma, mesmo tendo muito material para a elaboração da dissertação, não consegui cumprir os prazos e decidi abandonar esse projeto. O intervalo entre o mestrado inacabado na UNICAMP e o mestrado concluído na Faculdade de Formação de Professores (FFP) demorou precisamente 23 anos. Período longo, carregado de sentimento de frustração e incompetência por não ter sido capaz de dar conta da empreitada e de incapacidade e inaptidão por não ter escrito o trabalho, mesmo tendo material de pesquisa suficiente para fazê-lo.

A vida seguiu seu curso, como sempre acontece. Trilhei caminhos profissionais que me trouxeram muito prazer e realização. A sala de aula, esse espaço tão desvalorizado, em que são despejadas tantas teorias de técnicas, em que se entulham conteúdos e são derramados métodos de gestão, tornou-se o meu lugar. Foi nela, na sala de aula, que pude desenvolver práticas, observar e buscar compreender resultados. Foi e é, um local de construção de saberes, embora tenha demorado a me certificar que tudo o que fazia era um importante processo de formação baseado em pesquisa. O contato com os estudantes e a convivência com os colegas de trabalho foram e continuam, cotidianamente, me constituindo professora e, nesse momento, uma *professorapesquisadoragestora*.

O retorno à academia ocorreu em 2016. Uma grande amiga que cursava o mestrado na FFP, Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos, me apresentou o programa de pós-graduação. Assinalou a relevância dada ao *fazersaber* da/o professora/or regente, pois o mestrado na FFP privilegiava a presença daqueles que atuavam na escola e mais, valorizavam suas narrativas e práticas.

Para ter certeza de que não desistiria, a Carla me acompanhou no primeiro dia de aula como ouvinte da disciplina ministrada pela professora Inês Ferreira de Souza Bragança. Encontrar a Inês nesse retorno à academia foi um presente dado pela vida. A suavidade no trato, o acolhimento atencioso, o conteúdo apresentado, o rigor das discussões e avaliações desenvolvidas, descortinaram um novo mundo de possibilidades para mim. A cada leitura, discussão de texto e encontro com o grupo da disciplina, ficava mais fascinada com a valorização da narrativa e da minha experiência de professora. Descobri ali, na sala 405, que o meu cotidiano era importante, que minha experiência tinha valor científico.

Decidi, então, me submeter ao processo seletivo do mestrado (2016). Fui aprovada! O período subsequente foi de intenso trabalho, preenchido por aulas, horas de estudo, realização de trabalhos, escrita e o cumprimento da carga horária de duas escolas em que trabalhava como regente, com toda as responsabilidades que estar em uma sala de aula envolvem. Não dava para ser diferente. Uma das escolas, a EMASM., era o *lócus* da pesquisa e a outra, muito embora não faça um trabalho tão livre e inovador, guardo por ela sentimentos de gratidão, respeito e muito carinho.

Na dissertação, priorizei trabalhar com a narrativa dos professores a respeito do processo vivido durante a municipalização e a construção do projeto da escola. O dia 10 foi, portanto, o dia de reescrever a minha história de vida, foi o dia de lavar a alma, foi o dia de viver uma *experiência acontecimento* como descreve Larrosa (2011, p. 5): “experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”.

Múltiplos sentimentos me invadiram. Dúvidas alimentadas pela incerteza de ter uma boa pesquisa. Afinal, falar da construção coletiva de um projeto de escola na academia seria o bastante? Medo das palavras me fugirem diante de pessoas tão admiradas e capazes. Conseguiria expor o conteúdo da pesquisa usando uma linguagem acadêmica? Todas as dúvidas e inseguranças foram afastadas pela presença da minha filha Marina e de meu marido Alexandre. Olhar para eles naquele momento me deu força, alimentou a minha determinação. Ambos participaram de forma decisiva na construção da dissertação e na defesa. Não posso deixar de valorizar a versão do *abstract* feito pela Marina, as várias consultas feitas aos recursos de programas, a colocação de legendas no curto filme apresentado sobre as atividades da escola e a montagem do equipamento para a participação do professor Ricardo Vieira (Portugal) em tempo real. Terminado todo o processo: alívio e sensação de dever cumprido.

1.2 O caminho que se reinventa

A vida só é possível
Reinventada
Anda o sol pelas campinas
E passeia a mão dourada
Pelas águas, pelas folhas.
Ah! Tudo bolhas
Que vem de fundas piscinas
De ilusionismo – mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida,
A vida só é possível
Reinventada.
[...]

(Cecília Meirelles, Reinvenção)

Cheguei em 2014 à EMASM. Estava retornando à sala de aula na Rede Municipal após passar pela coordenação da disciplina de história e por uma licença especial. Estar na gestão é um grande aprendizado, mas, na mesma proporção, uma fonte incessante de frustrações. Depois de dois anos como coordenadora, decidi voltar para a escola. Uma das razões foi ouvir da diretora do Ensino Fundamental que minha explanação a respeito de problemas nas escolas da rede era pouco qualificada e nada acadêmica e isso a desagradava, porque demonstrava despreparo e fragilidade da sua equipe. Bastante chateada, decidi sair da gestão. Confesso que saí triste por perceber que minha experiência não tinha valor e por não estar legitimada pela academia.

Entre a minha decisão e a volta à sala de aula foram 6 meses de licença especial. Como lidava com professores da minha disciplina diretamente, sabia onde estavam as vagas, mas também tinha a informação que, naquela altura do ano (junho), muitas duplas já tinham sido concedidas. A vida de meus colegas estava organizada, não seria justo bagunçar a vida dos outros, porque decidi dar outro rumo à minha. O meu retorno significaria para alguém a perda de horas de trabalho, ou seja, dinheiro. Considerei injusto, por isso negocie com a diretora de ensino e a secretária de educação a concessão do tempo de licença especial que eu tinha direito.

Voltei para a escola em fevereiro de 2014 para a recém municipalizada EMASM A escola tinha diretoras que eram para mim pessoas muito queridas. Trabalhamos juntas na gestão de 2011 até a minha saída e delas, Tatiana Esteves e Luciana Laureano, guardava as melhores referências profissionais e de trato pessoal.

Com muita vontade de fazer o melhor trabalho possível, voltei para a sala de aula de uma escola com horário ampliado. Nessa escola, localizada no Bairro do Caramujo, no Município de Niterói, foi iniciado um trabalho coletivo voltado à aprendizagem e à socialização dos atores do processo educativo. O foco era criar um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Para isso, foi preciso construir e reconstruir conceitos de conhecimento, de linguagem e de afetividade. A escola sempre priorizou a aproximação e o diálogo com alunos e professores como fundamentos para a construção dos saberes.

Desde o primeiro ano na escola encontrei total liberdade para trabalhar. Fiz e refiz caminhos para desempenhar a minha função de regente da melhor maneira. Na última reunião pedagógica do ano de 2016, que acontece todas as quartas-feiras e têm a duração de duas horas com a presença de todos os professores e da equipe da direção e pedagógica, propus ao grupo nos organizarmos em salas específicas para as disciplinas (as chamadas salas ambientes) ou em pares de disciplinas, como fosse melhor para todos. Receberíamos os alunos, em vez de irmos até eles. Teríamos ali reunidos materiais específicos disponíveis, o que facilitaria a dinamização das aulas. Para começar, criaríamos um movimento que tiraria os alunos da sala, deslocando-os até outro ambiente preparado para as aulas. Alguns colegas aprovaram a ideia, já outros apenas ouviram sem muita disposição de concretizar a sugestão apresentada. O resultado positivo da reunião foi o comprometimento da direção com a proposta, o que foi entendido por mim como sinal verde para colocar em prática o projeto.

Na última semana de janeiro de 2017, com toda a rede municipal ainda em férias, fui para a escola para montar a sala. Separei, com ajuda de alguns funcionários, o mobiliário necessário (mesas, cadeiras, armário e estante) e o material didático (livros, revistas, mapas, globos, material de papelaria). Também levei muitos materiais que tinha para incrementar o ambiente, além de contar com variadas e significativas doações.

Tentei desconstruir a ideia de sala de aula comum. Arrumei as mesas da sala de forma a acomodar as turmas em grupos de trabalho de quatro. Não selecionei um espaço específico para mim, por considerar importante estar com os estudantes e me sentar perto deles em todos os momentos. Todas as mesas contavam com revistas e gibis, além de material básico de papelaria. A sala contava ainda com um projetor, um telão, caixa de som e acesso à internet. No início do ano letivo de 2017, a sala estava pronta!

A sala funciona ainda hoje e, como resultado dessa mudança no plano físico, ocorreu uma mudança na maneira de trabalhar. Aconteceram modificações que afetaram a dinâmica das aulas. Muitas mudanças estão relacionadas com os princípios educacionais interculturais, que buscam promover o fortalecimento das identidades dos estudantes, potencializando

processos de empoderamento e autonomia; estimulando o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos; favorecendo dinâmicas participativas e motivando diferentes linguagens que colaboram com a construção coletiva (Candau, 2012). Produzir caminhos para a compreensão do conteúdo tornou-se o desafio. Trabalhos em grupo e a investigação dos temas propostos, muitas vezes me levaram à total reestruturação dos caminhos traçados inicialmente. Sem repetição, sem prescrição, sem roteiro.

Considero a ida para a Escola Antinéia Silveira Miranda um acontecimento inspirador na minha vida. Fui para lá com a intenção de ser feliz profissionalmente e pessoalmente, mas o que experimento nesse espaço escolar transcende as intenções iniciais.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.

Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com a sua interrupção (Larrosa, 2011, p.22).

Sinto que faltou contar um pouco da história da constituição da EMASM, esse espaço escolar que tanto me atravessou e inspirou. Para isso, vou recorrer à minha dissertação de mestrado, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da Faculdade Formação de Professores. A dissertação trata da municipalização através das narrativas dos professores/as e da direção que participou desse processo¹.

A Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda está localizada no bairro do Caramujo e funciona em um prédio de um antigo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). A municipalização ocorreu em 2013 e, a princípio, a gestão foi compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, mas em poucos meses esse modelo foi abandonado e a gestão passou a ser integralmente do município de Niterói. Esse processo foi precedido de reuniões entre a Secretaria de Educação de Niterói (SME), a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Também ocorreram encontros entre a SME/FME e representantes da comunidade

¹ FONTENELLE, D. G. Narrativas sobre a implantação da jornada ampliada na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: movimentos de transformação, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, p. 104. 2018.

do Caramujo para que seus interesses em relação a escola fossem apresentados. Entre alguns pedidos por parte dos representantes da comunidade, houve a solicitação que a escola, sob a direção municipal, deveria permanecer com o horário ampliado².

O processo de municipalização e de organização da escola ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro. Em março de 2014, as aulas começaram com um corpo docente composto por professores da rede, professores que deixaram setores da SME e professores contratados. Na ocasião, as aulas da grade regular eram intercaladas com atividades de um projeto chamado CLIN Social³, essa ação foi criada como uma compensação por existir em uma localidade do bairro, o Morro do Céu, um aterro sanitário. Essa parceria ocorreu por iniciativa da diretora nomeada pela FME para gerir a escola recém municipalizada.

Desde o início de seu funcionamento, a escola não teve apoio institucional para ampliar sua grade de horários, que permaneceu a mesma das outras escolas da rede municipal de Niterói⁴ e não foram oferecidas opções de projetos e parcerias. Entendo que as SME/FME não investiram de fato em um projeto de educação integral, como solicitado pela comunidade do Caramujo. Apesar disso, sempre houve motivação das gestoras da escola na busca por parcerias que pudessem oferecer o tempo ampliado e atividades diferenciadas para os estudantes, numa espécie de insistência e insubordinação. Portanto, afirmo que a escola foi e continua sendo produtora de seu currículo cotidianamente. A forma como ela se organiza e compõe suas parcerias, sempre aconteceram por iniciativa, ideias e compromisso dos gestores, professoras/es e funcionárias/os.

² A Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda atendia até 2013 estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade e funcionava das 8h da manhã às 14h da tarde. Quando foi municipalizada, a escola encontrava-se em péssimo estado de conservação, com pouquíssimos estudantes em apenas duas turmas de 5º ano (45 estudantes) e consequentemente, com poucos professores. A escola foi deixando de abrir novas turmas. Paulatinamente, o projeto original do CIEP foi sendo descaracterizado resultando na insatisfação dos responsáveis e em um alto índice de evasão.

³ Companhia de Limpeza de Niterói.

⁴ A escola funcionava com a mesma organização de horários das outras escolas de Ensino Fundamental II da rede, ou seja, 30 horas semanais. A carga horária adicional era resultado de parcerias com instituições e projetos que ocupavam os horários da escola.

1.3 E as estradas se apresentam

Inquietude
 Como cheguei até aqui?
 Movida pela inquietude, respondo eu.
 Embebida pelos combustíveis voláteis das necessidades:
 de buscar horizontes,
 de expandir territórios,
 de ressignificar conceitos aprendidos,
 de dar outro rumo a vida...
 Sem ponto-final,
 exagerando nas vírgulas e com muitas reticências e exclamações.
 Tudo com o gosto da novidade e
 sempre rumo a outra descoberta!
 Sempre visibilizando, expondo, praticando...
 Cheguei inquieta,
 sigo inquieta...
 Que o desassossego me acompanhe!!!!

(Dayse Fontenelle – 16/08/2019)

“Como cheguei até aqui?”. Essa pergunta foi feita no primeiro dia de aula da disciplina Formação, Identidades e Histórias de Vida⁵. Usei escrever o poema na tentativa de responder ao questionamento. Li meu escrito logo no começo da rodada de exposição das respostas da turma. Li de forma apressada e morrendo de medo do ridículo, mas arrisquei. Além do mais, sou uma pessoa dada à ousadia, gosto de me lançar ao risco.

Concorrer ao doutorado foi, também, um desafio de ousadia e risco. Usei mais uma vez ao escrever um projeto em uma área que não é a da minha formação inicial. Esse caminho, já trilhado no mestrado não foi fácil. Muitas leituras feitas ao longo e depois do mestrado foram e são novidade ou carecem de amadurecimento. Arrisquei por saber que não me encaixo no perfil de estudante/produtor de artigos acadêmicos. Participei de poucos seminários, congressos e encontros, em virtude da minha árdua carga horária de trabalho. Essas características do meu currículo ganharam um contorno negativo no momento da entrevista, mas destaco a importância da formação que tive para a minha prática escolar e como passei a inspirar colegas a percorrer o caminho já trilhado por mim. O olhar sobre a minha prática mudou completamente. Tornei-me mais observadora e investigadora de textos que possam embasar o que vivo no cotidiano.

⁵ Essa foi uma disciplina eletiva oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores- UERJ, intitulado Processos Formativos e Desigualdades Sociais, no segundo semestre de 2019, pelas Professoras Doutoras Inês Ferreira de Souza Bragança e Mairce da Silva Araújo.

A escolha do tema do projeto de pesquisa elaborado para o doutorado foi resultado, mais uma vez, da prática vivida na EMASM. A Rede de Ensino de Niterói propôs, ao longo de 2019, que as unidades escolares discutissem textos, indicados pela Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, sobre a construção do currículo pela rede. A Secretaria de Educação de Niterói não aderiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por isso, pretendia elaborar o seu Referencial Curricular.

Na verdade, já estávamos percorrendo o caminho do diálogo sobre o Referencial Curricular que a rede adota atualmente, pois percebíamos o texto como um retrato um tanto amarelecido, ou seja, não encontrávamos mais nesse documento a identidade da nossa escola. A partir de fevereiro de 2019, no retorno às aulas, o grupo de docentes iniciou o movimento de estudar o tema currículo. Havia a intenção de elaborar algo próximo das nossas práticas.

O ponto inicial foi expor o Plano de Curso anual de cada professora/or. Colocamos em um mural os temas que desenvolveríamos ao longo do ano, depois de estruturarmos individualmente nossas propostas de trabalho. Buscávamos encontrar pontos de contato entre as disciplinas e visibilidade do conteúdo a ser aprofundado. Foi uma tentativa de aproximar e construir caminhos de maneira conjunta. Outro movimento adotado consistiu em reunir as disciplinas que se aproximam por suas características para localizar temas, em seus planos de curso, que se repetem. Assim, foram desenvolvidas propostas de apresentação de caráter complementar.

Todo a movimentação que estávamos vivendo na escola, incentivados pela Fundação Municipal de Educação (FME), me tocou de forma profunda. Particularmente, busquei bibliografia, propus textos para estudarmos e novas dinâmicas para a organização da escola. Era uma tentativa de explicitar os movimentos da prática-teoria-prática. Entendo que o professor que produz conhecimentos aprende de forma mais profunda a respeito da sua prática e sobre sua vida, tornando-se, assim, responsável pelo seu fazer. É a busca de produzir uma epistemologia da prática (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Também em 2019, participei de um curso de extensão com o tema *Produção Curricular*, oferecido pela FME em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/Faculdade de Educação/UERJ). O curso foi organizado em oito encontros mensais nos quais tivemos a oportunidade de desconstruir conceitos, elaborar novos paradigmas e compartilhar experiências.

Todavia, via a necessidade de escrever sobre o momento que estava vivendo, para que a oportunidade de registro não fosse perdida. Por isso, a elaboração de um projeto para o doutorado com o tema voltado para a construção do currículo da EMASM por meio da

narrativa das/os professoras/es. Mais uma vez a prática sendo inspiração para a pesquisa científica.

Narrar acontecimentos que marcaram a minha vida e produziram deslocamentos e mudanças de rumo me fizeram refletir. À medida que iniciei a narrativa da minha experiência, dei início ao pensamento a respeito da forma que nos apropriamos do que vivemos, sentimos, conhecemos. É importante ressaltar que cada um vive e elabora as situações de maneira singular, construindo representações pessoais de sua própria existência. O metabolismo da experiência gera uma reflexão materializada na escrita de si, também chamada de biografização, que é o conjunto de operações pelas quais os indivíduos trabalham para darem-se uma forma própria, para reconhecerem-se e serem reconhecidos pelos outros. (Delory-Momberger, 2008).

Não há um só caminho a percorrer quando nos biografamos. Muitas possibilidades revolvidas na memória afloram e contribuem para maior compreensão de quem somos, das escolhas que fizemos, da realidade em que estamos inseridos (Morais; Araújo, 2017). O ato de narrar a vida possibilita um movimento de (trans)formação. Assim, entendo que todo o exercício de pensar trajetórias e trilhas já percorridas contribuem para formar quem sou e, ainda, quem posso vir a ser.

1.4 Um desvio...

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.”

(Clarisse Lispector)

Em março de 2021, quando pensava que tudo iria voltar à normalidade após um ano tão tumultuado como foi 2020, com a pandemia de Covid 19 que isolou, adoeceu, entristeceu e amedrontou a todos; com o ensino remoto na rede municipal que desnudou a desigualdade social em consequência da falta de acesso dos estudantes à internet; com o doutorado via tela do computador, sem o contato olho no olho – a vida, sempre dinâmica e repleta imprevisibilidades, entrou por um desvio. A então diretora geral da EMASM foi convidada a integrar a equipe do secretário de educação que acabava de chegar à rede. Isso significou que a escola necessitaria de outra diretora adjunta já que esta passaria à direção geral. Ao deixar a

direção, a Tatiana⁶ solicitou que a indicação da nova diretora adjunta ficasse a cargo da diretora que ficou na escola.

Tatiana e Kelly me chamaram para conversar. A Kelly ressuscitou uma conversa que tivemos em 2017, na qual eu pedi que ela formasse chapa para disputar as eleições com a Tatiana. Na ocasião, a Luciana, parceira de gestão da Tatiana desde 2014, preferiu não continuar à frente da direção por questões pessoais. A Tatiana me convidou, mas eu não aceitei e indiquei a Kelly, que acabou atendendo ao apelo de não deixar que uma indicação de fora interferisse no funcionamento da escola. Fui cobrada a dar a minha contribuição nesse momento. Não aceitei de bom grado. Resisti. Mas...acabei acatando. A nomeação saiu oficialmente em 03 de abril de 2021. (Diário de Itinerância, Dayse, Abril /2021)

A gestão escolar nunca foi um lugar em que eu pretendia estar. Sinto enorme prazer em estar na sala de aula, principalmente na EMASM, o lugar onde pude criar, opinar, contribuir e estudar. Mas, buscando não deixar o projeto que tínhamos delineado no curso da pós-graduação fracassar antes mesmo de iniciar, me senti na responsabilidade de assumir essa empreitada.

Em conversa com a Inês, ela demonstrou a sua preocupação com o meu bem-estar. Não foi a primeira vez que ela falou sobre a quantidade de horas que eu trabalho. Somadas as responsabilidades de estar na direção de uma escola da rede municipal, estar dando aulas na rede estadual e estar cursando o doutorado o resultado é sempre estar em deslocamento e com cara de cansada. Nem vou acrescentar ser mãe, esposa, filha, irmã...prefiro não ficar somando tudo isso, vou entrar em desespero. É viver um dia de cada vez! (Diário de Itinerância, Dayse, Março/2022).

Iniciei o trabalho integrando a direção em um momento particularmente conturbado. A preparação para o retorno presencial foi paulatinamente acontecendo. Preparar a estrutura física para acolher os professores e os estudantes foi um processo que deu muito trabalho.

⁶ A diretora geral da Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda até fevereiro de 2021 foi Tatiana Ribeiro dos Santos e a diretora adjunta era Kelly Gissane Perrou Rosa. A Tatiana assumiu a Assessoria de Desenvolvimento da Educação.



Adequar o ambiente guardando o devido distanciamento entre as cadeiras dos estudantes e do professor, sinalizar todo espaço – salas, corredores, pátio – e preparar cartazes. Também ocorreram reuniões com os profissionais da escola para apresentar o ambiente e distribuir os equipamentos de segurança disponibilizados pela Secretaria de Educação. Além disso, reunião com os pais e responsáveis do grupo de referência, com o intuito de apresentar os protocolos sanitários construídos localmente pelos profissionais da escola e apresentar a nova dinâmica de funcionamento da escola. No final de maio estava tudo pronto. O grupo de referência do nono ano voltou presencialmente às aulas em 07 de junho com a turma dividida em dois grupos.

E a covid me pegou. Estar presencialmente todos os dias na escola é de fato um risco. São muitas pessoas, muito tempo de exposição. Não fiquei nada bem. Todos estão preocupados com o retorno dos estudantes. Como vai ser isso? Será que já é o momento para retornar? (Diário de Itinerância, Dayse, Maio/2021).

A partir de maio, a cada quinze dias um novo ano de escolaridade retornava às atividades presenciais até que todos os grupos de referência estivessem na escola. Não era a escola em seu melhor momento, o atendimento ocorria por apenas 3 horas por dia, sem servir refeição, com atividades dinâmicas e em grupo, limitadas pelo momento. Os grupos foram divididos em dois. O horário dos professores era fixo, mas dos estudantes não. Durante uma semana uma parte do grupo frequentava as aulas pela manhã e o outro à tarde e na semana seguinte invertiam-se os grupos. Semanalmente postávamos no grupo de WhatsApp dos grupos de referência o horário e a listagem dos estudantes que estariam pela manhã e à tarde.

A escola está muito triste. Percebo os estudantes apáticos, cansados e desmotivados. Estão presentes, mas não podemos estar perto deles. A máscara atrapalha para se fazer ouvir, para que possamos nos ver... Não consigo ver o sorriso dos estudantes e dos colegas! Não dá para ser feliz assim! (Diário de Itinerância, Dayse, Outubro/2021).

Em meio a toda essa movimentação e adaptação vivida pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação de Niterói convocaram eleições para a direção das escolas da rede. A princípio era um modelo de eleição em que os candidatos deveriam participar de um curso preparatório, oferecido pela Escola de Gestão do

Governo Municipal e ministrado pelos vários setores da administração da Secretaria de Educação, para a elaboração do plano de gestão, que seria avaliado por uma banca composta por vários participantes da administração da universidade e da Escola de Gestão do Governo. Somente depois da aprovação em todos os processos a chapa poderia apresentar candidatura para a comunidade escolar. Houve muitas reclamações por parte das diretoras quanto ao processo eleitoral.

Quando as regras para o processo eleitoral foram apresentadas, eu e a diretora geral nos reunimos e decidimos não participar. Algumas questões nos fizeram voltar atrás em nossa decisão: a Kelly descobriu que estava grávida e eu queria ter mais tempo para me dedicar ao doutorado. Levamos nossa decisão ao grupo de professoras/es e sugerimos que formassem chapas. Nenhum/a professora/or manifestou desejo de concorrer e, após muitas conversas individuais, dois professores decidiram participar do processo, formando entre eles uma chapa. Eram eles os professores Rodrigo e Danielle, ambos participam da pesquisa com as suas narrativas.

Infelizmente, o Rodrigo não atendia a um dos requisitos para apresentar candidatura, ter no mínimo dois anos de lotação na unidade escolar. Continuamos a conversar com as professoras/es mais antigas/os para que se candidatassem, mas não houve interesse. Sendo assim, eu e a Kelly declinamos de nossa decisão e entramos no processo eleitoral.

Figura 1 - Cartaz da Chapa: Educação é Transformação



Fonte: Arquivo pessoal.

A escola teve uma eleição com chapa única e fomos eleitas com 100% dos votos das/os professoras/es e funcionárias/os e 89% dos votos dos estudantes⁷. Aceitamos que precisávamos continuar o que tínhamos iniciado. Ou seja, continuar no processo de construção de um projeto local de escola que garantisse a preservação das suas características pedagógicas e do atendimento à comunidade do entorno, em oposição aos projetos vindos de fora da escola.

Como nos mostra Varani, Zan e Grandin (2020) a resistência no ambiente escolar não acontece apenas de forma articulada e organizada. Os acontecimentos desorganizados que surgem do/no cotidiano também são fortes pontos de resistência. As autoras, inclusive, destacam a conotação de re-existência no sentido dos sujeitos que tomam para si o controle de suas vidas mesmo que no âmbito da microestrutura.

Hoje a Amora nasceu. Kelly precisou se afastar desde o início de janeiro. Estarei sozinha a frente da escola para o retorno das atividades presenciais com 100% dos estudantes na escola. Apavorada! (Diário de Itinerância, Dayse, Janeiro de 2022).

O início do ano guardava muitas novidades com o projeto de ampliação do horário escolar e o número expressivo de estudantes (passamos de 200 matrículas). Visivelmente, a demanda de trabalho cresceria vertiginosamente. Foi então que propusemos a Secretaria de Educação que os professores Rodrigo e Danielle, que demonstraram interesse em estar na direção, mas foram impedidos pelas regras do pleito, fossem remunerados para colaborarem nas atividades relacionadas aos fazeres da direção da escola. Iniciamos a parceria nas atividades da gestão da escola no dia 7 de fevereiro de 2022.

É verdade que estou atolada de trabalho, mas também é verdade que trouxe para perto excelentes profissionais. O Rodrigo, a Danielle, a Ana Carolina, a Bianca e a Jadinéia estão comprometidas/o e são muito colaborativas/o. Pensei que estaria só, mas estou muito bem acompanhada. O Rodrigo e a Danielle são também companheiros de pesquisa. (Diário de Itinerância, Dayse, Fevereiro/2022).

⁷ Na rede municipal de Niterói estudantes do 3º e do 4º ciclos estão habilitados a votar.

2 PREPARANDO A JORNADA

“O que vale na vida
 não é o ponto de partida
 e sim,
 a caminhada.
 Caminhando e semeando,
 no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

Fotografia 2 - Caminho de pedras



Fonte: Arquivo pessoal.

Busco nessa pesquisa, junto às/aos professoras/es da EMASM. oportunizar ao grupo que, como eu lá trabalha, o registro e a visibilidade do processo de compreensão e construção de um currículo em permanente transformação. Também é intenção perceber em que medida ocorre a construção cotidiana do currículo e de que maneira, no processo de informar e partilhar nossos *saberesfazeres*, nos formamos enquanto professores. Por isso, entendo que este trabalho se inscreve no campo da *pesquisaformação* e dá destaque à compreensão da narrativa como potente dispositivo.

Componho a metodologia desta pesquisa fora da ordem epistemológica tradicional que toma como base um método definido, com objetivos e questionamentos determinados a priori, na coleta e análise de dados, que dão a impressão ilusória de que existe controle sobre os procedimentos de pesquisa. Ao contrário do caminho descrito, sigo na trilha da elaboração de uma metodologia singular, que se constitui no percurso da pesquisa, pois entendo que um caminho se constrói e se reconstrói no movimento de investigação. (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

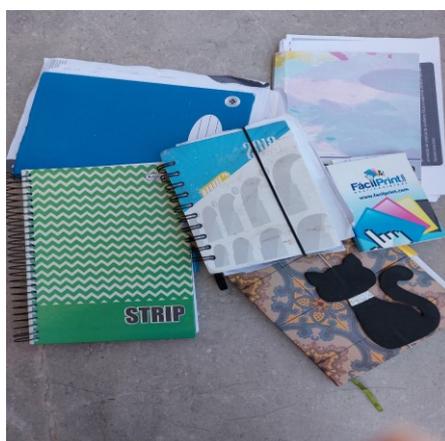
As perguntas, as respostas e os desafios são provisórios e imprevisíveis, revelados nas conversas com os professores, por meio das narrativas presentes no meu diário de itinerância. Este foi um dispositivo de registro utilizado na pesquisa que possibilitou um mergulho

reflexivo em minhas práticas e ideias, um aprofundamento no vivido com os outros e na visibilidade da itinerância da pesquisa, em meio a um emaranhado de possibilidades e direções. O registro no diário ocorreu de forma cronológica ao longo da pesquisa, mas não de forma diária e sistemática como recomendado pelo autor (Barbier, 2002).

Escrevi no diário todas as vezes que senti a necessidade de registrar situações e acontecimentos considerados marcadamente essenciais na compreensão do que estava vivendo. Em um primeiro momento, a escrita realizada no diário ocorreu de forma livre e espontânea, carregada de sentimentos relacionados ao momento vivido. O principal objetivo nesse estágio era o registro com toda sua crueza. Em um segundo momento, a partir das anotações no diário, compus um texto simples para que as palavras de registro pudessem ser comunicadas de forma clara, conexa e sem a carga da emoção desmedida. Por fim, os registros são expostos e tornam-se acessíveis a todos (Barbier, 2002).

Mostro na Foto 7 alguns exemplares de cadernos utilizados como diários nos quais realizei anotações, registros e desabafos ao longo de toda a pesquisa:

Fotografia 3 - Diários e cadernos



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses materiais, compostos por agendas, cadernos, blocos de apontamentos, me acompanham pela vida. Sempre tive a necessidade de escrever sobre as ocorrências do cotidiano, seja para registrar o transbordamento das emoções do momento, seja para dar sentido aos emaranhados de sentimentos. Muitas anotações são do período em que realizei o curso de extensão sobre currículo, oferecido pela Secretaria de Educação de Niterói, mas também fazem parte os escritos sobre as reuniões de planejamento, em que discutimos textos sobre currículo, e anotações realizadas ao longo da pesquisa.

As narrativas aqui apresentadas estão repletas de significados e reinterpretações. Quando alguém narra um fato vivido, reconstrói a trajetória percorrida, dando ao que foi vivido novos significados, por isso não se considera o narrado como verdade literal, mas uma versão possível que o sujeito faz do que é narrado. A construção do conhecimento sobre si supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros. Dessa forma, quando narramos deixamos de lado o individual e, ao compartilhar nossas experiências, nos situamos como parte de um todo. Também é possível organizar as ideias sobre o que vivemos, criando novas bases para a própria prática e formação, autodeterminando sua trajetória pessoal (Cunha, 2010).

As narrativas aqui contidas buscam refletir a imensa necessidade de escrever para que aquilo que foi vivido não seja esquecido e, assim, se transforme em conhecimento de si e com/para o outro. É a incessante busca de dar sentido ao vivido. Não houve intenção de apresentar verdades irrefutáveis, completas e concluídas. O intuito é refletir sobre o vivido (Costa; Cunha; Prado; Evangelista, 2020).

É preciso destacar que entendo as narrativas como dispositivos potencialmente formadores. Aquele que narra, aprende e ensina com os acontecimentos narrados. Durante o percurso narrativo se desenvolve a *pesquisaformação* em que o sujeito e pesquisador, por vezes a mesma pessoa, colocam-se na condição de aprendentes que tematizam a própria vida em uma abordagem que procura a epistemologia da partilha, da construção conjunta. A união da palavra busca apresentar a indissociabilidade entre os dois conceitos, o de pesquisa, no sentido de construção do conhecimento narrativo (auto)biográfico, e os processos de formação humana das/os envolvidas/os (Bragança, 2012; 2023).

As narrativas proporcionam àqueles que partilham suas histórias de vida uma mediação de reflexão a respeito de seus registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. A existencialidade daquele que narra é, então, abordada de forma singular. Apesar disso, está inserida no mundo em que há a pluralidade, sendo assim, pode ser entendida como *singular-plural*.

A construção da identidade acontece, dessa forma, no ambiente tenso da transformação, no contato entre o singular e o plural, nos constituindo no percurso que escolhemos trilhar. Essa não é uma ação meramente introspectiva, pois sofre a influência do ambiente em que a pesquisa ocorre, formando todos os envolvidos no processo. A pesquisa-

formação⁸ traz à luz o ser sujeito da formação, pois esse se torna o sujeito de sua história em constante atualização de acordo com suas redes de relações (Josso, 2007).

O conceito de pesquisa-formação começa a se delinear na Europa com Gaston Pineau. Já em 1980, Josso inspirada por Pineau, inicia seus trabalhos ancorada no conceito de pesquisa-formação que atribuíam ao sujeito o poder de se autoformar. Esse entendimento se fundamenta no materialismo histórico-dialético marxista e o embasamento epistemológico se sustenta no conceito de *práxis* tomado como possibilidade de transformação no curso da formação (Motta; Bragança, 2019).

A compreensão construída a partir das narrativas se constitui de recordações das suas experiências significativas, de suas aprendizagens, da construção de seus itinerários socioculturais e das representações que construíram de si e do ambiente em que estão inseridos. Para que uma experiência seja considerada formadora, é preciso considerar o aspecto da aprendizagem, ou seja, as atitudes, o comportamento, o pensamento e a prática que caracterizam a subjetividade e a identidade do sujeito em relação com o meio que está inserido.

Essa relação implica uma articulação construída de forma consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Assim, podemos entender, que a construção de nossas experiências formadoras é resultado do que vivemos entre o individual e o coletivo, entre o saber e o conhecimento, entre o interior e o exterior. Somente após ser observada, percebida, sentida e passar por um trabalho de aprofundamento reflexivo a vivência torna-se experiência. Por conseguinte, torna-se formadora quando se consolida como aprendizagem (Josso, 2010).

As aprendizagens advindas das experiências podem revolucionar os referenciais socioculturais promovendo uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de um sujeito. Assim, a abordagem biográfica, centrada no aprendente, permite entender o que é uma experiência de caráter formador (Josso, 2010).

Segundo Josso, a aprendizagem pode ser agrupada em três gêneros: as aprendizagens e os conhecimentos existenciais; as aprendizagens e os conhecimentos instrumentais ou pragmáticos; e as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos. Esses diferentes tipos de aprendizagens nos dão referência para avaliar acontecimentos, atividades e situações. Cada indivíduo estabelece articulações que são específicas para apreender os acontecimentos que vive. Não há um padrão na constituição de uma experiência formadora. É

⁸ Vale destacar que a referida autora registra em seus textos o conceito pesquisa-formação separado por hífen, mas ao longo do texto usarei o conceito *pesquisiformação* escrito de forma aglutinada e em itálico, seguindo o modo como as/os pesquisadoras dos estudos nos/dos/com os cotidianos, em uma tentativa de dar ao conceito a força e completude engendrada por essa composição de palavras (Alves, 2007).

possível, então, aprofundar o entendimento sobre a experiência pensando seu conceito a partir de três modalidades em seu processo de elaboração: ter a experiência de forma espontânea; ter a experiência de maneira provocada ou criada; e refletir sobre as experiências que vivemos ou criamos.

Em vista disso, podemos distinguir as experiências vividas a priori – as que provocamos e pensamos – das experiências vividas a posteriori – quando simplesmente acontecem. As histórias de vida narradas são o que resulta do processo de aprendizagem refletida, da organização dos significados existenciais do conjunto de experiências dispostos em uma história que propõe a entender os diferentes componentes da formação (Josso, 2010).

A construção conceitual da autora está ancorada nos escritos de Franco Ferraroti e Edgar Morin no que diz respeito ao rompimento com o positivismo e o estruturalismo. Dessa maneira, recusa a consideração do sujeito como um objeto que daria informações e receberia explicações científicas sobre o que deveria pensar de si. Os dois autores defendiam que existe um ser que deve ser entendido em sua globalidade, em sua capacidade de ser protagonista de sua história, em sua especificidade e, além disso, em sua capacidade de estar inserido no mundo. Ambos entendiam o ser humano como um ator/interlocutor no processo de pesquisa. Também faz parte da construção conceitual de Josso os escritos de Caleb Gattegno, que aborda a consciência da consciência, entendida como um atributo do ser, uma capacidade de estar alerta para agir e reagir de acordo com sua história, ideias, crenças e valores (Josso, 2010).

A reflexão biográfica permite explorar em nós as emergências que nos dão acesso ao processo de descoberta e de realização de potencialidades inesperadas. É preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito ativo na própria vida, tornar-se, portanto, um *sujeito ator*, e para isso é preciso desenvolver a atenção consciente através do exercício de suas relações com o mundo.

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo da vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos apreender, criar e explorar, para que advenha um si que aprende a identificar e a combinar obrigações e margens de liberdade. **Transformar nossa vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a construir**, guiados por um acréscimo de lucidez, tal é o objetivo central de transformação que o trabalho metodológico “História de vida em formação” oferece (Josso, 2010, p. 65).



Assim, as narrativas de vida centradas na perspectiva da experiência formadora que fundam as identidades em permanente transformação, tornam-se territórios por vezes tangíveis, mas que, na verdade, são invisíveis. Esses territórios evocam outros tantos territórios, espaços e experiências imprevisíveis e fecundas. Dessa forma, contribuem para a constituição de uma identidade de si, que se comunica com outros por meio da partilha.

Compartilhar o vivido contribui para horizontalizar relações e ampliar a visão sobre aquilo que fazemos. Aquele que constrói sua formação em uma perspectiva da narrativa (auto)biográfica se torna reflexivo a respeito das suas práticas e mais autônomo em suas decisões. Nesse contexto, a opção por biografar os acontecimentos vividos tem a intenção de organizar as experiências vividas em termos de uma razão narrativa e possibilitar aprendizagem. É tornar-se outro para constituir-se (Passeggi; Souza, 2016).

Fui movida por meio desse emaranhado de intenções – compor, compartilhar, horizontalizar, formar, refletir, organizar e aprender – que busquei conversar com professores da EMASM Específica e profundamente com o professor Rodrigo, responsável pela disciplina de Matemática, e a professora Danielle, que atua na disciplina de Língua Portuguesa. Ambos atuam atualmente como articuladores na escola. Considero-os parceiros preciosos na organização do novo currículo da escola.

As/Os outras/os professoras/es narradoras/es foram participantes do Curso de Especialização em Currículo. São eles: Marianna – professora de Matemática, Kelly – diretora atual da unidade, Luiz – professor de Ciências e Diogo – professor de Geografia. Para além das conversas direcionadas à pesquisa o prolongado convívio do cotidiano em uma unidade de educação integral possibilitou muitos redirecionamentos de rota. Todos os narradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram o uso de seus nomes reais. Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética e Pesquisa após submissão na Plataforma Brasil⁹.

A conversa, com o Rodrigo e a Danielle, buscava compreender a relação estabelecida por eles com o Referencial Curricular da rede municipal de educação e o movimento de construção do currículo, vivido cotidianamente na escola. Também era minha intenção que revelassem um pouco de suas releituras, impressões e reações a respeito do Referencial Curricular da rede municipal de educação de Niterói.

As conversas foram conduzidas de duas formas distintas. Para o encontro com Rodrigo e Danielle preparei um roteiro de conversa composto de três momentos nomeados

⁹ CAAE: 67009523.6.0000.5282, Número do parecer: 5.980.767

por mim da seguinte forma: 1. Temas para iniciar a caminhada, uma tentativa de compreender o começo da relação dos professores com a educação e com as licenciaturas que escolheram cursar; 2. Temas para trilhar o caminho, busquei perceber como se relacionavam com os documentos como a BNCC e o Referencial Curricular de seus municípios; 3. Finalizando a trilha, apresentei um par de palavras que são contraditórias entre si. Os dois primeiros momentos da conversa foram ricos e agregaram muitos elementos à pesquisa, mas o terceiro momento, no qual apresentei as palavras contraditórias, percebi que não houve receptividade na primeira conversa, com o Rodrigo, sendo, portanto, abandonado na segunda, com a Danielle. Não preparei perguntas estruturadas, pois compreendo que é preciso buscar o sentido dado pelo outro aos acontecimentos e à experiência vivida. Nesse movimento, as perguntas foram surgindo espontaneamente no encontro com o outro (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Fotografia 4 - Dispositivos para conversa



Frases sobre caminho

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire

"O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher."

Cora Coralina

"Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito."

Manoel de Barros

"Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver."

Manoel de Barros

"Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens"

Manoel de Barros

"Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei."

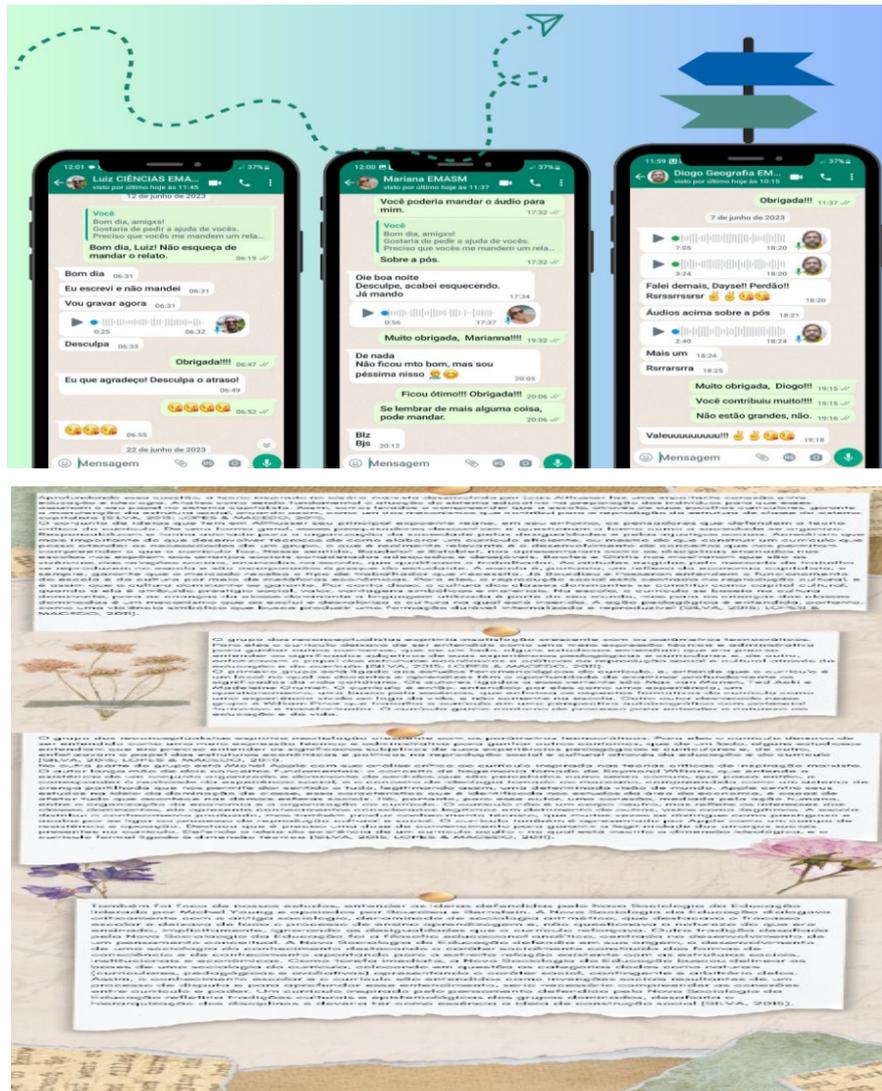
Cidade Negra - Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama

Fonte: Arquivo pessoal.

Com as/os outras/os professoras/es e gestoras/es participantes da Pós-Graduação, trabalhei com outro tipo de artefato. Preparei fragmentos de textos sobre as teorias de currículo que estudamos no Curso de Especialização em Currículo e estão presentes nesta pesquisa. Após conversar pessoalmente e apresentar um resumo da minha proposta de trabalho, pedi que escolhessem um dos recortes do texto e narrassem a importância que os textos e as discussões que tivemos no curso tiveram para a nossa prática.

Os fragmentos selecionados foram entregues a cada um presencialmente, já as respostas foram entregues por meio de mensagens de áudio via WhatsApp. Essa estratégia foi elaborada após a banca da qualificação sugerir que as discussões das/os professoras/es fossem recuperadas.

Figura 2 - Fragmentos e conversas



Fonte: Arquivo pessoal.

As narrativas de todos os participantes foram entrelaçadas ao texto, assim como os registros do diário de itinerância de forma distinta. Ao longo da caminhada vou apresentando minhas impressões, minhas reflexões, fruto de meus apontamentos durante a pesquisa. Componho as conversas que aconteceram com as/os professoras/es participantes da Pós-Graduação com os estudos que percorremos juntos no decorrer do curso.

A disposição da conversa com Rodrigo e Danielle no texto foi inspirada no círculo hermenêutico apresentado por Paul Ricoeur, que elabora uma reflexão a respeito da relação entre o tempo e a narrativa. De acordo com a tese fundadora do pensamento de Ricoeur, a narrativa torna-se significativa à medida que traz elementos e características da experiência temporal. Em contraposição, o tempo se torna humano à medida que está articulado de maneira narrativa. Buscando aprofundar a compreensão sobre a relação entre tempo e narrativa, Ricoeur propõe um diálogo entre o paradoxo do tempo, presente nas *Confissões de Santo Agostinho*, e a organização inteligível da narrativa, presente na *Poética* de Aristóteles. Essas obras, cada uma com suas características, são para o autor formas independentes de entrar no círculo hermenêutico.

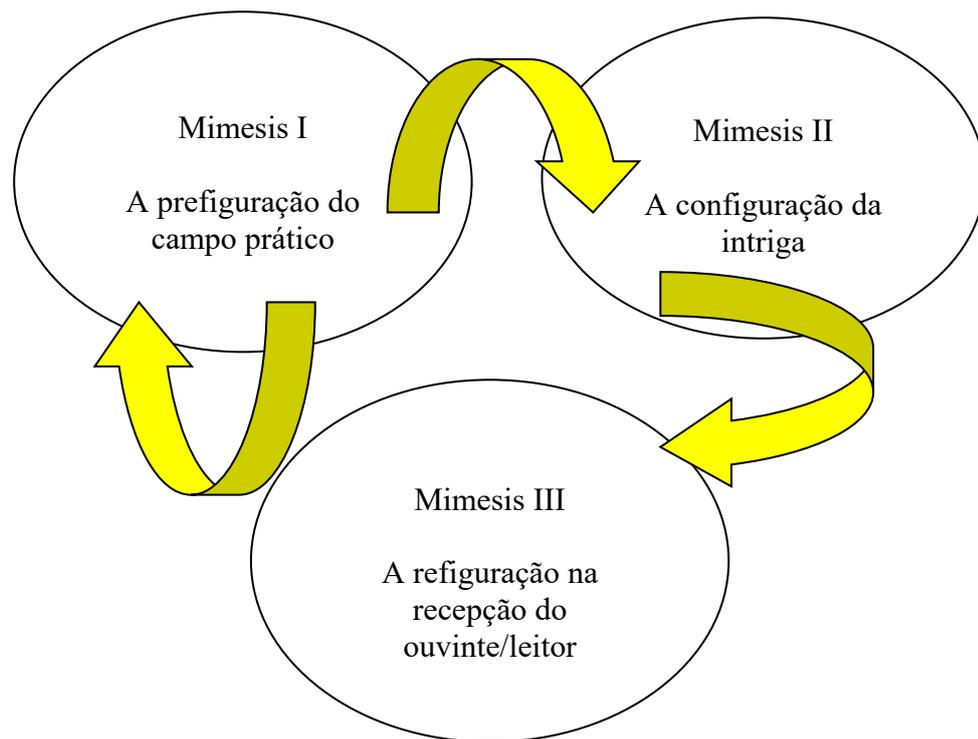
A obra de Agostinho elabora questionamentos ao tempo em toda sua complexidade. Já a obra de Aristóteles se propõe a construir a Teoria da Intriga Dramática. A partir de horizontes filosóficos radicalmente diferentes e da distância temporal entre eles, segundo Ricoeur, cada autor gera a imagem invertida do outro, ou seja, em Agostinho a representação do tempo mostra que a discordância não para de desmentir o anseio de concordar, representando para ele a essência da alma. Em contrapartida, Aristóteles estabelece a preponderância da concordância sobre a discordância na configuração das tramas da intriga (Ricoeur, 2010).

Ricoeur situa a análise agostiniana do tempo no campo das aporias, pois define a especulação sobre o tempo como uma ruminação inconclusiva, cuja única réplica é a atividade narrativa. Embora esta não resolva a aporia por meio de seu caráter poético, contribui para esclarecê-la. Assim, podemos entender que não existe uma definição sobre o conceito do tempo, ainda que possamos discorrer muitas especulações por meio da narrativa. A solução para aporia do tempo, portanto, é considerada ao mesmo tempo elegante e pouco garantida, pois inclui a memória do passado – o presente do passado; a expectativa do futuro – o presente do futuro; num presente ampliado e dialetizado – o presente do presente, considerando, assim, o tempo tríplice e sendo ele e sua extensão, uma distensão da alma. É a esse enigma da especulação sobre o tempo que responde o ato poético da composição da

intriga. É verdade que não o resolve, mas o faz trabalhar, ser elaborado e reposicionado (Ricoeur, 2010).

Ricoeur explica o conceito de composição da intriga (mythos) como réplica invertida da distensão da alma e o conceito de atividade mimética (mimesys) como a imitação criativa da experiência temporal viva ou a representação da ação pelo viés da intriga, baseando-se na obra *Poética* de Aristóteles. A intriga é a representação da ação, dessa forma, podemos excluir o entendimento de ser a mimesis uma cópia ou réplica idêntica de algo. A imitação ou a representação é uma atividade mimética à medida que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga. O desdobramento da mimesis é o fazer humano e as artes da composição advinda desse fazer (Ricoeur, 2010).

Figura 3 - Síntese do Círculo Hermenêutico



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 3 busca sintetizar o conceito de círculo hermenêutico proposto por Paul Ricoeur. Destaco que não se trata de um círculo vicioso, mas de uma espiral sem fim, capaz de relacionar os pontos de percepção, ampliando o entendimento sobre eles.



Eu e Juliana iniciamos os estudos sobre Paul Ricoeur. Tenho dificuldade de registrar a alegria que sinto nesses encontros. Em tempos de pandemia os encontros acontecem de forma virtual. Aprofundamos toda semana conhecimento e afetos. Tardes de discussões sobre textos difíceis e densos. (Diário de Itinerância, Dayse, Agosto/2020)

Ao separar a entrevista em três momentos distintos pretendi compor a intriga narrativa, levando em consideração os três momentos aprofundados por Ricoeur. Nele a mimesis I, intitulada de Prefiguração, está relacionada a uma espécie de compreensão narrativa do contexto do fato que se quer narrar, especificamente no que diz respeito às suas estruturas inteligíveis, aos seus recursos simbólicos e ao seu caráter temporal (Ricoeur, 2010).

Considerando a intriga uma imitação da ação, é entendida como a reunião de motivos e dos agentes responsáveis por ela. A ação pode ainda ser identificada por meio de seus aspectos estruturais presentes em uma semântica explícita da ação e pelas mediações simbólicas carregadas de características temporais. É justamente a reunião desses elementos que origina a necessidade de narrar. Ricoeur explica a semântica explícita da ação partindo do pressuposto de que é aquilo que o agente faz em sua interação com outros, levando em conta as tensões ali presentes ou a cooperação do outro na ação, além de implicar a contingência dessa interação. Por fim, a ação tem o seu desfecho e é finalizada.

Todos os participantes da ação encontram-se em meio a uma relação de intersignificação. Dominar a rede de conceitos do conjunto da ação habilita a chamada compreensão prática. O autor relaciona dois conceitos para aprofundar o entendimento da ação: o de compreensão narrativa e o de compreensão prática. A base em que repousa esses conceitos é a relação de pressuposição – entendida como a familiaridade com a ação; e de transformação – a ação ganha significação paradigmática pela capacidade de uso. Assim, compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do fazer e a tradição cultural de que procede a tipologia das intrigas (Ricoeur, 2010).

A mimesis II tem por paradigma a construção da intriga. Nela, o autor busca entender a função de mediação e integração entre a pré-figuração e a refiguração. É a chamada intriga média, porque é entendida como um elemento de elaboração de uma história sensata dos acontecimentos ou, ainda, porque transforma os acontecimentos em uma história. Ao reunir fatores heterogêneos de uma vasta extensão, caracteriza-se pelo exercício da concordância-discordante. A intriga tem caracteres temporais próprios que lhe proporcionam dinamismo

resolvendo, dessa forma, o paradoxo do tempo de forma poética, compondo o tempo cronológico com o tempo não cronológico (Ricoeur, 2010).

É a *poiesis* que reflete sobre o paradoxo do tempo que mediatiza os acontecimentos, dando a eles uma sucessão no tempo. A dimensão do tempo narrado não se caracteriza pela linearidade, pois agencia uma série aberta de acontecimentos, transformando a sucessão desses acontecimentos em uma totalidade carregada de significados próprios. Também se impõe à dimensão do tempo a noção de totalidade, de fechamento, que sela uma sequência indefinida de incidentes. Por fim, a dimensão do tempo apresentada na narrativa pode ser compreendida como uma flecha do tempo, constituída como uma alternativa à representação do tempo que corre e que pode ser narrado de forma sequenciada do começo para o fim ou mesmo do fim para o começo (Ricoeur, 2010).

Ainda podemos acrescentar à análise da mediação promovida pela mimesis II dois aspectos complementares que garantem a aproximação com a mimese III, trata-se da esquematização e da tradicionalidade. O esquematismo da função narrativa aciona a imaginação produtiva e sintetiza de maneira intuitiva e intelectualizada, confluindo para uma história que se caracteriza pela tradição. A tradicionalidade enriquece a relação entre a intriga e o tempo, proporcionando a transmissão do tema narrado de forma poética, viva e inovadora. É como se a constituição da tradição repousasse sobre um jogo entre inovação, em sua percepção do que é singular, e a sedimentação da forma, que é em essência a concordância discordante (Ricoeur, 2010).

A mimesis III é o terceiro estágio interpretativo e caracteriza-se pelo alcance do sentido final da narrativa. Isto é, indica que é no ouvinte/leitor que termina o percurso da mimesis. Neles, a esquematização e a tradicionalidade interagem operando de forma integradora entre a escrita e a leitura, colaborando para o entendimento dos paradigmas que se apresentam e para compor a síntese daquilo que se ouve/lê. É no ato de ouvir/ler que o destinatário da narrativa efetua seus desvios, experimenta o prazer e refigura o mundo da ação sob o signo da intriga (Ricoeur, 2010).

A compreensão dos recursos simbólicos faz parte da composição da narrativa. A ação pode ser narrada, porque está simbolicamente mediatizada por meio de signos, regras e normas. Ricoer (2010) entende que as formas simbólicas são processos culturais que articulam toda a experiência, por isso são capazes de fornecer um contexto de descrição para ações particulares e conferem a elas uma legibilidade específica. Os símbolos podem mediar ainda as redes de significação para a interpretação das regras de determinada cultura em seu tempo e espaço. Ao narrar o caráter conflituoso ou não das regras e normas, o narrador realiza



uma experimentação de valores, mas a presença de qualidade ética na narrativa está contínua e simbolicamente mediatizada.

Considerando o conceito de triplo presente de Agostinho, o autor apoia-se na fenomenologia da ação para entender a narrativa. Por isso, destaca de que maneira a práxis cotidiana ordena a relação entre presente e futuro, presente e passado, presente e presente e constitui o mais elementar indutor da narrativa. Outro conceito relacionado ao tempo discutido pelo autor trata da intratemporalidade, inspirado em seus estudos de Heidegger. Ele destaca o aspecto não linear do tempo, relacionando-o ao cuidado no sentido de preocupação, e, ainda, entendendo que ser “dentro” do tempo é contar com o tempo do cuidado para mensurar a passagem do tempo na narrativa (Ricoeur, 2010).

De acordo com os caminhos teorico-metodológicos percorridos até aqui, seguimos caminhando com mais de bagagem o terreno das experiências curriculares na EMASM, oferecendo uma ampla visão da forma como se deu a organização da escola em seu cotidiano, as tramas que impulsionaram o grupo e as dificuldades que foram encontradas nesse processo.



3 E NO FINAL, DEPOIS DE MUITO CAMINHAR, CHEGUEI AQUI

E a escola, como todas as instituições, estão gravadas de caminhos já abertos e por abrir. Os que mais vicejam e produzem bons resultados são aqueles que já estão pulsando na escola e não aqueles outros que são definidos de modo arbitrário e calculista por "técnicos" distantes do seu chão. (Brito; Linhares; Praça, 2013).

Fotografia 5 - Estrada



Fonte: Arquivo pessoal.

Dia sete de fevereiro de 2022, início das aulas daquele ano. Alguns sentimentos me inundavam na ocasião: apreensão, expectativa, dúvidas. Estava bastante apreensiva por estar sozinha na direção em razão da licença maternidade da diretora geral. Seria capaz de liderar a concretização de um projeto envolvendo tantas pessoas sozinha? Havia expectativa em relação à equipe nova de coordenadoras, ao número elevado de estudantes matriculados e à falta de professores para algumas disciplinas. Tinha muitas dúvidas quanto ao apoio por parte da SME e da FME. Estávamos reconfigurando os horários da escola, criando projetos, ampliando a carga horária. Eram tantas situações novas que eu estava vivenciando, que a escola, como um todo, estava experimentando, que estar apreensiva, cheia de expectativas e com muitas dúvidas, condizia com o momento vivido.

Trabalhei duro desde o início de janeiro. A montagem do horário, a busca por novos integrantes da equipe, a negociação dos horários com as/os professoras/es. Foi um mês intenso! Mas ainda faltavam atividades diferenciadas. Foi então que convidei o secretário regional Oto Bahia e o coordenador das atividades esportivas do Parque Esportivo e Social do Caramujo Juliano Cunha para uma reunião. A proposta feita por mim aos representantes do PESC era trazer atividades esportivas que já eram oferecidas no parque para dentro da escola,

no horário escolar, para todas as crianças, especificamente quando as/os professoras/es estariam no horário de planejamento coletivo às quartas-feiras, das 10 às 12 horas.

A resposta à minha proposta foi recebida de forma muito positiva. Acordamos que sete modalidades esportivas seriam oferecidas: atletismo, badminton, tiro com arco, dança, muay thai e luta greco-romana. As atividades esportivas iniciariam em março, quando a escola estaria de fato funcionando em horário integral. Em virtude dessa parceria, foi retomada uma atividade que a escola sempre acolheu, mas que na pandemia havia sido extinta, a ginástica para idosos. Às terças, quartas e quintas-feiras a escola abre suas portas para a realização dessas aulas. Uma conquista para a qualidade de vida do bairro!

As aulas iniciaram ainda em formato adaptado em razão dos riscos de contaminação da COVID-19. Assim, as salas de aula ainda permaneceram organizadas para acolher menos estudantes, obedecendo o distanciamento regulamentado entre as carteiras e o espaço destinado ao professor; uso de máscaras obrigatório e álcool disponibilizado na entrada das salas e a higienização constante dos ambientes; circulação de ar proporcionada pela abertura de venezianas e portas. Além de todos esses cuidados, o horário de permanência dos estudantes na escola também era reduzido. Toda essa organização espacial e do tempo seguia o protocolo construído pela SME.

No mês de março, após análise dos números referentes à quantidade de internações e de contágio realizada por parte da Secretaria de Saúde de Niterói e com o avanço da terceira dose da vacinação, voltamos ao formato anterior à pandemia. Ou seja, sala com lotação total, sem a obrigatoriedade do uso de máscaras, horário integral (8 às 17 horas). Funcionamento pleno.

Primeiro dia sem máscara! Dois sentimentos presentes: a alegria de ver os rostos de todos: estudantes, professores e funcionários; a preocupação com o aumento de casos. Sigamos... (Diário de Itinerância, Março/2022, Dayse).

É importante ressaltar que muitos responsáveis pelos alunos pressionaram bastante a direção da escola e as autoridades do Município de Niterói, por intermédio das redes sociais, para que as aulas retornassem de forma integral. Ouvimos de muitos pais, no momento que matriculavam seus filhos, que eles não pararam de trabalhar. Por isso, a escola deveria estar aberta e funcionando em seu horário normal. Apesar da intensa pressão, o ano letivo de 2022

teve início seguindo os protocolos de funcionamentos adotados em 2021, quando ainda não tínhamos a vacinação dos adultos nem das crianças.

O funcionamento no mês de fevereiro, em obediência aos protocolos, ocorreu da seguinte forma: todos os grupos de referência foram divididos pela metade. Uma parte do grupo, denominada Grupo 1, frequentava as aulas pela manhã e a outra metade, o Grupo 2, no turno da tarde. Semanalmente, os grupos trocavam de turno. Sendo assim, o grupo que havia frequentado pela manhã passava a assistir aulas à tarde e o grupo que assistiu aulas à tarde frequentava as aulas pela manhã. Essa organização demandou comunicação frequente com os responsáveis via grupo de *WhatsApp* de cada ano de escolaridade. No final de cada semana, o grupo dos anos de escolaridade eram comunicados a respeito do turno que frequentaria na semana seguinte. Buscando facilitar o entendimento dos pais, disponibilizávamos uma lista com os nomes de cada um dos grupos. Havia também a comunicação em sala de aula a respeito das trocas de horário com os estudantes, com o objetivo de lembrá-los semanalmente a dinâmica e evitar o número excessivo de estudantes em sala.

As aulas do grupo da manhã, durante o mês de fevereiro, aconteceram das 8 horas da manhã às 12h15min. As aulas do grupo da tarde ocorreram das 13 às 17 horas. A grade de horários, com a distribuição das disciplinas, permaneceu fixa, respeitando a carga horária das/os professoras/es. O cumprimento da grade de horários completa pelos estudantes ocorria quinzenalmente. Foram três semanas de intensa comunicação com os pais, algumas trocas de horário por parte dos estudantes, mas, de forma geral, tudo caminhou com tranquilidade.

Sobrevivemos!!! Fevereiro acabou e consegui, com a ajuda do Rodrigo e da Danielle, encontrar muitos professores para trabalhar na escola. Estamos com quase todas as turmas com todos os professores. Continuamos na busca. Até agora a ampliação da carga horária de todas as disciplinas e as disciplinas projeto passou pelo crivo da Secretaria de Educação!! Vamos que vamos!!! Vai dar certo!!! (Diário de Itinerância, Fevereiro/2022, Dayse).

Terminamos o mês de fevereiro com a sinalização, por parte da SME de Niterói, que as aulas voltariam ao formato de antes da pandemia em março. Assim, teríamos todos os alunos em sala, em horário integral, todos os dias da semana. No entanto, tínhamos carência de professores em algumas disciplinas e necessitávamos de autorização para que os

professores pudessem ampliar sua carga horária, afinal o quadro de horários da escola havia sido ampliado substancialmente.

Tabela 1 - Quadro de tempos por disciplina da rede municipal de Niterói

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA DA REDE	CARGA HORÁRIA 2022
Arte	2	3
Educação Física	2	3
Espanhol	2	3
Inglês	2	3
História	3	4
Geografia	3	4

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que a discussão entre o grupo de professores, visando o aumento da carga horária das disciplinas, teve início em outubro de 2021. A princípio, pensamos em ampliar o tempo das aulas de 45 minutos para 1 hora, mas diante da dificuldade que teríamos de ajustar a carga horária a ser trabalhada pelo professor ao padrão da carga horária exercida pelos docentes da rede municipal de Niterói, optamos por ampliar o número de tempos de aula de cada disciplina. Também foram criadas disciplinas com o intuito de desenvolver projetos, perfazendo o total de mais 13 tempos de 45 minutos de aulas.

Tabela 2 - Ampliação de tempos proposta pela Escola Antinéia Silveira Miranda

PROJETO	CARGA HORÁRIA - 2022
Cineclube	2
Educação Ambiental	2
Tertúlia	3
Reforço de Língua Portuguesa	2
Reforço de Matemática	2
Leitura	2
Articulação	24

Fonte: Elaborado pela autora.

De 2021 para 2022 a escola ampliou a carga horária de 30 tempos semanais para 48 tempos semanais. Foi um significativo aumento de carga horária. Sobretudo, caracterizou-se como uma diversificação das atividades oferecidas. Os tempos dedicados aos projetos construídos pelos professores da escola, levaram em consideração discussões e experiências vividas pelos docentes com os estudantes. Mas, de onde surgiram todas essas ideias? O que

motivou o grupo a pensar em um currículo diferente, com atividades diferenciadas e carga horária ampliada nas disciplinas oficiais?

3.1 A reunião

Vamos voltar um pouco no tempo. Precisamente em outubro de 2021. Em uma das reuniões de planejamento coletivo que acontecem às quartas-feiras, recebemos a visita de uma comitiva da SME composta pelos assessores educacionais e de projetos especiais. Contando, inclusive, com a presença do secretário de educação do município, que respondia pela pasta no momento da reunião. O objetivo do grupo era apresentar aos professores, coordenadores e à pedagoga a proposta de implementação de um projeto de transformação da escola em uma escola bilíngue (inglês-chinês). Uma cópia do modelo já vivenciado em algumas escolas da rede estadual. Apesar de toda eficiência na forma e na eloquente apresentação do conteúdo pelos representantes da secretaria, as/os professoras/es não foram receptivas/os. Havia por parte do grupo uma genuína preocupação com a elitização da escola, com a perda de identidade construída ao longo do tempo e com a ausência da participação deles na construção do modelo a ser implementado pela secretaria. Houve resistência e um pedido de que retornassem para que pudéssemos apresentar a proposta curricular pretendida pela escola.

Algumas semanas antes dessa reunião com o grupo de professoras/es, ocorrida na escola, eu e a diretora geral havíamos sido convocadas para uma reunião virtual com o secretário de educação e toda sua assessoria. Nessa reunião foi apresentada a proposta de implementação do modelo de escola bilíngue. Na ocasião, eu e a diretora geral apontamos algumas questões que nos incomodaram: o temor da escola deixar de servir à comunidade do Caramujo em que está inserida e da perda da identidade, que vinha sendo construída paulatinamente, tornando-se, com a implementação do projeto, apenas uma repetidora de um modelo exógeno, pensado para ela e não por ela.

Além disso, a escola já tinha uma proposta curricular, construída pelo grupo ao longo da realização do curso de especialização em currículo, que gostaria de expor e concretizar. Terminamos a reunião convidando o grupo para apresentar a proposta as/os professoras/es e principalmente, para ouvi-los. O convite foi aceito, a data foi marcada. Um resumo do que foi

proposto nessa reunião foi repassado as/os professoras/es e foi comunicado que haveria a visita para a exposição do projeto pela Secretaria de Educação.

Na reunião, as/os professoras/es ouviram atentamente a proposta e explicitaram os mesmos temores que nós da direção já havíamos apontado em reunião anterior com o grupo. O sentimento era de atravessamento, de incômodo. Todos estavam aborrecidos com a ideia da escola se tornar um espaço de realização de um projeto que não tivesse a digital do grupo. Percebendo que o grupo não iria capitular facilmente, o secretário e sua equipe combinaram de retornar na semana seguinte para que o grupo da escola pudesse apresentar sua proposta curricular e, assim, compor com a proposta de escola bilíngue (Brasil-China).

Em meio a apresentação do projeto, ouvimos de um dos assessores que iríamos aprender a trabalhar em grupo e na lógica chinesa, com chineses, para proporcionarmos uma educação de qualidade aos alunos da rede. Claro que não deu certo...uma professora levantou o dedo e falou de forma bastante veemente que seria mais adequado o grupo ouvir primeiro sobre a nossa forma de trabalhar, porque nosso trabalho tinha/tem potência. Ficou no ar um aviso implícito: Não nos menosprezem! (Diário de Itinerância, Outubro/2022, Dayse).

Na semana seguinte, apenas poucos assessores retornaram e o secretário não estava entre eles. Apresentamos a nossa proposta, tal como anteriormente foi explicitado, além de expor as ementas de cada um dos projetos incorporados à grade de horários e uma planilha com a necessidade da ampliação da carga horária dos professores envolvidos nos projetos e a carência de professores. Diante da incerteza do início do projeto Brasil-China a proposta por nós apresentada foi aprovada pelos assessores presentes. Agora era simplesmente colocar a mão na massa e organizar o horário, encontrar professores e deixar tudo organizado para o início das aulas. Assim, um desvio da rota proposta foi tomado pela escola!

Mas o que inspirou o grupo a fazer um projeto de currículo? Por que já havia essa carta na manga para apresentarmos aos representantes da SME?

3.2 O curso de especialização em currículo

Em maio de 2019, a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, através da Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, em diálogo com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/ Faculdade de Educação/UERJ), ofereceu às escolas da rede municipal um curso de extensão: *Produção Curricular*, previsto para acontecer no período de maio a dezembro. O curso foi dividido em temas como: políticas de avaliação, políticas de currículo, teorias de currículo, cultura e diferença, integração curricular e a elaboração de uma proposta curricular.

As contribuições pela produção de sentidos seria parte integrante do novo Referencial Curricular da Rede, voltado a expressar as experiências docentes, a trajetória dos profissionais e o movimento instituinte das unidades de educação. Entendendo como instituinte aqueles movimentos gestados nas entranhas da escola, que mobilizam *saberesfazeres* inspirados nas práticas individuais, mas, sobretudo nas coletivas das/os professoras/es. Essas mobilizações buscam afirmar esse *espaçotempo* como um lugar de trocas, de criação e de expressão dos modos de vida diversos. Tais movimentações que acontecem na escola, por outro lado, podem possibilitar a apropriação normatizadora por parte do instituído como forma de institucionalizar os movimentos oriundos da escola.

As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Umas e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte (Linhares; Heckert, 2009, p. 6)

Participei de todos os encontros, que eram precedidos pela indicação de uma bibliografia, um momento de exposição e outro de participação do grupo. Por se tratar de um curso de longa duração e com encontros mensais, pouco a pouco foi ocorrendo um esvaziamento do número de inscritos. Já no final do curso, especificamente no último encontro, após produzirmos em conjunto uma proposta curricular, o coordenador do projeto ofereceu o curso que havíamos concluído para que acontecesse nas unidades escolares. Considerei uma oportunidade fantástica para o grupo de professoras/es da escola. Imediatamente, peguei o contato do responsável.

Em uma das últimas reuniões semanais de planejamento de 2019, apresentei ao grupo de professores um pouco do que havia estudado durante o curso sobre currículo e apresentei a todos a possibilidade de realizarmos, em nossa unidade escolar, o curso de extensão oferecido

à rede e houve boa receptividade. Em fevereiro de 2020, após relembrar a todos o combinado do final do ano, entrei em contato com o coordenador do curso para verificar a veracidade da proposta e a possibilidade de realização do curso na EMASM. O interesse e a acolhida à ideia de realizar na escola, em horário de planejamento, com grande parte da equipe de professoras/es da escola, despertou interesse, mas, na mesma medida, desconfiança.

Em 17 de fevereiro de 2020, uma quarta-feira, recebemos em nossa escola, no horário de planejamento, o professor Guilherme Augusto Rezende Lemos, que chegou buscando verificar com o grupo de professores se a realização do curso era uma demanda do coletivo de professores ou se era uma iniciativa que partira da direção. Após o contato com o grupo de professores e a constatação do interesse de todos, foi oferecido a possibilidade de escolha entre a realização de um curso de extensão ou um curso de especialização. Assim, as/os professoras/es, duas coordenadoras, uma merendeira, além de duas pessoas que não trabalhavam na escola e uma ex-professora, demonstraram interesse em participar do curso em formato de especialização.

O grupo estava motivado e disposto a se organizar para garantir aos interessados a participação nas aulas, que aconteceriam em nosso horário de planejamento coletivo. Enquanto estávamos organizando toda a estrutura da escola, fomos surpreendidos pela suspensão das atividades escolares causada pela pandemia de COVID 19 e o curso que seria presencial tornou-se virtual.

A escola funcionou por todo o ano de 2020 de forma virtual. Em vista disso, as aulas do curso da especialização em currículo ocorreram da mesma forma. Entretanto, diferente dos nossos estudantes, que encontraram enorme dificuldade de participação nas aulas, por falta de equipamentos e conexão, participávamos das aulas de forma síncrona sem grandes dificuldades. Ao longo dos anos de 2020 e 2021, o grupo de professores estudou muitos autores, debateu ideias, construiu textos e compartilhou experiências voltadas à prática. Posso assegurar que nos aprofundamos em uma epistemologia de pesquisar sobre o nosso cotidiano, nos aproximamos e nos constituímos fortemente como um grupo.

Nem todo o grupo que iniciou o curso conseguiu finalizar. Contudo, temos certeza que estudarmos juntos, trocarmos experiências e práticas contribuiu para o fortalecimento de uma ideia: nós precisávamos criar uma proposta de trabalho que tivesse mais próxima da realidade, interesse e expectativa dos estudantes. Uma proposta que tivesse a assinatura de todos os professores e profissionais da escola.

É nesse momento que começa e se delinea na escola, a construção de uma tática, ou seja, uma ação com pretensão de autonomia, isenta de poder constituído de fato, com o

objetivo de ocupar o espaço da criação curricular. Embora esse não fosse um espaço comumente habitado por profissionais da escola, sem o direcionamento institucional, fruto do exercício da astúcia, abrindo espaço, aproveitando as ocasiões e as conjunturas por meio da *arte do fraco*, o grupo construiu uma proposta de trabalho que opera no desvio, escapando ao controle e a normatização, que se propõe estar em constante reconstrução (Certeau, 2014).

3.3 As ideias se transformam em realidade...

No dia 7 de março as aulas começaram em horário integral. Ainda estávamos buscando professores para algumas disciplinas, mas nos propusemos a não dispensar os alunos antecipadamente por esse motivo. E, para que isso fosse possível, eu, como diretora da escola, as duas coordenadoras e os dois articuladores entravam em sala para suprir a ausência das aulas. A necessidade nos fez criar um carrinho com jogos, livros e gibis para que os alunos pudessem ter momentos de descontração.

Realizamos, também, momentos de leitura no pátio, organização do material escolar, idas à biblioteca, rodas de conversa e um repertório intenso de atividades para não deixar os grupos sem nenhuma atividade e orientação. No final do mês de março, todas as disciplinas estavam com professores regentes. Dessa maneira, esses momentos passaram a ocorrer nas ausências de professores e em tempos destinados a essas atividades.

Como o projeto começou a caminhar?

Todos os dias os estudantes chegam à escola às 8 horas e é oferecido um desjejum. A direção, as coordenadoras, as/os professoras/es articuladores e as/os professoras/es acompanham os estudantes no refeitório e no pátio. Muitos alunos, enquanto se alimentam, sentam-se, conversam, contam histórias. Outros, são puro sono e preguiça. Depois, todos são conduzidos ao local de agrupamento das suas turmas e os professores regentes os acompanham até a sala de aula. O restante da equipe também ajuda a conduzir os diversos grupos na subida das rampas, pois as salas de aulas estão no terceiro andar do prédio e a caminhada é longa, em subida. Vamos conversando com os estudantes, trocando carinho com alguns, ouvindo histórias, dando broncas quando necessário – é o momento do bom dia animado!

Ao longo do dia são oferecidas diversas atividades curriculares e extracurriculares. Não delimitamos um turno específico para as disciplinas projeto (extracurriculares), pois buscamos favorecer a integração total dos projetos à grade regular. O objetivo dessa mistura entre disciplinas regulares e disciplinas projeto era garantir sua permanência no currículo da escola, afastando a possibilidade de serem suprimidas por parte da Secretaria de Educação de Niterói. Então, todas as atividades foram espalhadas na grade de horário das disciplinas regulares.

Às quartas-feiras, das 10h15min às 12h15min são oferecidos aos estudantes esportes olímpicos nas dependências da escola. Todas as modalidades (badminton, atletismo, tiro com arco, luta greco-romana, muay thai, dança) são orientadas por professores que atuam PESC, com apoio das coordenadoras e da direção. Enquanto as atividades esportivas acontecem, os professores estão reunidos com a pedagoga planejando as atividades da semana, estudando e construindo projetos coletivos e individuais.

Escola é movimento! As atividades do Parque Esportivo e Social do Caramujo (PESC) começaram na escola! Dia de sol intenso, um calor bastante forte e uma agitação geral. O grupo de professoras/es do PESC chegou às 9h e assim, eu e as coordenadoras pudemos orientar a todos a respeito da organização para o início das atividades às 10h. Dividimos as 5 atividades oferecidas entre os diferentes anos de escolaridade e, a cada semana, um ano de escolaridade fará uma atividade diferente. Em conversa com o coordenador do PESC, ficou combinado que, após esse período de ambientação com as atividades, no segundo semestre, formaremos os grupos por adesão, tendo em vista que os estudantes já experimentaram os diferentes esportes oferecidos podendo assim, escolher o que mais gostam. O movimento de troca de roupa dos estudantes, a condução dos grupos para a atividade, o som das músicas, a alegria dos estudantes expressa em risadas, conversas, brincadeiras... momento indescritível! Mas, apesar de toda euforia é verdade que a primeira quarta-feira de atividades esportivas foi meio caótica. Um sobe e desce de crianças, uma agitação por conta da novidade, que incomodou um pouco a/aos professoras/es e coordenadoras, mas tenho convicção que essa insatisfação vai passar! Já identificamos, por meio de conversas com todas/os as fragilidades na organização e, para semana que vem, vamos adequar. Na semana que vem será melhor! O certo é que não vamos voltar atrás. O PESC estará na escola com esportes e dança e ficará! Isso é educação em sua integralidade. (Diário de Itinerância, Dayse, Março/2022)

Nesse mesmo horário, também acontecem aulas de violão e cavaquinho. Os professores de música fazem parte do Projeto da Secretaria de Cultura denominado Aprendiz Musical. Assim, conseguimos oferecer atividades diferentes, buscando contemplar aos diversos interesses.

Hoje, recebemos a visita do grupo responsável pelo projeto da secretaria de cultura, Aprendiz Musical com a proposta de reiniciar essa atividade na escola. A parceria com esse grupo é antiga, mas por conta de problemas de financiamento do projeto, ele deixou de acontecer em todas as escolas da rede. A boa notícia é que vamos voltar a ter aulas de música na escola! Mas, a alegria veio acompanhada de uma frustração...teremos vagas limitadas pelo número de instrumentos, que são poucos. Teremos apenas 20 vagas, divididas entre violão e cavaquinho. As aulas de música irão acontecer às quarta-feira, no mesmo horário dos esportes. Será mais uma opção de atividade para os estudantes. O início está previsto para agosto. (Diário de Itinerância, Dayse, Junho/2023)

O almoço dos estudantes acontece de forma escalonada entre os ciclos. O corpo docente e os funcionários almoçam próximos aos estudantes. O quarto ciclo almoça primeiro, às 11h45min, já o terceiro ciclo almoça às 12h30min. Essa escala foi criada por duas questões importantes: primeiramente, porque se todos os grupos descessem ao mesmo tempo, não haveria lugar para todos no refeitório, o que ocasionaria fila e confusão. Em segundo lugar, buscamos evitar o contato entre os grupos de alunos maiores em idade e tamanho com os menores. Essa preocupação também aconteceu nas salas e no uso dos banheiros. Um lado do prédio é ocupado por salas do terceiro ciclo, com o acompanhamento de uma coordenadora e o outro com as turmas de quarto ciclo com a outra. A professora articuladora e o professor articulador circulam em todas as turmas e se relacionam com todos as/os professoras/es. Após 45min de almoço, os grupos sobem para suas atividades.

A escola conta com salas ambiente de diversas disciplinas. A sala de História foi a primeira a ser montada. Na ocasião, eu atuava como professora de História da escola. Em virtude de uma pesquisa com os estudantes, busquei uma forma de modificar a minha forma de trabalhar trazendo os estudantes até a sala, que estaria equipada com materiais adequados para as aulas. Aos poucos, com a ajuda de familiares, fui equipando a sala com Datashow, computador e internet de meu celular.

O mobiliário da sala foi organizado para favorecer a formação de grupos. Os mapas, globos terrestres, livros didáticos de diferentes edições, revistas de história, material de

papelaria para uso coletivo – estava tudo ao alcance dos estudantes para a realização das atividades e trabalhos. A sala inspirou outras/os professora/es a fazerem o mesmo. Surgiu, então, a sala da Matemática, a sala da Geografia, a sala das linguagens. O laboratório de Ciências, já existente, foi organizado e passou a ser utilizado com mais frequência. A sala de artes, também já existente, passou a ser usada como local da aula de artes.

As salas ambientes ficam localizadas no segundo andar. Esse elemento diferenciado proporciona aos estudantes um deslocamento, acompanhado pelos professores, nos espaços escolares durante o horário das aulas. Tendo em vista a quantidade de horas que os estudantes permanecem na escola, essa movimentação pode ser considerada um estímulo, uma motivação para que todos se desloquem, em todos os sentidos.

A escola ainda conta com uma biblioteca utilizada pelos professores de todas as disciplinas e uma quadra poliesportiva, que tem em sua extensão uma sala de espelhos, esse conjunto pode ser considerado a sala ambiente da educação física. Também temos um teatro completamente equipado, que foi montado ao longo de 2022 com verba da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Esse financiamento foi capitaneado pelo professor Guilherme Augusto Rezende Lemos (professor coordenador do Projeto da Especialização em Currículo) na modalidade do Edital FAPERJ nº45/2021 de apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro sob o título: *Intervenção na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: Educar com os sentidos: arte, corpo e estesia*¹⁰. Além da montagem do teatro a partir de um auditório, ao longo do ano de 2023 estão ocorrendo ações que contam com a presença de bolsistas da área de cinema, teatro, dança e gastronomia.

¹⁰ Este é o resumo presente no formulário de inscrição da FAPERJ: Em obra derivada da pesquisa denominada Pérolas negras — experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil, Roberto Conduru (2011) apresenta, duas vertentes propositivas que inspiram este projeto: educar com os sentidos e educar os sentidos. Educar com os sentidos audição, visão, paladar, olfato e tato — pressupõe acessar os dispositivos de aprendizagem, a partir de outros caminhos que não aqueles atrelados ao desenvolvimento da cognição e da racionalidade, propugnado pelas disciplinas escolares mais tradicionais. Através dos sentidos é possível associar "faculdades como memória, percepção, raciocínio, memória, intuição, imaginação (Conduru, U. 2011: 375) Educar os sentidos é um "processo que não visa apenas ao domínio de outros modos de fazer compreender e fruir. Mais do que aprender outros meios e comunicação, múltiplas linguagens, trata-se de permanente educação dos modos de sentir e de sua inserção no viver" (*Op.cit.*, p, 376). O projeto-intervenção que aqui se propõe ocorrerá em um CIEP municipalizado em 2014, localizado no bairro do Caramujo, Niterói, área periférica, em múltiplos sentidos, da cidade. Trata-se de uma das escolas em que vimos realizando o projeto "Formar professores e produzir currículo nas escolas: uma alternativa às políticas centralizadas", um dos 11 projetos financiados pelo CNPq no Edital Humanidades de 2017. Em 2020, o projeto se desenvolveu na forma de um curso de especialização em currículo na escola, com foco na discussão de seu projeto pedagógico. Um dos ternas articuladores surgidos na discussão foi a cultura e a educação sensível. Para que sejam trabalhadas algumas expressões artísticas ligadas aos sentidos, no entanto, é necessário que a escola ofereça infraestrutura, assim como formação continuada dos educadores que lá atuam. O presente projeto visa criação das condições necessárias para tal.

Todos os espaços são ocupados pelos professores e pelos estudantes. A comunidade utiliza o pátio da escola nas manhãs de terça, quarta e quinta-feira para atividade de ginástica laboral e ioga, outra parceria realizada com o PESC. Afirmo que todas as atividades descritas foram construídas por meio da contribuição de muitos, pois caminhar sozinho talvez possibilite um percurso rápido, mas caminhar com um grupo assenta e alarga o solo do caminho pisado por todos, pois facilita a retirada dos obstáculos do caminho por meio de muitas mãos e, quando se chega ao objetivo que nos fez iniciar o trajeto percorrido, temos muitos ao nosso lado para partilhar a alegria de chegar onde se quer.

3.4 Nada foi fácil nessa caminhada...

Posso afirmar sem dúvida nenhuma que nada do que fizemos até o presente momento foi fácil. Passamos por dificuldades no âmbito interno e externo. Os primeiros meses de funcionamento com o horário integral foram muito desafiadores. Veja algumas dificuldades encontradas:

- A socialização dos estudantes foi difícil em consequência do afastamento por dois anos da rotina escolar. Pudemos perceber a irritabilidade no trato com as pessoas de uma forma generalizada e a falta de concentração nas atividades durante as aulas.
- A relação com os responsáveis iniciou de forma turbulenta. Muitos apresentaram hostilidade no trato com as/os servidoras/es.
- A merenda escolar precisou de ajustes na quantidade e na rapidez da entrega de gêneros por efeito da ampliação da carga horária. Foi difícil fazer o grupo responsável pela merenda entender que a faixa etária atendida pela escola era de 11 a 17 anos, que esse grupo come mais que o público das outras escolas de horário integral da rede, que são escolas de educação infantil e Fundamental 1. Além disso, estávamos funcionando das 8 às 17 horas todos os dias. Sendo assim, ofereceríamos desjejum, colação, almoço e jantar. Essa mudança gerou o aumento na saída de gêneros, necessitando de um fluxo de reposição maior e mais rápido.
- O aumento de trabalho para todos os envolvidos no projeto da escola.

Todas essas adversidades foram encaradas como desafios que deveriam ser superados. Entretanto, é importante reconhecer que nem sempre houve êxito nesse intento. Alguns desses

problemas foram resolvidos em grupos pequenos, com a troca de experiências entre os envolvidos. Outras vezes, as questões foram levadas ao grupo maior nas reuniões de planejamento das quartas-feiras para que, em conjunto, encontrássemos uma saída.

A questão referente à socialização dos alunos foi paulatinamente sendo minimizada com rodas de conversa e a participação dos estudantes nos Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI). As conversas com os envolvidos propiciavam, na maioria das vezes, reflexão e mudança de atitude, algumas vezes era necessária a presença do responsável.

A participação dos estudantes nos CAP-CI tinha por objetivo apresentar as demandas do grupo para as/os professoras/es, coordenadoras e direção¹¹. Lidamos com a agressividade no trato com o outro, mas, percebi que esteve presente ao longo de todo o ano, como uma pedra de tropeço no caminho, que as vezes é removida, mas outras vezes rola de volta para a trilha. Da mesma maneira lidamos com as hostilidades dos responsáveis. Foram muitas reuniões em grupo e palestras com a presença de profissionais especializados em conflitos. Muitos encontros e conversas, que pouco a pouco trouxeram segurança e serenidade às relações.

¹¹ Cada Grupo de Referência elegeu de forma direta os seus representantes. A pedagoga da escola formulou, com os estudantes, um roteiro para que fosse realizada uma consulta com a turma para que fossem identificadas as demandas do grupo. No dia do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), os estudantes eleitos abrem o conselho apresentando suas questões ao corpo docente e a direção. A participação dos estudantes proporcionou muitas mudanças de rumo.



A eleição para representantes de turma e vice representante, foi um sucesso! Todas/os as/os professoras/es foram envolvidas/os, apresentando um pouco da atividade que os representantes desempenharão ao longo do ano. Combinamos isso na reunião de planejamento. Demoramos um pouco para finalizar os trâmites da eleição para que os estudantes que chegaram agora à escola possam se familiarizar com os outros e participar de forma mais consciente do processo. Fizemos uma eleição com voto secreto e impresso, em cabine reservada. Os vencedores receberam um certificado e o material de trabalho composto por uma espécie de formulário a ser preenchido para ser apresentado no Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo e cronograma, pois ao representante eleito por maioria simples, cabe participar do CAPCi no qual levará a/aos professoras/es os problemas e as avaliações da turma sobre o período, e integrar reuniões de todos os representantes com a direção. Foi engraçado ver que alguns estudantes não quiseram participar porque teriam muito trabalho a desempenhar. (Diário de Itinerância, Dayse, 27/2022)

O problema com a merenda escolar demandou reuniões com o setor de alimentação escolar e o presidente da Fundação Municipal de Educação em exercício na ocasião. Após a apresentação de quantitativos de refeições servidas, as idades dos estudantes, o quadro de horários e o número de funcionárias/os, a solicitação de aumento dos quantitativos de alimentos destinados à nossa unidade escolar foi acolhida. Em contrapartida, passamos por uma avaliação pormenorizada do trabalho das merendeiras no que tange ao controle de desperdício e ao porcionamento correto das refeições servidas.

O aumento da carga de trabalho de todos os profissionais da escola gerou desconforto em alguns setores, como as merendeiras e o grupo de profissionais da limpeza. Conversas sobre a necessidade da ampliação da carga horária para os estudantes, a busca por otimização do trabalho e por mais profissionais proporcionaram bons resultados nesse quesito. Conseguimos ampliar o número de profissionais no setor da limpeza e na cozinha, ocorreram muitas adaptações no cardápio e na organização do horário para que todos se sentissem satisfeitos e motivados. Quanto as/aos professoras/es e o aumento da carga horária, ao longo dos meses percebemos o desgaste e o cansaço inerente ao trabalho, mas não houve aumento de licenças médicas e faltas por esse motivo. Seguimos caminhando lado a lado, um apoiando o outro, compreendendo os limites de cada um, mas buscando atender as necessidades da escola.

3.5 Impressões sobre a caminhada do grupo

Caminhar coletivamente não é uma tarefa fácil, pois fazer parte de um grupo requer algumas habilidades como ouvir, compreender, desapegar de seus pontos de vista, seguir pela trilha indicada por outros, ceder posições, diminuir o ritmo para acompanhar o grupo. Porém, o outro lado dessa tarefa desafiadora é a sensação de infinita satisfação ao ser incentivado por meio da motivação estampada no rosto do outro, através do reconhecimento do outro na partilha das experiências durante o processo e pelo sentimento de alegria de chegar ao objetivo traçado com outros ao seu lado.

A tarefa das/os professoras/es, como uma caminhada por uma trilha, não é suave ou tranquila. Ouvir e muitas vezes não ser ouvido, estar em meio a uma multidão de pessoas e, ainda assim, sentir-se sozinho em suas inúmeras tarefas e atribuições, não perceber no grupo apoio e motivação para construir algo novo ou mesmo diferente do que costuma fazer.

Por vezes, sentimos um incômodo diante das demandas da vida docente, como se houvesse um profundo “vazio pedagógico” que não compreendemos. Contudo, quando a compreensão do que sentimos acontece, ocorre um “salto qualitativo” em nossa existência como professoras(es). Esse processo se torna possível na relação com os outros, que nos provocam, encorajam e acolhem. Venho percebendo que a luta para a construção de uma escola pública a favor da vida, na perspectiva briófila, trabalhada por Paulo Freire (1997), não se faz sozinha. Exige que nos desafios a assumir a dimensão coletiva em nosso fazer pedagógico e existencial no chão da escola. (Santos, 2021, p. 77).

A decisão de trabalhar coletivamente pensando, criando e escrevendo sobre essa experiência é, sem dúvida, um ato de rebeldia diante de um crescente processo de desvalorização do trabalho docente e do discurso que apresenta as/os professoras/es da Educação Básica como profissionais incapazes de criarem, de pensarem e de estruturarem a educação pública (Santos, 2021).

Acreditamos, coletivamente, na potência do *saberfazer* das/os professoras/es e que essa potência possibilita que os sonhos sonhados nas reuniões pedagógicas, nas discussões de corredor, nos grupos de *WhatsApp*, se transformem em ações concretas e palpáveis no cotidiano das escolas. As construções coletivas enraizadas nas práticas pedagógicas cotidianas precisam ser valorizadas e precisam ganhar visibilidade, isso “é uma questão de sobrevivência” como afirma Santos (2021, p. 78).

Os grupos de discussões e de planejamento nas escolas apresentam no seu interior uma enorme heterogeneidade de concepções teóricas, metodológicas e discursivas. Essas



diferenças dizem respeito as diferentes trajetórias percorridas pelos seus participantes e as diferentes áreas de atuação e de formação inicial. Logo, os modos de pensar são diversos, mas todos convergem para a produção de dispositivos e de modos de organização da escola que possibilitem a aprendizagem e a satisfação dos discentes em permanecerem no ambiente escolar. Também é possível perceber que as/os professoras/es são os protagonistas na produção do modo de partilhar o conhecimento com os estudantes (Duhald, 2012).

[...] quem ensina pode se posicionar também como aprendiz, pois quem investiga ou desenvolve atividades relacionadas à produção de conhecimento continua se formando, pois faz parte perguntar, problematizar, desnaturar o dado e assim ultrapassar a modalidade de mera reprodução e/ou aplicação (Duhald, 2012, p178).

De maneira permanente as/os professoras/es se formam no processo de promover a partilha de seus *saberesfazeres*. Sendo assim, entendo que a formação não apenas acontece em cursos promovidos com o objetivo de dotar os professores de conteúdos, habilidades e comportamentos que irão alavancar o seu desempenho profissional, mas no cotidiano que acontece na escola e, de forma constante enquanto praticamos e nos envolvemos na troca com os pares. Esse modo de *fazersaber*, como Duhald (2012) nos apresenta, promove sistemas dinâmicos de pensamento em que há diversidade de significados e sentidos dos sujeitos participantes. A reflexão e a ação tornam-se horizontais, neutralizando aquelas perspectivas lineares e verticais do conhecimento.



4 PERCORRENDO AS TRILHAS ACADÊMICAS

“Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu não cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei.”

(Cidade Negra – Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Gama)

Fotografia 6 - Caminhos



Fonte: Arquivo pessoal.

Toda caminhada, seja ela curta ou longa, inicia com o primeiro passo. Esse pensamento comum e clichê encaixa-se adequadamente ao que proponho fazer neste texto. Minha intenção é destacar a potência da produção acadêmica da área da educação para aqueles que, como eu, tem o chão da escola como sua referência de pesquisa. Valorizar o trabalho de professoras/es que, como eu, dedicaram tanto tempo e esforço para escrever sobre as suas práticas e sua formação, seus estudos e sua realidade. Foi a força que impulsionou a pesquisa nos bancos de dissertações e tese que eu me propus realizar.

Escolhi desenvolver a pesquisa em dois espaços que marcaram o meu percurso acadêmico: o banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação denominado Processos Formativos e Desigualdades Sociais existente na Faculdade de Formação de Professores no campus de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o banco de dissertações e teses do Programa em Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro do campus Maracanã.

A escolha de realizar a pesquisa no banco de dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFP/SG se deve ao fato de ter cursado o mestrado e estar cursando o doutorado nesse programa, que tanto contribuiu e continua a contribuir para a minha formação e a de tantas/os outras/os professoras/es. Já a escolha de desenvolver a pesquisa no banco de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da UERJ/Maracanã ocorreu pela aproximação das/os professoras/es do Programa de Pós-graduação em Educação com a EMASM

Como já foi apresentado anteriormente, entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, uma parte significativa das/os professoras/es da escola participaram de um curso de especialização em currículo oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) à nossa escola. Este curso de formação ocorreu no horário de planejamento da escola e, por ação das especificidades do momento de pandemia, integralmente de maneira remota.

A pesquisa desenvolvida nos bancos de dissertações e teses considerou o recorte temporal de 2011 a 2020. A apresentação deste período de nove anos está relacionada ao início da produção acadêmica do programa de Pós-Graduação da FFP/SG. Busquei registrar a quantidade de trabalhos finalizados anualmente, o autor e o título da pesquisa e as palavras-chaves escolhidas pelos autores.

Por meio das palavras-chaves pude perceber a temática desenvolvida em cada trabalho e, assim, identifiquei alguns títulos que poderiam contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa. Todas as informações foram dispostas em tabelas para facilitar a organização e visualização de todo o material. Após realizar esse movimento, quantifiquei os temas que apareciam com mais frequência e organizei essa pesquisa em tabelas para melhor visualizar os temas recorrentes.

O estudo desenvolvido com os bancos de dissertações e teses dos dois programas de pós-graduação em educação da UERJ buscou visibilizar o encontro proveitoso entre a escola e a universidade, por meio da partilha entre os saberes e fazeres já construídos e que se constroem cotidianamente. Além disso, através da reflexão sobre as práticas e os seus praticantes, proporcionar conhecimento para ambos. Em seguida, os conjuntos reunidos em cada um dos bancos de dados dos espaços citados anteriormente e os seus entrecruzamentos com a pesquisa serão desdobrados e detalhados.

4.1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores/ Campus São Gonçalo – Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao me debruçar sobre banco de dados do Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Formação de Professores iniciei um processo que me remeteu à memórias pessoais. Em 2015 tive o meu primeiro contato com a FFP. Participei como ouvinte da disciplina Formação de Professores, História e Políticas, com a Professora Inês Ferreira de Souza Bragança. A proposta da disciplina era refletir sobre a trajetória da formação dos professores no Brasil, apresentar a escola como um espaço de formação, debater os pressupostos epistemológicos da formação docente e, a cereja do bolo: refletir sobre a constituição identitária e de desenvolvimento docente destacando a prática reflexiva e (auto)biográfica como eixo da formação de professores, gestores e pesquisadores.

Não tinha familiaridade com nenhum dos textos lidos de autores como Antônio Nóvoa, Gaston Pineau, Ricardo Vieira, José Contreras, Bernadete Gatti e Inês Bragança. Esses autores me proporcionaram uma sensação de encontro e afinidade e o mais reconfortante foi perceber que o meu trabalho em sala de aula era valorizado e reconhecido por todos esses autores. Contextualizada a minha relação com a FFP, fiz esse levantamento buscando demonstrar a capacidade do programa de pós-graduação de aglutinar professores regentes ávidos por aprofundar conhecimentos e visibilizar suas práticas.

Ao todo, entre os anos de 2011 e 2020¹², o curso tem em seu banco de dissertações 210 trabalhos que foram finalizados. O banco de dissertações está organizado a partir do ano da defesa da dissertação, conforme pode ser observado na tabela¹³ a seguir:

¹² O período pesquisado diz respeito ao período disponibilizado pelo banco de dados do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores/UERJ- Campus São Gonçalo, na ocasião da pesquisa iniciada em 2020 e revisada em 2023.

¹³ Os dados aqui apresentados são resultado da pesquisa feita nos bancos de dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação da FFP/UERJ- Campus São Gonçalo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ Maracanã. A metodologia utilizada foi a leitura de todos os resumos dos trabalhos ali disponíveis para identificar aproximações entre a minha pesquisa e a pesquisa de outros colegas. A partir da leitura planilhei as dissertações e as teses atribuindo temas a partir das palavras-chaves.

Tabela 3 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores/SG

Dissertações FFP-UERJ - 2011 a 2020											
	Anos										Total
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Alfabetização	1	1	1		1				1		5
Avaliação							2				2
Cibercultura					1	2					3
Cultura popular							1				1
Currículo	1	2		1			4	1			9
Curso normal		1			1			1			3
Disciplinarização na escola		1									1
Distorção série/idade							1				1
EAD					1	1			1		3
Educação ambiental						1		1			2
Educação especial		1			1	2	2	3	2		11
Educação infantil	3		2		2	2	4	4	6	3	26
Educação integral		1	1	1	2	1		1		1	8
Egressos FFP	1										1
EJA	3	2	1	2	1	2	4	1		1	17
Ensino médio			1						1	1	3
Ensino profissionalizante	1						1	1			3
Ensino superior			1								1
Extensão universitária										1	1
Financiamento da educação								1			1
Formação docente		3		7	1		3	5	1	1	21
Gênero e sexualidade					1	1			1	2	5
Gerencialismo educacional									1		1
História da educação	3	1	2	2	1			2		1	12
Identidade profissional			1								1
Indisciplinada			1								1
Interdisciplinaridade					2						2
Intolerância religiosa								1	1		2
Judicialização escolar									1		1
Material didático		1	1								2
Movimento estudantil								1			1
Movimento sindical					1						1
Movimentos sociais				1		1	2				4
Municipalização					1						1
Narrativas	1	1		1		5		3		1	12
Políticas públicas	3	1	3		1	3		1			12
Práticas docentes		2	1	2	1	2	1	1	2	2	14
Produção científica	1										1
Relação entre universidade e escola	1										1
Relações étnico-raciais	1		1			1	1	1			5
TIC		1	3	2	1		1				8
Total	20	19	20	19	20	24	27	29	18	14	210

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o total de dissertações, duas chamaram a minha atenção. Uma delas, por tratar do tema currículo em uma escola municipal de tempo integral foi intitulada: *A criação curricular cotidiana e as práticas políticas da EMEF Professor Waldir Garcia: "caminhos de canoa" nos/dos currículos de educação integral*, as palavras-chave destacadas foram:



cotidiano escolar, educação integral, *políticaspráticas*, currículos praticados. A autora do trabalho, Ceane Andrade Simões entrou no mestrado em 2017 e o seu trabalho foi orientado pela professora doutora Inês Barbosa de Oliveira. A autora apresenta a Escola Professor Waldir Garcia, localizada em Manaus, como um *espaçotempo* para compreender os currículos *praticadospensados* no cotidiano, como uma possibilidade de práticas emancipatórias.

A escola pesquisada oferece o Ensino Fundamental I, ou seja, turmas de 1º a 5º ano, e foi a primeira da rede municipal de Manaus/AM a oferecer educação em tempo integral. A autora apresenta práticas instituintes como forma de resistência às políticas de padronização impostas pelo Governo Federal. A escola está localizada às margens de um igarapé e sofre as pressões para ceder a toda a mudança urbanística que a cidade vem sofrendo com vista à modernização e ao desenvolvimento. Essa descaracterização urbana é associada ao não reconhecimento do currículo tramado no cotidiano da escola como um processo de imposição de uma racionalidade dita moderna.

Foi a resistência dos responsáveis, dos educadores e dos representantes dos movimentos sociais da região que tornaram possível a permanência da escola no local original e a adoção do ensino em tempo integral com uma gestão democrática e inclusiva. Simões (2017) aponta que o processo de criação do currículo no cotidiano é composto por tensões, mas faz emergir a qualidade do que se encontra na “beira”. Para concluir, pontua que seu trabalho percorreu os caminhos possíveis do *fazerpensar* da escola na construção dos currículos, criados em seu cotidiano por seus praticantes constituídos por meio de uma trama curricular emancipatória. Apesar da complexidade, a autora destaca a necessidade de perceber o ordinário do cotidiano escolar como um ponto relevante na construção coletiva de um currículo emancipatório.

Outra dissertação lida foi a apresentada em 2014 por Tatiana Ribeiro dos Santos Esteves, intitulada *Mais Tempo de Escola: estudo sobre a repercussão de um projeto de ampliação de jornada escolar, na experiência de escolarização dos alunos participantes*. Esse trabalho, orientado pela professora Lúcia Velloso Maurício e que se insere nos estudos da linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades, a pesquisadora busca identificar se a experiência de ampliação da jornada no contraturno contribuiu para a melhoria de resultados dos estudantes. Para isso, analisou os indicadores objetivos e não objetivos da experiência escolar dos estudantes, utilizando a técnica de análise dos conteúdos para exploração dos dados coletados no resultados do IDEB, Prova Brasil, avaliação externa municipal. Além disso, os relatórios avaliativos dos alunos e entrevistas com os sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida com 15 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, matriculadas na Escola Municipal José de Anchieta, que pertence a rede municipal de Niterói.

A ampliação de jornada ofertada a esses alunos se dá através do projeto Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN), que se propõe a uma contrapartida social, visando contribuir com a formação educacional e com o futuro de crianças e jovens da comunidade do Morro do Céu, que inclui conhecimentos ligados à cultura, artes e esportes.

A prática educativa encontrada na realidade revela que não há preocupação com a articulação entre as múltiplas atividades desenvolvidas pelo projeto e as atividades pedagógicas formais desenvolvidas pela escola. O projeto contribui significativamente para a ampliação do repertório cultural e social das crianças. No entanto, os resultados não aparecem de forma explícita nos registros sobre os desenvolvimentos escolares, porque não há como mensurá-las. Por outro lado, o projeto possibilita que as crianças envolvidas possam vivenciar experiências para além do seu local restrito de moradia, acessando bens que criam uma inserção que elas não teriam de outra forma a não ser pelo projeto.

A leitura desse trabalho ocorreu por se tratar de uma proposta de ampliação da carga horária dos estudantes no bairro onde se localiza a EMASM, ou seja, no Caramujo, em uma escola da rede municipal de Niterói. Embora seja uma unidade escolar que atende crianças dos dois segmentos do Ensino Fundamental, as crianças envolvidas no projeto de ampliação da carga horária são em sua totalidade das séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Campus Maracanã – Programa de Pós-Graduação em Educação

Diante de tudo o que já foi exposto sobre a relação da escola com o Programa de Pós-graduação em Educação oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no campus Maracanã, não poderia deixar de lado a pesquisa no banco de dissertações e teses da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a instituição que acolheu a EMASM com profundo respeito à alteridade dos profissionais envolvidos no curso de pós-graduação, oferecido e modelado de acordo com nossos interesses.

Entre os anos de 2011 e 2020 a UERJ teve 305 dissertações e 274 teses de doutorado aprovadas. Ao todo, 579 trabalhos acadêmicos voltados à pesquisa no campo da Educação foram escritos ao longo dos nove anos pesquisados. No banco de dados da UERJ, as pesquisas são organizadas pelo ano no qual se realizou a defesa.

Tabela 4 - Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/Maracanã

Dissertações UERJ-PROPED - 2011 a 2020											
Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Alfabetização				1					1	1	3
Avaliação							1	1	2		4
Bullying											0
Cibercultura	5	3	3	3	4	6	2	7		1	34
Comunidade disciplinar											0
Conservadorismo na educação								1			1
Cultura											0
Currículo	2	3	3	3	1	3		1			16
Discertações sem Arquivo									12	18	30
Disciplinarização na escola											0
Educação africana					3	2	2				7
Educação ambiental	1										1
Educação de encarcerados				1	1						2
Educação especial	1	4	3	3	2	4	2	1		3	23
Educação feminista							1				1
Educação infantil	1	2	5	5	4	6	6	5	7	2	43
Educação integral					1						1
Educação para a maternidade											0
EJA	1	4	2	1	2	1	3	1			15
Ensino médio			1						1		2
Ensino superior		1									1
Escola de difícil acesso	1										1
Evasão escolar				1							1
Formação docente						2	1	1			4
Fracasso escolar	2										2
Gênero e sexualidade				2	2	1		1		3	9
História da educação	9	3	4	4	2	4	7	6	2	2	43
Interdisciplinaridade					1						1
Intolerância Religiosa				1		2	2				5
Judicialização escolar											0
Material didático				1							1
Narrativas	1			2	1						4
Nomadismo							1				1
Políticas públicas						1					1
Práticas docentes	6	3	4	3	1	3	2	4			26
Produção científica	2	2	2	1	1		1				9
Relação entre família e escola			1				1				2
Relações étnico-raciais	2	1	1		3	1		1		2	11
Total	34	26	29	32	29	36	32	30	25	32	305

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 5 - Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/Maracanã

Teses UERJ - PROPED - 2011 a 2020											
Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Alfabetização					2		1	2			5
Avaliação						1			2		3
Bilingüismo									1		1
Cibercultura		3	2	1	2		3	6	1	1	19
Cotidiano Escolar	1										1
Cultura	1	1	1		2	1			1		7
Currículo	2	1	5	4	2	4	2	5	2	1	28
Educação de abrigados									1		1
Educação domiciliar								1			1
Educação especial		4	2	1	2	2	2	4	2	1	20
Educação indígena	1								1	1	3
Educação infantil	1	2	2	1	4	4		8	2	4	28
Educação visual										1	1
EJA	2	2			1	1	2	3	1		12
Ensino médio	1								1		2
Ensino superior		2	1			2	1	2	1		9
Etnografia	2							1	1		4
Formação docente	1	4	2	2	4		2				15
Gênero e sexualidade		2					2	2	2	2	10
História da educação	2	2	3	5	5	4	4	6	5	1	37
Identidade profissional										1	1
Participação social										1	1
Políticas públicas		2	2	2			1	1			8
Práticas docentes					1	1	5				7
Processos educativos				3							3
Produção científica					1		2	1			4
Relações étnico-raciais		2	2	1	3	2	3	3	2		18
Teses sem arquivo									10	15	25
Total	14	27	22	20	29	22	30	45	36	29	274

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaco, no campo das dissertações, a pesquisa intitulada: As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e as suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias, escrito em 2016, por Eliane Fernandes de Lacerda, sob a orientação da professora doutora Inês Barbosa de Oliveira, com as palavras-chave: currículo, cotidianos escolares e práticas emancipatórias. Essa pesquisa se desenvolve a partir de uma postura teórico-política-epistemológica-metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, destacando os sentidos observados nas conversas.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Angra dos Reis/RJ e teve como objetivo principal compreender como as professoras/es exercem suas ações dialogando com as decisões das esferas oficiais. Também buscou entender de que maneira os saberes e os

poderes interferem no fazer pedagógico. Por fim, investigou como os praticantes tecem suas *táticas* e suas *artes de fazer*. A autora percebe um movimento de desqualificação da educação pública e de seus profissionais e defende que esses, por meio de suas práticas, tecem múltiplos conhecimentos que necessitam de reconhecimento, pois contribuem para a tessitura da emancipação social.

No grupo de teses pesquisadas escolhi a de Rafael Marques Gonçalves intitulada: *Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares*. Essa tese teve sua aprovação em 2018, sob a orientação da professora doutora Inês Barbosa de Oliveira e utilizou as seguintes palavras-chave: currículo, cotidiano escolar, políticas e práticas de currículo, conversas, narrativas. O autor se propõe a realizar uma reflexão sobre as *políticaspráticas* de currículos e a partir disso faz emergir dos *espaçostempos* envolvidos os conhecimentos instituintes. Assim, destaca as bricolagens praticadas pelos professores, ressaltando a importância de tecer, através das práticas cotidianas e de outros elementos, os sentidos e significados oriundos dos *fazeressaberes* docentes. A pesquisa foi desenvolvida através de um curso de formação oferecido para toda a rede municipal de Três Rios/RJ. Nesses encontros, em rodas de conversas, um grupo de dez professoras/es e um/a supervisor/a tiveram a oportunidade de juntos, refletirem sobre o espaço escolar como um terreno de criação e de circulação de ideias.

Outra tese lida foi a do autor Jenesys Genúncio, intitulada: *Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: o ciep Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba*, defendida em 2018 e orientada pela professora Lia Ciomar Macedo de Faria. O trabalho desenvolvido pelo autor é um estudo sobre a ação cultural em uma escola de tempo integral, com ex-alunos das antigas 5^a a 8^a séries, participantes do I Programa Especial de Educação (PEE), no período de 1985 a 1987, no Governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a própria trajetória como animador cultural do CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba é analisada, assim como a relação entre cultura e educação, fundamental para qualquer intervenção inovadora do processo escolar. O autor relata que a ação cultural nesse período aconteceu em vários espaços culturais e educativos e passou a ser compreendida como um processo formador de sujeitos. A escola é entendida por ele como espaço sociocultural que leva em conta a dimensão do seu dinamismo, de sua práxis cotidiana, resultante das ações de alunos, professores, agentes culturais internos e externos, que são os protagonistas da história. A pesquisa destaca a mobilização por uma escola pública, laica, igualitária e democrática.

4.3 Como compreender tudo isso?

As dissertações e teses brevemente apresentadas aqui tratam de pesquisas em redes municipais de ensino e se propuseram destacar a importância dos saberes desenvolvidos pelas/os professoras/es em seu *espaçotempo*, que é a escola. A maioria dos trabalhos se encontra circunscrito às escolas do Ensino Fundamental I, exceto a tese do professor Rafael Marques Gonçalves, que reuniu em roda de conversa professoras/es e pedagogas/os de diferentes modalidades de ensino da rede municipal de Três Rios/RJ.

A forma de compreender as narrativas dos docentes envolvidos nos trabalhos e o contexto político e social que circunda as pesquisas está relacionada ao campo dos estudos do cotidiano, nas quais as práticas curriculares não são entendidas apenas como fruto de determinações exógenas, mas sobretudo, permeada de múltiplas possibilidades que são influenciadas pelas redes de conhecimento envolvidas (Gonçalves, 2018).

Pesquisei outras dissertações e teses que tratam do tema currículo. A escolha feita pelos trabalhos apresentados foi orientada pelas palavras-chaves e pela leitura dos resumos, o que possibilitou perceber que tratavam de discussões da construção curricular nas escolas. Li alguns trabalhos que abordavam questões relacionadas no Ensino Fundamental II, mas verifiquei que as pesquisas nesse segmento estão voltadas às questões específicas do ensino das disciplinas que compõem sua matriz curricular. A minha busca esteve voltada à pesquisas que compusessem um cenário mais abrangente da construção curricular das escolas pesquisadas, em virtude disso contempla pesquisas que aprofundam questões na área da educação integral, da construção curricular e do currículo nos anos finais do Ensino Fundamental.



4.4 Caminhando por entre as Teorias do Campo do Currículo

O meu interesse no campo do currículo está relacionado a dois momentos da minha vida acadêmica. O primeiro ocorreu ainda enquanto cursava o mestrado, quando tive a oportunidade de cursar a disciplina nomeada Tópicos Especiais: Currículos, Escolas e Processos Formativos, com a professora Alexandra Garcia. Conhecer autores e as tensões acerca do tema me fizeram refletir bastante sobre o meu fazer na EMASM. Pensar que toda a discussão apresentada na disciplina era também um debate sobre a compreensão e a experiência com currículo, me fez crer que precisava continuar a minha reflexão em outro contexto de estudos.

O segundo momento tem relação com a discussão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói iniciada em 2018, que se prolongou ao longo do ano de 2019. Na EMASM, começamos a estudar teorias do campo do currículo em 2017, quando buscamos informações e textos sobre a Escola da Ponte. Um grupo menor de interessados iniciou encontros de estudos com textos de José Pacheco, que seria, posteriormente, socializado com todas/os professoras/es em encontros agendados previamente às quartas-feiras.

Tínhamos a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da teoria que sustentava a criação da Escola da Ponte, mas, na prática, estávamos a procura um modelo, ou seja, uma prescrição organizada que nos indicasse um passo a passo para iniciarmos o processo de mudança curricular em nossa escola. Não conseguimos encontrar nada semelhante a isso nos textos lidos. Na ocasião, o coletivo não tinha segurança de adaptar ou mesmo ressignificar o que foi lido.

O grupo ficou cheio de dúvidas sobre como realizar a nova organização da escola e, diante das incertezas, empacamos nas leituras e na discussão da teoria. Na verdade, o cotidiano da escola é muito dinâmico e exige ações que deem conta da realidade. Por isso, demos prosseguimento aos projetos que já estavam encaminhados, sem muita nitidez a respeito de uma configuração teórica a ser adotada.

Considerarei o encontro de hoje com o grupo que quer tornar a escola um polo de discussão sobre a Escola da Ponte, apenas um aperitivo para discussão sobre currículo. Não estou sentindo objetividade, da parte de deles, sobre como proceder as mudanças. Começamos por onde? Fazemos o quê? Só falar não dá! (Diário de Itinerância, Dayse, abril/2017)

É preciso explicar que, nesse momento, a definição de currículo para nós estava circunscrita à ideia de organização da escola em suas diversas facetas. Isto é, quanto ao horário de funcionamento, ao conteúdo a ser ensinado pelas diferentes disciplinas e aos planos de ensino desenvolvidos pelos professores.

Também vale destacar que não havia unanimidade de rumo nos debates. O grupo se dividia entre os que apostavam em uma teoria bastante tradicional, focada no ensino, na aprendizagem, na organização e no planejamento, além de buscar o cumprimento das metas estabelecidas pela BNCC. Enquanto outros defendiam que deveríamos investir em um fazer cotidiano voltado para a conscientização e a emancipação dos discentes como forma de interferir na sociedade ao redor da escola. Existiam, ainda, aqueles que buscavam discutir a importância da diferença e da cultura como pontos importantes na construção de um texto curricular. Ao menos uma vez por mês percorríamos a bibliografia que conhecíamos sobre o tema e recebíamos indicações de leituras da Equipe de articulação Pedagógica da Secretaria de Educação de Niterói.

A leitura dos textos sobre a metodologia da Escola da Ponte deixou grande parte dos professores inseguros. A sugestão da participação ativa de vários segmentos na administração e no encaminhamento do projeto pedagógico da escola causou muita preocupação. Penso que a grande questão é a perda de poder. Por que isso incomoda tanto? Será isso um problema? (Diário de Itinerância, Dayse, maio/2017)

Não posso afiançar que as discussões empreendidas nas reuniões de planejamento trouxeram novos rumos às práticas dos docentes da escola. Como o diário de itinerância apresenta, havia insegurança quanto a vários pontos indicados pela leitura dos textos sobre a metodologia de trabalho e de organização da Escola da Ponte, mas acredito fortemente que a reflexão sobre as teorias curriculares estudadas deu conta de informar e muito mais do que isso, de formar os profissionais envolvidos nesse processo. Ler, estudar, pesquisar e debater são ações capazes de nos deslocar do lugar comum apresentando outro contexto ou mesmo outra forma de encarar determinado tema. Refletir nos faz ver a partir de outro ponto de vista aquilo que os nossos olhos se acostumaram a ver no cotidiano.

Até o momento os estudos sobre autores e teorias curriculares ocorreram por iniciativa do grupo. Interessava buscar suporte teórico para as mudanças que já experienciávamos. Assim sendo, o grupo de professores, a pedagoga e as diretoras da EMASM deram início aos

estudos apresentando o livro *Documentos de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva* (SILVA, 2015). Para alguns professores, o contato com a literatura específica sobre o tema currículo foi uma experiência nova, para outros nem tanto. Assim, começamos a contextualizar o tema de nossos estudos e tivemos a oportunidade de perceber as intenções e os sentidos que envolvem a construção curricular.

Junto a Tatiana e a Kelly selecionamos alguns textos do livro do Tomaz Tadeu. Lembrei que a Alexandra indicou esse autor como uma leitura básica sobre o campo do currículo. Dividimos os capítulos entre os professores. O chato é que nem todos leem... (Diário de Itinerância, Dayse, junho/2018)

14

Segundo Silva (2015), durante muito tempo os currículos estiveram voltados a uma formação humanista, ao ensino da gramática, da retórica e da dialética (trivium) ou da astronomia, da geometria, da música e da aritmética (quadrivium) – refiro-me aqui ao currículo clássico. O objetivo de introduzir os temas na educação de indivíduos era formá-los dentro dos ideais mais elevados do espírito humano, apresentando a eles o conhecimento de suas realizações. Aos poucos, eles foram se distanciando da realidade da vida moderna, mais voltada ao trabalho e a vida profissional. O “pensar sobre” é substituído pelo “preparar para” à medida que ocorre a democratização da escola.

A nossa empreitada de estudos começou com as teorias tradicionais, entendendo que o surgimento do campo do currículo se formaliza nos Estados Unidos e tem relação com a institucionalização da educação para maior número de indivíduos que viviam em ambientes urbanos e industrializados. Esse campo de estudos demonstrava preocupação em manter a identidade nacional em um momento de disputa entre diferentes forças econômicas, políticas e culturais que buscavam tornarem-se hegemônicas. Era imprescindível formar trabalhadores (Silva, 2015).

É nesse contexto que, no início do século XX, surge o modelo de organização do currículo inspirado nos princípios da administração científica propostos por Frederick Taylor. Buscando transformar o sistema educacional americano, Franklin Bobbitt, propõe que sua organização se assemelhasse ao funcionamento de uma empresa, em que os objetivos são

¹⁴ Refiro-me aqui a professora Dra. Alexandra Garcia com a qual fiz a disciplina eletiva do mestrado, *Currículos, escolas e processos formativos*, ao longo do segundo semestre de 2016, na Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

claramente especificados, existem métodos para mensurar resultados e, assim, alcançar a eficiência pretendida. (Silva, 2015).

Com o intuito de organizar de forma burocrática as exigências profissionais da vida adulta, o currículo deveria ser criado por um profissional que mapearia as habilidades que deveriam ser desenvolvidas, organizaria o currículo com disciplinas com potencial de ensinar essas habilidades e, elaboraria instrumentos de medição e planejaria sua aplicação na aferição precisa dos resultados (Silva, 2015).

Todavia, descobrimos, por meio de nossas leituras, que o campo do currículo é sempre envolto por muitas disputas. Foi nesse momento que encontramos John Dewey, que liderava uma vertente mais progressista, preocupada com a democracia, com os interesses e as experiências dos discentes (Silva, 2015).

Para Dewey, a educação seria o meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana e industrial, pois contribuiria para formar cidadãos capazes de atuar na busca por transformações na sociedade. O foco do currículo progressivista era a experiência da criança como forma de superar o fosso entre a escola e o interesse dos estudantes. A aprendizagem era encarada como um processo contínuo e a resolução de problemas do cotidiano da escola como um ensaio para estimular habilidades criativas que poderiam ser exercidas na vida fora da escola (Lopes & Macedo, 2011).

O currículo, para o autor, deveria ser compreendido em núcleos, sendo eles: as ocupações sociais e os estudos naturais e a língua – tirando desses grandes núcleos o peso das disciplinas, que servem para instrumentalizar o estudante e levá-lo a compreender os problemas sociais. Ainda entre os progressivistas, lemos textos de Kilpatrick a respeito da teoria centrada na criança. Tivemos então a oportunidade de perceber que esse autor sistematizou um método de ensino baseado nos princípios do comportamentalismo (Lopes & Macedo, 2011).

Como já foi falado anteriormente, em 2019, teve início o curso de extensão oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Niterói. As vagas eram limitadas a um representante por escola. Uma vez por mês estive presente no curso. As indicações bibliográficas foram repassadas à escola e muitas das discussões foram socializadas com o grupo durante as reuniões de planejamento.



Percebi que trazer a discussão do curso [de extensão] deixa alguns colegas incomodados, na verdade, são as minhas impressões sobre os textos, soa arrogante... Penso que ler e discutir o texto fonte por todos é melhor, embora mais trabalhoso. Na reunião, ainda discutimos sobre a esquizofrenia dos encaminhamentos da Secretaria de Educação [de Niterói]. Um grupo está participando do Curso e discutindo textos e contextos da construção curricular local, outros participam da construção dos Referenciais Curriculares da rede com base na BNCC. Como assim? Não entendo... (Diário de Itinerância, Dayse, agosto/2019)

Ao longo de 2019, encontramos tempo em algumas quartas-feiras de planejamento para uma curta discussão. Eu sentia que faltava consistência no debate para que pudessemos colocar em prática algo. Talvez, diante de tantas teorias, buscássemos uma rota a ser seguida, muito embora criticássemos a prescrição dos rumos pela BNCC e pelo Referencial Curricular da rede do município de Niterói. Essas discussões eram espaço de exposição de ideias individuais assumidas pelos professores presentes. Não havia unanimidade.

Em 12 de fevereiro 2020, após curta troca de mensagens, a presença do coordenador do curso de extensão aconteceu e duas possibilidades foram apresentadas: o curso de extensão como o que ocorreu em 2019 ou um curso de especialização. O grupo dos professores, após refletir por uma semana, optou pelo curso de especialização. Vinte dois integrantes da equipe da escola participaram e três vagas foram ocupadas por duas ex-professoras da escola e uma integrante do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia. Apenas uma servidora que não fazia parte do corpo docente, uma das merendeiras da escola, participou.

Ao longo do segundo semestre de 2020 e durante o primeiro semestre de 2021, semanalmente, nos encontramos virtualmente, com os diversos professores envolvidos no programa do curso. Foram momentos de discussões intensas, algumas desistências e muito trabalho envolvendo todo o grupo. Como grupo, conseguimos rascunhar rotas a serem percorridas.

“E, assim, uma coisa também importantíssima foi a questão da avaliação, de estar compreendendo mais a avaliação. Não só como uma questão de notas, da avaliação formal, da chamada prova, que a gente sabe que tem todo trimestre, os testes, mas, de tudo que a gente está produzindo ali, observando no dia a dia dos alunos e alunas, entender que esse cotidiano precisa ser incorporado, a gente está avaliando também. Isso contribui muito para avaliação do nosso trabalho também.” (Professor Diogo)

O professor Guilherme lemos foi muito receptivo ao contato. Chegou à escola e pediu para conhecer o espaço e para conversar com a direção. Afirmou durante a conversa que o curso só aconteceria na escola se os professores se mostrassem favoráveis. (Diário de Itinerância, Dayse, fevereiro/2020)

Fotografia 7 - Reunião de Planejamento



Fonte: Arquivo pessoal.

Buscando desbravar a nossa trilha seguimos estudando teórico Ralph Tyler. Ele desenvolveu uma abordagem eclética sobre currículo, articulando o tecnicismo efficientista e as ideias progressivistas, muito embora essas teorias de currículo estejam em campos opostos da discussão curricular. Tyler aponta quatro questões para organizar e desenvolver o currículo: os objetivos, a identificação das experiências, a organização das experiências e a avaliação para aferir o que foi alcançado. Sua racionalidade estabelece um vínculo direto entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência na implementação dos currículos pode ser aferida através da avaliação do rendimento dos alunos (Lopes & Macedo, 2011).

Os autores estudados pelo grupo de professores da EMASM definem o currículo como um caminho a ser percorrido e restringiram seus estudos à atividade técnica de como fazer o currículo. A participação das/os estudantes e professoras/es pode até acontecer durante a escolha da rota que será seguida para se chegar na eficiência ou na diminuição das

desigualdades sociais, mas no caso de insucesso os problemas são imputados ao processo de implementação daquilo que foi cientificamente construído por especialistas. Além desse problema, apontado pela literatura pesquisada, outro mais grave foi destacado: a escola e o currículo servem como aparatos de controle social (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Aprofundando essa questão, a teoria inspirada no ideário marxista desenvolvida por Louis Althusser faz uma importante conexão entre educação e ideologia. Analisa como fundamental a atuação do sistema educativo na preparação dos indivíduos para que assumam o seu papel no sistema capitalista. Assim, somos levados a compreender que a escola, através de suas escolhas curriculares, garante a manutenção da estrutura social, atuando como um dos mecanismos que contribui para a reprodução da estrutura de classe do sistema capitalista (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O conjunto de ideias que tem em Althusser seu principal expoente reúne, em seu entorno, os pensadores que defendem a teoria crítica do currículo. De forma geral, esses pesquisadores desconfiam e questionam a forma como a sociedade se organiza. Responsabilizam a forma adotada para a organização da sociedade pelas desigualdades e pelas injustiças sociais. Acreditam que mais importante do que desenvolver técnicas de como elaborar um currículo eficiente ou mesmo do que construir um currículo que possa atender as necessidades de um grupo é o desenvolvimento de conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Nesse sentido, Baudelot e Establet apresentam como as disciplinas ensinadas nas escolas nos expõem aos arranjos sociais considerados adequados e desejáveis. Bowles e Gintis nos mostraram que são as vivências das relações sociais, ensinadas na escola, que qualificam o trabalhador. As atitudes exigidas pelo mercado de trabalho se reproduzem na escola e são incorporadas à psique do estudante. A escola é, portanto, um reflexo da economia capitalista e sempre garante que o mercado receba o tipo de trabalhador que necessita (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Já Bourdieu e Passeron entendem o funcionamento da escola e da cultura por meio de metáforas econômicas. Para eles, a reprodução social está centrada na reprodução cultural e é assim que a cultura dominante se garante. Por isso, a cultura das classes dominantes se constitui como capital cultural quando a ela é atribuído prestígio social, valor, vantagens simbólicas e materiais. Na escola, o currículo se baseia na cultura dominante. Para as crianças da classe dominante a linguagem utilizada é parte do seu mundo, mas para as crianças das classes dominadas é um mecanismo que as exclui e desvaloriza a cultura em que está inserida.

A ação pedagógica é entendida, portanto, como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável internalizada e reproduzível (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O grupo dos reconceptualistas exprimia insatisfação crescente com os parâmetros tecnocráticos. Para eles o currículo deixava de ser entendido como uma mera expressão técnica e administrativa para ganhar outros contornos. De um lado, alguns estudiosos percebiam que era preciso entender os significados subjetivos de suas experiências pedagógicas e curriculares e, de outro, enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural através da educação e do currículo (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O primeiro grupo está ligado aos estudos fenomenológicos do currículo e entende que o currículo é um local em que os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar profundamente os significados da vida cotidiana. Os autores ligados a essa vertente são Max van Manen, Ted Aoki e Madeleine Grumet. O currículo é, então, entendido como uma experiência, um questionamento, uma busca pela essência, que enfatiza seus aspectos formativos como uma experiência vivida ao longo da vida e não somente na escola. Outro autor destacado é William Pinar que trabalha o currículo em uma perspectiva autobiográfica com potencial formativo e transformador. O currículo ganha contorno de processo para entender a natureza da educação e da vida.

“As discussões de artigos e ideias durante o curso de pós-graduação possibilitaram uma reflexão da minha prática, observando a importância do lúdico, da experimentação e dos momentos de descontração, especialmente em uma escola de educação integral como a nossa. O formato de discussão sempre dialogado, com trocas de saberes, foi muito importante e construtivo, impactando diretamente na minha prática docente.” (Professor Luiz)

Na outra parte do grupo está Michel Apple com sua análise crítica ao currículo com base nas teorias críticas marxistas. O autor lança mão de dois conceitos fundamentais: o conceito de hegemonia tomado de Raymond Williams, que entende a existência de um conjunto organizado e dominante de sentidos que são percebidos como senso comum, que passa a corresponder à realidade da experiência social; e o conceito de ideologia tomado do marxismo, compreendida como um sistema de crença partilhada que nos permite dar sentido a tudo, legitimando, assim, determinada visão de mundo (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Apple centra seus estudos na ideia da dominação de classe, característica identificada nos estudos da área da economia, capaz de afetar tudo que acontece nas demais esferas sociais. Há, portanto, para esse autor, uma conexão, mediada pela ação humana entre a organização da economia e a organização do currículo. O currículo não é um corpo neutro, mas reflete os interesses das classes dominantes, apresenta conhecimentos considerados legítimos em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

A escola distribui o conhecimento produzido, mas também produz conhecimento técnico, que muitas vezes se distingue como prestigioso e acaba por se ligar ao processo de reprodução cultural e social. O currículo também é apresentado por Apple como um campo de resistência e oposição. Destaca que é preciso uma dose de convencimento para garantir a legitimidade dos arranjos sociais presentes no currículo. Defende a ideia da existência de um currículo oculto – no qual está inscrita a dimensão ideológica, e o currículo formal ligado à dimensão técnica (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Outro autor muito importante para entender a teoria crítica do currículo é Henry Giroux. Ele criticou a racionalidade técnica e utilitária do currículo, que concentra esforços no desenvolvimento de critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixando de lado o caráter histórico, ético, político e do conhecimento presentes nas ações humanas. Assim sendo, o conhecimento e o currículo passaram a contribuir com a reprodução das desigualdades sociais. Insatisfeito com a rigidez estrutural ligadas ao campo da teoria da reprodução, considerando esses estudos pessimistas e imobilistas, passou a defender a pedagogia da possibilidade, que trabalha com a ideia de que ações nas escolas podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, pois nelas há sempre lugar para oposição e resistência. O currículo, para o autor, pode desenvolver pedagogia e conteúdo político crítico às crenças e aos arranjos sociais dominantes (Silva, 2015).

Também foi foco de nossos estudos entender as ideias defendidas pela Nova Sociologia da Educação liderada por Michel Young e apoiadas por Bourdieu e Bernstein. Esse pensamento dialogava criticamente com a antiga sociologia, denominada sociologia aritmética, que destacava o fracasso escolar e deixava de lado o processo de ensino aprendizagem e não questionava a natureza do que era ensinado, implicitamente, ignorando as desigualdades que o currículo reforçava (Silva, 2015).

Outra tradição desafiada pela Nova Sociologia da Educação foi a filosofia educacional analítica, centrada no desenvolvimento de um pensamento conceitual. A Nova Sociologia da Educação defendia em sua origem o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento,

destacando o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, apontando para a estreita relação existente com as estruturas sociais, institucionais e econômicas (Silva, 2015).

Como tarefa imediata, a Nova Sociologia da Educação buscou delinear as bases de uma sociologia do currículo, colocando em questão as categorias dadas como naturais (curriculares, pedagógicas e avaliativas) e apresentando o caráter social, contingente e arbitrário delas. Assim, o conhecimento escolar e o currículo são entendidos como invenções sociais resultantes de um processo de disputa. Para aprofundar esse entendimento, seria necessário compreender as conexões entre currículo e poder. Um currículo inspirado pelo pensamento defendido pela Nova Sociologia da Educação refletiria tradições culturais e epistemológicas dos grupos dominados, desafiaria a hierarquização das disciplinas e deveria ter como essência a ideia de construção social (Silva, 2015).

Podemos constatar que não havia uma perspectiva homogênea no grupo de pensadores da Nova Sociologia da Educação. Havia claramente uma divisão entre os de base estruturalista, já apresentados, e os ligados à fenomenologia, dos quais destaco Geoffrey Esland e Nell Keddie. Os fenomenologistas da Nova Sociologia da Educação defendiam que o currículo não poderia estar separado do ensino e da avaliação, pois os significados do processo envolvendo a construção do currículo e a prática do ensino da aprendizagem se constroem por meio da negociação e da interação social (Silva, 2015).

O pós-estruturalismo, tema aprofundado pelo grupo participante da pós-graduação, tem em suas fileiras autores que dialogam com o estruturalismo, promovendo momentos de aproximações e afastamentos. Podemos destacar como um aspecto de aproximação o lugar da linguagem na constituição social como papel de criadora do mundo real. Como aspecto de afastamento podemos apontar a ideia de que as estruturas estão marcadas pela linguagem em que o significante e o significado estão desconectados, pois, cada significante remete a outro significante e assim indefinidamente. O significado é sempre adiado, flutuante e historicamente contingente. Existe uma relação entre discurso e poder. Sendo assim, o poder pode ser compreendido no discurso. Os discursos pedagógicos e curriculares são atos de poder para criar sentido e hegemonizá-los (Lopes & Macedo, 2011).

O grupo de professores estudou um pouco o multiculturalismo, tendo em vista que o Referencial Curricular da Rede Ensino de Niterói, escrito entre 2011 e 2012, fundamentou-se nesse princípio. Evidenciou-se que o multiculturalismo é um movimento cultural dos dominados e está representado na cultura nacional de cada país. É um instrumento de luta política, que transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural,

entendendo que todas as culturas são antropologicamente e epistemologicamente equivalentes. Os estudos nessa perspectiva, que adotam um viés liberal e humanista, entendem que as diferenças culturais seriam apenas a parte aparente daquilo que, em essência, iguala a todos: a humanidade.

Assim, os currículos baseiam-se nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Já os pensadores que entendem o multiculturalismo por meio de um contorno crítico e político apostam que as diferenças culturais não se separam das relações de poder. Sendo assim, o grupo dos multiculturalistas críticos se separa: uma parte concebe a diferença como algo não natural, como uma produção dos processos linguísticos e de

“[...] às vezes a gente tenta passar determinada informação, determinado conteúdo de uma forma e a gente falha, porque o conteúdo não tem nenhuma ligação com o aluno ali ou com o cotidiano deles, com a forma que eles já estão entendendo o mundo, a visão deles do mundo. Então acho que às vezes a gente dá uma pecada nisso, falando mais para mim. Aí, a gente, replaneja, se avalia melhor, e recomeça, tentando estar mais ligado ao universo dos alunos e alunas, para que eles possam estar respondendo melhor, vamos dizer assim, para que eles possam estar interagindo melhor com o que a gente está tentando trocar com eles.”
(Professor Diogo)

significação, que se conectam com o poder. Enquanto a outra parte, os materialistas, enfatizam os processos institucionais, econômicos e estruturais como fatores de produção da diferença. Para esse grupo de pensadores os currículos devem incentivar a investigação dos processos de produção da diferença, analisando as relações desiguais na sociedade (SILVA, 2015).

Também fez parte do percurso de estudos do grupo de professores o debate acerca dos textos de Ivor Goodson, especificamente os relacionados ao tema currículo. Tivemos a oportunidade de compreender que, para Goodson (2019), o conhecimento escolar é um conjunto de conceitos, linguagens, procedimentos e práticas das matérias escolares, que surgem dentro do âmbito da política curricular e funciona como uma forte característica referencial das identidades do professor, além de enfatizar os objetivos sociais da seleção, que é feita pela escola.

O currículo é, portanto, todo o conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidade aos indivíduos envolvidos no processo escolar. Esse é um campo de

conflito e disputa e igualmente tenso quanto às disciplinas, pois entrosam vários atores sociais que lutam por recursos, status ou espaço acadêmico e podem ser caracterizadas pelo amálgama de várias tradições resultantes dos conflitos e disputas. Para o autor, as tradições podem estar relacionadas às origens sociais dos discentes. Nesse sentido, o conhecimento abstrato é direcionado às classes dominantes, enquanto o conhecimento relacionado a tradição utilitária, ao mundo do trabalho, o conhecimento prático de baixo status está relacionado aos futuros trabalhadores (Goodson, 2019).

Segui os estudos com o grupo me aprofundando em autores ingleses e americanos. Porém, depois iniciei algumas leituras de autores nacionais. Paulo Freire foi o primeiro. Sua teorização, baseada na filosofia, no marxismo humanista e na fenomenologia cristã reflete

“Acho que uma das grandes contribuições que a pós teve, assim, na minha... na minha atividade foi conseguir enxergar a matemática de forma mais ampla. Conseguir enxergá-la no cotidiano da escola, entre as outras disciplinas, conseguir enxergar que ela está presente nos outros campos temáticos também.” (Professora Marianna)

sobre a dinâmica do processo de dominação e na aposta em uma educação libertadora. Desenvolve o conceito de “educação bancária”, uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como constituído de informações que são depositadas no estudante (Lopes & Macedo, 2011).

O conhecimento, nesse caso, é entendido como um conjunto de dados fora do ato pedagógico. Cabe ao professor o papel ativo de coletar, reunir e transmitir o conhecimento ao discente, que recebe de forma passiva. A proposta freireana, em contraponto, se desenvolve através do conceito de “educação problematizadora”, que afirma que o conhecimento é sempre “intencionado”, intercomunicável, intersubjetivo e dialógico. A contribuição de Freire está na forma de construir o currículo baseada na pesquisa sobre a experiência dos educandos. Segundo o autor, o currículo programático deve ser buscado na realidade, o conteúdo precisa ser selecionado através da parceria entre educadores e educandos e devolvido de forma estruturada (Lopes & Macedo, 2011).

Outro autor brasileiro lido foi Dermeval Saviani (2016). Esse autor faz uma clara separação entre educação e política. Para ele a educação só ganha contornos políticos quando permite que classes subordinadas se apropriem do conhecimento universal. Acredita que há

uma forte ligação entre conhecimento e poder, por isso, defende uma abordagem que busca compreender as contradições e as desigualdades sociais reconhecíveis no sistema educacional.

Além disso, propõe uma prática que desenvolva a capacidade crítica dos estudantes e os instrumentalizem para entender e transformar a realidade na qual estão inseridos; o entendimento que o trabalho possibilita o desenvolvimento de valores essenciais para a formação do cidadão; e por fim, defende que a educação deve se desenvolver de forma democrática, favorecendo a participação ativa dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, além de ter acesso a uma educação de qualidade (Saviani, 2016).

Outro modo de compreender o currículo são os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, que destacam a relevância e a complexidade do espaço escolar. Essas pesquisas valorizam os métodos qualitativos voltados para o entendimento do que ocorre no cotidiano das escolas. As pesquisas desenvolvidas por Nilda Alves e Regina Leite Garcia destacam a recusa em separar a escola e os demais contextos da vida dos sujeitos, considerando que se interpenetram, tecendo uma rede de conhecimentos e práticas que ocorrem em muitos *espaçostempos*. Assim, entende-se que a prática social é inclusiva, pois entrelaça o que se desenvolve dentro e o que se desenvolve fora da escola. Da mesma maneira se desdobra o entendimento entre a teoria e a prática, não sendo estabelecidas fronteiras entre elas.

Os estudos *nos/dos/com* os cotidianos que buscam entender a epistemologia da prática cotidiana tem sido o objetivo central dos estudos que dialogam principalmente com Michel de Certeau, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guatarri, além, é claro, de Boaventura de Souza Santos. O currículo, portanto, é tudo aquilo que é praticado pelos sujeitos nos *espaçostempos* em que esteja pensando em formação englobando conhecimentos formais, científicos, hegemônicos, assim como, crenças e o conhecimentos informal.

O curso de pós-graduação tornou os nossos estudos sistemáticos e proporcionou a oportunidade de debatermos coletivamente nossas ideias, nossos limites e nossas intenções.

“Para mim, a maior contribuição que a pós trouxe na prática foi trazer para a escola a discussão acerca do que é currículo. Essa discussão fez a gente refletir sobre o conceito de currículo para uma escola de horário que buscava ser integral. E aí, o principal de tudo foi que a pós com essas discussões, possibilitou que a equipe de professores/as, de funcionários/as, todas as pessoas que fizeram a pós, pensassem o currículo da nossa escola. Eu acho que esse é o grande diferencial, esse é o marco, eu posso dizer que foi esse o grande diferencial da pós na minha prática. Na minha prática pedagógica, na minha prática enquanto gestora, porque possibilitou, de forma democrática, que todos pensassem um currículo para a escola integral que somos nós.” (Diretora Kelly)

Compreender, buscar, ressignificar, formar e transformar foram ações que se tornaram possíveis por meio do conhecimento construído pelo grupo.

A escola, entendida do ponto de vista dos profissionais envolvidos no seu fazer diário, não assume completamente uma ou outra teoria na elaboração do seu próprio currículo. Entendo, como *professorapesquisadora*, que o grupo está muito próximo dos estudos nos/dos cotidianos, pois rejeitamos veementemente os modelos de currículo existentes, consideramos o *espaçotempo* da escola como um lócus preñado de complexidades e possibilidades e valorizamos métodos qualitativos para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Consideramos ainda a interpenetração dos múltiplos contextos existentes e afirmamos que tais contextos são habitados pelos sujeitos que compõem uma rede de conhecimentos e práticas presentes em variados *espaçostempos*. Percebemos que os sujeitos para os quais pensamos e praticamos o currículo são constituídos por uma espessa rede de subjetividades que deve ser levada em consideração quando pensamos o currículo de nossa unidade escolar.

Então, compreendo que como grupo, ainda que não de forma clara, construímos, com a participação de todos, um currículo a partir da prática, destacando no processo o *espaçotempo* da tessitura do conhecimento. Seguimos com passadas firmes a lógica do cotidiano, buscando valorizar o conhecimento dos estudantes e a realidade em que estamos inseridos. A composição do currículo, assim, acontece por meio de redes fluidas, horizontais, criativas e coletivas. É uma subversão do tradicional método científico de pensar o fazer curricular, que tradicionalmente toma como método a linearidade, a ordenação e a hierarquização que converge para a homogeneização dos saberes, provocando, em muitos casos, a perda de motivação, tanto dos professores/as como dos estudantes. Construir a epistemologia da prática cotidiana tem sido o principal movimento do coletivo, sem pretensão de globalidade.

4.5 Uma direção e muitos rumos possíveis

Em busca de entrelaçar a teoria e a prática, pesquisamos estudos sobre educação integral. Há fragmentos da composição deste texto que foram objeto de reflexões em reunião de estudos com a participação das/dos professoras/es da escola. O conceito de ensino integral

se define a partir de diferentes perspectivas. A perspectiva mais conhecida diz respeito à escola de tempo integral em que o foco é a ampliação das horas dedicadas aos estudos, que podemos encontrar no Plano Nacional de Educação (Guará, 2009).

Por outro lado, além dessa abordagem, existem estudos que compreendem a educação integral sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos, equalizando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Estabelecem uma conexão entre o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas. Essa perspectiva entende que o indivíduo é um ser integral que pode se desenvolver, dessa forma, por meio da educação (Guará, 2009).

Outra perspectiva sobre o assunto busca a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, direcionando o seu interesse, especialmente, para o currículo escolar. O objetivo central dessa abordagem é a articulação dos conhecimentos das disciplinas para proporcionar a integralização das experiências e saberes ao longo do processo educativo. Esta concepção de educação integral propõe uma articulação curricular que seja capaz de educar de forma a contemplar integralmente o conhecimento (Guará, 2009).

Também são encontrados estudos que apontam para a necessidade de expansão do tempo dedicado aos estudos e ao tipo de experiências de aprendizagem, sob a perspectiva da articulação da escola com ações comunitárias. Entende-se que essa articulação proporciona experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer melhor opção desenvolvimento integral (Guará, 2009).

Outro ponto de vista acerca da educação integral é explicitado na BNCC como uma das dez competências gerais da Educação Básica: a formação humana integral que visa a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Na BNCC podemos perceber o enfoque em três elementos estruturantes para que a Educação Integral aconteça de forma plena: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular (Gigante, 2021).

O primeiro elemento estruturante faz referência à formação de sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários capazes de lidar com as demandas do século XXI e construir seus projetos de vida individuais. O segundo elemento estruturante é relativo ao desenvolvimento de competências para aprender a aprender, lidar com informações disponíveis, atuar com responsabilidade nos contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolução de problemas e ter autonomia para tomar decisões, dentre outros. O terceiro elemento estruturante considera que a educação deve ocorrer sem fragmentação radical dos componentes curriculares, com sentido para os estudantes,

promovendo pontes entre conhecimento e a vida, através da valorização do contexto em que o estudante se insere (Gigante, 2021).

Dessa forma, a ideia de integralidade está diretamente relacionada, segundo a BNCC, com inovação e inclusão, bem como com a avaliação do aprendizado. Para que o aluno possa se reconhecer em seu contexto histórico-cultural, ele precisa desenvolver valores como comunicação, criatividade, análise crítica, participação, abertura às novidades, colaboração, resiliência, produção e responsabilidade, para além de um simples acúmulo de informações (Gigante, 2022).

A Educação Integral é relacionada a esse contexto histórico-cultural através da formação e do desenvolvimento humano global, que compreende “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14). Pondero então o que está sendo compreendido como dimensão afetiva na lógica da BNCC, pois ao definir um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes da Educação Básica, bem como havendo a aposta em uma ideia de igualdade de ensino para todos, mensurada através de avaliações de caráter nacional, a perspectiva de uma visão reducionista que privilegia uma dimensão considerada cognitiva – relacionada a conteúdos associados a competências e habilidades – é posta em evidência. A dimensão afetiva passa também por uma relação de incorporação em currículos e conteúdos, sendo considerada através da “abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Gigante, 202, p.127).

Partindo da premissa que a educação integral não deve ser entendida apenas como uma ampliação do tempo do estudante na escola, mas como uma ampliação do estímulo e da motivação para que o discente aprenda (Paro, 2009), sempre procuramos, na EMASM, diversificar tanto as atividades quanto as metodologias empregadas na prática em sala de aula, além da ampliação do tempo que o estudante passa nas dependências da escola. Tornar a escola um espaço de convivência saudável, agradável e estimulante foi compreendido por todas/os, gestoras, professores/as e estudantes, como uma necessidade.

Segundo Maurício (2009), em seu artigo *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*, desde os anos de 1980 se discute de forma acalorada sobre educação integral. Os críticos ganharam destaque por ocuparem as mídias e os entusiastas, que apresentaram suas reflexões, permaneceram praticamente restritos às universidades. Por esse motivo, o entendimento de que a escola de educação integral é cara, que desperdiça recursos e, pior, que não garante bom desempenho, é tido como senso comum.

Outro ponto destacado pela autora é a diferença de percepção existente a respeito da necessidade da escola de tempo integral entre responsáveis, professoras/es e funcionárias/os

da escola. Os responsáveis escolhem a escola que tem atributos para preparar os seus filhos para o futuro, consideram em seu critério de escolha a organização, a oferta de atividades de lazer e o desempenho das/os professoras/es. Eles constroem a sua percepção por meio da satisfação dos filhos. Já as/os professoras/es e funcionárias/os só percebem no estudante a carência, a falta, por isso entendem que a escola é uma necessidade, tendo em vista que os responsáveis precisam trabalhar (Maurício, 2009).

Partilhamos do entendimento de Maurício (2009) quando esta afirma que o estudante de uma escola de tempo integral precisa gostar e querer estar na escola e para que isso aconteça é preciso ser convidativa e acolhedora. Também entendemos que a escola precisa ser um laboratório de soluções de tempo integral para professoras/es, funcionárias/os e estudantes, em que produzam localmente conhecimento que dê conta do cotidiano de tensões.

Buscando aprofundar o conhecimento sobre educação integral procurei na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) trabalhos de reuniões de cunho científico sobre o referido tema. Encontrei no site da ANPEd sete publicações, sendo três do Grupo de Trabalho 13 sobre Educação Fundamental, uma do Grupo de Trabalho 9 que trata do Ensino Médio, uma do Grupo de Trabalho 8 referente à Formação de Professores, uma publicação do Grupo de Trabalho de História e Educação e, por fim, uma publicação do Grupo de Trabalho denominado Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Das sete publicações apenas três tratam do tema Educação Integral em escolas do Ensino Fundamental II e por isso foram escolhidas.

O primeiro trabalho apresentou uma pesquisa com CIEPs classificados como polos de atividades conjuntas entre a área da saúde e educação no estado do Rio de Janeiro. A autora buscava indícios de uma concepção avançada de educação integral, tendo em vista que as escolas pesquisadas contavam com os profissionais necessários a esse tipo de educação e por isso são consideradas polos de educação integral (Coelho, 2009).

Por meio de observação, entrevistas e conversas informais registradas em um diário de campo, a autora constatou a inexistência de uma educação integral em tempo integral nas escolas construídas com essa finalidade, mesmo sendo consideradas pelo estado. Sobre os docentes, de acordo com sua observação, não tinham clareza a respeito da perspectiva da educação integral em tempo integral. Embora, algumas professoras/es demonstrassem em suas práticas uma concepção progressista de educação integral, em que predominam atividades educativas amplas, possibilitadoras de uma formação mais completa do aluno, trabalhadas através de práticas criativas e interdisciplinares, essas ações foram identificadas como pontuais (Ramalho, 2015).

Outro trabalho apresenta relatos de um grupo de estudantes caracterizado como adolescentes, egressos de um Programa de Educação Integral (PEI). Aborda suas vivências em contextos de ampliação da jornada escolar, das dimensões educativas e das relações que estabelecem entre esta experiência e aquela que vivenciam no chamado “turno regular”.

O PEI se propunha a ampliar as dimensões educativas, incorporando novos saberes e novos perfis profissionais no contexto escolar, além de adotar as concepções de cidade educadora, isto é, a compreensão da cidade como uma grande rede de espaços pedagógicos formais e informais que pode converter a cidade em território educativo. Nesse sentido, as atividades ofertadas no âmbito do programa não se restringiam às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas ministradas no “contraturno escolar” eram de natureza cultural, esportiva e artística. A autora trabalhou com metodologia de História Oral, especificamente com História Temática (Ramalho, 2015).

Os estudantes entrevistados, ao relatarem sua experiência de ampliação da jornada escolar, apresentam que a escola assume uma função somente acadêmica nas 4 aulas de aulas acadêmicas e extracurriculares no que tange ao PEI. Além disso, o que se percebe é que, nesse contexto, o sujeito, suas individualidades e suas demandas “extraescolares” têm pouca ou nenhuma visibilidade nessa instituição. A mesma dualidade em relação à forma de organização do turno regular e extracurricular foi observada pelos estudantes quanto a forma de trabalho dos professoras/es do turno regular e aos demais educadores envolvidos com o PEI. Os primeiros desenvolviam suas aulas de forma tradicional e guardavam distanciamento dos estudantes, já os professores do PEI, tinham um relacionamento mais próximo e afetivo.

Segundo a autora, a escola integral precisa considerar os sujeitos, suas vivências e a cultura que trazem consigo, além de perceber que os discentes estão em processo de construção de si. Sendo assim, a escola de educação integral precisa levar em conta esses aspectos em sua concepção (Ramalho, 2015).

O terceiro trabalho referente à educação integral, trata de uma escola da rede municipal de Niterói e sua experiência de ampliação do tempo do estudante na escola por meio do programa do Governo Federal Mais Educação. A autora inicia seu texto nos lembrando que a proposta de educação integral e de tempo integral faz parte da agenda política nas três esferas da federação, tendo sido fortalecida pela aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) – que em sua sexta meta apresenta a necessidade de estados e municípios aumentarem a oferta do tempo integral para 25% dos alunos da educação básica e para 50% das escolas públicas (Silva, 2015).



O estudo desenvolvido procurou compreender a relação entre a arte e a educação integral focando no Programa Mais Educação, buscando a materialidade dos temas da educação integral e da arte/educação em sua dimensão concreta. Durante a pesquisa os dados empíricos foram coletados por meio de observação participante e entrevista semiestruturada e categorizados tendo como referência a análise de conteúdo (Silva, 2015).

Ainda segundo a autora, a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. A ampliação do tempo foi identificada pela denominação “escola de dia inteiro”, organizada em turno e contraturno em que o tempo no primeiro turno era designado para o desenvolvimento intelectual do aluno e o tempo no segundo turno para um momento lúdico e de caráter prático (Silva, 2015).

A pesquisa revelou com isso, que existem diferentes concepções de educação integral e de arte/educação que estão caracterizados no Plano Municipal de Educação. A investigação apontou ainda, para o desafio representado pelo uso de monitores voluntários, no contraturno, e de professores, no turno regular, o qual se observou a falta de um horário comum para que estes sujeitos pudessem refletir e planejar em conjunto. A autora aponta que a ampliação do tempo escolar não significou a ampliação do quadro permanente de funcionários e professores da escola ou mesmo a melhoria e ampliação de seus espaços físicos (Silva, 2015).

Desta maneira, o atendimento da demanda pelo tempo integral não acontece de forma permanente – uma vez que para isso seria necessário passar da condição de programa para política pública, situação que requer significativo empenho do município, especialmente no que tange a ampliação de sua contrapartida financeira (Silva, 2015).

É importante refletir sobre as contribuições amealhadas por meio dos estudos sobre a educação integral. Identificamo-nos com a premissa que aponta que a ampliação de horário não pode ser a única via para caracterizar uma escola como integral, é preciso mais que tempo, é necessário qualificar esse tempo levando em conta a perspectiva dos estudantes, suas necessidades e anseios. Por conta disso, na busca por adequar o currículo da escola aos estudantes, o projeto é revisitado e repensado ao final de cada ano tendo como base o estudante.

Não acreditamos em ampliação da carga horária dividindo as atividades em curriculares e extracurriculares. Como já citado anteriormente, tivemos a intenção de intercalar as atividades ao longo do dia para garantir a manutenção das mudanças empreendidas. Como o horário integral na escola não foi regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação, buscamos táticas que garantam que haja continuidade no que fazemos.

Outra questão apontada que se aproxima da realidade vivida na EMASM diz respeito à não adequação do quantitativo de funcionários às necessidades de uma escola de educação integral. Percebemos essa questão diariamente, pois apesar de funcionarmos em um prédio enorme, com aproximadamente 200 alunos frequentando, trabalhamos com um número reduzido de coordenadoras, pessoal de limpeza, merendeiras e porteiro. Esse problema impacta fortemente a organização das atividades na escola, mas não está na esfera de atuação das gestoras. Os profissionais envolvidos se desdobram para dar conta de suas atividades de acordo com o projeto da escola. Para isso, contamos com a parceria e engajamento, mas acreditamos que as necessidades não deveriam orbitar pela esfera do comprometimento pessoal, mas pelo ordenamento institucional.

No que diz respeito às/aos professoras/es que trabalham na educação integral não entenderem o seu fazer ou mesmo repetirem as práticas que utilizam em uma escola de horário regular, sem avaliar sua aplicabilidade em uma escola de horário integral, vem sendo tema das reuniões pedagógicas da quarta-feira. Nelas, todos as/os professoras/es estão reunidas/os. Além da reflexão sobre a prática, o relacionamento das/os professoras/es com os estudantes também é elemento de reflexões e partilhas.

Temos um período enorme de convivência com os estudantes, todos acabam por conhecer os comportamentos, as características e as habilidades de cada um. Nas reuniões partilhamos as vivências com os estudantes para que a proximidade com suas histórias de vida possa auxiliar de forma prática no relacionamento entre todos. Momentos de descontração, como aulas passeio, apresentação de trabalhos no pátio da escola ou fora dela também funcionam como ferramentas de aproximação entre as/os professoras/es, gestoras e os estudantes, pois deslocam todos de suas funções, criando um clima favorável para a criação de laços.

Pude perceber que o tema educação integral, atualmente, não mobiliza o interesse acadêmico. Chego a essa conclusão observando que a bibliografia não é recente. Portanto, não foram encontrados relatos atuais de experiências de escolas dos anos finais do fundamental,

que trabalham com educação integral. Essa constatação reforça a pertinência da pesquisa aqui desenvolvida e a sua importância.

Talvez a tese de que o funcionamento de uma escola integral seja caro e de pouca eficácia tenha convencido as autoridades e as/os gestoras/es, mas diariamente, nós gestoras, professores/as, funcionários/as da EMASM nos dedicamos com afinco a fazer diferente e a diferença para que os estudantes possam vivenciar uma educação ampla, diversa, inclusiva e motivadora.



5 TRILHAS PERCORRIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA

“Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto do desvio e do desver”

Manoel de Barros

Fotografia 8 - Rampa da EMASM



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de percorrermos juntos os caminhos que se apresentaram no movimento do cotidiano na vida e na escola, insiro nessa trilha o Rodrigo e a Danielle, que considero coautores dessa pesquisa por mérito do envolvimento e contribuição que ambos ofereceram durante todo o processo aqui narrado.

Seguindo a trilha equipada com potentes artefatos para a compreensão das narrativas, passei a me dedicar ao encontro propriamente dito com as/os professoras/es. Marcar uma conversa com professoras/es dentro de seus horários de trabalho não é uma tarefa fácil. Agendamos alguns encontros que não puderam acontecer por conta de atravessamentos do cotidiano da escola e da vida. A primeira conversa ocorreu com o professor Rodrigo da disciplina de Matemática, em 26 de outubro de 2021. A conversa foi individual e ocorreu no auditório da EMASM.

Iniciei o encontro apresentando ao professor Rodrigo um pequeno resumo do que pretendia desenvolver por meio da pesquisa, com o intuito de contextualizar o momento da conversa. Também expus de que forma a palavra dada será compreendida e integrada ao corpo da tese. Ele concordou em participar e permitiu a inclusão de seu verdadeiro nome em suas narrativas.

Em seguida, apresentei alguns dispositivos para inspirar a conversa. O primeiro artefato exposto foi uma série de fotografias de caminhos percorridos por mim. Alguns caminhos são trilhados diariamente em direção à escola, outros em momentos de lazer. Ainda apresentei aqueles caminhos buscados por mim com a intenção de elevar a consciência e me aproximar do transcendental. O outro dispositivo mostrado revelou fragmentos de algumas poesias e letras de músicas que estiveram presentes ao longo de minha vida. Todos os fragmentos dos textos selecionados e expostos ao professor abordavam o tema caminho¹⁵.

Diariamente me desloco de Rio Bonito para Niterói. O caminho nem sempre é agradável... engarrafamento, imprudência no trânsito, chuva forte, as péssimas condições da estrada... Fico pensando que o trabalho de pesquisa também é percorrido assim, com fluidez em uns dias, muitos obstáculos em outros, buscando desvio de rotas em mais alguns... sem nenhum tipo de previsibilidade ou mesmo linearidade. É dinamismo na veia! (Diário de Itinerância, Dayse, Dezembro/2021)

Qual a intenção contida nesse movimento de apresentar objetos que me inspiram de forma tão pessoal? A ideia que move essa ação é a de me aproximar dos professores, indo ao encontro deles, horizontalizando ao limite a relação entre nós nesse momento de partilha, de conversa, garantindo que todos os participantes tenham voz nessa relação. É preciso esclarecer que entendo por conversa uma ação rizomática que se potencializa e se alimenta da palavra dada, que, assim, torna-se outra e polifônica.

A palavra outra é entendida como mais que palavra de outros, é, também, a palavra daquela que me torno ou posso me tornar por meio do que o outro produz em mim no momento da conversa. Conversar pressupõe a disponibilidade de ouvir e de se deixar afetar para no momento seguinte ao encontro pensar sobre o que foi dito. Para conversar é preciso ainda estar disponível para o exercício do diálogo com o outro. Para isso, acolher a alteridade do diverso do que sou, possibilitando que a conversa seja capaz de irromper, transbordar, desarrumar, extrapolar e desestabilizar a nós e ao outro na mesma medida (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Não elaborei um roteiro de perguntas. Levei para o encontro temas para abordar que poderiam ou não desdobrar em outros assuntos. Os temas presentes no roteiro foram divididos

¹⁵ Estes dispositivos já foram apresentados na segunda parte do texto.

em três partes com o objetivo de compor os momentos da compreensão da narrativa já descritos como a experiência, o enredo e a compreensão do que foi narrado. Destaco que a conversa fluiu, aproximando e aprofundando o conhecimento que já existia entre os envolvidos.

Busquei preservar ao máximo a narrativa, numa tentativa de apresentar a potência do discurso do professor Rodrigo e da professora Danielle. Com a narrativa busquei construir o contexto econômico e social do início da carreira deles, assim como desvendar o enredo construído ao descrever como ambos se sentem em relação às cobranças e como vislumbram a construção curricular em andamento.

Eu conheci o professor Rodrigo em 2018. Ele chegou à escola para suprir a falta de professor de Matemática nos grupos de referência do oitavo e do nono anos. Na ocasião, ele estava lotado em outra escola da rede municipal de educação, por isso sua vinculação à escola se deu pelo sistema de dupla regência. Desde a sua chegada, mostrou-se participativo nas reuniões de planejamento às quartas-feiras, comprometido com os estudantes e integrado ao grupo de professores da escola. Seu trabalho na sala de aula demonstrava que era um professor experiente, sempre preocupado em contextualizar o ensino da Matemática e entender o interesse dos estudantes. Atualmente, o Rodrigo está lotado na EMASM, pois ele optou por transferir sua matrícula por considerar as condições de trabalho melhores.

Meu encontro com o Rodrigo aconteceu presencialmente no cineteatro da EMASM e guardou todos os protocolos sanitários de segurança – distanciamento, uso de máscara, ventilação adequada do ambiente e disponibilização de álcool em gel. Não posso deixar de registrar que estar olhando no olho do professor, apesar da não conseguirmos ver o rosto por completo por conta do uso das máscaras, me deixou muito feliz. Um encontro, mesmo que por meio da tela do computador, é sempre uma possibilidade de partilha, mas estar na presença do outro, sem dúvida, potencializa-o.

A professora Danielle, que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa na escola tornou-se uma amiga muito próxima, uma parceira muito engajada no trabalho desenvolvido na escola e uma grande colaboradora em minhas pesquisas. Desde o mestrado, ela participou das conversas sobre o processo de municipalização, pois, assim como eu, ela está lotada na escola desde a municipalização, em 2014.

Danielle é uma pessoa observadora e bastante calada quando não a conhecemos. Em 2017, tive dificuldade para encontrá-la para conversarmos. Na ocasião, ela tinha receio de que rumos a conversa poderia levar. No entanto, os encontros que tivemos nesse ano e todas as experiências que vivemos juntas a partir de então nos aproximaram pessoalmente e

profissionalmente. Ela atua nos grupos de referência do nono ano, mas, atualmente, assumiu o reforço nos grupos do sétimo, também.

Nós nos encontramos na sala destinada ao descanso dos servidores, em um dia do recesso escolar de julho. Assim como o encontro com o Rodrigo, houve a observância de todos os protocolos sanitários para que pudéssemos estar seguras. Apesar do obstáculo que encobre as nossas reações, esse foi um encontro carregado de emoções.

Os dois coautores participaram do curso de especialização, contribuíram sobremaneira com suas ideias nas discussões, nas reuniões de planejamento, junto às/aos demais professoras/es para a composição do atual currículo da escola e foram presentes e atuantes durante a organização para a sua implementação. É exatamente por tamanho envolvimento que os denomino coautores e não apenas participantes.

Depois de mostrar a importância da participação dos coautores, caminho na companhia da narrativa de ambos buscando entender como se deu a construção curricular da escola e o que influenciou em sua composição. Eles identificam a pós-graduação como uma experiência de relevância na formação das/os professoras/es, capaz de alavancar a construção do atual currículo da escola. Foram as discussões, as leituras e os trabalhos que funcionaram como artefatos na composição e desenvolvimento da proposta que já vinha se delineando na escola. A pós-graduação, realizada por grande parte dos profissionais da escola, é vista como um momento privilegiado de liberdade do pensamento. Os textos e, principalmente, as discussões foram apontadas como primordiais para ressignificar práticas e formar, transformando o professor.

Em meio as inúmeras discussões que aconteceram ao longo do curso um esboço de currículo começou a ser escrito coletivamente utilizando o recurso tecnológico do Google Drive. Todos os participantes contribuíram de alguma forma. Apesar de todo o grupo entender que o currículo é uma construção provisória, pensar de forma coletiva uma nova forma de organizar a escola e a didática das aulas mobilizou a todos e, ousou dizer, que os transformou irremediavelmente.

O currículo da escola começa a tomar forma a partir de uma pesquisa com os pais/responsáveis por meio dos grupos virtuais constituídos durante a pandemia. O conteúdo da pesquisa foi desenvolvido coletivamente através de reuniões virtuais e de programas de construção de textos virtuais. O objetivo era construir, através do diálogo com os pais, um retrato do contexto socioeconômico em que a escola está inserida.

Depois dos vários encontros de discussão a respeito do resultado da pesquisa feita com os pais e responsáveis, começamos a pensar coletivamente como deveríamos trabalhar em

nossa escola. O grupo partiu do relato de experiências desenvolvidas que deram certo. A sala ambiente como um elemento pedagógico para mobilizar o interesse e facilitar a prática de aulas mais dinâmicas e a necessidade do uso de tecnologia no dia a dia da sala de aula foram os pontos apontados nos relatos de experiências que proporcionaram concordância. Ambos apresentavam fatores limitantes: a falta de recursos financeiros disponíveis para a montagem das salas e o acesso limitado à rede de internet de boa qualidade. Entretanto, prosseguimos buscando meios de fazer o melhor com poucos recursos.

O grupo de WhatsApp com os pais/responsáveis de todas os grupos de referência da escola é uma loucura! São inúmeras mensagens diariamente, mas não há dúvida que através desse dispositivo conseguimos contato direto e imediato com os pais. As pesquisas têm resposta rápida. (Diário de Itinerância, Dayse, abril/2021)

Desde então, o grupo passou a considerar a escola como *espaçotempo* dessa produção curricular e as/os professoras/es assumiram o papel de artífice do processo de elaboração, tomando como ponto de partida seus *saberesfazeres*.



“A gente teve um espaço muito bacana, de discussão sobre o currículo, reflexão sobre o currículo, possibilidade de construção de um currículo da escola. Naquela conversa, naqueles diálogos, nos estudos, nas leituras que nós fizemos, nós vimos o quão importante é isso acontecer. A escola principalmente se abrir para a discussão. Discutir o currículo. Coisa que a maioria das escolas acabam não fazendo. Porque as pessoas são atropeladas pelo ritmo do trabalho e acabam não tendo nem tempo para sentar-se e conversar. Então, a gente tem uma reunião semanal de planejamento e temos tanto a fazer que quando a gente percebe, já acabou. Então, abrir um espaço para discussão, onde nós vamos pensar o currículo, foi de suma importância. Nós tivemos muitas considerações importantes, foi feito um estudo sobre a comunidade, muita coisa que a gente não sabia sobre a comunidade, nós ficamos sabendo. Eu que sou moradora, fui moradora aqui durante muito tempo, praticamente a minha vida inteira, e muitas das informações ali levantadas, para mim, foram novidade. É importante para as pessoas que estão chegando, encontrar essa discussão, poder saber um pouco da história, se envolver com a história do lugar. Isso é muito importante, isso é fundamental. A gente considerar quem são esses alunos que estão conosco, vai fazer toda a diferença, porque a gente vai poder pensar em um currículo que possa potencializar as necessidades deles. Isso é importantíssimo. Então, esse espaço foi sensacional. Inédito, em toda minha vida profissional.” (Professora Danielle)

O currículo que esboçamos pressupunha muitas ações relacionadas à cultura e à

“Acho que a pós acrescentou muito, foi um espaço muito rico de reflexão.”

“Para mim, ela foi essencial para isso. Ela me fez pensar muito nisso. Principalmente as discussões. Os pós leitura de textos, as discussões com os professores, elas foram muito ricas para pensar nisso. E aí, eu comecei a prestar mais atenção nas coisas que aconteceram comigo, com os alunos, que aconteciam.”

“Na verdade, a gente carece de uma formação durante o trabalho. Talvez, se a Prefeitura pudesse organizar um determinado dia, um horário em que os professores, as equipes escolares pudessem fazer o curso, eu acho que seria muito bom para a rede. Eu acho que o curso foi assim, tudo de bom. E como eu falei: eu me sinto privilegiado por ter feito.” (Professor Rodrigo)

reafirmação da identidade dos estudantes. Por isso, organizamos os tempos das disciplinas da seguinte forma: tempo de discussão de temas relevantes na língua nativa e nas línguas estrangeiras que são oferecidas na escola, teatro, dança, oferecemos mais tempos para aulas de disciplinas com pouco espaço na grade de horários – Arte, Educação Física, História e Geografia – o que ampliou a permanência do estudante na escola.

Além disso, oferecemos: efetivo funcionamento do grêmio estudantil com os representantes de todos os grupos de referência, fortalecimento do Conselho Escola Comunidade, eleição para membros e reuniões regulares, transparência da prestação de contas das verbas recebidas pela escola, mural de prestação de contas, maior aproximação dos diversos profissionais com os estudantes, projetos de apresentação do trabalho de cada setor da escola, uso das salas ambiente pelas disciplinas com metodologia baseada na construção coletiva dos conteúdos, construção de critérios de qualidade para a escola, utilização dos vários espaços da escola e realização de consultas aos pais/responsáveis e estudantes sobre questões relevantes por meio de mídias eletrônicas. Esses foram alguns dos componentes do currículo delineado pelo grupo, com muitas ideias e vontade enorme de realizar todas elas.

O tema da qualidade na educação é bastante discutido nas reuniões de planejamento da EMASM. O grupo de professoras/es que lá atua afirma, de forma peremptória, que busca um trabalho de excelência. Assim sendo, aprofundar coletivamente o que entendemos por qualidade na educação é uma maneira de qualificar a nossa afirmação.

Individualmente, comecei a pensar sobre esse tema quando com a diretora geral formulamos o plano de gestão da escola. O plano compunha uma das etapas do processo eleitoral que nos submetemos em dezembro de 2021. Antes de ser apresentado como documento da candidatura da chapa foi socializado com os professores para tornar transparente as nossas intenções e o rumo de nossas ações. Também tínhamos a intenção de ouvir e incorporar sugestões para a nossa gestão à frente da escola no biênio 2022/2023. Uma das ações apresentadas ao grupo de professores foi a construção coletiva de indicadores de qualidade adequados à realidade da nossa escola e aos estudantes.

E lá vou eu me enfiar na direção da escola... é bem verdade que esse não é um lugar confortável para mim, mas só em pensar que a escola poderia ter na direção pessoas exógenas, me senti na obrigação de seguir nesse caminho. Tentei que outros professores se candidatassem, me coloquei a disposição para ajudar. A Kelly também não queria concorrer, mas ninguém quis. (Diário de Itinerância, Dayse, Novembro/2021)



No início de 2022, construímos uma agenda de discussões sobre o tema com a indicação da leitura de textos para entendermos o terreno em que estávamos caminhando. Recupero a discussão desenvolvida a respeito do texto *Narrativa instrumental da qualidade na educação* de Vandrê Gomes da Silva (2018), que aprofunda a discussão sobre o conceito de qualidade na educação. No referido trabalho, o autor busca discutir “a validade do que se denomina aqui narrativa instrumental da qualidade em educação” e para alcançar esse objetivo o autor parte da premissa de que a educação está imersa em uma crise.

Sob essa perspectiva, alguns indícios confirmam e evidenciam a má qualidade da educação e a crise educacional, são eles: a existência de muitas escolas de baixa qualidade, principalmente públicas e poucas de qualidade; a falta de disciplina dos alunos; os baixos salários pagos aos professores; as péssimas condições de trabalho e a violência dentro das escolas. Após nos apresentar esse cenário desolador, o autor adverte sobre algumas armadilhas presentes na discussão e análise do tema qualidade da educação (Silva, 2018).

A primeira armadilha refere-se ao entendimento do conceito de qualidade como um objeto de pesquisa dado, definido e evidente. A segunda, remete a ideia de que há uma qualidade essencial e verdadeira que está dada e só precisa ser descoberta. A terceira, é entendida como um recurso linguístico que atribui valor e distinção de acordo com características consideradas de excelência; e por fim, alerta que a palavra qualidade carrega o entendimento intrínseco de positividade (Silva, 2018).

O autor também ressalta que o entendimento da palavra qualidade pode variar de acordo com o objeto a ser estudado e com o contexto histórico em que está inserido. Para explicar seu ponto de vista, faz uma breve apresentação do entendimento de parte da população do que seria considerada uma escola de qualidade nos anos de 1970 e 1980, ou seja, quais características deveria ter naquele período da história – exigente, rigorosa, invariável e que reprova os inaptos e pouco esforçados (Silva, 2018).

Silva ainda destaca que, em um dado contexto histórico, concepções diferentes do que é qualidade, em relação ao mesmo objeto, podem coexistir e que um parâmetro de qualidade pode ser aplicado de forma anacrônica a diferentes contextos históricos. Diante das variadas possibilidades de significado, indica que não devemos tomar a noção de qualidade como autoexplicativa. É preciso levar em conta “a polissemia inerente ao termo” (Silva, 2018, p. 195) e a ambiguidade que o uso dele pode acarretar.



Ao final da discussão do texto do Vandr e houve uma fala que devíamos partir do que já fazemos bem, que   trabalhar com indicadores voltados ao nosso fazer cotidiano, que dessem conta da subjetividade e identidade dos nossos estudantes. Outro colega interferiu dizendo que   preciso conhecer como somos avaliados, mesmo que seja para pensar em indicadores completamente opostos ao que está posto pelo que   oficial. (Diário de Itinerância, Dayse, fevereiro/2022)

Outro texto lido pelo grupo de professoras/es foi *A qualidade da educa o: conceitos e defini es* de Luiz Fernandes Dourado (2007) que entende que a análise da qualidade da educa o deve se dar em perspectiva poliss mica, percebendo, assim, que essa categoria está carregada por muitas significa es.

A busca por pontos comuns entre os diferentes e, muitas vezes, contraditórios significados do conceito de qualidade pode nos deslocar do campo político, que se refere ao interesse público e a discussão como uma disputa de interesses, para o campo pretensamente técnico, restringindo a pauta às defini es de meios, recursos e metodologias que favorecem a um considerado perfil de qualidade.   importante destacar que há, em muitos casos, o entendimento que o conceito de qualidade assume um caráter de adjetivo, mas que   recorrentemente compreendido como neutro e universal (Silva, 2008).

Para Dourado (2007) são diversas as finalidades educacionais e os princípios que orientam o processo educativo. A trajetória assumida por um país ou governo depende do contexto histórico-cultural, bem como diz respeito ao projeto de na o assumido. Além disso, os conceitos e as concep es do que vem a ser educa o de qualidade não são perenes, se modificam no tempo e no espaço. Portanto, analisar e discutir a qualidade na educa o pressupõe refletir sobre seus significados usuais, verificar suas hipóteses e inten es, compreender a força de veicula o e as tensões presentes no uso dos diferentes significados do conceito.

Assim sendo, o fen meno da qualidade na educa o   entendido com um fen meno complexo e abrangente, que envolve múltiplas dimensões. São elas: variedade e quantidade de insumos, media o por fatores extra e intraescolares. Além disso, pode ser considerado um conceito normativo e multifatorial, pois em sua defini o interconecta dimensões da filosofia, da pedagogia, da cultura, da sociedade e da economia (Dourado, 2007).

Silva (2008) na seção *Qualidade como eficiência* destaca que o conceito de qualidade em educação está associado à formação de um povo e à construção de sua cidadania. Identifica vários critérios para julgar a eficiência de uma escola, que podem ser comparados levando em consideração a intensidade ou a exclusão. Para isso, chama atenção de que o entendimento de qualidade de ensino prioriza determinados valores em detrimento de outros, mas identifica um valor constante no uso do conceito de qualidade, que é o do desempenho, tanto de estudantes quanto de professores, no que tange ao cumprimento de suas tarefas. Evidencia, assim, que é preciso medir o desempenho para classificar a qualidade.

O autor passa a dialogar com as proposições de Adams (1993) que destaca que as discussões sobre qualidade na educação priorizam o produto, os insumos e custos numa perspectiva de planejar a educação com objetivos econômicos, como se estivéssemos tratando de uma empresa. Não questiona se a escola produz resultados, mas destaca que existem variáveis que não são claramente mensuráveis, pois nos especializamos em medir desempenho, mas não sabemos avaliar valores ligados à formação do cidadão. O protagonismo das avaliações dos aspectos cognitivos sobre os aspectos relacionados aos valores deixa claro o que a sociedade prioriza: empregabilidade, produtividade, crescimento econômico. As avaliações de desempenho revelam, portanto, que buscamos satisfazer interesses de ordem econômica e não social.

Mal voltamos às aulas presenciais com o grupo de referência do nono ano e a Secretaria de Educação já quer realizar uma prova diagnóstica de entrada. Na reunião virtual para explicar essa a realização da prova, meu diagnóstico: muita fala e pouca audição. Muitas escolas nem estão com as turmas no presencial...chamar as crianças que estão desde 2019 fora da escola para fazer uma prova é muito complicado...Será que não há nenhuma relevância nas informações dadas pela escola? Será que professores não sabem perceber as dificuldades dos estudantes? Dá muito desânimo perceber que o que fazemos na escola não serve como parâmetro para entender como os estudantes se encontram após a pandemia. É duro! (Diário de Itinerância, Dayse, julho/2021)

O estudo desenvolvido por Dourado (2007) explicita as concepções de qualidade dos diversos organismos multilaterais sobre projetos e qualidade da educação. Assim, a Comissão

Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) enfatiza a necessidade da utilização de ferramentas e diagnósticos por meio de avaliações em larga escala para aferir a qualidade, monitorar políticas e orientar intervenções no campo educativo. A CEPAL aponta que a criação de sistemas de mediação como forma de estabelecer parâmetros de referência da aferição de qualidade, a adoção de suporte tecnológico, o dinamismo dos programas curriculares, a capacitação docente, a ampliação da jornada escolar e a adoção de infraestrutura adequada produziriam qualidade na educação.

A Organização das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultura (Unesco) assinala quatro dimensões que compõem a qualidade da educação: a pedagógica – quando o currículo é cumprido de forma eficaz, a cultural – quando os conteúdos partem das possibilidades e aspirações do público ao qual se destina, a social – quando contribui para equidade, e a financeira – quando utiliza com eficiência os recursos destinados à educação (Dourado, 2007).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trabalha com o paradigma de insumo-processo-resultados, dessa forma, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela são investidos. A avaliação entra nessa equação como forma de medir o desempenho dos estudantes e estima as variáveis que gravitam o sistema escolar como elementos a serem considerados para aferir a qualidade.

O Banco Mundial foca na mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio das avaliações nacionais que julgam o processo de ensino e aprendizagem. Financiam projetos que apostam na ampliação do acesso a insumos e na equidade.

É preciso destacar que no texto de Dourado (2007) a abordagem sobre qualidade na educação, incentivada e financiada pelos organismos multilaterais, toma como parâmetro o acesso aos insumos, o grau de monitoramento e o resultado das avaliações. Alguns organismos enfatizam mais um aspecto do que outros, mas a busca por eficácia medida pelo desempenho é uma constante em todos os organismos tratados.

Uma colega afirmou que ler o quanto a educação é controlada e direcionada dá profunda tristeza. Disse a ela, que a mim também entristece, mas afirmei que estamos buscando construir nossos indicadores como uma forma de resistir a isso. Mas, na verdade, sinto desânimo também, mas fico assim por pouco tempo. É preciso usar táticas de guerrilha, minar por dentro... (Diário de Itinerância, Dayse, fevereiro/2022)

A partir do pensamento de Certeau (2014), verificamos que é possível metaforizar a ordem dominante, no caso permanecer outro, no interior do sistema que somos impelidos a assimilar, modificando-o sem deixá-lo. Por meio dessa prática se distingue um ambiente que é próprio do lugar de poder em que se pode capitalizar vantagens, preparar expansões e obter estabilidade. É o lugar da autonomia e do domínio em que a vista transforma o objeto observado naquilo que pode ser medido, controlado, previsto e antecipado. Assim, se constrói o poder do saber que comanda e produz a si, preso à sua visibilidade.

A tática, por sua vez, é a ação calculada que se determina pela ausência. Não há tática sem o outro, por isso surge entranhada no domínio do campo de visão do inimigo, apesar de não ter meios de manter-se. Não constrói um projeto global de totalização do adversário, operando por golpe a golpe, lance a lance, aproveita as ocasiões sem estocar benefícios ou prever saídas. O que ganha não conserva, por estar em constante movimentação para captar as possibilidades que se apresentam por um instante. Faz uso das falhas que se abrem e cria de forma astuciosa as surpresas. Por tudo isso, é entendida como a arte do fraco.

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (Certeau, 2014, p. 95).

Percebemos que a generalização e a expansão da racionalidade tecnocrática criam um ambiente de contenção das táticas locais. Silva (2008), na seção do texto *Qualidade mensurada*, constata que o Brasil experimenta um movimento de valorização do sistema de avaliação do sistema público de educação, que é descrito como um sistema composto por provas em larga escala, coletas de dados e divulgação de resultados como indicador preciso da realidade educacional.

Gatti (2002) destaca que na década de 1990, o objetivo da avaliação em larga escala no Brasil era inicialmente “prover informações para a tomada de decisões quanto aos diversos aspectos das políticas educacionais, além de munir de dados significativos, pesquisas e discussões sobre o desempenho acadêmico de alunos no sistema e fatores a ele relacionados” (Gatti, 2002, p.27), mas rapidamente a ideia de medir o desempenho foi associada à ideia de medida de qualidade da educação. A prova faz uma avaliação sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, mas o resultado divulgado é recebido como um dado sobre a real qualidade da educação brasileira como um todo.



Sobre a intenção inicial da aplicação da prova ser um instrumento identificador de problemas para inspirar políticas educacionais, o autor indica que iniciativas nesse sentido, foram insuficientes ou nulas, ou seja, as avaliações ganharam status de política educacional como um fim em si mesma, dando importância apenas à aferição de desempenho e não a ações efetivas em decorrência dos resultados obtidos (Silva, 2008).

Outro fator relevante que reforça a ideia da avaliação como um fim em si mesma, identificado por Silva (2008) foi a mudança metodológica implementada a partir do ano de 1995. Essa modificação introduziu a Teoria de Resposta ao Item (TRI) com base na noção de competências cognitivas e habilidades instrumentais. Foi nesse momento que a avaliação ganhou caráter científico e técnico para ser interpretada politicamente e ser analisada e julgada publicamente.

Segundo o autor, apesar do enfoque técnico do processo avaliativo, nenhuma teoria ou conhecimento instrumental seria capaz de assegurar adequação, exatidão ou mesmo infalibilidade à discussão sobre qualidade do ensino ou da educação. Ademais, as repercussões do discurso da eficiência medida por meio de avaliações determina uma concepção utilitarista da educação em que o aluno deve deter competências e habilidades que são valorizadas no mercado de trabalho. Tais ideias apontam para um entendimento político de escola e da qualidade que se quer alcançar com ela (Silva, 2008).

Silva (2008) afirma na seção *A Narrativa Instrumental da Qualidade* que é possível aferir a qualidade a partir da eficiência dos produtos e resultados obtidos através das avaliações em larga escala, quando se entende que a qualidade da educação, o desempenho e os resultados estão vinculados aos interesses e necessidades econômicas da sociedade. A narrativa construída sobre esse pilar economicista versa sobre princípios que enfatizam a instrução útil e não a formação do cidadão; o consumismo e não o desenvolvimento social.

Assim sendo, a finalidade da educação se degrada e o seu fazer perde sentido. Sob esse viés, os *slogans* alçam status de pressupostos teóricos, criando argumentos e doutrinas como elementos de unificação de ideias que devem inspirar firmeza e confiança. Silva (2008) finaliza recomendando voltar às questões sobre os objetivos que visam a educação pública, em busca de dar sentido e identificar a sua razão de ser. Para tanto, ele preconiza uma educação baseada em uma narrativa instrumental que tenha sentido e valorize a formação do cidadão.

Os textos lidos ampliaram a visão sobre o tema da qualidade na educação presente na nossa construção curricular. Não temos o objetivo de centrar nossas construções nas políticas

inspiradas nos organismos multilaterais, mas temos a intenção de, a partir de nossa realidade cotidiana, elaborar indicadores que norteiem o que para nós é qualidade.

O caminho percorrido aponta para uma busca de traduzir a diversidade de experiências inteligíveis de forma política, racional e emocional. É um esforço com o objetivo de trazer para a zona de fronteira os saberes considerados centrais ou relevantes para que entrem em confronto com saberes considerados ordinários e fronteiriços. Há uma constante revisão da relevância desses à medida que o trabalho avança, considerando que todo o saber é carregado de sua própria história e se expõem quando é tensionado (Santos, 2006).

Enquanto pesquisamos, tornamo-nos tradutores, pois participamos do processo de discussão utilizando nossas referências de saberes e de práticas para entender os pressupostos em questão. É por meio do trabalho de tradução que imprimimos sentido ao mundo e é esse trabalho de imaginação epistemológica que possibilita o fortalecimento de uma constelação de saberes e de práticas, com o objetivo de fornecer alternativas ao processo da monocultura dos saberes reconhecidamente científicos (Santos, 2006).

A proposta deste trabalho é praticar uma racionalidade cosmopolita de expansão do presente e de contração do futuro para criar um *espaçotempo* capaz de reconhecer e valorizar as experiências sociais que estão em curso na EMASM, com vistas a evitar o desperdício da experiência ali construída. Vivemos uma imensa variedade de experiências que não podem ser explicadas com a utilização de uma teoria de cunho generalizante. É preciso traduzir tais processos com o objetivo de criar uma inteligibilidade entre as experiências sem lhes destruir a identidade (Santos, 2006).

É necessário guardar espaço para o diálogo entre a epistemologia do norte e do sul com o objetivo claro de abandonarmos a pobreza advinda do binarismo, sem invisibilizar o pensamento do outro. Considerar a epistemologia do norte como a única forma possível de compreender as experiências é apostar na indolência da razão em seu aspecto impotente – acreditar ser impossível pensar ou realizar algo que esteja contra o que está dado de forma exógena; arrogante – acreditar ser livre; metonímico – assumir-se a única racionalidade possível; e proléptico – apostar na previsibilidade do futuro por concebê-lo de forma linear (Santos, 2006).





O que vivemos aqui na escola é inédito na minha vida profissional. Em todas as escolas que eu trabalhei, sempre isso: “A partir de agora vai ser assim. Abaixa a cabeça aí e obedece.”. “Vamos trabalhar assim, você faz assim e você faz assado.”. E a vida inteira a gente recebe direcionamentos de cima e se sente obrigado a obedecer. Então, a gente ter um espaço, onde o grupo se fortalece e diz: “Não, nós queremos assim!”. A ponto das pessoas concordarem! Isso foi sensacional! (Professora Danielle)

“Eu, tenho como objetivo sempre, tentar facilitar o máximo, para que o aluno compreenda aquilo ali que eu estou falando. A minha preocupação sempre foi essa. E, de uns tempos para cá... não, assim, recente também, mas sempre uma preocupação daquilo fazer sentido. Para o aluno. Para aquilo ali, de alguma maneira, seja aplicado na vida dele.”

“E assim, de uma maneira mais recente, eu tenho me preocupado muito com a questão de eles entenderem a realidade que os massacra e massacra a família deles. A questão popular, a questão econômica mesmo. Mas claro, nada muito aprofundado, até porque não é esse o objetivo

Mas para eles saberem... o valor do salário-mínimo, quanto que ele deveria ser, quanto que ele é, o valor da cesta básica. Eu tenho me preocupado muito com isso. E até estou procurando, organizar algo para que venha a ser um possível trabalho de doutorado. Não sei...”
(Professor Rodrigo)

A respeito da forma construída pelo grupo de organizar a escola, a Danielle aponta o ineditismo dessa iniciativa como um fator surpreendente e de empoderamento da escola e de todo o grupo envolvido no empreendimento. Percebe-se, em sua descrição da escola, o orgulho de fazer parte dessa experiência. O Rodrigo destaca a experiência de colocar o foco no estudante como uma parte importante da construção curricular. Mas quem são esses dois coparticipantes? O que os motivou a embarcarem em uma jornada inédita em suas carreiras? Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário conhecer um pouco de suas histórias de vida para que a composição dessa narrativa ganhe elementos mais reveladores e relevantes.

Como muitas outras/os professoras/es, o Rodrigo não tinha a licenciatura em Matemática como objetivo inicial ao optar por uma graduação no vestibular. O seu propósito era a área de informática, que talvez possibilitasse melhores salários e oportunidades de emprego em uma época em que a expansão do setor era visível. Apesar disso, envolvido pelo sentimento de admiração ao trabalho de um professor no pré-vestibular e pelo sentimento de pertencimento a um grupo de amigos, a opção pela licenciatura em Matemática substituiu a ideia inicial.

Rodrigo descreveu a sua entrada na universidade durante conversas que tivemos depois do encontro que gerou sua narrativa. Durante o encontro, apresentou sua condição social como um jovem de classe média baixa, primeiro indivíduo do seu núcleo familiar a cursar o nível superior, estudante de escola particular de médio porte no município de São

Gonçalo, município marcado pela pobreza e falta de oportunidades. A busca pelo Ensino Superior foi impulsionada pela necessidade de independência e ascensão social.

Em seu primeiro vestibular, não conseguiu ingressar na universidade, afirmando que nem sabia direito o que estava fazendo. Em um segundo momento, passou para Universidade Federal do Rio de Janeiro para o Bacharelado em Matemática. Pensava que mudar para a área de informática seria fácil, tendo em vista que essa graduação fazia parte do departamento de Matemática, mas com o passar do tempo as suas expectativas foram se transformando e o Rodrigo decidiu mudar de Universidade. O trajeto entre São Gonçalo e Rio desestimulou sua

“[...] eu diria que... não fui em que encontrei a licenciatura, a licenciatura que me encontrou. Eu, quando entrei na universidade, eu queria fazer informática.”

“[...] eu tive um professor no pré-vestibular, que ele foi um exemplo pra mim. Devido a facilidade com que ele tinha de transmitir, a matéria. É... então... E por outras razões também. Muitos colegas meus, conhecidos, estavam fazendo licenciatura. Eu cabei na licenciatura. Assim, não me arrependo, não faria nada diferente. Tem sempre aquele questionamento: “Ah, se você pudesse, você faria diferente?”. Não. Eu não faria outra matéria não. Eu gosto de ser professor. A licenciatura me encontrou..., mas eu encontrei a licenciatura. Eu gosto muito de ser professor, eu não seria outra coisa não”. (Professor Rodrigo)

permanência e entre tentar uma transferência e realizar outro vestibular decidiu realizar outro,

optando pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vizinha a sua casa.

Durante sua graduação na FFP, Rodrigo teve profunda admiração por seus professores, principalmente por aqueles que tinham paciência para buscar muitas formas de ensinar e aproximar a ciência à realidade dos estudantes. Dessa forma, quando se tornou professor carregou essa característica para a sua prática.

Quando o Rodrigo e a Danielle ingressaram na universidade, o Brasil iniciava o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. Apesar da estabilidade da moeda advinda

“Eu era um jovem de classe média baixa. Eu não tinha, assim... nunca passei sufoco na minha vida, graças ao meu pai. Mas também não tinha assim, nenhum superluxo, nada assim, extra. É... na ocasião, quando eu entrei na faculdade, era entrar na faculdade para em breve conseguir um emprego, porque senão, a situação... eu não ia passar fome nem nada, mas eu ia ficar numa situação um tanto complicada. É... meu pai, ele era eletrotécnico, formado pelo SENAC. Minha mãe era dona de casa, mas ela tinha formação de Ensino Médio.” (Professor Rodrigo)

do Plano Real, o país enfrentava o aprofundamento das desigualdades sociais, em virtude da má distribuição de renda. Vivíamos a realidade crua do “muitos com muito pouco e pouquíssimos com muito”. Segundo o relatório das Organizações das Nações Unidas de 1999, no Brasil os 20% mais pobres detinham apenas 2,5% da renda nacional, ao passo que os 20% mais ricos detinham 63,4%.

Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso ocorreu o maior número de privatizações de empresas estatais do país, em maior parte foram grupos estrangeiros que adquiriram o controle dessas empresas. Na educação, o segundo mandato foi caracterizado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e a criação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico. Ainda sob esse governo, o Brasil se aproximou de um sistema avaliativo de caráter diagnóstico em todos os níveis de ensino para posterior estabelecimento de prioridades de atuação, familiarizando-se profundamente ao sistema neoliberal.

No Ensino Superior, ocorreu a ampliação do sistema privado e um investimento significativo nos Institutos Federais de Ensino Superior que se caracterizam por um ensino voltado para área técnica. No mesmo período, o governo do estado do Rio de Janeiro estava

sob o comando do então Governador Garotinho, defendendo uma pauta de fortalecimento dos direitos sociais e modernização dos serviços públicos. Em sua gestão, ocorreu uma tímida reativação dos Centros Integrados de Educação Pública e um aprofundamento da preocupação com a gestão técnica e monitorada da educação pública.

Diferente do Rodrigo, à docência sempre encantou a Danielle. Desde pequena sempre quis ser professora. O encanto pelas letras ocorreu muito cedo. Quando menina, queria muito ler e para isso contava com livros emprestados das primas para ter contato com a forma escrita. Pedia aos adultos que lessem para ela, mas, quando não encontrava leitores para os livros, não se furtava a criar a própria leitura das imagens que encontrava:

“Bom, é uma pergunta que muitas pessoas me fazem. Alunos me fazem, colegas me fazem. E, assim, eu não encontro uma resposta concreta, uma resposta única. Quando criança, sempre admirei muito mais professores. Eu sempre gostei de estar na escola. A escola sempre foi o lugar onde eu queria estar”.

“Eu sempre gostei muito de ler, eu sempre gostei muito dos livros. E, nessa idade, eu começava a inventar a minha hipótese de leitura. Eu queria decifrar as palavras. E aqueles enigmas por trás das letras para mim eram tão complexos... mas eu insistia na tentativa de interpretar, de fazer a leitura e de fazer a minha escrita. Eu lembro que as minhas primas tinham uma coleção de livros, de contos infantis, e eram livros, assim, que tinham gravuras tão bonitas. Eu nem sei se eu já falei isso para você na outra conversa... E, quando a gente estava brincando, e surgia a pergunta: Vamos brincar de quê? Eu sempre respondia: Vamos brincar com os livros? Vamos pegar os livros? Na verdade, elas não davam, àqueles livros, a importância que eu dava. Eu achava que a atitude delas muito estranha. Eu pensava: Poxa, mas elas têm essa coleção de livros tão bacanas e nem ligam...E eu gosto tanto... E quando a gente pegava os livros, eu ficava horas lendo aquelas figuras, ou melhor, fazendo tentativas de leitura”. (Professora Danielle)

A Danielle, assim como quase todos os nossos estudantes, morou até o final de 2022 no Caramujo, bairro onde a escola está localizada. Ela fez todo o Ensino Fundamental na escola da rede estadual onde hoje leciona também, o Colégio Estadual Luciano Pestre. O Ensino Médio não foi feito na mesma escola, pois na ocasião essa modalidade não era oferecida. Sendo assim, cursou no Liceu Nilo Peçanha no Centro da cidade de Niterói e depois ingressou no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) para ser professora como sempre desejou ser.

Com origem em uma família de condições muito limitadas, Danielle, impulsionada pelo sonho de ser professora, tornou-se a primeira geração de sua família a se formar no Ensino Superior.

“Fui a primeira na minha família. Não só o Ensino Superior, mas completar o Ensino Médio. Meu irmão mais velho, eu acho que foi o primeiro a completar o Ensino Médio. E, assim, os meus pais, eles... sempre investiram na educação dos filhos. O meu pai, ele não conseguiu completar nem o Ensino Fundamental. Porque ele foi obrigado pelo meu avô, a trabalhar. E a minha mãe também não pôde fazer o Ensino Médio. Porque... trabalho também, ela tinha uma vida mais difícil. estava provado também que ela tinha uma vida mais triste. Tinha ajudado a criar o sobrinho, né? E acabou saindo da escola para trabalhar. Mas, assim, os meus pais sempre tinham vontade de continuar com os estudos. E no dia da minha formatura, eu via no rosto dos meus pais, sabe? Aquela felicidade, aquele orgulho de ver a filha ali se formando. Então, assim, foi um evento para minha família. E eu vi o quanto isso foi importante para os meus pais.” (Professora Danielle)

Cada um dos coautores buscam, em sua medida e método, no trabalho que desempenham na escola, propiciar aos estudantes uma educação de qualidade, repleta de oportunidades. Ambos identificam a escola como um elemento de construção de saberes e oportunidades em suas vidas, assim, entendem que contribuem na constituição de uma escola repleta de possibilidades aos estudantes. Não iniciaram essa jornada de um mesmo ponto, mas convergiram na defesa de uma proposta de trabalho que contemple as necessidades educacionais dos estudantes. Por ministrarem Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas na Prova Brasil, que constitui a base para a definição do IDEB, os coautores descrevem o trabalho com suas disciplinas como um desafio educacional adicional.

O professor Rodrigo descreve a tensão em que vive em razão da política gerencialista, que busca, por meio das prescrições e avaliações, monitorar o desempenho das escolas. Há muita vontade de produzir algo novo, um fazer voltado para o cotidiano da escola, mas, por outro lado, as exigências advindas das provas fazem que os profissionais se sintam compelidos a seguir a lista de conteúdos que irão ser abordados nas provas que medem o desempenho dos estudantes ao final do Segundo Segmento do Ensino Fundamental.



“Eu vejo um outro caminho assim, já não tão arborizado, nem tão ajustado, nem tão direitinho. Que às vezes os nossos caminhos são assim também. Nem sempre é tudo muito bonitinho, muito organizado. Mas a gente tem que passar por isso. E assim, eu acho que descreve bem, faz refletir bem sobre a questão do currículo em si. Porque talvez as políticas educacionais, a BNCC, o PCN, querem mostrar um caminho único para todo mundo. E não é assim. Claro que eles não fazem isso, porque eles dizem que cada escola pode escolher e tudo. mas a gente sabe que isso tem um certo... é... limite. Porque a gente sabe que tem a Prova Brasil. A escola, quer queira, quer não, ela será cobrada por isso. Eu, enquanto professor de Matemática, até lido bem com isso, mas eu ... eu me sinto pressionado. Entendeu? Eu lido bem, porque eu sei que eu procuro fazer o máximo que eu posso. Mas a gente sabe que uma análise do trabalho escolar, a gente sabe que não é feito só pela prova, mas a gente sabe que a prova tem um peso muito grande e que também... em determinadas, é... situações, elas não são levadas em conta pelo MEC [...]” (Professor Rodrigo)

“Olha, é uma cobrança enorme do desempenho, mas a cobrança não ocorre só em relação aos resultados de prova, mas há cobrança sobre um todo. Então, a gente sempre ouvia dos outros professores que acham que não devem se preocupar com a questão do letramento, ele deve se preocupar apenas com o seu conteúdo, e se o aluno troca uma letra, cadê o professor de português? O professor de português tem que ensinar pontuação, esse aluno não sabe pontuação. Então, a cobrança sobre o ensino da língua materna sempre foi um peso muito grande. E quando chega a época das provas de avaliação externa, a cobrança é maior ainda, porque existe uma expectativa do município, existe uma expectativa da escola em relação a isso. E a gente fica naquela responsabilidade. Então, eu sempre fico assim, ‘Ah meu Deus, se a nota do IDEB reduzir, se perder o ponto, vai cair a responsabilidade, principalmente no professor de português’. Então, eu já fui muito mais preocupada com isso.” (Professora Danielle)



“Quando eu estou numa escola, que as pessoas não se preocupam tanto com números, com resultados, isso é muito mais tranquilo. Então, assim, a gente sempre ouve, ‘Ano de prova Brasil’. Aí logo vem à mente: ‘A gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que pegar material, tem que trabalhar com material, tem que trabalhar todos os descritores, tem que ampliar a capacidade leitura, interpretação dos alunos.’ Isso existe, sim. Existe essa preocupação. Mas, hoje em dia, eu não fico tão preocupada, não entro naquele estresse, para obter um resultado a todo custo. Até porque eu estou trabalhando com pessoas que não levam isso ali ao extremo. Ótimo. Claro que a gente gosta de resultados bons, todo mundo gosta! Mas nós sabemos que nós estamos no período crítico, difícil, pós-pandemia. Nós sabemos que nossos alunos não têm contato com a leitura e a escrita no dia a dia. Nós sabemos que vamos encontrar dificuldades. Então, embora, eu planeje algumas ações eu não tenho aquela preocupação de que eu tenho que ter um resultado X. Não existe uma pressão da escola, então isso contribui. Agora, se eu estivesse num ambiente, que as pessoas estivessem tensas com isso, que a gestão estivesse muito preocupada, “tem que melhorar, tem que aumentar, tem que continuar do jeito que estava, aí eu acho que seria um pouco mais complicado, um pouco mais tenso. Mas de qualquer forma, lidar com a pressão sobre o ensino da língua sempre foi difícil.” (Professora Danielle)

As provas servem para monitorar e classificar o desempenho dos estudantes e, também, da/o professora/or e das escolas. Aqueles profissionais e as escolas que não alcançam um desempenho superior a meta estabelecida, muitas vezes, se sentem incompetentes e incapazes de realizar a sua atividade de forma satisfatória. As escolas mal classificadas são vistas como de má qualidade. É como se todo trabalho realizado naquela instituição não fosse bom o suficiente por não obedecer ao caminho descrito e previsto pelo currículo oficial. Até o ano de 2019, a EMASM não realizou nenhum tipo de treinamento para que os estudantes realizassem a Prova Brasil, responsável por medir a “qualidade da educação brasileira” e direcionar as políticas públicas necessárias para promoção de melhorias no campo educacional.

“Essa questão, da Prova Brasil, do BNCC, do PCN, muitas vezes engessa a gente. Porque assim, quer queira, quer não você, em algum momento, vai ser cobrado por aquilo dali a escola vai ser cobrada por aquilo dali. E como eles só fazem avaliação de Matemática e português e geralmente eles não vão tão mal em português, quanto em Matemática, a gente sempre fica no olho do furacão. Então não vou mentir para você, dizendo que eu não me preocupo com isso.”

“Para mim, uma armadura. Uma armadura que quer limitar o trabalho do professor, quer limitar a aprendizagem do aluno. E se a gente for pensar nela no Ensino Médio, pelo que eu li, é uma armadura muito cruel. Porque ela, mais do que as diretrizes anteriores, ela tenta matar a possibilidade de um aluno da classe popular, galgar os caminhos da ciência, por exemplo. Porque uma formação voltada para um mercado de trabalho, que é um mercado de trabalho que dá muito pouco em troca. Na verdade, eu acho que só dá precarização, exploração. E eu acho que limita demais o aluno. E a gente sabe, que vai funcionar como um agente discriminatório. Porque o aluno da escola pública vai ter menos chance, ainda, de entrar na universidade. Porque a gente sabe que a escola particular... a escola particular, não vai seguir a BNCC. Ela vai seguir, mas ela vai ter vários complementos que vão permitir aquele aluno continuar estudando e entrando nos melhores cursos do país, estudando sem pagar. O que talvez fosse mais urgente para o nosso aluno, para o aluno da escola pública.” (Professor Rodrigo)

Os documentos oficiais, que delineiam os caminhos a serem percorridos pelos professores, são percursos generalistas e não levam em consideração as especificidades locais, embora prevejam espaços para tais elaborações. O preponderante nesses documentos é a prescrição atrelada a realização de uma avaliação.

Na rede municipal de Niterói, a partir de vários encontros entre as/os profissionais de todas as escolas da rede e das discussões e contribuições geradas, foi construído coletivamente o Referencial Curricular, que está alicerçado na Base Nacional Comum Curricular. Seguindo a lógica do Governo Federal, no que tange a política educacional, o município de Niterói promove avaliações anuais que utilizam o Referencial Curricular como ponto de partida para a construção das questões da prova. Essas questões são elaboradas por professoras/es que aceitam participar da construção desse instrumento avaliativo e são remunerados para isso.



Em dia previamente agendado, pessoas designadas pela Secretaria de Educação do município de Niterói vão até a escola entregar o material e acompanhar de perto todo o processo da realização da prova, que tem como parâmetro metodológico a Prova Brasil. Depois de um tempo, a análise do desempenho é enviada para as unidades escolares para que sirva de ponto de partida para ações das/os professoras/es e da secretaria, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes. Vale ressaltar que não há classificação das escolas de acordo com resultados nem divulgação pública, assim como não há bonificação para as/os professoras/es.

Durante quase toda a minha vida profissional estive exercendo a profissão de professora em escolas públicas. Já convivi com inúmeras mudanças de governo e políticas educacionais. Percebo que nem sempre as variações nas esferas exógenas da escola e da sala de aula se materializam como foram idealizadas, escritas e descritas.

Buscando decifrar o contexto de elaboração de políticas públicas, encontrei os escritos de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Nesses escritos, me deparei com a análise desenvolvida pelos pesquisadores sobre as políticas educacionais em curso no nosso país e no mundo. Esses estudos enfatizam a articulação entre os processos micropolíticos e macropolíticos numa perspectiva pós-estruturalista, que busca desconstruir conceitos e certezas analisando as políticas públicas de forma dinâmica e flexível (Mainardes, 2006).

No início de suas pesquisas, Ball e Bowe, caracterizam o processo de constituição de uma política pública em um ciclo contínuo separado por três facetas: (1) a faceta da política proposta, que se refere à política oficial, em que as intenções dos envolvidos são expostas nas arenas onde as políticas emergem; (2) a faceta da política de fato, diz respeito aos textos construídos de cunho legislativo ou político com a intenção de dar forma base para a futura implementação da política e (3) a faceta da política em uso alude ao discurso e a prática que emergem no processo de implementação, diz respeito aos profissionais que atuam na ponta, realizando a política (Mainardes, 2006).

No entanto, tal análise, de acordo com escritos posteriores dos autores, desconsidera as disputas e a participação dos diversos setores envolvidos na formulação das políticas, seja por meio da interpretação que os envolvidos realizam dessas políticas, seja pelo entendimento do contexto de tempo e espaço no qual tais políticas são elaboradas.

Dessa forma, os autores propõem um ciclo contínuo composto por três contextos: (1) o contexto da influência, que dá início as políticas por meio do discurso, seja ele político ou científico. Nele os conceitos adquirem legitimidade, porque estão sujeitos a modificações resultantes dos embates e discussões; (2) o contexto da produção do texto, refere-se ao

documento produzido para descrever a política que não se finaliza com essa elaboração, é um escrito elaborado como resultado de acordos e disputas, caracterizando-se, assim, por ser um texto possível no momento da elaboração, não se tornando, muitas vezes, coerente e claro. Define-se por ser datado pelo tempo e o espaço da discussão; (3) o contexto da prática, a esfera do exercício em que a política é interpretada, recriada e transformada considerando sua realidade. É dessa forma que os efeitos e as consequências de uma política são percebidos (Mainardes, 2006).

Por meio da abordagem dos contextos, os profissionais envolvidos nas políticas assumem um papel ativo, pois através deles as políticas concebidas no contexto da influência e, posteriormente, descritas em forma de texto, no contexto da produção do texto, são reinterpretadas e ressignificadas por aqueles que as colocarão em prática no mundo real.

São incontáveis as vezes que escuto de colegas que a Secretaria de educação de Niterói pode mandar fazer o que bem entende, porque na prática, com as portas fechadas fazem o que bem entendem. Prefiro a transparência. Prefiro o caminho da insubordinação transparente. (Diário de Itinerância, Dayse, Setembro/2021)

Outros contextos são inseridos por Ball em suas análises das políticas públicas em educação, demonstrando que existem muitas facetas a serem observadas em uma política pública. Destaco o contexto dos resultados, que diz respeito à análise dos impactos causados pelas políticas na sociedade e, ainda, o contexto da estratégia, que atua na identificação de atividades necessárias para minimizar as desigualdades produzidas/reproduzidas pela política na sociedade (Mainardes, 2006).

Perceber a importância daquele que coloca em prática uma política pública foi impactante para mim. Acredito na força política do professor de resistir e transformar através de seu trabalho e do cotidiano em que está inserido. Embora suas realizações ocorram em um ambiente restrito e ocorram sem muita clareza dos caminhos a serem trilhados, existe potência nas práticas que fogem da repetição de modelos, que inovam e criam passagens diferentes no fluxo imposto pelas reformas educacionais em curso.



Hoje, ouvi essa fala de uma professora da escola, em uma reunião de planejamento com presença do Secretário de Educação de Niterói e seu staff: Antes de trazer projetos como se fossem novidades, é preciso ouvir o que temos para dizer. Fazemos muito aqui! Criamos muitas possibilidades aqui! A escola tem potência! A reunião tinha como objetivo principal apresentar o projeto Brasil- China. A ideia era tornar a escola um polo desse modelo de ensino. Senti um enorme orgulho de fazer parte dessa equipe. Deu vontade de aplaudir. Todos os professores reagiram, todos! Pedimos outro encontro para que pudéssemos apresentar o nosso projeto de escola integral. (Diário de Itinerância, Dayse, Novembro de 2021)

Apesar de crer no movimento de resistência presente nas escolas, percebo que existe um forte impulso contrário. Há em curso um movimento mundial, patrocinado por entidades multilaterais, agentes econômicos e governos, de imposição de um novo conjunto de relações sociais e de governança em que a mudança de característica do Estado provedor para o Estado regulador produz o efeito de mercantilizar os serviços que antes eram oferecidos à sociedade por meio de um Estado com características de provedor do bem-estar. Além das mudanças já descritas, observa-se a busca por instaurar uma nova cultura baseada na performatividade e transformar o cidadão em um consumidor ativo (Ball, 2004).

Na educação, o gerencialismo e a performatividade são duas das principais tecnologias da reforma educacional. Através desses dois constructos há uma busca por introduzir novas orientações e novos modelos de relações, com o objetivo de criar uma cultura empresarial competitiva. Esse é um processo lento, porém contínuo e intensamente conflituoso que vem alcançando resultados. Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias produzem um ambiente descentralizado, de constante monitoramento e de produção de informações para posterior classificação e bonificação baseada na meritocracia. Por conta disso, os profissionais dessa educação reformada devem ser obedientes às regras produzidas fora da escola, devem satisfazer, por meio do seu desempenho, às expectativas assim delineadas. Essa política reformista está voltada à construção do futuro e desvaloriza as ações do presente (Ball, 2005).

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulação baseado em julgamentos, comparações e demonstrações. O desempenho serve de parâmetro de produtividade, demonstram a qualidade e representam o valor de um indivíduo na área

julgada. O resultado aferido nas avaliações é publicizado para estimular, comparar, diferenciar e classificar (Ball, 2005).

O gerencialismo é o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público. Busca introduzir novas orientações, remodela relações de poder e afeta as opções políticas, ou seja, insere no setor público uma cultura empresarial competitiva. O gerencialismo é colocado em prática por meio de avaliações, análise de resultados e premiação pelo desempenho (Ball, 2005).

Evidencia-se como relevante salientar que as políticas se materializam em um dado *espaçotempo* por intermédio de pessoas. Consequentemente, em espaços nos quais profissionais dinâmicos, insubordinados, criativos e comprometidos se juntam, é possível abrir brechas de resistência a toda essa estrutura. É por isso que considero fundamental apresentar a experiência de reflexão e elaboração curricular desenvolvida pela EMASM, entendida como uma brecha de resistência a essa avalanche reformista ou, melhor ainda, como uma experiência de insubordinação coletiva. Também é possível enxergá-la como uma maneira de não desperdiçar a pluralidade de saberes produzidos coletivamente e dar a ver, por meio da narrativa das/os professoras/es, os caminhos percorridos para tornar visível suas contribuições para a construção de uma epistemologia da prática (Garcia, Emilião, 2018).

A reflexão acerca do currículo da escola tornou-se sistemática em 2020. Todas às quartas-feiras das 8h às 12h mergulhávamos no diálogo entre os saberes da universidade e os saberes da escola, com intuito de pensar a formação e a prática dos docentes por meio dos *saberesfazeres* desenvolvidos no cotidiano. Essa imersão proporcionou ao grupo pensar em um currículo com características singulares para a escola, na contramão do movimento experimentado pela rede municipal como um todo, que se aproxima cada vez mais de uma concepção reformista, afinada com práticas de regulação e centralização.





É bem verdade, que algumas vezes ocorrem projetos insurgentes. Chamo de insurgentes os projetos com a cara da escola, que são construídos partindo de demandas identificadas pelos professores por meio de conversas com os estudantes, e que tomam forma nos recreios e nos grupos de WhatsApp. Mas, é preciso destacar que quando se materializam esses projetos são desenvolvidos por meio do envolvimento de apenas uma parte do grupo, que trabalha muito para tornar o projeto realidade. Embora esses insubordinados se esforcem de forma contundente, não conseguem realizar esses movimentos de forma constante. Diria que os projetos insurgentes são a brisa fresca que percorre a escola, anima a todos, refrigera, mas passa. E, quando voltamos ao calor do cotidiano, do currículo direcionado, das metas a serem alcançadas e aos números perseguidos com sofreguidão, vamos todos paulatinamente, entristecendo e perdendo o gosto pelo ofício. Repetir enjoa e limita a criatividade. (Diário de Itinerância, Dayse, junho/2021)

“O Referencial Curricular da nossa rede, eu acho que ele é um esforço da rede tentar organizar seu trabalho. Sempre que eu vou nas reuniões... eu fui convocado das duas últimas. Eu vejo que há um esforço, mas eu vejo que é um esforço que ele deveria ser mais refletido. Eu acho que a gente teria que... fazer com que cada escola refletisse sobre a sua realidade, refletisse sobre o aluno que ela recebe, para aí sim, ela pensar num referencial dela. É claro, ela pode usar aquele Referencial Curricular da rede? Pode. Mas a rede está consultando a escolas para ver como é esse aluno?” (Professor Rodrigo)



“Será que esse referencial, não é uma tentativa de dar uma cara à BNCC, ao PCN, do que que a rede gostaria de fazer? Mas será que a rede consegue fazer isso? Então, eu acho, que assim, a gente precisava de espaços e tempos para refletir. Porque também, eu acho que essa discussão do Referencial Curricular, ela é uma discussão longa, contínua, e que tem que ser feita com todos. Não adianta colocar todos os professores de Matemática ali junto e não colocar...Não colocar, às vezes, um pedagogo. O pedagogo que acompanha ali os alunos, que sabe as dificuldades. Não falar com os professores das outras disciplinas. E talvez também, ter uma pegada mais global da coisa. Não tão disciplinar. É claro que a gente tem que ter a pegada disciplinar. Mas só ela, eu acho que é meio complicado. Eu acho que o que está faltando é relacionar mais a realidade da rede. Relacionam, mas são impressões isoladas de cada um.” (Professor Rodrigo)

“Utilizo o Referencial Curricular da rede daquela forma...eu diria que procuro fazer essa adaptação. Antigamente eu pensava, que aquilo era prescritivo. Então, assim que eu comecei a lecionar, eu recebia a folhinha de conteúdo, colava no meu diário. Marcava em quanto tempo eu ia trabalhar, juntava o conteúdo, em dezembro eu tinha que estar lá naquele último item... E eu ia riscando ali, esse foi, esse foi, esse foi...Trabalhei tudo aquilo, parabéns para mim, consegui chegar até o final! Essa cobrança era feita pelo pedagogo, que olhava os diários, os conteúdos, para saber se estava de acordo com o currículo. E vinha questionar por que você não estava dando esse ou aquele conteúdo. Tinha que seguir direitinho. Tinha que planejar e seguir o planejamento à risca. E por muito tempo eu achei que isso era o certo a ser feito. Entendia que o bom professor era aquele que cumpre o planejado, e se eu estivesse atrasada, eu tinha que fazer alguma coisa, trabalhar de qualquer maneira, de uma forma mais corrida para chegar ali. Agora, preocupação se os alunos estavam lendo bem, estudando bem, não me importavam. Minha preocupação era saber quem passou, quem não passou. Hoje não é assim.” (Professora Danielle)

Perceber a necessidade de construir um currículo que contemple as necessidades, diferenças e aspirações da escola fica claro na narrativa do professor Rodrigo. Ele entende que há um terreno úmido e fértil de possibilidades criativas, mas esse espaço é constantemente

aterrado pelas áridas demandas externas, que dificultam o movimento de pesquisa, discussão e elaboração de caminhos outros para o currículo da escola. Ele também observa que há uma liberdade limitada de atuação, tendo em vista as constantes avaliações externas que exigem obediência a um currículo existente. É uma tensão presente a todo momento.

Assim como o professor Rodrigo, a professora Danielle também descreve a tensão vivida sobre ensinar Língua Portuguesa. Ela nos apresenta um cenário de cobrança, com ou sem provas de avaliação externa, pois entende que os demais professores não se responsabilizam pelo processo de ensinar a língua tributando aos professores o mal uso que os

“Eu acho que o cotidiano, ele está impregnado de oportunidades para gente traçar o nosso caminho. E com o nosso caminho contemplar as disciplinas. Como a gente bem discutiu na pós que a gente está fazendo, está concluindo.”

“Então, eu acho que o cotidiano, ele está impregnado de oportunidades para gente explorar o currículo. Só que a gente precisa investigar isso. Para isso a gente precisa de tempo, para isso a gente precisa de espaço, para isso a gente precisa de... liberdade. Que eu acho que a gente tem, mas até certo ponto. Eu acho que a gente tem toda liberdade do mundo. Mas se a gente usar essa liberdade e nas três próximas Provas Brasil, a escola tiver um desempenho ruim, a gente vai ver que a gente não tem tanto essa liberdade assim. Então, quer dizer, é isso. Eu acho que o cotidiano, ele oferece muitas oportunidades para gente. Eu acho que a gente precisa aproveitar. Só que a estrutura que a gente tem hoje não permite a gente aproveitar tanto. Ou talvez a gente tenha que repensar.” (Professor Rodrigo)

estudantes fazem dela:

“Então, essa questão do desafio, de eu mesmo montar meu currículo, da liberdade, né, de ter várias possibilidades de trabalho, e depois eu comecei a voar, de fazer isso, fazer esse projeto, fazer aquele outro. Então, eu acho que esses projetos, eles nos deram essa possibilidade, né, de trabalhar com a altura diferente, né, de um currículo normal, e trabalhar em cima das necessidades dos alunos.” (Professora Danielle)

É muito importante que o profissional tenha garantido, em seu ambiente de trabalho, espaço para colocar em prática suas ideias. O espaço das reuniões de planejamento às quartas-feiras é um momento favorável à explosão de criatividade, mas o comprometimento de pôr em prática é de cada um, evidentemente, com apoio e auxílio da gestão local. Vale destacar a disposição em ouvir os estudantes e a comunidade por parte de todo o grupo de profissionais

“[...] E a prática em sala de aula, eu acho que o norte principal dela, tem que ser o aluno que você está atendendo. Não adianta você vir com ideias maravilhosas, atividades maravilhosas e aquele aluno não está entendendo aquela sua proposta ali e não alcança. Eu acho que a gente já tem esse problema. E agora, eu acho que com a pandemia esse problema vai aumentar.” (Professor Rodrigo)

da escola. Assim, a realização de projetos está sempre voltada aos interesses e necessidades do grupo atendido.

Começamos a pensar o currículo a partir dos saberes que emergiram da artimanha de resistir à regulação e centralização das políticas de currículo hegemônicas. Entendo o processo de estudo, a elaboração de trabalhos ao longo do curso e o projeto curricular elaborado coletivamente, como parte da formação dos professores da escola. Durante o processo formativo, todos os professores envolvidos expuseram suas práticas, que foram tecidas no cotidiano da escola e estão sujeitas às incertezas e as imprevisibilidades. Entendemos que todos os membros que integram a equipe da escola produzem currículos e enfrentam as tensões que advém da prática, pensando e repensando os caminhos que são trilhados.

O *espaçotempo* do cotidiano da escola é ativo, inventivo e dinâmico. Os conhecimentos que nele circulam resultam da tessitura dos saberes que estão presentes ali. O currículo é, portanto, uma produção cotidiana contínua resultante da negociação de sentidos dos muitos praticantes envolvidos. Para a sua construção, nos valem os saberes e valores do repertório das nossas experiências individuais e coletivas, que reunidas, nos possibilitam dar sentido às experiências vividas. Assim, caminhando por trilhas já percorridas ou experimentando pisar em novas estradas, vamos incorporando aos nossos conhecimentos o conhecimento de outros para a formação de um currículo possível, potente e contingente (Garcia, Botelho, 2020).



O Antinéia é a melhor escola pública que eu trabalhei. Porque é uma escola muito organizada, muito bem estruturada, muito bem cuidada, é... ela tem uma dinâmica de funcionamento, que os alunos entenderam, a comunidade entendeu e ela tem uma coisa que a grande maioria das outras escolas não têm. Duas coisas, na verdade: primeira coisa, o horário estendido, que a gente tenha um tempo melhor. Pode parecer que não faz diferença, mas os alunos entram 8h, enquanto outras escolas eles entram 7 e meia, até 7 horas. E nesse horário o aluno está com muito sono. Às vezes até a gente está com sono também. Então, eu acho que esses 45 minutos, já fazem essa diferença. Eles têm mais aulas à tarde. E eu acho que outra diferença, a segunda, é que é uma escola que tem poucas turmas e turmas que não são grandes, não são numerosas.” (Professor Rodrigo)

Percorremos até aqui o caminho que dois professores da escola trilharam até chegarem à EMASM. Suas histórias de vida ocorreram em bairros distintos, em famílias com condições diferentes, eles tornaram-se professores por motivos que nada tem de semelhante, mas em comum têm a disposição de aprender cotidianamente com seus pares sobre o seu fazer. É nesse ponto que reforço a importância da narrativa dos envolvidos na produção curricular como forma de visibilizar suas práticas, pois é por meio dela que podemos perceber no ambiente escolar as práticas formativas e curriculares mais solidárias e democráticas, além de reconhecer outros sentidos que circulam nesses *espaçostempos*, compondo um currículo carregado de complexidades (Garcia, Botelho, 2020).

“São pessoas que estão fora daqui, nem conhecem, nunca viram esses alunos, que vão preparar um currículo que a gente tem que cumprir? E quando a gente descobre que a gente tem o poder de construir um currículo, isso é fantástico. Então, nasceram projetos que a gente pensou em relação às necessidades. E nascerão outros projetos em cima dessas necessidades. Então, a gente tem como experimentar um projeto e depois avaliar para saber se a gente deve continuar ou não, ou deve transformar, ou deve adaptar. Então, isso é muito bacana! Eu achei fantástico o poder que a gente teve de construir, de pensar, de elaborar ao invés de receber uma coisa própria. Nós podemos fazer isso! Olha que legal, seria se todos fizessem isso. Então, vamos no caminho, vamos passar por esse caminho aqui, vamos ver o que vai dar. Então, isso foi muito bacana. Eu acho que isso foi importante, para gente ter essa força, essa coragem de falar, “Nós queremos fazer um trabalho assim.” (Professora Danielle)

CONCLUSÃO

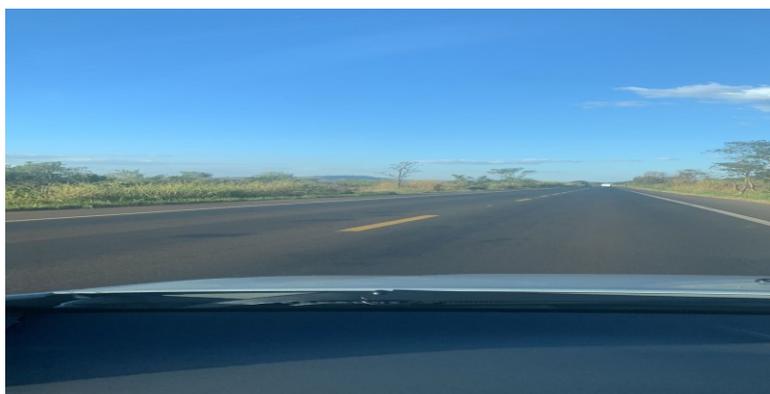
Uma estrada sem fim...

“O que faz andar a estrada?
É o sonho.

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”

(Tuahir, Terra sonâmbula, SP: Cia das Letras, 2007. Mia Couto)

Fotografia 9 - Estrada ensolarada



Fonte: Arquivo pessoal.

Então, essa jornada termina, mas não será esse o final da caminhada, pois como a citação reforça: “enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva”. Encaro esse momento como o fim provisório de uma experiência que se movimenta e se reinventa continuamente. Busquei ao longo deste trabalho visibilizar a experiência vivida, além de registrar, por meio das narrativas dos profissionais envolvidos no processo, o contexto e as reflexões acerca da construção curricular da EMASM, a única escola integral dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Niterói. A narrativa das/os professoras/es foi o elemento fundamental nesta composição.

Esta pesquisa aborda a relação íntima e constante entre a prática desenvolvida na escola e a teoria construída por meio dos estudos coletivos. O fazer narrado pelas/os coautoras/es cria um saber instituinte que dialoga de forma bastante astuta com o instituído

para que, a passos largos, a escola desenvolva um currículo carregado de identidade e possibilite aos estudantes uma vivência potente e emancipadora.

Em vista disso, busquei perceber quanto a formação, oferecida em horário de trabalho, possibilitou ao coletivo da escola propor caminhos para a construção curricular entrelaçados às ricas experiências que vivenciávamos desde 2014, quando a escola foi municipalizada. Estudar e partilhar experiências foram elementos potentes para o fortalecimento do grupo.

Por outro lado, as narrativas também contribuíram para a formação das/os professoras/es, pois as/os envolvidas/os no processo narrativo desenvolvem a versão possível de suas vidas e de suas práticas. Através da reflexão e maturação dos fazeres e da vida, brechas e espaços vão sendo laborados entre o que está estabelecido. Em razão disso, além de formar, o processo de narrar transforma a prática individual e, sobretudo, a do grupo. Assim, a construção do currículo da escola articula-se com a vida das/os professoras/es e das/os estudantes.

A relação entre o instituído, representado pelos documentos curriculares oficiais, e o instituinte, pode ser percebida por meio da narrativa dos coautores quando apontam que os seus fazeres encontram-se no terreno da releitura possível do que é oficial. A percepção do momento vivido pelos estudantes e a necessidade de contextualizar os conteúdos são os balizadores para seguir as rotas a serem trilhadas pelas/os professoras/es. Por isso, a impermanência de um roteiro de trabalho.

O currículo apresentado neste trabalho de pesquisa é provisório, pois encontra-se em permanente refazimento. Para isso, conta-se com importantes elementos, como a partilha e a reflexão, que ocorrem na unidade escolar semanalmente quando o grupo inteiro se encontra. É bem verdade que essa troca necessita da mobilização do grupo, mas esse é apenas um dos muitos desafios que as/os professoras/es e as gestoras encaram no cotidiano.

Destaco a relevância dessa pesquisa para o campo do currículo no que tange a experiência aqui apresentada – a construção curricular pensada e continuamente reinventada por um grupo de profissionais de uma escola integral dos anos finais do Ensino Fundamental. Vale reiterar que estudos sobre educação integral estão em sua maioria voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A respeito dos anos finais do Ensino Fundamental, as pesquisas existentes estão voltadas ao saber da área de atuação da/o professora/or que desenvolve a pesquisa.

Muito ainda existe para narrar e compreender sobre a construção curricular, que não termina na EMASM. Algumas preocupações merecem ser observadas com atenção: a falta de legislação que assegure o funcionamento da escola de forma integral; a falta de entendimento

ou de interesse sobre o que acontece em uma escola integral por parte das autoridades municipais de Niterói; por último, a falta de apoio para que atividades diferenciadas possam ser oferecidas aos estudantes. Todas essas dificuldades vêm sendo suplantadas através da vontade de fazer diferente.

É preciso compreender a relação entre a didática empregada pelas/os professoras/es e o prazer dos estudantes em estarem na escola; a expectativa dos pais/responsáveis, no que diz respeito às atividades desenvolvidas pela escola, e o aproveitamento dos seus filhos nos projetos e nas disciplinas regulares; as necessidades relativas à formação das/os professoras/es que lá trabalham. Assim como todos os movimentos empreendidos podem contribuir para uma educação emancipatória. São muitos os caminhos por percorrer.

Por fim, desejo que a facilidade da repetição e o conforto da acomodação não paralise o movimento e o dinamismo da escola! Que a rebeldia alimentada pelo inconformismo em seguir o modelo instituído inspire o grupo a seguir caminhando, buscando rotas alternativas, construindo um currículo local e transformador para todas/os as/os envolvidas/os.



REFERÊNCIAS

ADAMS, D. **Defining Educational Quality**. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (IED Publicaton: biennial report;1). Apud SILVA, 2008, p. 199.

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, PROPED/UERJ, v. 4, p. 1-8, 2007.

ARAÚJO, M.S.; MORAIS, J.F.S. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo. In: PEREZ, C.L.V. (Org). **Experiências narrativas em educação**. Niterói: EDUFF, 2017.

BALL, S. Performatividade, privatização e o Pós-estado do Bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília. Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisaformação. In: REIS, G.; OLIVEIRA, I. B.; BARONI, P. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro, p.297. Ayvu. 2023.

BRITO, Carolina; LINHARES, Célia; PRAÇA, Marina. A Escola Pública E Suas Fagulhas Instituintes . **RevistaAleph**, Niterói, RJ, v. 8, n. 20, p. 223-231, dez./2013.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, L. M. C. C. Histórias da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONDURU, R. Educando (com) os sentidos: escrita, oralidade e estesia no processo de educação continuada das religiões afro-brasileiras. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2011, vol. 20, n.35, pp.177-185.

COSTA, A.A.F.; CUNHA, R. C. B.; PRADO, G. V. T.; EVANGELISTA, F. **Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CUNHA, M.I. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. IN: SOUZA, E.C.; GALLEGO, R.C. **Espaços, Tempos e Gerações: Perspectivas (Auto)biográficas**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo- projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOURADO, L.F. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. (Série Documental. Textos para Discussão).

DUHALD, M. A. Experiências alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores. IN: BIRGIN, A. **Más alla de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio**. Buenos Aires: Paidós, 2012. P. 164-182.

GARCIA, A., BOTELHO, N. Currículos cotidianos: questões quanto aos processos formativos. **Revista espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 5331-543, set/dez. 2020.

GARCIA, A., EMILÃO, S.V. Redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.15, n. 39, 2018.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Ecos**. Ver. Cient.UninoveCient. Uninove, São Paulo. São Paulo, 6 dez 2002, C-1, p.14. Apud SILVA, 2008, p. 204.

GIGANTE, C. C. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GONÇALVES, R.M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. Tese de Doutorado (Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UERJ, 2018.

GOODSON, I. **Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 65- 81, abr. 2009.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 413-438, set./dez. 2007.

LACERDA, E.F. As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias. Dissertação de Mestrado (Educação), Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UERJ, 2016.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia, GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, Janeiro - Março 2015.

LINHARES, C.; HECKERT, A. I. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph**, n.12, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MOTTA, T.C.; BRAGANÇA, I.F.S. *Pesquisaformação: Uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (Auto)Biográfica*. Artes de *dizerfazerdizer* os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez., 2019.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade, IN: COELHO, L.M.C.C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009 a. p. 13-20.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, M.N. **Memórias, memoriais: pesquisa formação docente**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, M.C.; SOUZA, E.C. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2 (1) pp 6-26. 2016.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200 – 212.

RAMALHO, B. Educação integral, jovens-adolescentes e a dimensão do encontro: o estabelecimento de relações interpessoais significativas no ambiente escolar. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT03, 2015, Florianópolis. **Trabalho**. ANPEd. 2015.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? (Orgs). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216 p. Coleção Ciência e pesquisa em questão; 1.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, B. S. Conhecimento prudente para uma vida desceite: um discurso sobre as ciências revisitado, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus. In: **Profissão docente em questão!** RIOS, J. A. V. P. (organizadora). Salvador: Edufba, 2021. 480 p.

SAVIANI, D. (2016) Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, n.4, 9 ago. 2016.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, V.G. da. A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.19, n.40, maio/ago. 2008. USP.

SIMÕES, C. A. A criação curricular cotidiana e as políticaspráticas da EMEF Professor Waldir Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral, Dissertação de Mestrado (Educação), Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/FFP/UERJ, 2017.

VARANI, A.; ZAN, D.;GRANDIN, L. Trabalho coletivo docente como espaço de re-existência. *In: Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas*. COSTA, A.A.F.; CUNHA, R. C. O. B; PRADO, G. V. T.; EVANGELISTA, F. (Organizadores). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.



APÊNDICE A - Dispositivos para provocar a conversa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

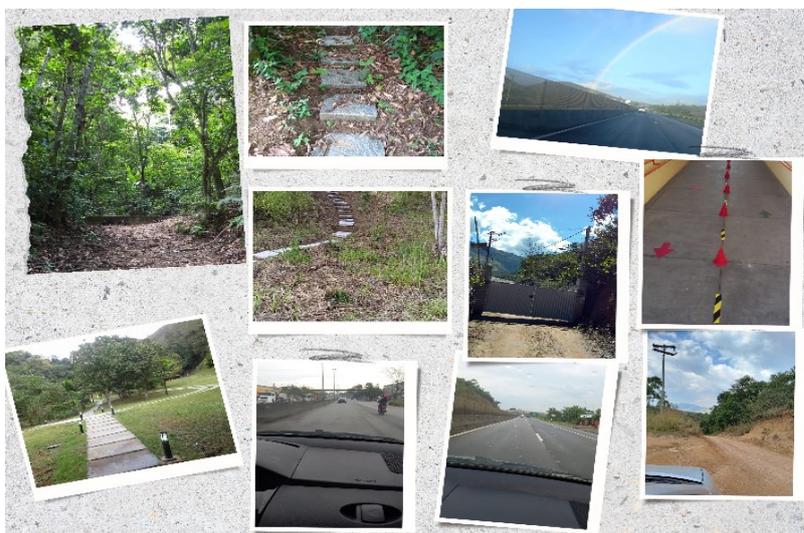
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

DISPOSITIVOS PARA PROVOCAR A CONVERSA.





Frases sobre caminho



"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire

"O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher."

Cora Coralina

"Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito."

Manoel de Barros

"Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver."

Manoel de Barros

"Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens"

Manoel de Barros

"Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei."

Cidade Negra - Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama



APÊNDICE B - Temas para provocar a conversa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TEMAS PARA PROVOCAR A CONVERSA

1- DISPOSITIVOS DISPARADORES DE CONVERSA

- ✓ Imagens de caminhos percorridos por mim para chegar até a escola e caminhos que gostaria de percorrer.
- ✓ Fragmentos de poesias sobre o tema caminho.

2- TEMAS PARA INICIAR A CAMINHADA

- ✓ Fale um pouco sobre o caminho percorrido para se tornar professor. Suas inspirações, seu percurso acadêmico, suas frustrações...
- ✓ Descreva o contexto social no qual você estava inserido ao longo de sua formação.
- ✓ Autores/Professores/Pessoas que te inspiram em sua trajetória profissional.
- ✓ Modelos/Orientações que nortearam seu desenvolvimento profissional.

3- TEMAS PARA TRILHAR O CAMINHO

- ✓ BNCC.
- ✓ Referencial Curricular.
- ✓ Currículo do Cotidiano.
- ✓ Os estudos da Pós-Graduação.

4- FINALIZANDO UMA TRILHA

- ✓ Obediência ou Insubordinação.
- ✓ Sobre a prática em sala de aula.
- ✓ Sobre a escola e seus muitos fazeres.

APÊNDICE C - Transcrição da conversa com Rodrigo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM O RODRIGO.

Bom, é... como a gente já estudou currículo, né, Rodrigo, tem a ver com percurso, com caminho, eu trouxe pra você, assim, umas fotos de caminhos, que pra mim são muito significativos. Né? Caminhos que eu faço todo os dias, caminhos que eu gosto de percorrer, caminhos que eu me identifico. E aí eu passo pra você, me dizer um pouquinho sobre o que você vê nessas fotos sobre caminhos.

-Eu vejo... natureza, né? Eu vejo... a questão da... da estrada. Né? Vejo horizonte aqui, tem um arco-íris, eu acho que é um arco-íris. Eu vejo a rampa da nossa escola. Né? Eu vejo um outro caminho assim, já não tão arborizado, nem tão ajustado, nem tão direitinho. Né? Que às vezes os nossos caminhos são assim também. Né? Nem sempre é tudo muito bonitinho, muito organizado. Mas a gente tem que passar por isso. Né? E assim, eu acho que descreve bem, né, faz refletir bem sobre a questão do currículo em si. Né? Porque talvez as políticas educacionais, a BNCC, o PCN, querem mostrar um caminho único, né, pra todo mundo. E não é assim. Claro que eles não fazem isso, né, porque eles dizem que cada escola pode escolher e tudo. mas a gente sabe que isso tem um certo... é... limite. Porque a gente sabe que tem a Prova Brasil. Né? A escola, quer queira, quer não, ela será cobrada por isso. Eu, enquanto professor de Matemática, até lido bem com isso, mas eu vou em sentir... eu me sinto pressionado. Entendeu? Eu lido bem, porque eu sei que, né, eu procuro fazer o máximo que eu posso. Mas a gente sabe que uma análise do trabalho escolar, a gente sabe que não é feito só pela prova, mas a gente sabe que a prova tem um peso muito grande, né, e que também... determinadas, é... situações, elas não são levadas em conta pelo MEC... né? Porque você vê como o aluno está lá no final do 9º ano, no nosso caso, é uma coisa, mas não vê como a gente pegou ele no 6º ano, é outra. Né? E pra ficar bem claro, né, é... em momento nenhum na

minha fala, eu tô buscando culpados. Porque eu não acho que tem culpados. Né? A gente tem situações distintas, de uma sociedade muito desigual, né, onde a gente procura fazer o máximo possível aqui. E eu tenho certeza que a outras professores anteriores dos alunos, fizeram o máximo que elas podiam lá, de tempo, de material, de número de alunos. Né? – Acho que eu vou ficar por aqui, se não vou ficar me alongando e falando de outras coisas mais.

Eu trouxe pra você também, além dessas fotos, que pra mim são muito significativas, eu trouxe pra você algumas frases, alguns fragmentos. Né? Que também fazem parte da minha vida. Todas essas citações. Então, eu gostaria que você desse uma lida.

-Sim. Tá. “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”. – Paulo Freire. “O que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”. – Cora Coralina. “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras. Liberdade caça jeito.”. Manoel de Barros. “Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada, gosto dos desvios e do desver.”. Manoel de Barros. “Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.”. Manoel de Barros. “Você não sabe o quanto eu caminhei. Pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas, antes de dormir. Eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio, de frio chorei.”. – Cidade Negra (Toni Garrido, Bino, Lazão, Da Gama).

Você se identifica com alguma frase?

-Sim, sim. Com muitas delas. Paulo Freire é impossível não se identificar com ele, né? É... Cora Coralina também, né, é uma pessoa que entende muito de gente, entendeu muito de gente. Né? E... a frase do trilho, do Manoel de Barros, é fantástica. “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras. Liberdade caça jeito.”. Quer dizer, realmente, né? Eu acho que tem muito a ver, né, com pelo menos o que eu acho que a gente deveria fazer. Nem sempre a gente faz. Aqui na rede de Niterói, eu, geralmente, né, me colocam em turmas de anos finais. Eu acredito que seja uma questão de perfil mesmo. Eu falo muito rápido, tudo. Mas em 2019, no Portugal Neves eu peguei um 6º ano, peguei dois 6º anos. E na rede de Duque de Caxias, só me colocam em 6º ano. Porque, segundo eles, eu sou o único professor que tem perfil. Né? O que eu já não sei se é o caso. Mas eu acho que eu sou o que tem o perfil mais próximo. Então, o que que acontece? Eu percebo, justamente, isso aqui da frase do Manoel de Barros. Que por mais que a gente ensina, o aluno tá dizendo o tempo todo que ele não é trilho. Ele não é trem de ferro pra andar no trilho. Ele vai andar do jeito que ele quer. E uma coisa que eu tenho percebido também, né, pandemia foi importante, ajudou a



gente a pensar muito, principalmente o ensino remoto, né? E o pessoal gosta muito de compartilhar aquela frase do Leandro Karnal, né, de que quem dá aula no 6º ano, podia fazer qualquer coisa na vida. E eu tenho olhado essa frase com um olhar muito crítico, porque na verdade, na verdade, né, é difícil lidar com o sexto ano, porque a gente quer lidar com eles, como se eles fossem adolescentes de um 8º, de um 9º ano. E eles não são. Né? Eles são crianças, pré-adolescentes, eles tão acostumados com outra dinâmica de escola. Né? Não é aquela dinâmica de que a cada 1 hora e 40, entra um cara diferente, fala um monte de coisa e sai. Então, é estranho pra eles. Também. Na verdade, deve ser muito estranho pra eles. E a gente acaba não tratando... não percebendo isso, não levando isso em conta. Por isso que às vezes deve ser tão difícil. Mas por outro lado, se nós formos ver a lista prescrita lá, fica difícil de não trabalhar assim. Né? Se você tem como norte, cumprir aquele receituário ali. Né? É isso que talvez seja o nosso maior dever enquanto planejamento. A questão é que... o que que a gente tem que entender, é que se aquele receituário não for cumprido ali, ele vai ter que ser cumprido em um outro momento ou então... né, que a escola tenha uma postura bem diversificado quanto à Prova Brasil. E saiba lidar com isso. Que eu acho que é o melhor caminho.

É... eu queria conhecer um pouquinho, Rodrigo, o que levou você a se tornar professor de Matemática.

-Sim. Então...

Quais foram, assim, as suas inspirações.

-Sim.

Né? As pessoas que... marcaram você, pra que você se tornasse professor de matemática. E as frustrações, nesse caminho aí, nesse caminhar acadêmico, pra se tornar um professor.

-É... eu diria que... não fui em que encontrei a licenciatura, a licenciatura que me encontrou. Eu, quando entrei na universidade, eu queria fazer informática, por acaso eu... na época eu entrei na UFRJ, então lá, você escolhia as opções, tinha várias opções. E eu acabei entrando pro bacharelado. Né? É... no meu primeiro ano de faculdade, eu já tinha na minha cabeça que eu ia enfrentar o vestibular pra Matemática, mas eu ia fazer as matérias e tudo. Só que aí, eu descobri que tinha um curso chamado ciência atuária, que era... era moda na época. E eu meio que resolvi que ia fazer aquilo, mas depois eu vi que, “Pera aí. Não tem nada a ver. Isso não é o que eu quero.”. Né? Aí eu comecei a conversar com alguns colegas que faziam licenciatura. Né? É... eu tive um professor no pré-vestibular, que ele foi um exemplo pra mim. Devido a facilidade com que ele tinha de transmitir, né, a... a matéria. É... então... E por outras razões também. Muitos colegas meus, conhecidos, tavam fazendo licenciatura. Eu cabei na

licenciatura. A assim, não me arrependo, não faria nada diferente, né? Tem sempre aquele questionamento: “Ah, se você pudesse, você faria diferente?”. Não. Eu não faria outra matéria não. Eu gosto de ser professor, né? A licenciatura me encontrou... mas eu encontrei a licenciatura. Né? Eu gosto muito de ser professor, eu não seria outra coisa não.

Nesse caminho aí, né, tive várias frustrações sim. Né? Na faculdade... Principalmente devido a... às vezes, a incompreensão dos professores mesmo. Né? Porque o professor universitário, alguns deles, tem muito aquela coisa de que o cara tá formando o matemático. Né? E ele não aceita outros olhares, né? Do jeito que ele quer. Tem que ser daquele jeito ali. Né? A questão do tempo também, na universidade era muito voraz para mim. Né? Porque... pelo menos na Matemática, onde eu comecei, na UFRJ, eles esperam pacotinho bem fechado. E quase ninguém que chega na licenciatura, é esse pacotinho bem fechado. Né? Talvez o cara que chegue numa informática, chegue numa engenharia mais disputada, ele seja esse pacotinho bem fechado. Mas a gente não é. E os professores que eu tive nos meus primeiros períodos, eles realmente não aceitavam isso. Né? Você tinha que ser aquele pacotinho bem fechado, tinha que ter todas aquelas competências. Coisas que a gente não tem. Eu tive uma colega, já quando eu fui pra UERJ, que quando ela foi fazer uma disciplina, foi Equações Lineares, o professor ficou perplexo de saber que ela nunca tinha visto matriz na vida dela, porque ela estudou na escola pública e matriz é uma coisa, assim, que a gente vê no segundo ano do Ensino Médio. Mas ela não viu. Né? É... ela mesmo falou, que ela ficou um ano inteiro sem professor de Matemática, por isso que ela não viu. Né? Não é porque a escola é pública. Mas assim, é... Então, essa incompreensão dos professores da graduação, né, em sua maioria, me... me deixou bem chateado. Né? Eu lembro de ter perdido duas matérias no meu primeiro período, por um décimo. Um décimo, né? Eu, inclusive fui falar com a professora, a professora falou para mim: “É, faltou pouco, né?”. Falei: “É, faltou tão pouco.”. Ela falou: “Cê tenta, que da próxima vez você passa.”. Né? Então assim, né, teve essas frustrações. Um conteúdo também, um programa, né, de formação muito longe da realidade do professor que tá na licenciatura. Né? Então essa daí, foram algumas das minhas decepções. Quando eu fui pra UERJ, pra faculdade de formação de professores, aí você tem uma... outra dinâmica, de universidade mesmo, os professores. Né? Você tinha mais essa compreensão. Né? E você também acabava tendo mais ajuda também. Nesse ponto. Por eles serem compreensivos, né, você acabava tendo mais ajuda, né, é... e isso aí foi um alívio, naquela ocasião.

É... como você descreveria, o seu, assim, contexto social à sua entrada na universidade? Você era um jovem de classe média, você era um jovem de classe popular? Seus pais tinham formação? Como... como... como você descreveria esse contexto aí?



-Eu era um jovem de classe média baixa. Né? Eu não tinha, assim... nunca passei sufoco na minha vida, graças ao meu pai. Né? Mas também não tinha assim, nenhum superluxo, nada assim, extra. Né? É... na ocasião, quando eu entrei na faculdade, era entrar na faculdade para em breve conseguir um emprego, porque senão, a situação... eu não ia passar fome, nem nada, mas eu ia ficar numa situação um tanto complicada. É... meu pai, ele era eletrotécnico, formado pelo SENAC. Minha mãe era dona de casa, mas ela tinha formação de Ensino Médio. Né? É... acho que eu respondi, né?

Sim. ((Risos)). Quais são os autores, professores, assim, que te inspiraram, sua trajetória profissional?

-O Ubiratan D'Ambrosio, né, que é o... inclusive, quem cunhou o termo da etnomatemática, né? Ele teve sempre um olhar, assim, muito para as produções culturais. Né? Ele sempre foi uma inspiração. Eu tive um professor na UERJ, professor Luerbio, que foi... ele era, assim... ele transmitia que ele gostava daquilo que ele fazia. E ele fazia muito bem. O professor Amilton, também da UERJ. Né? Ele teve, assim... ele conseguia facilitar demais as explicações. E por mais que você não entendesse, você perguntasse, ele tinha uma outra, assim, completamente diferente. Ele é um cara que realmente dominava o que ele fazia. Né? Professor Cláudio também, foi um professor excelente. Quanto aos autores, a gente tem o Ole, que é o da educação da Matemática crítica. Né? Assim, tem vários autores. O professor Carlos Matias, da UFF. Também é um excelente professor. Eu fiz um curso com ele, aqui na FME. Professor Humberto Bortolossi, que foi meu orientador, né, no PROFMAT. E assim, posso lembrar aqui agora, mas assim... é... eu fui influenciado na minha prática, basicamente pelo pessoal da educação Matemática. Assim, eu admiro os professores do IMPA, que são voltados para a parte de ensino, no Ensino Médio. Mas quem mais me influenciou mesmo, foram os professores da educação Matemática. Os pesquisadores e professores da educação Matemática.

Quais são assim, os modelos, os valores, né, as orientações, que você... que norteiam, assim, o seu desenvolvimento profissional, a sua prática na sala de aula? Que que você, assim, destacaria?

-É... eu, tenho como objetivo sempre, tentar facilitar o máximo, pra que o aluno compreenda aquilo ali que eu tô falando. A minha preocupação sempre foi essa. Né? E, de uns tempos pra cá... não, assim, recente também, mas sempre uma preocupação daquilo fazer sentido. Pro aluno. Para aquilo ali, de alguma maneira, seja aplicado na vida dele. Porém, né, essa questão, da Prova Brasil, do BNCC, do PCN, muitas vezes engessa a gente. Né? Porque assim, quer queira, quer não, né, você, em algum momento vai ser cobrado por aquilo dali a escola vai ser



cobrada por aquilo dali. Né? E como eles só fazem avaliação de Matemática e português e geralmente eles não vão tão mal em português, quanto em Matemática, né, a gente sempre fica no olho do furacão. Então não vou mentir para você, dizendo que eu não me preocupo com isso. E assim, de uma maneira mais recente, eu tenho me preocupado muito com a questão de eles entenderem a realidade que massacra eles e massacra a família deles. A questão popular, a questão de... econômica mesmo. Mas claro, nada muito aprofundado, até porque não é esse o objetivo. Mas para eles saberem, né, é... o valor do salário-mínimo, quanto que ele deveria ser, quanto que ele é, o valor da cesta básica. Eu tenho me preocupado muito com isso. E até estou procurando, organizar algo para que venha a ser o possível trabalho de doutora. Não sei.

Ah, legal. Bom, eu queria colocar alguns temas, assim, para você falar sobre eles. BNCC. Você já citou algumas vezes. Mas para você, que que significa BNCC?

-Para mim, uma armadura. Uma armadura, né, que quer limitar o trabalho do professor, quer limitar a aprendizagem do aluno. E se a gente for pensar nela no Ensino Médio, pelo que eu li, é uma armadura muito cruel. Porque ela, mais do que as diretrizes anteriores, ela tenta matar a possibilidade de um aluno de uma classe popular, galgar os caminhos da ciência, por exemplo. Porque uma formação voltada pra um mercado de trabalho, que é um mercado de trabalho que dá muito pouco em troca. Né? Na verdade, eu acho que só dá precarização, exploração. Né? E eu acho que limita demais o aluno. Né? E a gente sabe, né, que ela vai funcionar como, é... um agente discriminatório. Porque o aluno da escola pública vai ter menos chance ainda de entrar na universidade. Porque a gente sabe que a escola particular... a escola particular, não vai seguir a BNCC. Ela vai seguir, mas ela vai ter vários complementos que vão permitir aquele aluno continuar estudando nos melhores cursos do país, estudando sem pagar. Né? O que talvez fosse mais urgente pro nosso aluno, né, pro aluno da escola pública.

É... o Referencial Curricular da nossa rede.

-Da nossa rede. Eu acho que ele é um esforço, está? Da rede tentar organizar seu trabalho. Sempre que eu vou nas reuniões... eu fui convocado das duas últimas. Eu vejo que é um esforço, mas eu vejo que é um esforço que ele deveria ser mais refletido. Né? Eu acho que a gente teria que... fazer com que cada escola refletisse sobre a sua realidade, refletisse sobre o aluno que ela recebe, para aí sim ela pensar num referencial dela. É claro, ela pode usar aquele Referencial Curricular da rede? Pode. Mas a rede está consultando a escolas para ver como é esse aluno? Né? Porque assim, é... nós aqui, no Antineia, e eu também faço isso em todas as realidades que eu trabalho, a gente leva uma sondagem inicial, muito a sério. E a



gente também tem aquela sondagem anual. Que a gente está sondando o tempo todo. E assim, a gente leva isso em conta, nos nossos replanejamentos. Mas será que a rede está levando isso em conta, na hora que ela monta o referencial? Né? Será que esse referencial, não é uma tentativa de dar uma cara à BNCC, ao PCN, do que que a rede gostaria de fazer? Mas será que a rede consegue fazer isso? Né? Então eu acho, que assim, a gente precisava de espaços e tempos pra refletir. Porque também, eu acho que essa discussão do Referencial Curricular, ela é uma discussão longa, contínua, e que tem que ser feita com todos. Né? Não adianta colocar todos os professores de Matemática ali junto e não colocar...

Cada um numa realidade.

-Exatamente. Não colocar, às vezes, um pedagogo. O pedagogo que acompanha ali os alunos, que sabe as dificuldades. Não falar com os professores das outras disciplinas. Né? E talvez também, ter uma pegada mais global da coisa. Não tão disciplinar. É claro que a gente tem que ter a pegada disciplinar. Mas só ela, né, eu acho que é meio complicado. Né? Eu acho que o que está faltando é relacionar mais a realidade da rede. Relacionam. Relacionam. Mas são impressões isoladas de cada um. Que às vezes acaba levando em conta aquele aluno que consegue. Entendeu? Porque aquele aluno que não consegue, fica ali. Eu também sinto muita falta, em todas as redes que eu trabalho, – eu trabalho só em duas – nas duas redes que eu trabalho, dessa questão do... “Esse aluno não aprende. Mas ele não aprende por quê?”. Né? É problema de discalculia? Como é que está a numeracia desse aluno? Entendeu? Que que a gente pode fazer? Porque parece que o cara é meio que escanteado. Ele é deixado ali, aí no Conselho dão um jeitinho, “Não, é que ele não aprende mesmo. E tudo...”. E eu também não tô dizendo que ele tem que ser reprovado não, mas eu acho que a gente tem que ter um projeto individual para aluno, de que ele se desenvolva, o máximo possível. Se a gente tem um aluno que pode se desenvolver muito e virar um cientista, que a gente consiga ajudar ele a fazer isso. Mas se a gente tem um aluno que ele não vai conseguir determinados conteúdos, porque são muito difíceis para ele no alcance, que ele aprenda o que ele consegue. O máximo possível. Né? Eu acho que falta... acho que talvez no Brasil inteiro. Esse olhar mais individual, né, para o aluno. Mas também é muito da nossa realidade. Né? Falam tanto da Finlândia. Que a Finlândia isso, que a Finlândia aquilo. Qualquer vídeo de YouTube que você bota de aula na Finlândia, não tem mais de seis alunos numa sala com o professor. E a gente aqui trabalha com 30, aqui na rede de Niterói. Em trabalho com turmas de 40 ou mais, em Duque de Caxias. E como é que você atende 40 crianças, nos anos finais do fundamental, de uma mesma vez? Você não atende. Tem alguns que vão ficando ali, né, à mercê. Né? Na fronteira. E vão indo.

O que você pode me falar do currículo no cotidiano?

-Eu acho que o cotidiano, ele tá impregnado, né? De oportunidades pra gente traçar o nosso caminho. Né? E com o nosso caminho, né, contemplar as disciplinas. Né? Como a gente bem discutiu na pós que a gente tá fazendo, tá concluindo, é... inclusive a gente... foi sugerido um trabalho sobre alimentação. Eu acho que alimentação, o que tá mais no cotidiano nosso, né? A gente tem que se alimentar. E se alimentar hoje tá muito difícil. Né? Principalmente pros nossos... Né? Como que está, né, a gente tem até que pesquisar isso. Como que está a alimentação dos nossos alunos e das famílias deles, né? Eu nem acredito que eles estejam tão mal, mas pode ser que tenham pessoas aí que estejam numa situação bem complicada.

Muito difícil.

-Muito difícil. Então eu acho que o cotidiano, ele tá impregnado de oportunidades pra gente explorar o currículo. Só que a gente precisa investigar isso. Pra isso a gente precisa de tempo, pra isso a gente precisa de espaço, pra isso a gente precisa de... liberdade. Que eu acho que a gente tem, mas até certo ponto. Eu acho que a gente tem toda liberdade do mundo. Mas se a gente usar essa liberdade e nas três próximas Provas Brasil, a escola tiver um desempenho ruim, a gente vai ver que a gente não tem tanto essa liberdade assim. Né? Então, quer dizer, é isso. Eu acho que o cotidiano, ele oferece muitas oportunidades pra gente. Eu acho que a gente precisa aproveitar. Só que a estrutura que a gente tem hoje não permite a gente aproveitar tanto. Ou talvez a gente tenha que repensar.

Que que você me diria sobre tudo que a gente estudou na pós-graduação? Você achou que valeu a pena, você achou que acrescentou? Você... de que forma você vê essa formação que nós fizemos ao longo do ano passado, em serviço?

-Eu acho que acrescentou muito, foi um espaço muito rico de reflexão. Eu acho que a equipe, né, do ProPEd, que estava aqui com a gente, uma equipe assim, extremamente qualificada, né, profissionais com uma formação muito sólida e pelo que eu bem me lembro, todos ou quase todos, oriundos da educação básica. Né? Então, não são pessoas que estão falando sobre algo que elas não conhecem. Né? Eu gostaria muito que o curso tivesse durado mais. Né? Mas eu acho que não dava. Mas eu acho que assim, as reflexões propostas, eram tão boas, o material compartilhado foi muito bom. Mesmo as disciplinas, né, que não usaram essa dinâmica de você ler o texto e discutir na próxima aula, a maneira como foi organizada, ela foi muito produtiva. Né? E o principal também, que foi a escuta, né? Eles separaram um bom tempo pra escutar a gente, conhecer, escutar o que a gente faz na escola. Né? Deram várias sugestões do que a gente poderia fazer. Né? E eu acredito que foi um privilégio, né, fazer o curso. E eu acho que seria muito bom que todas as escolas da rede pudessem fazer. Né? Talvez não um

curso nesse formato, mas com certeza alguma formação com eles. Né? Que pudesse ser feito, né? Na verdade, a gente carece de uma formação durante o trabalho. Talvez, se a Prefeitura pudesse organizar, né, um determinado dia, um horário em que os professores, as equipes escolares pudessem fazer o curso, né, eu acho que seria muito bom pra rede. Tá? Eu acho que o curso foi assim, tudo de bom, né? E como eu falei: eu me sinto privilegiado por ter feito.

Eu vou falar alguns pares de palavras ou de temas, pra você falar sobre eles. O que que você pensa, o que que você acha. Obediência ou insubordinação?

-Ah, eu acho que nós estamos... na verdade, eu acho que sempre, né? Eu acho que a gente percebia menos isso. A gente precisa da insubordinação. A gente precisa da desobediência. E a gente tem que entender a desobediência do aluno. Até um certo ponto. Mas a gente tem que entender também. Porque talvez a gente, às vezes, ofereça pra esse aluno um ambiente muito massacrante pra ele. Tá muito longe do que ele consegue atingir, né? E essa desobediência do aluno, ela vem de várias formas. Né? Como nós, né, somos uma sociedade, assim, muito talvez, rígida com determinados de comportamentos, eu acho que essa desobediência vem muito na apatia. Né? Uma maneira dele desobedecer, mas sem um embate. E quando... quão mal apatia faz pra gente. Né? A gente fala tanto dela, mas a apatia faz muito mal pra gente. E eu acho que a gente precisa, né, desobedecer. Mas claro, quando eu falo desobedecer é desobedecer com argumentos. alar que a gente não gostaria de fazer aquilo porque a gente pensa isso, isso, isso. Tem que ser tudo muito refletido. Não, eu não vou fazer porque eu não quero. Não, eu não vou fazer porque eu acho que aquilo não é o que o meu aluno precisa, que a família dele precisa, o que ele precisa enquanto formação. Né? Ou início de formação. Eu até tenho constatado muita essa coisa da formação, né? Por que a formação não é você colocar o cara numa forma? Será que a gente precisa colocar o cara numa forma? Né? Eu acho que não. Né? Então eu acho que essa questão da obediência, eu acho que a gente tem que ser mais desobediente.

Sobre prática em sala de aula e teorias.

-Certo. É... existem teorias e teorias. Né? Tem teorias que são muito rebuscadas e também muito... baseadas em realidades completamente dispares. Né? Da realidade dos nossos alunos, dos alunos que a gente atende. Né? E a prática em sala de aula, eu acho que o norte principal dela, tem que ser o aluno que não você tá atendendo. Né? Não adianta você vir com ideias maravilhosas, atividades maravilhosas e aquele aluno num tá entendendo aquela sua proposta ali e não alcança. Né? Eu acho que a gente já tem esse problema. Né? E agora, eu acho que com a pandemia ele vai aumentar. Né? Porque os alunos ficaram aí, um ano ou mais de ensino remoto voltaram com um ensino híbrido. E vamos combinar, eles voltaram pra um arremedo



de escola. Não voltaram para escola. Né? Porque a gente não tem aquela coisa da proximidade, né? Educação básica é você tá próximo, é o olho no olho. Né? Você pegar o caderno do aluno, fazer com ele ali, dar visto. E a gente não consegue mais fazer isso, né? Pelo menos por enquanto. Tá meio... ainda é muito perigoso.

É preciso a distância. O distanciamento.

-É. E aí, o distanciamento não combina com a educação básica. Na verdade, com processo de educação nenhum, né? Até mesmo... Teve uma amiga minha, que ela se formou em Matemática, ela fez o EAD. Né? E ela falou: “Rodrigo, como foi difícil. Se graduar em Matemática no EAD.”. Aí eu fiquei lembrando da minha graduação, pensei: “Gente, como foi difícil fazer presencial. E eu ano conseguiria fazer EAD.”. Entendeu? Então, quer dizer, e aí, você imagina pro nosso aluno da educação básica. Né? Então eu acho que assim, a gente precisa de uma teoria fundamentada na prática. E a gente precisa duma prática com um olhar pro nosso aluno. Né? Porque, infelizmente, quando a gente vê esses documentos, BNCC, PCN, eles são pensados na realidade do... do... do filho da classe burguesa, do filho da classe média. Eles não são pensados pro filho da classe popular, eles não são pensados pra formação do filho do trabalhador. Né? Porque a gente vê que até mesmo a criticidade, ela é uma criticidade um tanto limitada. Né? E a gente num... o nosso aluno não precisa disso, a escola pública não precisa disso. A escola pública precisa de muito mais. Né? Só que isso vai ter que nascer na escola pública. Só que invariavelmente, o nosso tempo é limitado. Né? Porque o professor, pra ele ter uma condição adequada, né, de vida, ele precisa trabalhar muito. Então, ele tem pouco tempo pra pensar nisso. Né? É um...

Você acha...

-É uma armadilha bem elaborada.

Você acha que a pós-graduação fez um pouco esse papel?

-Acho.

De fazer a gente pensar nesse currículo.

-Acho que sim.

No que a gente oferece ao aluno.

-Sim.

Na nossa realidade.

-Sim. Pra mim, ela foi essencial pra isso. Ela me fez pensar muito nisso. Principalmente as discussões. Né? O pós leitura de texto, as discussões com os professores, elas foram muito ricas pra pensar nisso. E aí, eu comecei a presta mais atenção nas coisas que aconteceram comigo, com os alunos, que aconteciam. Né? Aí eu comecei a refletir porque que era tão



difícil dar aula no 6º ano. Né? Porque eu tô querendo chegar e socar competenciabilidade no cara, só que o cara não tá bem disposto pra isso. Né? A gente precisa de um 6º ano mais... é... dialógico, mais transitório. A gente tá fazendo uma transição. E eu acho também que a gente, a nossa missão principal é criar hábitos de estudo no aluno, ensinar o aluno bolar maneiras de que ele entenda como ele aprende. E assim, a gente sabe que cada pessoa aprende de um jeito. Tem pessoas que... eu, por exemplo, eu preciso escrever, pra aprender. Preciso fazer um resumo.

Eu também.

-Pra aprender. Tem pessoas que não. Então, a gente tem que descobrir quais são as maneiras que eles aprendem e dar várias opções pra ele ver qual é a melhor. Né?

Sobre a nossa escola e os seus fazeres aqui. Como você descreveria isso? Como você descreveria essa escola, o Antineia Silveira Miranda, na sua trajetória, no seu caminhar profissional?

-Sim. Com certeza, né, eu já falei isso aqui pra algumas pessoas da escola: foi a melhor escola pública que eu trabalhei. Né? Porque era uma escola muito organizada, muito bem estruturada. Né? Muito bem cuidada, é... ela tem uma dinâmica de funcionamento, que os alunos entenderam, a comunidade entendeu e ela tem uma coisa que a grande maioria das outras escolas não têm. Duas coisas. Primeira coisa, o horário estendido, que a gente tenha um tempo melhor. Né? Pode parecer que não faz diferença, mas os alunos entram muito 8 e 15, enquanto outras escolas eles entram 7 e meia, até 7 horas. E nesse horário o aluno tá com muito sono. Às vezes até a gente tá com sono também. Né? Então eu acho que esses 45 minutos, já fazem essa diferença. Eles têm mais aulas à tarde. Né? E eu acho que outra diferença é que é uma escola que tem poucas turmas e turmas que não são grandes, não são numerosas. Né? Eu tenho pensando muito nisso, discutido muito nisso, porque a gente, no Brasil, tem aquela ideia de escolas de três turnos, com 13 turmas em cada turno, turmas de 40, 45 alunos. Né? É... Então são realidades mega, ultra, né... você pensar em escolas de mil alunos. E tem diretor que gosta disso. Ele fala: “Minha escola tem mil alunos.”. Uma vez eu cheguei pra um colega meu, que já foi diretor no Estado e falei: “Você conhecia os mil alunos? Se você passasse um aluno seu, se você passasse por qualquer aluno seu na rua, você reconheceria ele?”. Ele disse que não. E é óbvio que não. Né? Então, a gente, aqui no Brasil, a gente tem muito essa coisa de escolas grandes, com muitos alunos, onde eu acho que deveria ser justamente o contrário. Na verdade, eu acho que pra começar a dar certo, teria que ser realidades como essas daqui. Escolas com poucas turmas. Turmas não muito numerosas. Né? Pra gente poder atender melhor essa clientela. Né? O que eu vejo de principal diferença da



escola particular pra escola pública, - e aqui eu não tô dizendo que a escola particular é o exemplo a ser seguida, nem é o norte, nada disso – é que o aluno da escola particular, ele tem acuro fora da escola. O aluno da escola pública não tem. Eu tinha aluno de uma escola particular, que o cara tinha aula de manhã, até 1, às vezes até 1 e meia. E aí, à tarde eles tinham aula de monitoria na escola, até às 6 da tarde e eles saíam de lá e iam pro professor particular. E o nosso aluno da escola pública, ele não tem isso. E eu nem tô dizendo que ele tem que ter, mas ele tem que ter uma realidade escolar, que permita ele aprender. Que ele tenha tempo pra aprender, que ele tenha oportunidade pra aprender. Que ele acaba não tendo. Né? E eu acho que também, né, porque quando a gente fala dessas escolas com muitas turmas, muitos turnos, é... a quantidade de profissionais nessa escola, não é proporcional ao estudo. Né? Não acontece de uma escola, ela ter mais turmas, ter o dobro de funcionários. A gente sabe que não funciona assim. Então, funcionário vai ficar sobrecarregado. E aí ele vai vender menos. E aí ele vai ficar doente, ele vai tirar a licença, ele vai faltar ocasionalmente para ir no médico. E aí, se você já tem uma realidade complicada e você tá com menos uma pessoa trabalhando, essa realidade fica mais complicada ainda. Né? Eu trabalhei numa outra escola da rede, onde eu levei uma vez uma portada, porque o aluno de uma outra turma, resolveu que ele tinha que chutar a porta. E eu estava atrás da porta, quando ele chutou a porta, a porta bateu no meu ombro. Então, assim... mas era uma escola nesse estilo. 13 turmas por turno, três turnos. Aí, o inspetor que tá de tarde já é o que vem da manhã. O cara já não tá mais conseguindo, já não tá mais funcionando direito, né? E aí também vem aquela coisa, uma outra diferença que é importante aqui no Antineia, né? É... determinadas coisas não são normalizadas. Né? Eu quando fui reclamar com a direção, da porta, que eu tomei uma portada, ela falou pra mim: “Não, mas isso aqui é normal. Já aconteceu coisa até muito pior.”. Então, sempre que eu apresentava alguma coisa que não deveria ter acontecido, eu sempre era brindado com uma coisa que aconteceu, que foi muito pior. Né? Então assim, eu acho que, assim, o companheirismo dos colegas, né, são colegas muito dedicados, com um olhar muito atencioso para os alunos. As outras escolas eu também tive isso. Né? A gente tem, em geral, isso. Só que assim, eu acho que pela realidade tem que ser menor. Em quantitativo de turma e alunos. E pelo tempo ser um tempo diferente, né, eu acho que isso contribui muito, pra que a escola, né, é... tenha esse diferencial, a ponto de eu falar que com certeza foi a melhor escola pública que eu trabalhei. Com certeza absoluta.

É... você acha que na escola pública, de uma forma geral, aqui no Antineia, você tem muitos afazeres, que não condizem com o... o fazer do professor?



-Eu acho que não. Pelo menos eu... eu... eu acho que assim, a gente poderia ter menos burocracia. Né? Por conta do diário, determinadas outras questões. Mas assim, no meu fazer do dia a dia, na escola, eu não vejo assim, nada que seja muito... que não seja atribuição do professor. Né? Porque a gente também tem que entender, que a gente não é só professor. A gente é um educador. Né? E eu acho que a gente educa muito no exemplo. Né? Nas atitudes. Né? Acho que discursos são importantes, mas eu acho que o que muda mesmo ali, é a atitude no dia a dia. Mas eu vou ser bem sincero, eu não vejo não. eu sinto falta, mas isso também na escola particular, a gente tinha, era de alguns funcionários que pudessem apoiar mais a gente. Como, por exemplo, eu quero usar um data show, aí aquilo dali, quando eu chegar, já tá pronto pra eu colocar e usar. Isso eu sinto falta. E aí, se eu tiver que usar, eu vou ter que fazer. O que que acontece na maioria das vezes? Eu não uso. Né? Eu faço... eu dou o meu jeito de não usar. Quando é impossível, aí eu uso. Aí realmente eu sinto que eu tô fazendo coisas, que talvez eu não tivesse que fazer. Né? Eu acho que nos dias de hoje, com o potencial que a tecnologia tem, cada escola deveria ter aí, um funcionário de T.I. Né? Porque se não, é o diretor, é o coordenador que tem que configurar a impressora, é o coordenador que tem que imprimir. Né? É... eu também, às vezes sinto falta de um apoio. Por exemplo, a ponto de eu poder chegar e “Ah, eu quero dar uma atividade pra um aluno, que eu tenho que imprimir.”. Eu gostaria muito que tivesse um computador, que eu pudesse espetar um pen drive, ir lá, imprimir numa impressora. Seria muito mais fácil pra mim, do que trazer a folha impressa de casa e dar pro coordenador de turno, é... xerocar. Né? E aqui, eu falo mais por ele mesmo, pelo coordenador de turno, coitado. Que já tem tanta coisa pra fazer, vai ter que descer, vai ter que fazer cópia. A gente vê que é sempre naquela correria. Né? É... eu acho que a escola, moderna, né, ela precisa sim, de outros profissionais que deem apoio. Né? Não só pra nós, mas pros alunos também.

Qual currículo, assim, de sonho, que você gostaria de ver sendo colocado em prática?

-Currículo de sonho. Eu gostaria muito de um currículo, que criticasse a nossa atual sociedade. Que o norte dele fosse criticar determinadas coisas que acontecem na nossa sociedade. Com foco na questão ambiental. Né? Porque... a nossa sociedade, ela tá destruindo o planeta. Né? Ela está acabando com várias formas de vida, que não tem nada a ver com os nossos objetivos e desejos. Né? Elas têm os objetivos e desejos dela, que são bem mais simples que os nossos. Né? Gostaria que formasse um cidadão, né, que fosse capaz de mudar essa sociedade. Né? Então eu acho que seria um currículo que a gente ia mais investigar, investigar a nossa vida, a nossa realidade, realidade dos nossos alunos. Tentar entender porque que o pai do aluno tem que acordar às 4 da manhã, ficar três horas numa condução

lotada, trabalhar o dia inteiro, num trabalho que muitas vezes é braçal, e aí mais três horas pra voltar pra casa e ele não tem tempo pra fazer nada. Que sociedade é essa, que levou ele a ter que se submeter a isso? Né? Porque que ele trabalha tanto e no final do mês, ele no máximo que ele conseguiu e assim, ele vai dar graças a Deus, foi subsistir. Né? O cara não consegue ter um momento de lazer, não consegue ter coisas que deveria ser normais pra ele, né? Eu acho que eu gostaria muito de um currículo que permitisse a gente investigar as mazelas da nossa sociedade, fazer com que os alunos enxergassem essas mazelas e tentassem pensar em como mudar isso. Né?

Você acha que é possível fazer isso aqui?

-Eu acho que é possível.

Você acha que a gente tá caminhando nessa direção?

-Eu acho que a gente tá caminhando nessa direção. É... eu acho que a gente... eu acho que é possível, eu acho que a gente tá caminhando nessa direção. Eu gostaria que a gente não estivesse caminhando, eu gostaria que a gente estivesse correndo, fazendo uma aula de spinning, uma corrida de 100 metros com o Usain Bolt, eu queria ir com o Usain Bolt correndo 100 metros com a gente. Né? Porque eu queria isso...

Pra ontem, né?

-É. Eu queria pra 2024. Mas eu sei que 2030 vai chegar e a gente não vai ter chegado lá, mas a gente vai tá mais perto. Eu acho que a gente vai chegar mais perto. Porque eu acho que é um exercício muito difícil. Porque é um exercício que exige de você, reflexão. Tem que refletir. A gente não tem tempo pra refletir. E a gente tem todo um aparato, é... ideológico, é... um aparato, é... institucional, que reforça essa sociedade, que massacra. Né? Os pais dos nossos alunos, né, as famílias dos nossos alunos...

O próprio futuro dos nossos alunos, né?

-E que massacra a gente. Massacra a gente. Né? Porque a gente vê aí secretarias falando de empreendedorismo, né, e outras coisas mais e a gente sabe, né, que essa questão, né, num... a gente tem uma pessoa num... num mesmo sinal durante dois, três anos, vendendo a balinha, a paçoca dele. Isso não é empreendedorismo, isso é precarização. O cara... ele não tem... ele não conseguiu um trabalho formal, ele não consegue...

Ele não tem outras oportunidades.

-Ele não consegue ter direitos. Ele tá ali ganhando a janta pra família dele. Né? Isso não é empreendedorismo. Os nossos alunos, eles precisam de mais. A nossa população brasileira precisa de mais. Né? E o brasileiro pode ter mais. Só que isso vai vim da consciência. Porque no momento que ele souber que ele pode ter mais, que ele precisa ter mais, de uma maneira

ou de outra, ele vai cobrar. Eu não estou dizendo que ele vai fazer a revolução, mas talvez a gente dê um pontapé inicial pra... não sei.

Pra mudanças, né?

-É, pra mudanças. Pra mudanças. Porque eu acho que tem que mudar. Né? Porque assim, é... falam tanto, né, de corrupção, – e eu não estou dizendo que a corrupção não é um problema. – mas o principal problema do nosso país, é a desigualdade. É uma desigualdade muito abissal. Né? Enquanto... a gente tem pessoas que não tão conseguindo comer, enquanto temos pessoas que estão ganhando bilhões por dia. Né? Milhões por dia. Então quer dizer, a gente tem que vencer isso. Né? E essa desigualdade tá em tudo. Né? Como eu falei aqui agora, anteriormente, dos tempos e espaços de um aluno que estuda numa rede privada, do aluno que estuda numa rede pública. E mais uma vez, eu não tô tomando a escola particular como um norte não. né? Eu acho que a gente tem que buscar equidade. Né? É... o nosso aluno precisa de mais oportunidades, mas ele também precisa de oportunidades escolares, mas precisa de oportunidades no futuro. Né? Não adianta ele ter uma formação sólida e conseguir um emprego ruim. Né? Que explora ele demais. Né? Então, né, quando a gente... enquanto eu falo de um emprego ruim que explore ele demais, eu não estou falando só do cara que faz o trabalho braçal no mercado ou varra a rua não. Eu tô falando do engenheiro que trabalha 44 horas por semana, com uma responsabilidade abissal, pra às veze ganhar um salário que não... Não condiz, né, com a formação.

-Não condiz com todo aquele trabalho que ele tem, com a formação que ele tem, com a responsabilidade que ele tem. Né? E que, inclusive, não dá nem pra ele subsistir adequadamente. Eu acho que também, a gente tem que ter muito isso. A gente tem que... o nosso aluno precisa entender, que o nosso país é um país rico. Riquíssimo. Riquíssimo. Né? E que essa riqueza tem que ser melhor dividida. Eu acho que o principal é isso daí.

É... você acha que... é importante levar em conta o que os alunos trazem com eles?

-Eu acho vital. Eu acho vital e eu acho que isso demanda muito tempo, que é um tempo que a gente não tem. Eu acho que a gente precisa escutar eles, precisa investigar essa realidade, cada vez mais. Porque eu acho que assim a gente vai entender eles e vai conseguir, né, pensar em alternativas do que que seria melhor pra eles.

Solucionar alguns problemas, né?

-Sim. Sim.

Alguns nós, né?

-Sim, exatamente. Entender, né, eles, é essencial. É porque assim... Desculpa ter que tá voltando novamente a essa... a esse... esse dilema de escola particular, escola pública. Mas



aquele aluno que tá lá na escola particular, ele tá numa realidade formatada pra classe dele. Em geral, que que acontece? Ele já está adaptado àquela realidade ou ele vai se adaptar de uma maneira ou de outra. Ele vai pro professor particular, ele vai de outro jeito. Ou, quando nem isso resolver, a escola vai adaptar pra ele. Quantos alunos, né, em conselho de final do ano: “Ah, fulano tá reprovado e tantas...”. “Ah, mas o fulano isso, o fulano aquilo.”. “O pai de fulano vai tirar da escola.”.

Passa pra frente.

-Passa pra frente. Entendeu? Então, quer dizer, é... e é ruim pra esse aluno também. Né? É claro que também, né, tem várias dinâmicas aí, que a gente acaba não compreendendo, né, a gente também precisava de uma escola, é... mais diversa, mais diversificada. A gente precisava de uma escola, onde eles tivessem outros tipos de atividades, outro tipos de formação, outros tipos de espaços. Questão cultural, questão esportiva. Né? O brasileiro é tão...

Uma escola integral de verdade.

-Exatamente. O brasileiro é tão... ele costuma ir tão bem na questão esportiva, né? A gente aí, as Raíssas, os Thiagos da vida. Surfando em isopor. Né? Então, quer dizer, o nosso aluno precisa disso. Ele precisa de uma escola mais diversa. Né? É que, na verdade, também, eu não sei, é uma questão do Brasil, né? Porque tudo é na escola. Porque a escola é o único local que eles... que todo mundo vai. Né? Todo mundo vai na escola. Ainda mais agora, com ensino obrigatório. Né? Talvez, determinadas coisas nem tivesse que ser feita pela escola. Mas que em cada bairro você tivesse um centro esportivo, onde os alunos pudessem ir lá se inscrever em atividades, em aulas e desenvolver aquilo dali. Entendeu? Eu acho que é isso aí.

Eu só queria te agradecer.

-Obrigado.

Foi uma conversa muito agradável.

-Foi um prazer.

Foi muito bom.

-Foi um prazer. Espero que te ajude.

Vai me ajudar sim, Rodrigo. Gostei muito de conversar com você. Muito bom. Conhecer você mais um pouquinho.

APÊNDICE D - Transcrição da conversa com Danielle

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM DANIELLE

Começar então, né? A Danielle acabou de fazer a leitura dos objetivos do projeto. Eu vou te passar o contrato de trabalho pedagógico para que serão utilizadas, né... os fragmentos dessa entrevista. Dessa entrevista conversa... E aí a gente passa agora para os dispositivos. Você lembra, né, que no meu trabalho do mestrado que eu fiz sobre a municipalização aqui no Antineia, eu trabalhei com a imagem de Cacos, você lembra disso? Que eu falava sobre isso no meu trabalho. Nesse trabalho da tese eu estou trabalhando com a imagem, com a metáfora de caminho. E aí eu queria te passar algumas frases inspiradoras para mim, sobre caminho.

-Muito inspiradoras. Para a gente pensar na nossa trajetória, como é que a gente vai construindo esse caminho, né, como é que a gente achou que iria criar um caminho aí. A gente tem tantos e tantas alternativas e você vai indo e tem a possibilidade de construir uns caminhos diferentes ao longo da caminhada. E aí você percebe que no início você tinha aquilo: “Não, vou ter que correr...”, você ia ter que vir nesse caminho reto pra chegar ali. E aí durante a caminhada você descobre que não é assim. A gente tem várias possibilidades e a gente vai construindo um novo caminho. Além daquele que a gente imaginava assim, retinho, assim, “Vou caminhar por aqui.”.

O caminho não é linear, não adianta. E aí eu trago para você também, para inspirar essa nossa conversa.

-Aqui você indo lá para o sítio.

Isso é sítio, isso é a porta, o portão do sítio, alguns caminhos, alguns caminhos dentro do próprio sítio. Esse também.

-Aqui é lá dentro. É grande. Sítio fazenda. Bacana! Muito bonito!

E alguns caminhos que eu passo, de ida e de volta, aqui dentro da própria escola. E às vezes o caminho está bonito, está inspirador, com arco-íris. Às vezes está chovendo, às vezes está com bastante nebulosidade. Né?

-Muito bacana!

Como você mesma disse, às vezes é reto, às vezes não é. Então, é isso. Esses são os lugares que me inspiram, os caminhos que me inspiram.

-E às vezes passam despercebidos, às vezes não se caminha nem observa por onde caminha. Esse estar vivendo um piloto automático, para mim, é uma coisa muito difícil. Eu tenho a necessidade de observar aquilo que me cerca. E eu acho que isso é fundamental para a vida.

-Eu também. Eu também gosto muito de fazer essa observação, porque, por exemplo, eu gosto muito de caminhar. E, assim, fazendo o mesmo percurso todos os dias, às vezes eu fico pensando, não é não, se tem alguma coisa nova, observar, como tinha observado antes. E, assim, um milhão de vezes, fazendo o mesmo percurso, tem coisas diferentes. Muitas vezes você passa assim, né? Nem vê. Aí, às vezes é bonito, é inspirador, e assim, você não se dá conta, né? Então, assim, eu também gosto de observar os caminhos. Eu acho bacana isso.

Essas fotos, elas servem mesmo para mim, para isso. Elas são as fotos de abertura de cada parte do texto. Entendeu?

-Ah, legal!

Elas inspiram a escrita, elas inspiram os movimentos mesmo.

-Ah, legal! Bacana.

É isso. A gente já conversou um pouco sobre o seu início de carreira, né? Do mestrado, mas eu queria que você falasse um pouquinho, né? Desse uma outra forma, de repente, né?

De você... E cada vez que a gente fala sobre o percurso que a gente fez, a gente tem uma nova visão desse percurso. Quando a gente fala a primeira vez, às vezes a gente fala de uma maneira mais desligada, né? E aí, depois, a gente fica pensando, “Ah, eu podia ter falado isso, eu podia ter falado aquilo.”, né? Aí eu queria que você falasse um pouquinho sobre o que te levou a se tornar professora.

-Bom, é uma pergunta que muitas pessoas me fazem. Alunos me fazem, colegas me fazem. E, assim, eu não encontro uma resposta concreta, uma resposta única. Quando criança, sempre admirei muito mais professores. Eu sempre gostei de estar na escola. A escola sempre foi o lugar onde eu queria estar. Quando eu tinha, assim, uns 3, 4 anos, os meus irmãos estudavam em colégios particulares, porque nessa época a gente não tinha tantas creches públicos, UMEIs, como a gente tem hoje. Então, geralmente, a educação infantil era um período que se algum, né, um espaço, que os filhos tinham que ser os que pagavam. E, durante um tempo,



assim, a minha família teve condições, o meu pai teve um emprego melhor de bancar essa parte da educação. E eu lembro que minha mãe sempre me mentia, assim, ano que vem você vai entrar na escola. E isso me trazia uma felicidade gigantesca, enorme, né? Eu sempre gostei muito de ler, eu sempre gostei muito dos livros. E, nessa idade, eu começava a inventar, assim, a minha hipótese de leitura. E eu queria decifrar as palavras. E aqueles enigmas por trás das letras pra mim eram tão complexos, mas tinha sempre aquela minha tentativa de interpretação de leitura e de escrita. Eu lembro que as minhas primas, né, eram uma coleção de livros, de contos infantis, e eram livros, assim, que tinham gravuras tão bonitas. Eu nem sei se eu já falei isso pra você na entrevista. E, quando a gente estava brincando, né, “Ah, vamos brincar de quê?”. “Vamos brincar com os livros? Vamos pegar os livros?”. E elas não davam àqueles livros a importância que eu dava. Eu achava que era estranho. Eu achava assim, “Poxa, mas elas têm essa coleção de livros tão bacanas e nem ligam. E eu gosto tanto.”. E a gente pegava os livros, estava lendo aquelas figuras, e eu fazendo aquelas tentativas de leitura. Aí...

Você criava a sua narrativa, né? Das imagens.

-Exatamente. E às vezes a gente chamava a mãe delas pra ler pra gente, mas nem sempre ela tinha o tempo, né? E era a minha brincadeira preferida. E quando chegou na minha vez de entrar na escola, a função financeira da minha família, assim, sofreu um revés. Então, meu pai fez o empenho, ele trabalhava no estaleiro no Mauá, ele tinha até um salário razoável aí ele ficou muito tempo desempregado, depois começou a trabalhar no supermercado, então, assim, nós passamos muitas dificuldades financeiras. E quando veio essa notícia pra mim, de que eu não entraria na escola, e isso não fosse uma questão tão grande, muito tão grande, assim, não entendi a muito, “Poxa, mas... Era a minha vez!”. Era a minha, né? E aí, assim, a gente estava no final do ano, e eu vi a formatura dos meus irmãos, tudo bonitinho, né? De... Aquelas escolas fazem nessa época, e aquilo, me deu uma tristeza imensa. Então, a notícia de que eu deveria esperar mais alguns anos pra eu começar a estudar na escola pública, me trouxe muita tristeza. E aí, quando esse momento chegou, assim, foi a felicidade, né? Eu estava toda animada. É... E a gente entrava na pré-escola com seis anos, hoje entra com seis no primeiro ano, né? E eu entrei na Educação Infantil, era de jardim, naquela época, né? E pra minha infelicidade, né, era um currículo, assim, que as crianças só brincavam, né? Brincavam, e eu achei que eu ia aprender a ler. Então, me deu, assim, fiquei desanimada com a escola, não tinha vontade de ir, porque eu queria aprender a ler. Quando eu vi o meu nome escrito, assim, porque a gente tinha um uniforme, que era uma camisetinha vermelha, e tinha que ter o nome da criança, e meu pai escreveu, como uma tinta específica, ele tinha uma letra muito bonita, e



a primeira vez que eu vi o meu nome escrito, eu fiquei muito emocionada, assim. Eu assim... Eu queria saber como se escrevia o meu nome. Eu não tinha visto nenhum documento com o meu nome escrito, né? E fiquei muito... “Ah, é assim que se escreve o meu nome? Legal!”. E depois disso, eu entrei na alfabetização, e quando eu comecei a ler, né? Quando eu comecei a conseguir ler os livros, né? Que eu tanto gostava, isso me deixou muito feliz. Eu me apaixonei pelas minhas professoras, e sempre gostei muito de estar na escola. E não sei te explicar por que, né? Mas eu sempre tive muita admiração por elas. Eu era tipo daquele aluno, puxa saco, de professor? Eu ficava agarrada nas pernas delas. Eu sempre gostei muito de ler, eu sempre gostei muito dos livros. E, nessa idade, eu começava a inventar, assim, a minha hipótese de leitura. E eu queria decifrar as palavras. E aqueles enigmas por trás das letras pra mim eram tão complexos, mas tinha sempre aquela minha tentativa de interpretação de leitura e de escrita. Eu lembro que as minhas primas, né, eram uma coleção de livros, de contos infantis, e eram livros, assim, que tinham gravuras tão bonitas. Eu nem sei se eu já falei isso pra você na entrevista. E, quando a gente estava brincando, né, “Ah, vamos brincar de quê?”. “Vamos brincar com os livros? Vamos pegar os livros?”. E elas não davam àqueles livros a importância que eu dava. Eu achava que era estranho. Eu achava assim, “Poxa, mas elas têm essa coleção de livros tão bacanas e nem ligam. E eu gosto tanto.”. E a gente pegava os livros, estava lendo aquelas figuras, e eu fazendo aquelas tentativas de leitura. Então, eu sempre gostei dessa questão de ensinar, né? E ali, bancava a professora, ali naquele momento. E daí veio, eu acho, a minha inspiração para ser professora. No final do Ensino Médio, eu fiquei um pouco confusa, né? Pensando, não, que carreira escolher, mas eu sempre quis fazer leitura. Mas aí, começava a analisar outras carreiras, “Não, se eu for por aqui... Se eu for por ali...”. E, depois, no final, pensei, não, vou fazer aquilo que eu quero fazer, né? Eu quero ser professora, então, vamos lá. E foi isso, assim. Fui parar na sala de aula.

Você estudou em escola pública, Danielle?

-Eu estudei toda a minha vida em escola pública. Então, nós sempre estivemos em uma condição financeira, assim, ficou muito precária, né? Depois que meu pai mudou de emprego, nós passamos muitas dificuldades. Eu sempre estudei em escola pública. Do primeiro ano ao nono, foi ali no Colégio Estadual Luciano Pestre.

Aqui no Caramujo.

-Ainda não tinha Ensino Médio. E depois eu fiz Ensino Médio no Liceu. Em Niterói. E fiz vestibular pra UFF. Um vestibular só. Eu queria estar ali, naquela universidade, no naquele lugar. E entrei em 96, eu acho.

Você entrou logo que você tentou o Ensino Médio?



-Foi.

Você foi a primeira a fazer Ensino Superior na sua família?

-Fui a primeira na minha família. Não só o Ensino Superior, mas completar o Ensino Médio. Meu irmão mais velho, eu acho que foi o primeiro a completar o Ensino Médio. E, assim, os meus pais, eles... sempre investiram na educação dos filhos. O meu pai, ele não conseguiu completar nem o Ensino Fundamental. Porque ele foi obrigado pelo meu avô, a trabalhar. E a minha mãe também não pôde fazer o Ensino Médio. Porque... trabalho também, ela tinha uma vida mais difícil. estava provado também que ela tinha uma vida mais triste. Tinha ajudado a criar o sobrinho, né? E acabou saindo da escola para trabalhar. Mas, assim, os meus pais sempre tinham vontade de continuar com os estudos. E no dia da minha formatura, eu via no rosto dos meus pais, sabe? Aquela felicidade, aquele orgulho. Da filha dali se formando. Então, assim, foi um evento para minha família. E eu vi quanto isso foi importante para os meus pais.

Imagino. O orgulho, né? Assim, muito grande. Você lembra, assim, do contexto social? Eu estou falando da sua época de Ensino Fundamental, de Ensino Médio. Você lembra de alguma característica, assim, do currículo daquela época? Algo que te marcou, que você achou que era bom, que era muito ruim?

-Assim, eu lembro de um currículo muito engessado. Então, nós tínhamos aquelas aulas tediosas. As coisas nos eram passadas como verdades absolutas. Você tem que se enquadrar aqui e ali. Tinham professores, assim, muito autoritários. Eu lembro que muitos alunos eram obrigados a fazer coisas que eles não queriam fazer. Tinha aluno que, “Ah, não quero cantar o hino.”. “Tem que cantar o hino dessa forma, com essa postura.”. Não tinha hoje essa maleabilidade que o hoje o currículo tem. Eu sempre fui uma aluna que gostava muito de estudar, mas não lembro de ter alguma parte em que os alunos poderiam, assim, se expressar. Explicar seus sentimentos, suas opiniões, a respeito do assunto. Então, a gente tinha um currículo, tinha as matérias que nós deveríamos estudar e fazer as provas. E acabou. Eu me lembro de uma professora de Ciências, fazia uns questionários. A gente respondia e ela falava assim: “Olha, cinco questões da série vão cair na prova.”. E a gente decorava todas aquelas questões. E aí, ela repetia as minhas questões e a gente reproduzia aquilo ali. Tinha uma outra professora de História que ela passava um questionário gigantesco e eu perdi tanto tempo decorando, só na decoreba, porque algumas questões acabavam caindo na prova. Então, assim, a gente tinha muito esse método de decoreba nas escolas onde a gente não interagia com o conteúdo. É isso ... “Mas por que isso?”. “Não interessa. (??) e acabou. Então, lê, decora, vai cair na prova e quem acertar acertou.”. Então, a gente não tinha interação. A

interação que a gente tem no currículo hoje não existia no currículo. Então, assim, às vezes eu me perguntava, “Poxa, mas vou decorar e depois vou esquecer tudo. Que método esquisito... Fazer o aluno decorar tanta coisa.”. Mas era assim.

Era mais um estímulo de ampliação da memória do que de entendimento de aprendizagem. E muita coisa que a gente aprendeu lá atrás a gente esqueceu. A gente teve nem... Não há referência para a gente.

-A gente não entendia. Era assim. É isso, isso e isso. Eu lembro que ela fazia assim, a professora de Ciências: “O que é o vento?”. “É o ar em movimento. Por que o ar se movimenta?”. “Não interessa. É isso. É isso que você tem que aprender.”. Não tinha esse espaço. Não tinha espaço para o diálogo, para a interação. De você ampliar seus conhecimentos. Ou o que a gente faz (??), que é o aluno vai levar os conhecimentos que ele já tem. Para interagir com os conhecimentos novos que ele vai aprender. (N?).

E como era aqui o bairro no período que você estudava ali no Luciano Pestre?

-Bom, era bem diferente do que é hoje. Tinha menos famílias morando. Não tinha esse histórico de violência. Eu tenho muitas fotos antigas. De infância. Eu até fiquei de fazer um trabalho com os alunos, trazendo essas fotos para eles compararem com o hoje. Mas, eu nunca fiz. Mas dá para ver muito bem, como não havia tanta gente, não havia tanto comércio. Hoje existem muitas construções novas, que não existiam quando eu era criança. Era um lugar gostoso de se viver, de morar. Eu nasci aqui. Meu pai também nasceu aqui nesse bairro. E no terreno que a gente morou, também morei até pouco tempo. E assim, aqui sempre foi um lugar muito gostoso.

Era mais rural?

-Era bem mais rural. Bem mais. Nós tínhamos poucos comércios. Não tinha tantas casas. Era mais rural sempre. O nível de morada não era tão bom. Em relação a isso não. Mas era um lugar gostoso. Depois, com o tempo, a gente foi crescendo. E a violência também chegou com esse crescimento. Eu lembro que há um tempo atrás, há uns 30 anos atrás, talvez em todo o mundo, a gente tinha aqui um histórico de violência até um pouco maior do que é agora. E o bairro, ele teve uma identificação muito negativa. Mas nem sempre foi assim. Eu lembro que nessa época era bom. E depois com esse crescimento da violência, a gente teve... O bairro ganhou essa característica. Assim, o nome Caramujo, começou a ser (?) como um lugar muito violento. E aí a história mudou muito. Mas ele hoje tem muitas diferenças. Bastante.

Você tem lembrança de alguma política pública? De alguma política do Estado, você estudou em escolas estaduais, ligadas ao ensino, que influenciaram, impactaram nas escolas em que

você estudou? Ou não? Isso não fazia a menor diferença? Na verdade, a diferença, quem fazia era um professor na sala de aula?

-Eu acredito que sim. Não me lembro de nenhuma política importante dessa época não. Me lembro de alguns professores que faziam um trabalho muito bom. Que são aqueles professores que ficam na nossa memória. Alguns ficavam. Mas sinceramente não me lembro não. Nem do fundamental, nem do médio. Me lembro desses professores que faziam a diferença pelo seu jeito de ensinar, de lidar com os alunos, pela atividade. Isso conta muito, né? Sinceramente, não me lembro de nenhuma política.

Alguém te inspirou assim?

-Muitos me inspiraram. Alguns lá do início, né? No primeiro seguimento. Tinha uma professora que chamava Margarida Maria. Eu era incrivelmente apaixonada por ela. E eu estudei dois anos com ela. E eu não queria me separar dela nunca mais. Chorei, quando me separei. E ainda no fundamental, depois do segundo segmento, tive outros professores que faziam um trabalho um pouco além do ensinar. Né? Do conscientizar, ensinar a pensar. E esses professores sim, me marcaram. Eu acho que no médio, (?) professora de literatura. Talvez aí eu escolha pelas letras. E eu acho que foi só ela. Não foram muitos, mas foram personagens importantes na minha história.

Na sua trajetória. É... Você tem assim... Um modelo... Ou uma orientação. Que te conduz pra você dar suas aulas. Pra você se desenvolver profissionalmente. Uma coisa e a outra. As aulas, a prática e o seu desenvolvimento profissional.

-Então, né? A gente tem, lógico, o currículo. E de alguma forma a gente precisa se orientar por ele. Porém, eu aprendi, por mais que seja minha trajetória, que cada dia, cada aula, cada turma, cada escola tem uma história. Então, assim, existe um contexto social. Que a gente precisa observar. E que a gente precisa estar sempre pronto pra fazer adaptações necessárias. Então, é... assim que eu comecei a lecionar... A gente sai da faculdade, né, achando que a gente deve seguir.... Não é que a gente saia não sabendo nada, a gente aprende na prática. Mas aí, nos anos iniciais, eu era muito presa à questão do currículo. Então, tem que dar conta do currículo. Tem que dar conta de toda essa matéria. E tinha sempre aquela cobrança da escola. E eu acho que, nos anos iniciais, eu trabalhava de uma forma muito automática. Sempre prestar atenção em quem eram os alunos. Nas dificuldades que eles apresentavam. Nas necessidades, outras relacionadas a leitura e escrita. E... E eu não sabia muito como lidar com isso. E aí, né, o tempo foi passando, né, à medida que eu fui amadurecendo, nesse sentido, eu aprendi que a gente tem que observar exatamente esse contexto. Quem são os alunos? De onde eles vêm? Quais necessidades eles apresentam? Aí, a gente procurava



adaptar esse currículo às necessidades deles. Eu fiquei muito tempo sem estudar dentro da minha área. Eu tinha outras coisas, toda a minha história da minha área. Não tinha nada a ver um com o outro. Mas, quando eu voltei a estudar, eu sentia essa necessidade de me atualizar. Quando eu fui fazer especialização, quando eu entrei na rede em 2014, eu acho que comecei a fazer... em 2019, com muito conta de uma coisa. A especialização na UERJ. Então, eu aprendi, tendo contato com outros profissionais, que levaram as mesmas dificuldades, que a gente não pode ter esse currículo assim, muito engessado. Então, a gente precisa olhar mais para as necessidades desses alunos. Eu confesso que eu me senti assim, como dizer uma altura... eu quero usar uma expressão assim: “Traindo o currículo.”. Isso me deixava muito mal. Não, mas eu tenho que seguir esse caminho, assim, um do outro. Mas aí, em contato com outros profissionais da rede, e aí com outros profissionais da UERJ, no curso de especialização, que o curso era ensino de português, então, porque exatamente é o melhor que a gente tem a fazer. Então, por exemplo, no pós-pandemia, nós temos alunos com necessidades, múltiplas, e muito mais importantes. Do que a gente dá conta de um currículo, matérias pré-determinadas, que vocês já vão ver, é da conta da necessidade atual deles. Então, principalmente depois do mestrado, o mestrado faz a gente ter um desequilíbrio, e depois se reequilibrar, eu saí com essa convicção. De que a minha função como professora de Língua Portuguesa é ampliar as competências linguísticas dos meus alunos. E de que forma isso vai acontecer vai depender muito de quem são eles, em que momentos eles estão, quais são as necessidades que eles apresentam, primeiramente. E aí eu vou construir esse currículo com eles. Então, no dia a dia, né, a gente vai aprendendo sobre que assuntos serão tratados com aquela turma, quais conteúdos serão selecionados para aquele momento, e isso vai se construindo, né? Então, antes de eu ter contato com essa turma, saber quem eles são, qual é o nível de letramento deles. E quais são as competências que eles precisam aprender, onde eles precisam chegar, a gente vai construindo o currículo. Então aprendi que esse currículo precisa ser construído.

Então, para você, a BNCC, que é nacional, o Referencial Curricular da rede, ele serve assim como inspiração.... ou...

...daquela forma, então eu posso, e eu diria que eu consegui, procurar fazer essa adaptação. Então assim, antigamente eu pensava assim, que aquilo era prescritivo. Então, assim que eu comecei a lecionar, eu recebia a folhinha de conteúdo, colava no meu diário. Né? Marcava de quanto tempo eu ia trabalhar, juntava o conteúdo, em dezembro eu tinha que estar lá naquele último...

Item.



-Item. E eu ia riscando ali, foi, foi, foi, trabalhei tudo aquilo que eu fiz, mas é leste trabalho, parabéns para mim, consegui chegar até o final, e essa cobrança a gente tinha do pedagogo que olhava os diários, os conteúdos, para saber se estava de acordo com o currículo. Né? E vinha questionar por que você não está dando esse conteúdo aqui, tem que seguir direitinho, tem que pegar o planejamento, você tem que seguir o planejamento à risca. E por muito tempo eu achei que isso era o certo para fazer, então o bom professor é aquele que está na ponta daquilo, enquanto eu iria atirar, e se eu estivesse atrasada, eu tinha que fazer alguma coisa, trabalhar de qualquer maneira, de uma forma mais corrida para chegar ali. Agora os meus alunos que estavam lendo bem, estudando bem, eles não me importavam mais, me importavam era da ponta do meu dedo, quem passou, passou, quem não passou, não passou, deixou o ombro ativo, maravilha, trabalho com vida, e hoje não é assim.

E como você se sente, Daniela, com a cobrança sobre o professor de Língua Portuguesa, também o de Matemática, dos resultados, com relação aos resultados do IDEB. Né? Porque recai sobre essas duas disciplinas, futuramente também a de Ciências, o peso dessa avaliação nacional, certo? E existe toda um... assim, uma orientação para que se siga o que está na BNCC, para que os alunos tenham um bom desempenho na prova. Como é que você se relaciona com isso? Com essa Prova Brasil, com o resultado que sai, no seu cotidiano?

-Olha, é uma cobrança enorme do desempenho, mas a cobrança não ocorre só em relação aos resultados de prova, mas há cobrança sobre um todo. Então, a gente sempre ouvia dos outros professores que acham que não devem se preocupar com a questão do letramento, ele deve se preocupar apenas com o seu conteúdo, e se o aluno troca uma letra, cadê o professor de português? O professor de português tem que ensinar pontuação, esse aluno não sabe pontuação...”. Então, a cobrança sobre o ensino da língua materna sempre foi um peso muito grande. E quando chega a época das provas de avaliação externa, a cobrança é maior ainda, porque existe uma expectativa do município, existe uma expectativa da escola em relação a isso. E a gente fica naquela responsabilidade. Então, eu sempre fico assim, “Ah meu Deus, se a nota do IDEB reduzir, se perder o ponto, vai cair a responsabilidade, principalmente no professor de português.”. Então, eu já fui muito mais preocupada com isso. Quando eu estou numa escola, que as pessoas não se preocupam tanto com números, com resultados, isso é muito mais tranquilo. Então, assim, a gente sempre ouve, “Ano de prova Brasil.”. Aí logo vem à mente: “A gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que pegar material, tem que trabalhar com material, tem que trabalhar todos os descritores, tem que ampliar a capacidade leitura, interpretação dos alunos.”. Isso existe, sim. Existe essa preocupação. Mas, hoje em dia, eu não fico tão preocupada, não entro naquele estresse, para obter um resultado a

todo custo. Até porque eu estou trabalhando com pessoas que não levam isso ali ao extremo. Ótimo. Claro que a gente gosta de resultados bons, todo mundo gosta! Mas nós sabemos que nós estamos no período crítico, difícil, pós-pandemia. Nós sabemos que nossos alunos não têm contato com a leitura e a escrita no dia a dia. Nós sabemos que vamos encontrar dificuldades. Então, embora, eu planeje algumas ações eu não tenho aquela preocupação de que eu tenho que ter um resultado X. Não existe uma pressão da escola, então isso contribui. Agora, se eu estivesse num ambiente, que as pessoas estivessem tensas com isso, que a gestão estivesse muito preocupada, “tem que melhorar, tem que aumentar, tem que continuar do jeito que estava, aí eu acho que seria um pouco mais complicado, um pouco mais tenso. Mas de qualquer forma, lidar com a pressão sobre o ensino da língua sempre foi difícil.

É, mas deixa eu te perguntar uma coisa que eu acho importante. O resultado do IDEB, ele está relacionado a um treinamento para você ou ele é resultado de um trabalho que vem se acumulando, que vem se colocando ao longo do tempo com os alunos? Como é que você vê esse resultado, assim, você aqui na escola?

-Olha, pelo tipo de prática que a gente tem na escola já há alguns anos, esse resultado, (N?) de muitas ações. Né? De todos os profissionais que estão aqui, não é só professor de português ou de Matemática. É o resultado de ações que são trabalhadas com os alunos desde onde eles entram, que eles tão no pátio, que eles tão no refeitório. Então é o resultado do coletivo, são ações coletivas. Então, esse treinamento de sala de aula vai fazer parte? Sim, é uma das ações. É importante a gente fazer isso, procurar ampliar as competências de educação, principalmente a leitura e interpretação dentro da sala de aula, que é o espaço que eles vão ter contato com a escrita, mas isso vai depender da prática de outros professores, né, isso vai depender de um todo. Então, a gente está aqui no movimento, no Atineia, bom, que nós colhemos resultados de todas essas práticas, e isso não é só o IDEB que mostra. E são os pais que (N?). Quando uma mãe vem, dizendo que ela preferia que o filho continuasse aqui, a gente vê que isso funciona. Né? Que tem uma pessoa de fora que reconhece o trabalho da escola.

O esforço coletivo.

-Eu tive contato com vários responsáveis, pegando boletim e o discurso é o mesmo: “Ai, que pena que meu filho vai sair daqui. Queria que ele continuasse aqui.”. “Estou tão preocupada que meu filho vai sair daqui e vai pra outra escola.”. Então, a gente vê esse reconhecimento. Então, quando a gente tem esse reconhecimento, quando a gente tem essas falas, a gente observa os resultados. Então, não é só um número, não é só um IDEB que mostra pra gente o resultado do processo. São... Principalmente esse reconhecimento, reconhecimento das

peças que estão aqui envolvidas, dos responsáveis, pelo menos dos filhos. O esforço que a equipe faz. Então assim, mesmo que não apareça em número, aparece ali uma opinião de uma família que está aqui envolvida no processo. Então, isso é até mais importante, muito mais importante. Muito mais importante. Então, a gente vê que todas as ações que as qual o pai tem um resultado positivo, estão tendo resultado positivo, isso é muito bacana.

Aquele curso que a escola como um todo fez, como toda uma grande parte dos funcionários da escola, dos professores fizeram esse curso. O curso de pós-graduação oferecido pela UERJ, que foi feito durante nosso horário de trabalho, né, no nosso horário de planejamento, quase todo durante a pandemia, que a gente estava afastado presencialmente. Você acha que contribuiu? As discussões contribuíram para o seu amadurecimento profissional, para a sua prática na sala de aula, para a sua visão a respeito do currículo, para ampliar essa compreensão e tirar um pouco, desonerar um pouco esse peso de obediência a um currículo prescritivo. Você, assim, considera que foi importante?

-Sim, com certeza. A gente teve um espaço muito bacana, de discussão sobre o currículo, reflexão sobre o currículo, possibilidade de construção de um currículo da escola. Naquela conversa, naqueles diálogos, nos estudos, nas leituras que nós fizemos, nós vimos o quão importante é isso acontecer. A escola principalmente se abrir para a discussão. Discutir o currículo. Coisa que a maioria das escolas acabam não fazendo. Porque as pessoas são atropeladas pelo ritmo do trabalho e acabam não tendo nem tempo para sentar e conversar.

Então, a gente tem uma reunião semanal de planejamento e temos tanto a fazer que quando a gente percebe, já acabou. Então, abrir um espaço para discussão, onde nós vamos pensar o currículo, foi de suma importância. Nós tivemos muitas considerações importantes, foi feito um estudo sobre a comunidade, muita coisa que a gente não sabia sobre a comunidade, nós ficamos sabendo. Eu que sou moradora, fui moradora aqui durante muito tempo, praticamente a minha vida inteira, e muitas das informações ali levantadas, para mim, foram novidade. É importante para as pessoas que estão chegando, encontrar essa discussão, poder saber um pouco da história, se envolver com a história do lugar. Isso é muito importante, isso é fundamental. A gente considerar quem são esses alunos que estão conosco, vai fazer toda a diferença, porque a gente vai poder pensar em um currículo que possa potencializar as necessidades deles. Isso é importantíssimo. Então, esse espaço foi sensacional. Inédito, em toda minha vida profissional. Se pudesse continuar, seria muito bom. Eu não concluí o curso, estava passando por um momento difícil, mas depois vendo os trabalhos finais que foram feitos, eu, “Puxa, eu poderia ter feito um trabalho assim.” Falando com algumas pessoas: “Ah, eu fiz um trabalho assim. Pela minha biografia.” “Puxa, fez um

trabalho (??) foi bacana. Poderia ter ampliado aquilo.”. Né? Então assim, foi muito importante. Acho que... quase inédito, pelo menos aqui, né? Já foram feitos em outras escolas, em outras localidades. Poucas. Né? Mas foi fantástico. Muito, muito bacana.

Você acha que esse curso que a gente fez influenciou a elaboração curricular da escola para o ano de 2022?

-Sim, com certeza. Foi fundamental. Daquelas discussões nasceram os projetos que a gente colocou em prática. Né? E é bacana, né, quando a gente se junta, quando a gente conversa, quando a gente se uni forças, pensar assim: “A gente pode construir um currículo.”. Porque a vida inteira, as pessoas: “Não, tenho que seguir um currículo. Tenho que obedecer a um currículo que vem pronto.”. São pessoas que tão fora daqui nem conhecem, nunca viram esses alunos, que vão preparar um currículo que a gente tem que cumprir, que a gente tem uma obrigação. E quando a gente descobre que a gente tem o poder de construir de um currículo, isso é fantástico. Então, nasceram projetos que a gente pensou em relação às necessidades.

E nascerão outros projetos em cima dessas necessidades. Então, a gente tem como experimentar um projeto e depois avaliar para saber se a gente deve continuar ou não, ou deve transformar, ou deve adaptar. Então, isso é muito bacana. Eu achei fantástico o poder que a gente teve de construir, de pensar, de elaborar mais meios (?). Ao invés de receber uma coisa própria. “Não, nós podemos fazer isso. Olha que legal, seria se eles fizessem isso. Então, vamos no caminho, vamos passar por esse caminho aqui, vamos ver o que vai dar.”. Então, isso foi muito bacana. Eu acho que isso foi importante, pra gente ter esse fortalecimento, essa coragem de falar, “Nós queremos fazer um trabalho assim.”.

E você lembra daquela reunião que nós tivemos com a Fundação Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação sobre o estabelecimento aqui na escola do modelo Brasil-China que deu o start para a construção desse projeto de 2022. O que você tem na cabeça sobre isso? Que você lembra?

-Assim, primeiramente, nós recebemos a notícia: “Não, isso vai acontecer.”. E aí a gente pensou, “á, mas os prós e contras disso acontecer.”. Então, assim, foi impactante, em primeiro lugar, você receber uma notícia, “Olha, essa escola onde você trabalhou, trabalhou muitos anos, tem uma característica, ela vai ter outra característica, vai ser muito diferente.”. Mas, quase como uma imposição, nós não escolhemos, esses alunos também, como os pais também não. E aí a gente conversar, se fortalecer, dizer, olha, mas a gente também pode seguir pra cá, a gente também tem uma proposta. Vamos colocar em prática, essa também você pode colocar. Não que a outra pudesse, assim, “Ah, é, vai ser ruim, vai ser prejudicial pra comunidade, mas a gente tem outra que pode ser melhor.”. E o grupo tenha coragem de contar



a cara, dizer, “Não, nós queremos esse caminho, não esse, não agora.”. Né? E as pessoas pararem a não ver esse movimento, esse fortalecimento do grupo e a gente crescer, né, essa questão do grupo ter uma opinião e ter a possibilidade de fazer a diferença. E reivindicar a proposta, “Nós queremos isso, não queremos isso, o grupo quer.”. E as pessoas se sentirem, né, “Não, peraí, tem uma resistência ali.” Não é assim, não vai ser tão fácil, né, trazer questões foram decididas e se implantar assim aqui nesse lugar. As pessoas aqui são pensantes, são atuantes, né, e, bom, vamos ter que ouvir o que eles estão dizendo. Então isso foi bem bacana.

A conquista de espaço, né?

-O que vivemos aqui na escola é inédito na minha vida profissional. Em todas as escolas que eu trabalhei, sempre isso: “A partir de agora vai ser assim. Abaixa a cabeça aí e obedece.”. “Vamos trabalhar assim, você faz assim e você faz assado.”. E a vida inteira a gente recebe direcionamentos de cima e se sente obrigado a obedecer. Então, a gente ter um espaço, onde o grupo se fortalece e diz: “Não, nós queremos assim!”. A ponto das pessoas nos ouvirem e concordarem, isso foi sensacional!

E a que você atribui essa força, do coletivo?

-É, desde quando a escola iniciou, né, desde o primeiro grupo pequeno, as pessoas, elas sempre foram próximas, elas sempre dialogavam, elas sempre se olharam olho no olho, elas sempre discutiam os problemas da escola. E, de uma forma ou de outra, cada um do seu jeito, mas eu acho que é uma equipe, assim, as pessoas, é um grupo que sempre se abraçou, sabe, é um grupo que sempre, assim, dividiu frustrações, problemas, né, pensou em resoluções. Então, essa questão do diálogo, esse caminho do diálogo começou a acontecer, né, desde aquele primeiro momento. Isso foi crescendo. E, as pessoas que chegavam de fora, elas começaram a praticamente se adaptarem, né, a esse modelo ali de trabalho. Né? E isso está se ampliando. E foi fazendo a diferença. Então, todas essas ações, começaram lá no início, né, de as pessoas estarem envolvidas, né, no todo, da escola pensar no melhor pro aluno, desde o momento que ele entra até o momento que ele sai, mas isso foi uma preocupação, né, quando saindo da escola, e isso também muito genuíno (N?). E chegou a esse ponto. Então, as pessoas que chegaram aqui, também eram pessoas comprometidas, né, que entraram para somar, né, a esse grupo, e sempre foi, assim, um grupo pensante, né, e que esteve sempre com a responsabilidade de fazer um bom trabalho. E aí, veio, né, a proposta da universidade, que fez contato, foi, assim, sensacional, que a gente pôde ampliar, né, essa capacidade de refletir, de pensar sobre o nosso trabalho e de produzir, né, e a gente se sentiu capaz de produzir. Isso foi muito bacana. Então, eu acho que é movimento que começou na (?), né, que foi se ampliando,



e a gente chegou nesse momento que eu acho muito bom, muito bacana. E as pessoas chegam aqui e reconhecem isso. Eu acho muito bacana a fala dos professores lá na nossa reunião, né, de confraternização. “Não, aqui é uma escola diferente, não, nunca trabalhei numa escola assim.”, e isso é muito bacana. Então, quem chega, se adapta, né, e isso é muito legal, assim. As pessoas que não estavam muito afim, né, acabaram se afastando, e ficou mesmo quem gosta desse trabalho, né, e eu achei muito legal. Acho que é um resultado de várias ações desde lá do início. A gente foi progredindo na restaurante, né, porque a gente produza mais e mais. É que agora a gente tem que parar também.

Agora a gente tá...

- Agora a gente sentiu o gostinho, deu o poder...

Estamos poderosos. Estamos poderosos. Eu queria que você falasse um pouquinho da experiência de 2022, com a ampliação da carga horária, ampliação de tempo, né, ampliação de projetos, né, que a gente deixou de ter menos horas do aluno na escola e mais horas do aluno, ele participando de projetos elaborados pelos próprios professores. Né? Eu queria que você falasse um pouquinho disso, porque você, em 2022, você trabalhou como articuladora, você esteve, assim, muito observando todo esse movimento. Né? Eu queria que você falasse um pouquinho disso, da sala de ambiente. Eu queria que você falasse um pouquinho disso, da sala de ambiente, desse ambiente todo da escola que é bastante diferenciado em relação às outras escolas da rede.

-É... Pra começar, assim, foi um trabalho bem cansativo. Acho que a primeira coisa que você pensa. E... Assim, toda vez, pelo menos pra mim, né, que eu começo a fazer algo diferente, então, de início, tem essa questão do desafio. Então, por exemplo, eu dei aula de reforço, né, em todas as turmas, e a', né, eu pensei: “Gente, mas que coisa estranha, eu vou trabalhar pela primeira vez sem um currículo? Não tenho um currículo, e aí?”. Então, essa questão do desafio, de eu mesmo montar meu currículo, da liberdade, né, de ter várias possibilidades de trabalho, e depois eu comecei a voar, de fazer isso, fazer esse projeto, fazer aquele outro. Então, eu acho que esses projetos, eles nos deram essa possibilidade, né, de trabalhar com a altura diferente, né, de um currículo normal, e trabalhar em cima das necessidades dos alunos. Né? E a gente tem que pensar, assim, né, primeiramente, né, foi o ano que a gente voltou efetivamente pós-pandemia, então, a gente tinha os alunos, né, que passaram o tempo todo trancados, trancafiados em casa, de repente eles passaram a ficar o dia inteiro na escola. Então, nós tivemos desafiados em relação a isso, né, em relação à disciplina, né, em relação a despertar um aluno a vontade de estudar, né, porque eles voltaram, né, desacostumados. Inclusive do convívio social.



-Exatamente, teve essa questão, né, do convívio social, da disciplina, principalmente nos primeiros meses, né? Mas agora no final do ano, né, a gente pode olhar pra trás, assim, e ver o quanto a gente evoluiu em relação àquela escola lá no início, né, lá do meu fundamental... Então, posso comparar o meu fundamental com esse fundamental de agora. Né? Então, essas disciplinas, né, esses projetos que nós tivemos, elas deram oportunidade ao aluno, né, de serem ouvidos, né, de terem mais participação, né, no processo de aprendizagem, de interagir muito mais com a escola, com os profissionais. É... com os conhecimentos, né, que eles trabalharam. A gente vê o quanto que eles produziram conhecimento, então, né, aquele momento da feira integrada, a gente viu a exposição dos trabalhos, quanta coisa foi construída durante o ano, assim, o quanto eles tiveram protagonismo tão grande. Então, a gente proporcionou a esses alunos isso, uma maior participação, maior protagonismo, né, a gente viu um engajamento maior da parte dos professores. Então, esse horário estendido, né, com essas disciplinas, com as diferentes que entraram no projeto, assim, é proporcionar que a gente tivesse isso, né, pra que eles experimentassem também, né, algo diferente do... daquele trivial, né, daquele tradicional e essa movimentação pela escola, né, das salas ambientes, tudo isso trouxe uma experiência nova, né, uma experiência diferente, muito mais interativa, né, e eu acho que muito mais agradável. Foi muito bacana, a gente viu que é possível... Dá trabalho? Dá. A gente fica cansado? Fica. Né? Mas nós colhemos os resultados. E quando a gente viu no final do ano, alunos chorando, porque estão entrando de férias, isso para mim foi bem impactante. Assim, alunos tipo, “Professora, quando a gente volta? Que dia de janeiro?”. “Não, não, não, não, janeiro de fevereiro.”. “Ah, só de fevereiro? Mas é muito tempo!”. Então, assim, sabe, a confraternização deles, assim em alguns momentos eu fico olhando e observando, né, alguns alunos viraram para mim, chegaram: “Professora, a gente pode rolar na grama?”. “Como vocês vão rolar nessa grama?” “Não, a gente não se importa, não.”. Eles ficaram ali, rolando pra um lado, rolando pro outro, se abraçando. Então, assim, mostrou o quanto eles são felizes daqui. E o quanto que esse projeto, né, de carga horária (?), trouxe para eles, né, essa convivência positiva, né, eles tiveram que aprender a conviver novamente, né, eles tiveram que aprender a se respeitar convivendo com as diferenças. E é fundamental para eles, né, se a gente pensar em quem são os alunos que nós atendemos, como são a vida deles fora da escola, a gente vê que é fundamental para eles, né, esse tempo que eles vivem na escola, essa carga horária ampliada, né, o ensino integral...

É um espaço onde eles podem ser crianças, adolescentes, né, sem nenhum tipo de preocupação, né, com liberdade, que eles acabam não tendo, às vezes, né.

-Exatamente.

Dentro da comunidade.

-E esses projetos torceram para eles, né, essa questão dos momentos de desconpressão, né, de sair do óculos, de sair com o tradicional, experimentar alguma coisa diferente, né? E eu acho que foi muito bacana, foi muito legal e nós vimos quanto de trabalho eles produziram ao longo do ano, né, quantos conhecimentos construíram, né, conhecimentos diversos, né? E depois nós vimos que tudo se encaixava, todos os trabalhos se dialogavam, né, e foi muito bacana, né, a gente viu o quanto de resultados a gente colheu, né, com a ampliação da carga horária com os projetos. Né? No início, né, até eles perguntavam assim, “Professora, mas essa... disciplina ensina o quê?”. Então, assim, foi um ano de experimentação, né, então eles chegaram com uma proposta inovadora, né? Muitos não tiveram contando, assim com uma disciplina que não tivesse num currículo pré-moldado. Alunos que chegaram de outra escola. Os próprios nossos mesmo, né? Então foi um ano de experimentação, de muita coisa nova, de muita novidade, de muita adaptação. Mas proporcionou, assim, que a gente estivesse em um estado muito bacana. Eu vou agora te propor algumas palavras em oposição, eu queria que você falasse um pouquinho delas. Obediência e insubordinação. O que você poderia falar desse par aí, de palavras? Então, né, nós, desde muito cedo, somos preparados pra, criados... temos que obedecer, obedecer, obedecer. Depois de adultos, como profissionais, a gente tem que ter essa coisa, um bom profissional, bom profissional, é aquele que, obedece, obedece, obedece E a gente ficou acostumado a ter essa questão, muita gente decidindo, você recebeu muita coisa pronta, e a gente obedecer. E a partir do momento que a gente descobre que o fato é de a gente não obedecer, se revelar (?) quem as vezes, e tentar... não digo impor, mas pelo menos apresentar nas opiniões, e valorizar nas opiniões, isso é um momento de ruptura. A gente começa a perceber, “Opa, pera aí. Não é bem assim, minhas opiniões têm valor também, também sou pensante, também posso criar, também posso inventar.”. É um novo, é um experimento, mas é muito legal.

Precisa ter coragem, né?

-Quando você descobre que você pode botar suas asinhas de fora e voar um pouquinho, é muito bacana, precisa ter muita coragem, mas vale a pena. E aí você descobre, “Não, não, pera aí gente, eu estou aqui, é muito tempo, tem uma experiência, tem um pouco mais de conhecimento sobre o contexto local do que as pessoas estão decidindo por mim, tem que ser levado em consideração, então pera aí, o negócio não é bem assim, vamos conversar.”. Então, essa descoberta que você pode romper com o tradicional, ou não tem essa obrigatoriedade de aceitar tudo que as pessoas decidem por você, isso é muito bacana. E aí a gente se sente mais poderoso para colocar outras ideias em práticas futuramente. Então, posso assim... É muito

bacana você descobrir que, “Não, pera aí, o outro lado também pode existir, né?”. Não tem que ser só o da obediência, não sempre.

Então, insubordinação seria a palavra dessa escola? É uma escola insubordinada ou corajosa?

-Insubordinação... corajosa, corajosa é melhor.

É uma escola de gente corajosa.

-Exatamente, é uma escola de gente corajosa, pode ser que as ideias no início não agradem muitas pessoas, mas essas mesmas pessoas estão vendo os resultados. E quem sabe sejam um modelo para outras? Tomara que sim, que outras pessoas precisam... “Ih, pera aí, aquela escola lá não aceitou não. eles fizeram diferente Puxa, mas o trabalho está sendo legal, né?”.

A comunidade está reconhecendo, pessoas de outras localidades estão querendo vir aqui pra cá. Famílias de escola particular, vindo matricular os filhos aqui. Porque vê o nome, boa escola pública. Né? Então que sirva de modelo pros outros insubordinarem também, né?

Outro par: teoria e prática.

-A teoria é importante porque é bacana você olhar para as pessoas que pensaram antes de você. Pra você começar a pensar, eu acho importante considerar o que pessoas que têm muita experiência na área pensaram. Mas não é algo que tem que ser seguido, né? Você não tem que pensar exatamente assim. A prática vai mostrar que outros fatores são importantes, além da teoria. Então, existe uma teoria, existe uma prática. O que essa prática nos diz? Essa prática nos traz outras informações. E essas informações precisam ser consideradas. E quando eu vou chegar ao meu trabalho, eu não vou desconsiderar a teoria. Mas eu vou pensar que eu posso construir alguma coisa aliando essa teoria à prática. Em alguns momentos, a prática, da prática nascem conhecimentos novos. E esses conhecimentos novos são importantes porque nós estamos assim, numa, num contexto assim, não parável. Né? Estático. Nós temos muitas coisas acontecendo. Então, nós precisamos considerar, (N?) de novo. Como é que as pessoas pensam, né? O que leva essas pessoas a agir daquela forma como agem. Então, a gente tem que estudar. Estudar o contexto. E isso vai trazer conhecimentos novos. E a gente tem que pensar que nós precisamos construir conhecimento. Até porque esses conhecimentos antigos foram construídos também. Esse movimento tem que estar...

Somos professores sábios, né? A gente é capaz. Exatamente. A gente pode teorizar.

-E podemos influenciar e levar esses conhecimentos para outras pessoas. Para que elas possam também fazer o mesmo. Construir novos.

Você acha que valeu a pena aquele passeio que a gente fez durante a curso de pós-graduação? Naquele monte de teorias curriculares, de modelos. Para a gente encontrar um rumo.



-É muito importante a gente pensar assim. Estudar. Conhecer. Saber como as pessoas pensavam. Como é que era a prática. Isso se deu ao longo do tempo. Mas saber que contexto também isso aconteceu. E pensar no contexto que nós vivemos agora. Então, é importante, lógico, através do estudo que você aprende a pensar. Né? E a partir daí você pensa que... não. Você analisa o que foi feito até então. O resultado disso aí. Nós vivemos na nossa época de escola. Muitas dessas teorias nós vimos na prática. Sentimos na prática. Analisamos a lembrança que nós temos do nosso tempo na escola. Como é que a gente sentia isso. O que a gente gostava. Então, a nossa própria experiência. As lembranças que nós temos de tudo que a gente viveu na pele. E isso nos dá possibilidade de repensar tudo isso. E idealizar, assim... que tipo de experiência eu quero que o meu aluno tenha? As mesmas que eu tive? Não, tem muita coisa que não foi legal. Então, assim, que tal a gente proporcionar aos nossos alunos atuais experiências novas, diferentes. Se nós nos sentíamos muito reprimidos na escola. Se nós não tínhamos fala. E como é que foi isso pra gente? Foi bacana? Foi legal? Não foi. Então, que tal se proporcionar aos meus alunos que eles tenham fala, que eles tenham voz. Que eles possam expressar seus sentimentos. Aqui nesse espaço onde eu explico o dia inteiro. Isso pode ser bacana. Então, vamos colocar essa prática? Então, a partir do momento desse estudo, dessa prática do conteúdo lógico, a gente pode refletir. Nos erros e nos acertos, em cada uma delas. E a gente tem possibilidade também de experimentar coisas novas. Pra que a gente possa criar novas formas aí pra esse currículo. Que possa contemplar as necessidades dos nossos alunos. Que a gente sabe que são necessárias. Sendo redundante, mas elas precisam acontecer nesse contexto que a gente cria. Então, a gente vê agora que a gente pode fazer diferente sim.

E você chamaria esse currículo, essa forma de construção curricular, de um currículo do cotidiano?

-Sim. Acho que sim. O cotidiano é importantíssimo. É a partir dessa observação do cotidiano que nós percebemos ali essas necessidades dos nossos alunos. Então, a gente sabe que um aluno chega no sexto ano dominando a leitura e a escrita, né, já fazendo uma introdução aos conhecimentos tais, em relação a Matemática, Ciências, História, Geografia. E esse aluno vai chegar pra gente e ele vai mostrar pra gente em que momento ele tá ali no processo de aprendizagem. E a partir dessa observação, a gente vai pensar, 'Não, então é necessário fazer isso, é necessário fazer aquilo.'. O cotidiano vai mostrar isso. Vai mostrar as necessidades afetivas dos nossos alunos. O quanto eles têm muitos sentimentos que precisam ser levados em consideração. Muitas vezes você tá ali dando uma aula, trabalhando um assunto e tal, e o aluno começa a chorar. A gente percebeu muito isso, o aluno tem crise de ansiedade. Naquele

momento, ele precisa de um abraço, ele precisa ser ouvido, ele precisa ter alguém que entenda que ele precisa chorar naquele momento. Coisa que nós não tínhamos há um tempo atrás. Então, olhar pra essas necessidades que os nossos alunos apresentam, que é importante. Então, esse cotidiano, esse dia a dia vai mostrar pra gente o que é importante.

É... sobre a escola como uma instituição e a escola na sua prática, ali no seu fervor do dia a dia. Seria esses dois pares aí, essa escola, a instituição que tem um papel esperado socialmente e a escola no seu dia a dia, no seu acontecer ali diário. O que vocêalaria dessas duas palavras?

-Você quer dizer que a instituição, no sentido bem amplo, não essa, mas a escola no geral.

Aham. Você vê diferença ou você aqui não vê essa diferença? Você acha que é uma coisa só?

-Existe, sim, dois sentidos, claro. Primeira, a escola enquanto instituição. Em relação ao que a sociedade espera, como as pessoas olham pra escola, as funções da escola. A escola deve ensinar. A escola é o lugar onde o aluno vai buscar os conhecimentos necessários necessidades, pra exercer sua cidadania. E na prática, acontecem muitas coisas aqui, além disso. Se a gente for observar, tudo que a gente tem de... sei lá, pra ilustrar, necessidades afetivas, problemas que eles trazem, o quanto a interação, as amizades têm um papel fundamental, acontecem dentro da escola. Quanta coisa, assim, a escola fervilha de acontecimentos que vão muito além de ensinar e aprender. E nós enquanto uma escola integral, nossos alunos passam o dia todo aqui. Então é lógico que isso vai acontecer em dobro. Então eles vão fazer todas as frustrações, as alegrias, as tristezas. E muitas vezes a gente para uma aula pra atender uma outra necessidade, totalmente diferente, do nosso aluno. Ou tem outro acontecimento. Então assim, a escola na prática vai muito além do simbolismo que ela tem dentro da sociedade, que é o ensinar e o aprender. Se a gente olhasse os momentos daquelas escolas mais tradicionais, 50, 60 anos atrás, o que a nossa escola é, hoje a gente olha muito mais para essas ações, quanto antigamente não tinha isso olhar. Então se o aluno desmaiava uma de fome na escola, isso não era um fato importante na escola. Se o aluno estava se fazendo uma agressão, algum tipo de violência, qualquer coisa assim, não era importante. Não importa. O importante era você chegar, passar matéria, o aluno aprender ou não. Então isso... Assim, a escola na prática vai muito, muito, muito além disso. Nós vivemos isso no nosso dia a dia. E às vezes a gente fica até um pouco cansado, a semente é uma estafa mental. Às vezes você tem que lidar com tudo isso. Você chega numa sala de aula, não é só. Você vai lidar ali com 30, 40, totalmente diferentes. Todos eles trazem as alegrias, as frustrações, a tristeza, a apatia. E hoje nós não conseguimos ter diferença nisso. Então a gente vai olhar para aquele aluno que está triste, que tá apático, vai querer saber porque ele está assim para conversar. Mas vamos ter todos eles trazendo esse turbilhão esse sentimento dali.

Não vai ser tão fácil chegar e dar uma aula, sair, comer, tudo linear, tudo bonitinho, isso não acontece. Então, assim, são várias questões que nós entramos em contato, que às vezes deixa a gente bem cansado. Bem desgastado. Mas a escola é isso. Desde as pessoas profissionais que estão aqui também, cada uma com história, cada uma com uma vida. Com muitas coisas acontecendo em suas vidas. Então, isso tudo vai muito além daquela visão da escola como instituição que a gente... a sociedade tem. Que é o lugar de ensinar e aprender. O aluno vai para aprender. Vai lá fazer a sua atividade, tira seu caderno de dentro da mochila. E vai para casa. Na escola é muito além disso. Aqui acontecem tantas coisas, milhares de coisas que... Então, é isso. Está muito além dessa coisa de estudar, ensinar.

Outro par aqui que eu queria que você falasse um pouquinho. A gestão dentro da escola, a gestão na escola, Atineia, e a gestão municipal da educação. Você vê diferença? Você vê similaridade? Você vê aproximação, distância? O que você vê disso?

-Aqui, no município de Niterói, eu tive contato com duas escolas (?). Quando eu entrei, eu vim para cá direto. Mas posso até falar um pouquinho. E além de falar da gestão geral, em outros municípios e no estado, todas as escolas onde trabalhei. Então, sempre tive aquela visão da gestão como algo totalmente fora das ações que acontecem dentro da escola. Então, de pessoas que estavam na figura do diretor, do coordenador de turno, do pedagogo, o orientador. Ocupados ali nas suas ações diárias, o diretor dentro da sua sala. O diretor que nem ficava o tempo inteiro na escola. A gente quase não tinha contato, mas era a pessoa que cuidava ali, na parte que cabia ele. E aqui na escola, logo assim que comecei, eu estranhei muito essa questão do diretor da sala de aula. O diretor maior parte do tempo na escola. O diretor acessível. O diretor que fazia parte do grupo das discussões. Então, é bem diferente. Outra escola que eu trabalhei, onde eu pude fazer um trabalho de reforço, tinha uma escola com muitos problemas e um diretor que não se envolvia nos problemas. E muitas vezes eu cheguei até ela, para falar desses problemas. “Olha, eu estou tendo... não estou conseguindo realizar meu trabalho. Será que a senhora pode me ajudar?” Ela falou assim: “Vai lá e fala.”. “Não, mas, eu tenho que falar a senhora. A senhora é a diretora.”. E o diretor que não se envolvia nas questões pequenas. Então, eu acabei deixando o trabalho, porque não tinha solução. Eu sentia muito mal realizar aquele trabalho na escola. E esse... E esse diretor que estava totalmente, não se envolvia nessas questões. Estava lá, cuidando da parte que cabia a ele. E os problemas acontecendo. A escola pintou tão de problemas, que não tinha um movimento. E aqui na escola, a gente tem um diretor dentro da sala de aula. A gente tem um diretor no corredor, na direção do corredor, no refeitório, no pátio. Se envolvendo em todas as ações que acontecem, desde a entrada. Tomando conta dos alunos, no saído da escola, “Vocês



estão indo para casa mesmo? Quando vocês estão atravessando a pista direito? Vocês estão atravessando pela passarela e não pela pista.”. E muitas vezes, a gente ouve algumas falas, diz, “Ah, já saí da escola. Pô, está tomando conta da minha vida, saí da escola, o que é isso? Como assim?”. “Não, mas é isso, vou tomar mesmo.”. Então, aqui a gente tem essa gestão atuante. Todas as ações que acontecem na escola. Desde a entrada até o saído do aluno. Então, isso é muito diferente, é muito novo para mim também. É cansativo pra caramba. A gente sabe que é um trabalho, assim, desgastante. Mas, ele acontece. Então, é o atendimento ao aluno, o pessoal aluno, o atendimento aos responsáveis, o atendimento aos profissionais que trabalham. Então, isso faz a diferença, com certeza. Mas, para mim, é tudo muito novo. É por causa da maneira como a escola tinha esse envolvimento.

E como você vê a gestão da Secretaria Municipal de Educação, aqui dentro da escola? Você vê que ela acontece aqui ou não?

-Então, eu não tenho muito contato, né? Já até tive mais, né? Mas, assim, a gente vê que, muitas vezes, é aquele trabalho bem mecânico. Então, eu sou coordenadora de disciplina, eu tenho que ir lá, falar com a comissão tal. Eu trabalho na tal, eu tenho que ir na minha escola, fazer, ler, alguma coisa assim. Mas, assim, dentro da escola, a gente vê que não existe essa relação.

Não tem nenhuma influência, assim, no trabalho prático do professor? Acaba não tendo. Você acha isso?

-Não, eu acho que não tem a influência. Mas, eu acho que isso não é determinante. Então, cada professor tem lá seu coordenador de disciplina. Que vai falar de um currículo, vai falar de ações que vão desenvolver. Mas, aqui dentro, cada um faz seu trabalho, assim, de uma forma mais livre, né? Interagindo, né, com os outros colegas, e planejando trabalhos de monte. Eu acho que não é determinante. Não é algo assim, por exemplo, eu, numa outra escola que eu trabalhei, recebia a visita do meu coordenador de disciplina, que olhava o meu diário. Ia conferir meu conteúdo. Aí, eu sabia que ela ia e pegava a caderno de aluno, pra conferir o conteúdo. Então, eu sabia que, em algum momento, eu ia receber a visita do meu coordenador. Então, eu tinha que dançar conforme a música. Porque, se o coordenador fosse e visse o caderno de algum aluno... eu tinha muito medo. Né? (N?). Então tenho que realizar todas as ações, pré-determinadas pela minha coordenação de disciplina. Uma professora muito bacana. E eu acredito que ela detestava o trabalho que ela fazia. Mas que ela era obrigada a fazer. E aqui acho que não tem isso. Não tem essa obrigação, não tem essa subordinação. Tem que fazer o que, aquela coordenação disso ou daquilo, né, determina que a gente faça. Pelo menos, as pessoas com quem eu estudo contato, são pessoas acessíveis, que a

gente sabe que pode acionar, quando a gente tiver alguma dúvida, quando a gente precisa. Mas, não é... não chega ser essa... Ah, não são essas pessoas que estão aqui, determinando como a escola deve funcionar. Acho que é isso.

Sem estar no dia a dia da escola.

-Também não pode ser, no dia a dia da escola. Aparece num evento ou outro, mas porque tem que aparecer, porque tem agenda para cumprir. E aí, cai de paraquedas, assim, né, numa festa, numa formatura, não sei o que. E é isso. A atuação dentro da escola, isso também não tem.

Essa liberdade acaba sendo positiva, né? Dá espaço para a gente... Ocupar.

-Com certeza, as pessoas se sentem, "Ih, pera aí, eu também não posso chegar ali chegando não, vou devagar. E é isso.

E como a gente é folgada, a gente vai ocupando espaço.

-Exatamente, os espaços são bem ocupados.

É isso. Danielle, obrigada por essa conversa. E ela vai estar, assim, em muitas partes da minha tese. Pode ter certeza.

-Tá bom.

É isso, vai estar lindamente em muitos momentos...



APÊNDICE E - Transcrição da conversa com Kelly

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM KELLY

Para mim, a maior contribuição que a pós trouxe na minha prática foi trazer a discussão acerca do que é currículo, fazer a gente refletir a ideia do currículo para uma escola de horário que buscava ser integral. E aí, principal de tudo foi que a pós com essas discussões, possibilitou que a equipe de professores, de funcionários, pessoas que fizeram a pós, pensassem o currículo da escola. Eu acho que esse é o grande diferencial, esse é o marco, eu posso dizer que foi esse o grande diferencial da pós na minha prática. Na minha prática pedagógica, na minha prática enquanto gestora, porque possibilitou de forma democrática que todos pensassem num currículo pra uma escola integral. Eu acho que isso foi um ganho muito grande para a escola, porque o próprio município de Niterói ainda não tem um currículo definido acerca da educação integral. Né? E aí nós demos um passo muito à frente, foi um ganho muito importante pra todos nós, porque foi através dessa construção, desse currículo, né, coletivo acerca da escola integral, que nós conseguimos demarcar o nosso espaço frente à Secretaria Municipal de Educação. Uma coisa que exemplifica isso é com relação à questão da merenda, que a princípio a escola não tinha janta. A partir do momento que nós construímos o nosso currículo, garantindo, né, o horário de 8 às 5, nós conseguimos lutar com a Secretaria de Educação para que os alunos tivessem direito à janta, e isso nós não tínhamos antes. Então, para mim, foi...esse foi o fator principal mesmo da pós, foi permitir que os docentes, que os funcionários que fizessem discutissem a questão do currículo, que é uma... é uma...como é que eu posso dizer? É algo que era muito necessário, porque eu posso dizer que nós estamos inovando, nós construímos o primeiro currículo de educação integral do município de Niterói, de 6º ao 9º ano, do 2º, do 3º e 4º ciclo, que é o Fundamental 2, que era isso quer dizer, do Fundamental 2. Então, para mim, não tem nada que seja mais relevante do

que essa questão da construção, né, de um currículo que funcione de horário integral. Para mim, essa foi a maior contribuição da pós no meu fazer, né, na... na... na... no fazer da escola. Isso foi o principal mesmo, o mais relevante.



APÊNDICE F - Transcrição da conversa com Diogo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM DIOGO

Oi, Dayse, tô gravando aqui, né, o que você tinha me pedido. Sobre um relato das contribuições da nossa pós, que a gente fez aí em 2020, né? Nas nossas práticas aí, cotidianas, né? Então, acho que pra mim, assim, destaque maior mesmo, né? Em neon, na minha prática, né, como professor, foi assim, ter entendido, né, de forma mais, vamos dizer assim, mais acadêmica, né? Mais sistemática, né? Aqui a questão do currículo, né, ela vai, na minha prática, né, vai muito além, né, da questão dos conteúdos que já estão programados, né, que a gente já planeja lá no início do ano, manda um planejamentozinho, o que que a gente vai abordar, né, as atividades, etc. e tal, né? Então, assim, acho que o que contribuiu mais foi entender que tudo que a gente faz, seja na sala de aula, né, seja fora da sala de aula, na escola ali, né, já tá dentro do currículo, né? Uma conversa que a gente tem com os alunos e alunas, né? Um, às vezes, um pequeno debate ali que diretamente não tá ligado ao conteúdo que a gente tinha programado, né, pra falar ali naquela semana, sei lá, mas assim, mesmo que não esteja ligado diretamente, né, diretamente, né, diretamente, vou colocar até entre aspas, né, que sempre tá ligado, né, mesmo que não esteja ligado diretamente, entre aspas, né, é o currículo, tá dentro do currículo, né, a gente tá tratando de temas ali, né, seja numa conversa, seja vendo um filme, seja produzindo alguma coisa, né, ou seja, produzindo um vídeo, sei lá, produzindo textos, sei lá, qualquer coisa. Né? Isso abriu muito a minha mente, assim, eu já tinha meio que, né, algumas pitadinhas, né, disso na cabeça, mas depois da pós, isso ficou muito claro, assim, né, veio de forma muito esclarecedora pra mim, né? Até pra uma questão de, às vezes, tirar um pouquinho do peso na consciência, né? Às vezes você tá assim: “Ai, não consegui passar tal conteúdo que eu tinha programado, não consegui chegar até onde eu tinha planejado...”. Mas, assim, o currículo tá ali, né, tudo que a gente fez, mesmo que você, que

não, que o que você tinha programado como aquele conteúdo formal ali, né, sistematizado no início do ano, né, que você não conseguiu dar, né, entre aspas, né, não conseguiu dar entre aspas, mas tá embutido ali em todas as práticas ali que a gente foi percorrendo, né, ao longo do ano, né, tá ali, o conteúdo tá ali, né, o currículo tá ali. Então, isso, pra mim, foi a principal contribuição, essa questão de entender que, resumindo aqui, né, de que tudo que eu tava fazendo ali na sala de aula, né, eu tava contribuindo pro currículo ali, né, na escola. Né? E assim, uma coisa também importantíssima foi a questão da avaliação, de tá compreendendo mais a avaliação, né, não como só uma questão de notas, de da avaliação formal, né, da chamada prova, né, que a gente sabe que tem todo trimestre, né, teste, mas de tudo que a gente tá produzindo ali, observando, né, no dia a dia ali dos alunos e alunas, né, que a gente tá avaliando também, né? E contribui muito pra avaliação do nosso trabalho também, né, às vezes a gente tá, tenta passar determinada informação, determinado conteúdo de uma forma, né, e às vezes a gente falha, né, porque, sei lá, não tem nenhuma ligação, às vezes, com... com o aluno ali ou com o aluno, né, com o cotidiano deles, com a forma que eles já estão entendendo o mundo, né, a visão deles do mundo, então acho que às vezes a gente dá uma pecada, né, nisso, né, falando mais pra mim, né, e aí a gente, sei lá, replaneja, se avalia melhor, né, e começa a tá tentando tá mais ligado ali, né, ao universo, né, dos alunos e alunas, né, pra que eles possam tá respondendo melhor, vamos dizer assim, né, possa tá interagindo melhor, acho que é melhor palavra é interagindo melhor, né, com o que a gente tem ali pra tá trocando ali com eles, né? Então acho que é isso, Dayse, sabe, assim, mudou bastante essa questão, né, que eu falei, né, de tá de tá entendendo melhor de que tudo que a gente tá fazendo ali, todas as práticas que a gente tá fazendo ali, todos os projetinhos que às vezes parece simples, parece bobeira, né, é... parece que não tá contribuindo nada pro currículo, mas assim, eu passei a entender que na verdade é muito currículo que tá embutido ali, né, e a questão da avaliação, como eu já falei, né, que já... mudou muito minha percepção também depois da pós, né? Aí é isso, Deise, valeu, se não ficou muito esclarecido, né, me perdoa, mas já tem um tempinho também, né, que a gente fez a pós, né, e assim, e mesmo que eu não falei aqui, tá, é... Já mudou... mesmo que eu não tenha falado aqui, já mudou tudo com a pós porque já tá embutido na minha prática, entendeu, já foi um divisor de águas, né, então mesmo que eu não lembre aqui sistematicamente, né, do que que contribuiu também, né, só de ter feito já foi um divisor de águas pra, pra eu entender melhor, né, a questão do currículo e tá podendo aplicar melhor essa questão do currículo. Valeu, Deise? É... desculpa aí qualquer coisa, tá, se eu esqueci alguma coisa, se eu não me expressei bem, mas é isso aí, se eu lembrar eu vou fazendo outros áudios aqui, ó, um abraço.



Só vou dar um exemplo aqui desse que eu lembrei... Isso aconteceu hoje, por acaso hoje, né? Quarta -feira, dia 6 de junho de 2023. A gente estava com o estagiário, né, o Vitor, né, que tá trabalhando com a gente na questão da produção de imagens, né? Produção de cinema, vamos dizer assim. E aí ele estava levando umas questões lá pros alunos e as alunas desenvolverem ideias para a gente produzir lá, né? Algum... algum... pequeno filme lá. E aí eu vi um aluno, se não me engano foi um aluno, falando assim: “Não, a gente pode...”. Era até questão de estar pegando os sons que eles já tinham captados, né? E tentar transformar esses sons, tentar produzir imagens a partir desses sons que eles tinham captados, né? Eu lembro que acho que algum aluno, não sei se foi aluno ou aluna, cara, não consigo lembrar agora, mas acho que foi aluno. Falou assim: “Ah, não, a gente vai... a gente coloca um mendigo, né? Uma estação de trem, um mendigo...”. Né? Beleza, eu escutei ele falar, depois eu fui lá trocar uma ideia com eles, né? Com aquela galerinha ali, aquele grupinho ali. Sobre o que é um mendigo, entendeu? Por que ele tá... aquela situação ali, aquela coisa, não vou nem ficar falando aqui muito, mas a partir daquela observação dele... observação não, aquela tentativa dele de colocar o mendigo ali na cena, né, sem refletir muito criticamente, só pensando no mendigo como se fosse uma alegoria ali, como se fosse um personagem folclórico da nossa cultura, como se fosse parte da paisagem, né? A gente já conseguiu discutir temas ali ligados a injustiças sociais, desigualdades, pobreza, né? E aí, cara, é o que eu estava falando, né? Pronto, isso já é currículo, né? É conteúdo que a gente tá tratando ali, né? Então, assim... antes da pós, eu poderia levar aquilo ali só como... Ah, eu tive uma conversa com um aluno sobre a questão da mendicância, né? Mas, assim, depois da pós, né, isso já me abriu a mente para pensar assim, não, cara, a gente teve uma conversa sobre a mendicância e tal, né? Sobre a questão ali do mendigo, mas já levando em consideração que aquilo é conteúdo. Entendeu? São desigualdades sociais que a gente vai até trabalhar mais um pouquinho à frente com o oitavo ano, e foi justamente no oitavo ano. Então, o conteúdo já foi introduzido ali, né? Só nesse papo, nesse pequeno debate. Então, acho que isso foi uma contribuição da pós, para as minhas práticas. É um exemplo que eu estou dando. Valeu? Desculpa se eu falei demais, Dayse. Valeu, um abraço mesmo. Bom feriado aí. Se eu lembrar, eu mando mais coisa. A gente não precisa mais, não, né? Já falei pra caramba, né? Valeu.

Ah, Dayse, só mais um audiozinho aqui, tá? Esse é pequenininho. Outra contribuição também, importantíssima, que a gente vai lembrando, né? Conforme vai passar. A gente vai gravando os áudios depois que a gente lembra, né? Outra contribuição, essa é importantíssima. Todas são importantes. Acho que todas são importantíssimas, né? Mas essa faz parte também das importantíssimas. É a questão do... da... da troca com os colegas durante

e após. Durante as aulas, né? Ouvindo as experiências dos colegas, fora a questão dos professores e professoras da pós, né, porque é importantíssimo ouvi -los falar, ouvi -los explicar ali as suas teorias, suas ideias, né, tal. Então, a troca de informação, de informações com os colegas na pós, né, pô, foram fundamentais também pra gente ir aperfeiçoando, né, algumas práticas nossas, ter mais ideias pra colocar ali em prática, ter mais produção ali com a molecada. Aí é isso, tá? Uma outra contribuição foi essa troca que refletiu direto. Diretamente também, assim, na minha prática, assim, depois da pós. Valeu? E que tá se refletindo até hoje, né? Tipo, né? Já tem três... Vai fazer três anos, né? A gente... foi em 2020, né? Tá aí um terceiro ano depois, né? Da pós, né? É, mas assim, tá viva ainda, tá totalmente viva a pós, assim, na minha cabeça, né? De vez em quando dá uma... Eu me sinto assim: “Pô, tô fazendo mais do mesmo.”, vamos dizer assim, né? Aquele dia ali que você tá meio cansado, ou não planejou nada direito, né? E tá meio que repetindo o que você já sabe fazer, já fez há muito tempo, né? Aí eu paro e penso: “Pô, peraí, peraí, eu fiz isso aqui hoje, mas, pô, amanhã eu vou tentar fazer alguma coisa aqui diferente aqui pra, né, tá trazendo mais a garotada aqui pra dentro, né? Do currículo, né?”, vamos dizer assim. E a troca com os colegas foi fundamental também, né? Pra tá aprendendo ali, né? Ouvindo como é que a galera trabalha também. É isso. Valeu, Dayse. Se tiver mais, eu te mando. Mas acho que eu não vou te mandar mais, não, pra não ficar enchendo teu saco. Valeu, um abração, um beijo.



APÊNDICE G - Transcrição da conversa com Luiz e Marianna

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM LUIZ

As discussões de artigos e ideias durante o curso de pós-graduação possibilitaram uma reflexão da minha prática, observando a importância do lúdico, da experimentação e dos momentos de descontração, especialmente em uma escola de educação integral como a nossa. O formato de discussão sempre dialogado, com trocas de saberes, foi muito importante e construtivo, impactando diretamente na minha prática docente.

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM MARIANNA

Acho que uma das grandes contribuições que a pós teve, assim, na minha... na minha atividade foi conseguir enxergar a Matemática de forma mais ampla. Conseguir enxergá-la no cotidiano da escola, entre as outras disciplinas, conseguir enxergar que ela está presente nos outros campos temáticos também. E que eu consigo modificar a minha prática constantemente. Tudo pode ser escrito, tudo pode ser relatado, porque tudo é currículo. Tudo eu consigo escrever, modificar e melhorar. Tudo que eu possa fazer durante a sala de aula, assim. Não sei se eu consegui explicar direito, mas acho que essa foi uma das grandes contribuições que a pós teve.

APÊNDICE H - Fragmentos apresentados as/os professoras/es

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.

DOUTORANDA: DAYSE GONÇALVES FONTENELLE

FRAGMENTOS APRESENTADOS AS/OS PROFESSORAS/ES

Buscando desbravar a nossa trilha seguimos estudando Ralph Tyler. Ele foi o teórico que desenvolveu uma abordagem eclética sobre currículo, articulando o tecnicismo efficientista e às ideias progressivistas, muito embora essas teorias de currículo estejam em campos opostos da discussão curricular. Tyler aponta quatro questões para organizar e desenvolver o currículo: os objetivos, a identificação das experiências, a organização das experiências e a avaliação para aferir o que foi alcançado. A racionalidade de Tyler estabelece um vínculo direto entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência na implementação dos currículos pode ser aferida através da avaliação do rendimento dos alunos (Lopes; Macedo, 2011).

Aprofundando essa questão, a teoria inspirada no ideário marxista desenvolvida por Louis Althusser faz uma importante conexão entre educação e ideologia. Analisa como fundamental a atuação do sistema educativo na preparação dos indivíduos para que esses assumam o seu papel no sistema capitalista. Assim, somos levados a compreender que a escola, através de suas escolhas curriculares, garante a manutenção da estrutura social, atuando assim, como um dos mecanismos que contribui para a reprodução da estrutura de classe do sistema capitalista (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O conjunto de ideias que tem em Althusser seu principal expoente reúne, em seu entorno, os pensadores que defendem a teoria crítica do currículo. De uma forma geral, esses pesquisadores desconfiam e questionam a forma como a sociedade se organiza. Responsabilizam a forma adotada para a organização da sociedade pelas desigualdades e pelas injustiças sociais. Acreditam que mais importante do que desenvolver técnicas de como elaborar um currículo eficiente, ou mesmo do que construir um currículo que possa atender as necessidades de um grupo, o que é realmente relevante é o desenvolvimento de conceitos que



nos permitam compreender o que o currículo faz. Nesse sentido, Baudelot e Establet, nos apresentaram como as disciplinas ensinadas nas escolas nos expõem aos arranjos sociais considerados adequados e desejáveis. Bowles e Gintis nos mostraram que são as vivências das relações sociais, ensinadas na escola, que qualificam o trabalhador. As atitudes exigidas pelo mercado de trabalho se reproduzem na escola e são incorporadas à psique do estudante. A escola é, portanto, um reflexo da economia capitalista, e sempre, garante que o mercado receba o tipo de trabalhador que necessita. Já Bourdieu e Passeron entendem o funcionamento da escola e da cultura por meio de metáforas econômicas. Para eles, a reprodução social está centrada na reprodução cultural, e é assim que a cultura dominante se garante. Por conta disso, a cultura das classes dominantes se constitui como capital cultural, quando a ela é atribuído prestígio social, valor, vantagens simbólicas e materiais. Na escola, o currículo se baseia na cultura dominante, para as crianças da classe dominante a linguagem utilizada é parte do seu mundo, mas para as crianças das classes dominadas é um mecanismo que as exclui e desvaloriza a cultura na qual está inserida. A ação pedagógica é entendida, portanto, como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável internalizada e reproduzível (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O grupo dos reconceptualistas exprimia insatisfação crescente com os parâmetros tecnocráticos. Para eles o currículo deixava de ser entendido como uma mera expressão técnica e administrativa para ganhar outros contornos, que de um lado, alguns estudiosos entendiam que era preciso entender os significados subjetivos de suas experiências pedagógicas e curriculares e, de outro, enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural através da educação e do currículo (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

O primeiro grupo está ligado aos estudos fenomenológicos do currículo, e, entende que o currículo é um local no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar profundamente os significados da vida cotidiana. Os autores ligados a essa vertente são Max van Manen, Ted Aoki e Madeleine Grumet. O currículo é então, entendido por eles como uma experiência, um questionamento, uma busca pela essência, que enfatiza os aspectos formativos do currículo como uma experiência vivida ao longo da vida e não somente na escola. Outro autor destacado nesse grupo é William Pinar que trabalha o currículo em uma perspectiva autobiográfica com potencial formativo e transformador. O currículo ganha contorno de processo para entender a natureza da educação e da vida.

O grupo dos reconceptualistas exprimia insatisfação crescente com os parâmetros tecnocráticos. Para eles o currículo deixava de ser entendido como uma mera expressão técnica e administrativa para ganhar outros contornos, que de um lado, alguns estudiosos entendiam que era preciso entender os significados subjetivos de suas experiências pedagógicas e curriculares e, de outro, enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural através da educação e do currículo (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Na outra parte do grupo está Michel Apple com sua análise crítica ao currículo inspirada nas teorias críticas de inspiração marxista. O autor lança mão de dois conceitos fundamentais: o conceito de hegemonia tomado de Raymond Willians, que entende a existência de um conjunto organizado e dominante de sentidos que são percebidos como senso comum, que passa então, a corresponder à realidade da experiência social; e o conceito de ideologia tomado do marxismo, compreendida como um sistema de crença partilhada que nos permite dar sentido a tudo, legitimando assim, uma determinada visão de mundo. Apple centra seus estudos na ideia da dominação de classe, essa característica que é identificada nos estudos da área da economia, é capaz de afetar tudo que acontece nas demais esferas sociais. Há, portanto, para esse autor, uma conexão, mediada pela ação humana, entre a organização da economia e a organização do currículo. O currículo não é um corpo neutro, mas reflete os interesses das classes dominantes, ele apresenta conhecimentos considerados legítimos em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. A escola distribui o conhecimento produzido, mas também produz conhecimento técnico, que muitas vezes se distingue como prestigioso e acaba por se ligar ao processo de reprodução cultural e social. O currículo também é apresentado por Apple como um campo de resistência e oposição. Destaca que é preciso uma dose de convencimento para garantir a legitimidade dos arranjos sociais presentes no currículo. Defende a ideia da existência de um currículo oculto – no qual está inscrita a dimensão ideológica, e o currículo formal ligado à dimensão técnica (Silva, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Também foi foco de nossos estudos, entender as ideias defendidas pela Nova Sociologia da Educação liderada por Michel Young e apoiadas por Bourdieu e Bernstein. A Nova Sociologia da Educação dialogava criticamente com a antiga sociologia, denominada sociologia aritmética, que destacava o fracasso escolar e deixava de lado o processo de ensino aprendizagem e, não questionava a natureza do que era ensinado, implicitamente, ignorando as desigualdades que o currículo reforçava. Outra tradição desafiada pela Nova Sociologia da Educação foi a filosofia educacional analítica, centrada no desenvolvimento de um

pensamento conceitual. A Nova Sociologia da Educação defendia em sua origem, o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento destacando o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento apontando para a estreita relação existente com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Como tarefa imediata, a Nova Sociologia da Educação buscou delinear as bases de uma sociologia do currículo, colocando em questão as categorias dadas como naturais (curriculares, pedagógicas e avaliativas) apresentando o caráter social, contingente e arbitrário delas. Assim, o conhecimento escolar e o currículo são entendidos como invenções sociais resultantes de um processo de disputa e para aprofundar esse entendimento, seria necessário compreender as conexões entre currículo e poder. Um currículo inspirado pelo pensamento defendido pela Nova Sociologia da Educação refletiria tradições culturais e epistemológicas dos grupos dominados, desafiaria a hierarquização das disciplinas e deveria ter como essência a ideia de construção social (Silva, 2005).

